

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



**Orientación e intervención psicopedagógica en
secundaria para un consumo racional de los medios :
diseño, aplicación y evaluación de un programa de
orientación educativa desde la tutoría para aprender a
consumir mensajes audiovisuales**

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Juan Manuel Méndez Garrido

Fecha de lectura: 24 de noviembre de 2000

Bajo la dirección del doctor:

José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-46-0

D.L.: H 195-2010

Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios

Diseño, aplicación y evaluación de un Programa
de Orientación educativa desde la tutoría para
aprender a consumir mensajes audiovisuales

Tesis doctoral

Juan Manuel Méndez Garrido

Director:

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez



Universidad
de Huelva

Tesis Doctoral:

«Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios. Diseño, aplicación y evaluación de un Programa de Orientación educativa desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales»

Autor: Juan Manuel Méndez Garrido

Director: Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, Septiembre de 2000

Queremos aclarar que hemos decidido utilizar el masculino como genérico en este trabajo sin ninguna connotación sexista, por lo que cualquier alusión a alumnos, profesores, orientadores o tutores deberá ser entendida como referida a alumnas y alumnos, profesoras y profesores, orientadoras y orientadores y tutoras o tutores, respectivamente.

Índice

DEDICATORIA	15
INTRODUCCIÓN	19

1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

1. LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.1. La Orientación en el siglo XX	31
1.1.1. Los antecedentes de la Orientación	31
1.1.2. Los orígenes y el desarrollo contemporáneo de la Orientación	33
1.1.3. La evolución histórica de la orientación en España hasta la LOGSE	42
1.1.4. La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE	47
1.2. Conceptualización de la Orientación	49
1.3. El derecho a la Orientación	53

1.4. Principios, funciones y objetivos de la Orientación	55
1.4.1. Principios	55
1.4.2. Funciones	57
1.4.3. Objetivos	59
1.5. Las Áreas de intervención en Orientación Educativa y Tutoría	60
1.5.1. La Orientación Profesional	60
1.5.2. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	64
1.5.3. La Orientación para la prevención y el desarrollo	67
1.5.4. Orientación para la atención a la diversidad	67
1.6. El modelo actual de intervención orientadora	70
1.6.1. La Orientación y la Acción Tutorial	72
1.6.2. La Acción Tutorial	77
1.6.2.1. Aproximación al concepto de Tutor y Tutoría	78
1.6.2.2. Funciones del tutor	80
1.6.2.3. El Plan de Acción Tutorial	83
1.6.2.4. Las técnicas de dinámica de grupos en la acción tutorial	90
1.6.3. El Departamento de Orientación	107
1.6.3.1. Estructura organizativa y funcionamiento de los Departamentos de Orientación	109
1.6.3.2. Constitución del Departamento de Orientación . . .	110
1.6.3.3. Funciones generales del Departamento de Orientación	111
1.6.3.4. Áreas de intervención y funciones específicas del Departamento	114
1.6.3.5. Ámbitos de intervención del Departamento de Orientación	116
1.6.3.6. El Orientador y sus funciones	119
1.6.3.7. Designación, cese y competencias del Jefe del Departamento de Orientación	120
1.6.3.8. Implicaciones	121
1.6.4. Los Equipos de Orientación Educativa	123

2. LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

2.1. La sociedad mediatizada: una realidad actual	131

2.2. El poder de persuasión e influencias de los medios en los escolares	136
2.2.1. Los efectos del medio televisivo	139
2.2.1.1. Del consumo al consumismo	143
2.2.1.2. Violencia, valores y televisión	146
2.3. La justificación de la Educación en Medios de Comunicación	151
2.3.1. Aproximación terminológica	155
2.3.2. Objetivos y contenidos de la Educación en Medios de Comunicación	158
2.4. La integración curricular de los medios en la ESO	166
2.4.1. La propuesta de la Administración Educativa	174
2.4.1.1. Como eje transversal del currículum	174
2.4.1.2. Como área de conocimientos o taller de trabajo	183
2.4.1.3. La respuesta desde los Centros	192
2.5. Evolución histórica de la Educación en Medios de Comunicación en el contexto occidental	200
2.5.1. Europa	201
2.5.2. América del Norte	206
2.5.3. Iberoamérica	210
2.5.4. España	213
2.6. La Educación en Medios de Comunicación a través de la Orientación y la Acción Tutorial	217
2.6.1. Las posibilidades didácticas de los medios de comunicación en la Acción Tutorial y la Orientación Educativa	218
2.6.1.1. La Orientación Personal desde los Medios	220
2.6.1.2. La Orientación Escolar a partir de los Medios	221
2.6.1.3. La Orientación Profesional con los Medios	222
2.6.2. Intervención desde la tutoría para aprender a consumir los medios de comunicación y sus mensajes	224
2.6.3. El papel de la familia en la alfabetización audiovisual	231

3. ORIENTACIÓN Y TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN

3.1. La Orientación como precursora de la transversalidad	239
3.2. Orientación para la prevención y el desarrollo humano	241

3.2.1. Principio de prevención	242
3.2.2. Principio de desarrollo	242
3.2.3. Principio de intervención social	243
3.3. Programas de Orientación para la prevención y el desarrollo	243
3.3.1. ¿Por qué la actuación por Programas?	243
3.3.2. Áreas y contenidos de intervención para la prevención y el desarrollo	246
3.3.2.1. Las habilidades de vida	248
3.3.2.2. Las habilidades sociales	252
3.3.2.3. Interrelación de programas	255
3.4. Los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación	257
3.4.1. ¿Qué enseñar?	257
3.4.2. Aproximación al concepto de transversalidad	259
3.4.3. ¿Cómo abordar los temas transversales?	264
3.5. La actuación desde la tutoría	266
3.5.1. El papel dinamizador de los orientadores	268
3.6. Bibliografía	271

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA ENSEÑAR Y APRENDER A SER CONSUMIDORES INTELIGENTES DE LOS MEDIOS «APRENDAMOS A CON- SUMIR MENSAJES»

1. BASES TEÓRICAS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES CURRICU- LARES

1.1. La Orientación y su planteamiento curricular	297
1.2. Fases en la elaboración de un programa de orientación ..	300
1.3. El papel de los materiales curriculares en la interven- ción educativa	305
1.4. Funciones de los materiales en la enseñanza	309
1.5. Clasificación de los materiales	311
1.6. Características de los materiales curriculares	313

1.7. Elementos relevantes en la elaboración de los materiales .	317

2. PRESENTACIÓN DE NUESTRO MATERIAL CURRICULAR

2.1. Objetivos generales	325
2.2. Objetivos didácticos	325
2.3. Estructura general del Programa «Aprendamos a consumir mensajes»	326
2.4. Elementos de las sesiones	329
2.5. Bases fundamentales del modelo didáctico	332
2.5.1. Principios	333
2.5.2. Referencia o fuente sociocultural	334
2.5.3. Referencia o fuente psicopedagógica	335
2.5.4. Condiciones previas al planeamiento del currículo	340
2.5.5. Programación del proceso pedagógico-didáctico	341
2.6. Evaluación global del Programa	348
2.7. Nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»	348
2.8. Bibliografía	443

3ª PARTE: LA EVALUACIÓN Y LA EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN «APRENDAMOS A CONSUMIR MENSAJES»

1. LA EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

1.1. Justificación	459
1.2. Aproximación al concepto de evaluación de programas ..	462
1.3. Modelos de evaluación educativa	466

2. LA EVALUACIÓN DE LOS DISEÑOS DE LOS MATERIALES CURRICULARES

2.1. Situación de partida	487
2.2. Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares	489

2.3. Estrategias para la evaluación de los materiales curriculares	507
2.3.1. La autoevaluación del diseño	508
2.3.2. El juicio de expertos	508
2.3.3. La evaluación por y desde los usuarios	509

3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE NUESTRO DISEÑO CURRICULAR: PROGRAMA DE ORIENTACIÓN «APRENDAMOS A CONSUMIR MENSAJES». CUADERNO DEL ALUMNO/A.

3.1. La valoración del material realizada por el autor. La autoevaluación	515

3.1.1. Ámbito descriptivo	516
3.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas	519
3.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje	523
3.1.4. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad	525
3.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales ...	526

3.2. La evaluación del material realizada por el grupo de expertos	527

3.2.1. Elaboración del instrumento de análisis a utilizar por los expertos	528
3.2.2. Los expertos evaluadores	532
3.2.3. Relación de expertos evaluadores	534
3.2.4. Contextualización del juicio de expertos	541
3.2.5. El procesamiento de la información cuantitativa	541
3.2.6. El procesamiento de la información cualitativa	543
3.2.7. Los resultados de la evaluación de los expertos	544
3.2.8. Los resultados de la evaluación de los profesores aplicadores	562

4. LA EXPERIMENTACIÓN EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

4.1. Introducción	575
4.2. El diseño de la investigación	576
4.2.1. Aproximación al concepto de investigación educativa	576

4.2.2. El proceso de la investigación	578
4.3. Fase iluminativa	585
4.3.1. Definición y justificación de la investigación	585
4.3.2. Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica	587
4.3.3. Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos ..	589
4.3.4. Elección del método	591
4.4. Fase organizativa	599
4.4.1. El diseño: planificación y temporalización de las actua- ciones	599
4.4.2. Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra	603
4.4.2.1. Los Centros participantes	607
4.4.2.2. Los sujetos o participantes de la investigación	613
4.4.3. Los colaboradores de la investigación	621
4.4.3.1. Los expertos evaluadores	622
4.4.3.2. Los observadores	622
4.4.3.3 Transcriptores, pasantes informáticos y codifica- dores	624
4.4.4. Segunda revisión bibliográfica	625
4.5. Fase productiva	626
4.5.1. Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información	626
4.5.1.1. Los cuestionarios	628
4.5.1.2. Los diarios de los profesores y los alumnos	646
4.5.1.3. Las observaciones externas	650
4.5.1.4. Las entrevistas	671
4.5.1.5. Las fotografías	677
4.5.2. Formación de profesores aplicadores y colabora- dores	684
4.6. Fase ejecutiva	685
4.7. Fase analítica	687
4.7.1. El procesamiento de datos a través de los cuestio- narios	689
4.7.2. El procesamiento de datos a través de los diarios, observaciones y entrevistas	692
4.7.3. Resultados de los cuestionarios	701

4.7.3.1. Cuestionario de diagnóstico inicial del alumnado del Grupo Experimental	702
4.7.3.2. Cuestionario de diagnóstico final del alumnado del Grupo Experimental	750
4.7.3.3. Análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final de ambos grupos	789
4.7.3.4. Análisis estadístico de los cuestionarios	837
4.7.4. Resultados de las observaciones, diarios y entrevistas	867
4.8. Fase conclusiva	923
4.8.1. Conclusiones	923
4.8.2. Limitaciones	936
4.8.3. Implicaciones	941
4.9. Bibliografía	948

4ª PARTE: ANEXOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO

1.1. Modelo del cuestionario de los expertos	975
1.2. Claves de interpretación del cuestionario de los expertos	991
1.3. Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos	997
1.4. Modelo y extracto de observaciones y valoraciones de los expertos	1015

2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

2.1. Cuestionario de evaluación inicial de los alumnos	1031
2.2. Cuestionario de evaluación final del grupo experimental	1039
2.3. Documentos de formación para los observadores	1047
2.4. Extracto de observaciones	1061
2.5. Extracto de diarios de los profesores	1067
2.6. Extracto de diarios de los alumnos	1073
2.7. Modelo y extracto de entrevistas con los profesores aplicadores .	1079
2.8. Modelo y extracto de entrevistas con los observadores	1087

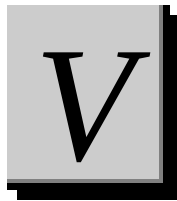
***A mi mujer y a mis hijas,
por el tiempo que
con tanto amor
me cedieron***

***A mi mujer y a mis hijas,
por el tiempo que
con tanto amor
me cedieron***

*«No podéis preparar a vuestros alumnos
para que construyan mañana el mundo de sus sueños,
si vosotros ya no creéis en esos sueños;
no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella;
no podríais mostrar el camino,
si os habéis sentado, cansados y desalentados,
en la encrucijada de los caminos».*
(Célestin Freinet)

Introducción

«Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados» (McLuhan, 1974: 233).



Vivimos en una nueva era, en un nuevo modelo de sociedad que ha experimentado una serie de progresos ingentes, inimaginables hace apenas cien años, donde las fronteras internacionales desaparecen y donde la idea de globalización comienza a ser una realidad. Un mundo donde la revolución tecnológica ha producido que la comunicación y la información fluya con una rapidez impresionante en un universo mediático cada vez más sólido, que hace partícipe a todos los ciudadanos en cualquier lugar del planeta. Estamos ante una sociedad con individuos que se sienten protagonistas de las fuertes transformaciones que se están produciendo en el mundo, hasta el punto de influir en sus facetas más íntimas y personales, como la forma de adquirir conocimientos, el disfrute del ocio, la calidad de vida y el acceso a

la información.

Es difícil imaginarse un mundo sin la presencia de la televisión, sin la radio, sin periódicos, ni revistas, sin publicidad. Es algo tan cotidiano, tan habitual, tan presente, que se ha convertido en un elemento más de la existencia humana. El progreso de las nuevas vías de telecomunicación, nos acerca y nos une con cualquier parte de la Tierra, teniendo a nuestro alcance multitud de informaciones y de mensajes.

Presenciamos con expectación el fenómeno de la globalización de la información, verdadero triunfo sobre el tiempo y la distancia, favorecedor de la comunicación humana, eje del cambio social y provocador de una profunda alteración en nuestras vidas; pero, a la vez, lo observamos con cierto temor porque también ahonda las diferencias entre las personas. Su gran poder de persuasión genera decisivas influencias en los individuos hasta el punto de hacerles cambiar sus estilos de vida, sus ideas, sus costumbres, sus hábitos consumidores, lo que incide en la pérdida de la libertad, de la responsabilidad y madurez personal. En más ocasiones de las que pensamos, somos objetos, consciente o inconscientemente, de la manipulación de ideas, imágenes y mensajes, por parte de los dueños o gestores de los diferentes medios de comunicación. Con el firme propósito de trasmitirnos o imponernos sus pensamientos, sus valores, se valen de la falsedad, del engaño, mostrándonos una realidad parcializada, que nos atrapa y nos conduce a ella en una actitud alienante.

Efectivamente, los medios de comunicación con sus tecnologías y lenguajes audiovisuales han entrado de forma profunda en las vidas de las personas, pero son pocos los que adquieren las competencias necesarias que les preparen para entenderlos, para convivir con ellos, para saberlos usar, para descifrar sus mensajes, para conocer e interpretar sus lenguajes y, también ¿por qué no?, para disfrutarlos

Ante tal panorama, se hace imprescindible una formación adecuada en el uso racional de los medios de comunicación. De ahí, la importancia creciente de la educación como valedora y facilitadora de la igualdad de oportunidades, ante un problema social que requiere que se le dé respuesta inmedia-

ta. La trascendencia y profundidad de estos cambios sociales es tal que desde el ámbito educativo no podemos permanecer indiferentes. Tenemos la oportunidad de contribuir, en un sentido amplio, a la alfabetización audiovisual de las próximas generaciones, ya que esta nueva realidad requiere sin duda nuevas intervenciones educativas.

Los niños, adolescentes y jóvenes no son ajenos a las influencias y efectos de los medios de comunicación, sino todo lo contrario. Son seres humanos en pleno desarrollo evolutivo, sin la madurez, ni los mecanismos necesarios para poder afrontar adecuadamente sus usos y la interpretación de sus mensajes. Y, además, son grandes consumidores de los medios, especialmente el televisivo, dedicándole gran parte de su tiempo vital, por lo que desde la propia organización mediática se afanarán en crearles mundo y estilos de vida ideales, sin problemas, donde se consigue todo sin el menor esfuerzo, donde los valores que preconizamos desde la institución escolar y la familia son relegados y sustituidos por otros contrarios a los que propone la sociedad actual para la necesaria convivencia; donde se ensalza la violencia hasta convertirla en algo tan normal que insensibiliza ante tales situaciones, que provoca el consumismo desmesurado, ofreciendo productos de ensueño, promoviendo patrones de referencias que convierten en héroes o heroínas a modelos de persona sin valores positivos para imitar.

En definitiva, se está creando una generación robotizada, consumista, pasiva, irreflexiva, exaltadora de lo fácil, de lo cómodo, y que es capaz hasta de poner en peligro su integridad física, al dejarse embrujar por las propuestas de los medios: anorexia, drogas, delincuencia...

La sociedad no puede permanecer impasible ante esta situación. Su sistema educativo, no sólo desde una óptica innovadora, sino también como exigencia social, no puede permanecer ajeno a estos trascendentales cambios que afectan diariamente a nuestros niños, adolescentes y jóvenes, por lo que tiene la obligación de enfrentarse a ello, tomando las medidas oportunas que den respuestas satisfactorias a las nuevas demandas sociales.

El actual marco legislativo del nuevo sistema educativo recoge entre sus principios generales la formación de las nuevas generaciones en el uso

racional de los medios de comunicación de masas. Su presencia en el currículum, aunque no de una manera muy definida, la observamos en las distintas disciplinas, y sobre todo en el tratamiento que se le pueda dar como eje transversal que de manera interdisciplinar afectarían a todas y cada de las áreas curriculares. En este sentido, la nueva estructura organizativa, surgida tras la promulgación de la LOGSE, con la creación de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria, nos abre una vía magnífica para abordar con éxito y decisión desde la acción tutorial la formación de nuestros escolares en el consumo inteligente, racional, crítico y reflexivo de los medios de comunicación y sus mensajes. Tenemos la obligación de enseñarles a afrontar la toma de decisiones acertadas en el aprendizaje de un uso adecuado de los medios. Aspectos, aparentemente tan sencillos, como encender y apagar la televisión, seleccionar, programarse el consumo de los medios, decidir por nosotros mismos, sin que otros nos manipulen; o más complejos como percibir los mensajes con claridad interpretativa, como saber diferenciar lo verdadero de lo falso, la realidad de la ficción, lo creíble del engaño, etc., precisan de propuestas formativas ilusionantes que favorezcan la aparición de los mecanismos y competencias que faciliten este aprendizaje.

A partir de este contexto y como un reto educativo, surge la realización del presente trabajo investigativo, enfocado desde una doble vertiente: a partir de una precisa fundamentación teórica que lo sustente científicamente, y con una propuesta práctica a través del diseño, aplicación y evaluación en las aulas de Tercero de la Educación Secundaria, correspondientes a cinco Centros ubicados en la ciudad de Huelva, de un Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación, titulado **«Aprendamos a consumir mensajes»**.

Dirigiremos la implementación de nuestro Programa de Orientación a una población escolar como es la adolescencia, que está en pleno proceso de desarrollo de su personalidad, y que por las características definitorias de este tramo evolutivo, entre ellas, la inestabilidad emocional, la búsqueda de la identidad personal, la formación de actitudes y la configuración de las habilidades cognoscitivas y sociales, se convierten en el objetivo fundamental de

los programadores de los medios para transmitirles sus mensajes manipulativos y engañosos e inducirles a un consumo irracional y desmedido de los medios y sus productos.

Este modesto trabajo pretende, por tanto, la preparación y la capacitación de los alumnos en el aprendizaje de toma de decisiones responsables con respecto a un consumo inteligente de los medios de comunicación; promueve la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, favoreciendo el descubrimiento de los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación, mediante el desarrollo de estrategias metodológicas de análisis y reflexión en sus relaciones con los medios; y, en definitiva, propicia la integración positiva de los mismos en sus vidas.

Para facilitar la comprensión de nuestro trabajo investigativo, lo desarrollaremos a partir de su estructuración en cuatro partes bien definidas: una primera, donde realizaremos una Fundamentación Teórica General, que nos sirva de punto inicial de partida y nos argumente la elección de la temática, objeto de estudio; una segunda, donde expondremos el Diseño curricular elaborado, el Programa de Orientación dirigido a los escolares; la tercera, en la que presentaremos todo el proceso de Experimentación, Análisis y Evaluación desarrollados; y una cuarta, donde recogeremos como anexos los documentos empleados para la recopilación de datos. Quisiéramos resaltar que, tanto en la segunda como en la tercera parte, comenzaremos siempre con un capítulo introductorio exponiendo las bases teóricas que nos fundamente específicamente tanto el diseño de nuestro material curricular, como el proceso de evaluación y experimentación de programas de orientación como el nuestro, respectivamente. Si bien estos capítulos podrían incluirse dentro de la Fundamentación general, la opción de situarlos en estas partes del trabajo responden a un criterio de efectividad contextual, para dotar de más coherencia didáctica y científica el desarrollo del proceso.

1. La Fundamentación. *En esta primera parte, intentaremos argumentar cómo desde la Orientación Educativa, a través de la Acción Tutorial, podemos abordar con éxito la Educación en medios de comunicación, desde una perspectiva crítica, analítica y reflexiva. Comenzaremos con un primer capítulo, intentan-*

do acercarnos al papel tan fundamental que la Orientación Educativa adquiere en el nuevo Sistema Educativo, y especialmente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, realizaremos un breve recorrido histórico para descubrir la trayectoria y los principales acontecimientos acaecidos en la Orientación en los principales países occidentales y en España, hasta llegar a la época actual. Haremos un repaso del concepto, principios, objetivos y funciones de la Orientación; destacaremos el derecho de todas las personas a recibirla y detallaremos las distintas áreas de intervención con los alumnos. Seguidamente, presentaremos el modelo actual de intervención en los Centros de Secundaria, desde las competencias de los Departamentos de Orientación hasta las funciones a realizar por los tutores en las Tutorías, que nos servirá para situar perfectamente el encuadre práctico de nuestro trabajo de investigación. Señalaremos la implicación colaborativa de toda la comunidad escolar en las tareas a desarrollar y su inclusión en el Proyecto de Centro, a través del Plan de Orientación y Acción Tutorial. El segundo capítulo, abordará la problemática de las influencias de los medios de comunicación, sus efectos en los escolares, los planteamientos justificativos y las iniciativas desarrolladas para promover la tan necesaria Educación en Medios de Comunicación en las aulas, su integración curricular en nuestro Sistema Educativo, y su tratamiento desde el ámbito de la intervención orientadora y tutorial, finalizando con el papel a desarrollar por las familias. El tercer capítulo de la fundamentación intentará poner de manifiesto cómo desde hace varias décadas la Orientación Educativa, con anterioridad a la aparición de los llamados ejes transversales, ha incluido esta temática dentro de sus áreas de intervención, dentro de los llamados programas para la prevención y el desarrollo, con el objetivo primordial de contribuir a la formación integral de los alumnos. Finalmente, ofreceremos directrices para abordar los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación, resaltando la labor a desarrollar por los tutores y los orientadores.

2. El diseño del Programa de Orientación. Empezaremos mostrando, con un primer capítulo, las bases teóricas que dan fundamento al diseño y a la elaboración de nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Apre-

damos a consumir mensajes». Manifestaremos nuestro posicionamiento por un planteamiento curricular de la Orientación, para pasar a exponer las distintas fases a seguir en el diseño de programas, el papel a desempeñar por los materiales en la intervención educativa, las funciones que cumplen en la enseñanza, su clasificación, las características y los elementos relevantes a tener en cuenta en el proceso de elaboración. En un segundo capítulo, presentaremos, en un primer momento, nuestro material, mostrando los objetivos que se intentan conseguir y la configuración de su estructura general, basada en una primera parte introductoria donde se recogerán las directrices didácticas para su aplicación en las aulas y en el desarrollo de cinco módulos de aprendizaje con un total de diez sesiones de Tutoría. Seguidamente, haremos un detallado recorrido por los distintos elementos que conforman las distintas sesiones, como unidades básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, agrupados alrededor de siete secciones fijas. Continuaremos con la exposición detallada del modelo didáctico que ha inspirado nuestro Programa, concluyendo con la presentación íntegra del Programa tal como será aplicado a los alumnos.

3. La evaluación y la experimentación del Programa de Orientación.

En esta tercera parte del trabajo, procederemos a recoger la evaluación del diseño y de la implementación práctica, en los contextos escolares, del Programa de Evaluación. Comenzaremos realizando una argumentación teórica de la necesidad de realizar el proceso evaluador en los programas de orientación y plantearemos los modelos a seguir. En un segundo capítulo, expondremos las pautas y criterios a seguir para evaluar los materiales curriculares como el nuestro, concluyendo con la propuesta del modelo que utilizaremos. En el capítulo tercero, iniciaremos el análisis y evaluación de nuestro diseño curricular, el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», que se llevará a cabo por un grupo de profesores expertos. Antes de mostrar los resultados de sus valoraciones, procederemos a presentar la valoración realizada por el autor y seguidamente, expondremos el instrumento de evaluación elaborado, para facilitar la tarea de los expertos. Por último, para comparar y contrastar las diferentes opiniones, recogeremos el análisis que efectúe el grupo de profesores que apliquen el Programa. El capítulo cuarto será el relativo a la experi-

mentación del Programa en los Centros de Enseñanza Secundaria. Lo iniciaremos presentando el modelo de diseño seguido en nuestro proceso de investigación. Haremos un recorrido muy detallado por cada una de las seis fases en que hemos estructurado nuestro proceso: iluminativa, organizativa, productiva, ejecutiva, analítica y conclusiva.

En la fase iluminativa, nos adentraremos en la definición y justificación de la investigación, haciendo referencia al marco conceptual y a la primera revisión bibliográfica, aspectos que previamente se desarrollarán en la parte primera del presente trabajo; estableceremos la hipótesis y formulación de objetivos y elegiremos el método investigativo.

La fase organizativa, la iniciaremos exponiendo el diseño de nuestra investigación, la planificación y temporalización de nuestras actuaciones, las negociaciones realizadas para el acceso al campo, el compromiso y selección de la muestra, el papel desempeñado por los colaboradores, finalizando con una segunda revisión de textos y materiales.

Con la fase productiva, nos centraremos en la selección de técnicas a emplear en la investigación y la presentación de los instrumentos elaborados para la recogida de datos e información. Señalaremos, posteriormente, el plan formativo llevado a cabo con los profesores aplicadores y los colaboradores.

En la fase ejecutiva, especificaremos las actuaciones a realizar durante el período de aplicación del Programa en los Centros.

La fase analítica la abriremos mostrando cómo realizaremos el procesamiento de datos a través de los cuestionarios, diarios, observaciones y entrevistas, finalizando con la presentación detallada de los resultados obtenidos.

Por último, con la fase conclusiva realizaremos una evaluación final, desde una perspectiva global, del trabajo de investigación, intentando averiguar hasta qué punto se cumplen los objetivos previstos, los problemas y limitaciones acaecidos y las implicaciones futuras de nuestra experimentación.

4. Anexos. *Finalizaremos nuestro estudio realizando una reseña de los documentos e instrumentos elaborados para la investigación y de los datos e informaciones más significativos, de entre los recogidos.*

Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios

Diseño, aplicación y evaluación de un Programa
de Orientación educativa desde la tutoría para
aprender a consumir mensajes audiovisuales

Tesis doctoral

Juan Manuel Méndez Garrido

Director:

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez



Universidad
de Huelva

Tesis Doctoral:

«Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios. Diseño, aplicación y evaluación de un Programa de Orientación educativa desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales»

Autor: Juan Manuel Méndez Garrido

Director: Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, Septiembre de 2000

Queremos aclarar que hemos decidido utilizar el masculino como genérico en este trabajo sin ninguna connotación sexista, por lo que cualquier alusión a alumnos, profesores, orientadores o tutores deberá ser entendida como referida a alumnas y alumnos, profesoras y profesores, orientadoras y orientadores y tutoras o tutores, respectivamente.

Índice

DEDICATORIA	15
INTRODUCCIÓN	19

1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

1. LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.1. La Orientación en el siglo XX	31
1.1.1. Los antecedentes de la Orientación	31
1.1.2. Los orígenes y el desarrollo contemporáneo de la Orientación	33
1.1.3. La evolución histórica de la orientación en España hasta la LOGSE	42
1.1.4. La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE	47
1.2. Conceptualización de la Orientación	49
1.3. El derecho a la Orientación	53

1.4. Principios, funciones y objetivos de la Orientación	55
1.4.1. Principios	55
1.4.2. Funciones	57
1.4.3. Objetivos	59
1.5. Las Áreas de intervención en Orientación Educativa y Tutoría	60
1.5.1. La Orientación Profesional	60
1.5.2. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	64
1.5.3. La Orientación para la prevención y el desarrollo	67
1.5.4. Orientación para la atención a la diversidad	67
1.6. El modelo actual de intervención orientadora	70
1.6.1. La Orientación y la Acción Tutorial	72
1.6.2. La Acción Tutorial	77
1.6.2.1. Aproximación al concepto de Tutor y Tutoría	78
1.6.2.2. Funciones del tutor	80
1.6.2.3. El Plan de Acción Tutorial	83
1.6.2.4. Las técnicas de dinámica de grupos en la acción tutorial	90
1.6.3. El Departamento de Orientación	107
1.6.3.1. Estructura organizativa y funcionamiento de los Departamentos de Orientación	109
1.6.3.2. Constitución del Departamento de Orientación . . .	110
1.6.3.3. Funciones generales del Departamento de Orientación	111
1.6.3.4. Áreas de intervención y funciones específicas del Departamento	114
1.6.3.5. Ámbitos de intervención del Departamento de Orientación	116
1.6.3.6. El Orientador y sus funciones	119
1.6.3.7. Designación, cese y competencias del Jefe del Departamento de Orientación	120
1.6.3.8. Implicaciones	121
1.6.4. Los Equipos de Orientación Educativa	123

2. LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

2.1. La sociedad mediatizada: una realidad actual	131

2.2. El poder de persuasión e influencias de los medios en los escolares	136
2.2.1. Los efectos del medio televisivo	139
2.2.1.1. Del consumo al consumismo	143
2.2.1.2. Violencia, valores y televisión	146
2.3. La justificación de la Educación en Medios de Comunicación	151
2.3.1. Aproximación terminológica	155
2.3.2. Objetivos y contenidos de la Educación en Medios de Comunicación	158
2.4. La integración curricular de los medios en la ESO	166
2.4.1. La propuesta de la Administración Educativa	174
2.4.1.1. Como eje transversal del currículum	174
2.4.1.2. Como área de conocimientos o taller de trabajo	183
2.4.1.3. La respuesta desde los Centros	192
2.5. Evolución histórica de la Educación en Medios de Comunicación en el contexto occidental	200
2.5.1. Europa	201
2.5.2. América del Norte	206
2.5.3. Iberoamérica	210
2.5.4. España	213
2.6. La Educación en Medios de Comunicación a través de la Orientación y la Acción Tutorial	217
2.6.1. Las posibilidades didácticas de los medios de comunicación en la Acción Tutorial y la Orientación Educativa	218
2.6.1.1. La Orientación Personal desde los Medios	220
2.6.1.2. La Orientación Escolar a partir de los Medios	221
2.6.1.3. La Orientación Profesional con los Medios	222
2.6.2. Intervención desde la tutoría para aprender a consumir los medios de comunicación y sus mensajes	224
2.6.3. El papel de la familia en la alfabetización audiovisual	231

3. ORIENTACIÓN Y TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN

3.1. La Orientación como precursora de la transversalidad	239
3.2. Orientación para la prevención y el desarrollo humano	241

3.2.1. Principio de prevención	242
3.2.2. Principio de desarrollo	242
3.2.3. Principio de intervención social	243
3.3. Programas de Orientación para la prevención y el desarrollo	243
3.3.1. ¿Por qué la actuación por Programas?	243
3.3.2. Áreas y contenidos de intervención para la prevención y el desarrollo	246
3.3.2.1. Las habilidades de vida	248
3.3.2.2. Las habilidades sociales	252
3.3.2.3. Interrelación de programas	255
3.4. Los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación	257
3.4.1. ¿Qué enseñar?	257
3.4.2. Aproximación al concepto de transversalidad	259
3.4.3. ¿Cómo abordar los temas transversales?	264
3.5. La actuación desde la tutoría	266
3.5.1. El papel dinamizador de los orientadores	268
3.6. Bibliografía	271

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA ENSEÑAR Y APRENDER A SER CONSUMIDORES INTELIGENTES DE LOS MEDIOS «APRENDAMOS A CON- SUMIR MENSAJES»

1. BASES TEÓRICAS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES CURRICU- LARES

1.1. La Orientación y su planteamiento curricular	297
1.2. Fases en la elaboración de un programa de orientación ..	300
1.3. El papel de los materiales curriculares en la interven- ción educativa	305
1.4. Funciones de los materiales en la enseñanza	309
1.5. Clasificación de los materiales	311
1.6. Características de los materiales curriculares	313

1.7. Elementos relevantes en la elaboración de los materiales .	317

2. PRESENTACIÓN DE NUESTRO MATERIAL CURRICULAR

2.1. Objetivos generales	325
2.2. Objetivos didácticos	325
2.3. Estructura general del Programa «Aprendamos a consumir mensajes»	326
2.4. Elementos de las sesiones	329
2.5. Bases fundamentales del modelo didáctico	332
2.5.1. Principios	333
2.5.2. Referencia o fuente sociocultural	334
2.5.3. Referencia o fuente psicopedagógica	335
2.5.4. Condiciones previas al planeamiento del currículo	340
2.5.5. Programación del proceso pedagógico-didáctico	341
2.6. Evaluación global del Programa	348
2.7. Nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»	348
2.8. Bibliografía	443

3ª PARTE: LA EVALUACIÓN Y LA EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN «APRENDAMOS A CONSUMIR MENSAJES»

1. LA EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

1.1. Justificación	459
1.2. Aproximación al concepto de evaluación de programas ..	462
1.3. Modelos de evaluación educativa	466

2. LA EVALUACIÓN DE LOS DISEÑOS DE LOS MATERIALES CURRICULARES

2.1. Situación de partida	487
2.2. Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares	489

2.3. Estrategias para la evaluación de los materiales curriculares	507
2.3.1. La autoevaluación del diseño	508
2.3.2. El juicio de expertos	508
2.3.3. La evaluación por y desde los usuarios	509

3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE NUESTRO DISEÑO CURRICULAR: PROGRAMA DE ORIENTACIÓN «APRENDAMOS A CONSUMIR MEN- SAJES». CUADERNO DEL ALUMNO/A.

3.1. La valoración del material realizada por el autor. La autoeva- luación	515

3.1.1. Ámbito descriptivo	516
3.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educa- tivas	519
3.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje	523
3.1.4. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversi- dad	525
3.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales ...	526

3.2. La evaluación del material realizada por el grupo de expertos	527

3.2.1. Elaboración del instrumento de análisis a utilizar por los expertos	528
3.2.2. Los expertos evaluadores	532
3.2.3. Relación de expertos evaluadores	534
3.2.4. Contextualización del juicio de expertos	541
3.2.5. El procesamiento de la información cuantitativa	541
3.2.6. El procesamiento de la información cualitativa	543
3.2.7. Los resultados de la evaluación de los expertos	544
3.2.8. Los resultados de la evaluación de los profesores aplica- dores	562

4. LA EXPERIMENTACIÓN EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

4.1. Introducción	575
4.2. El diseño de la investigación	576
4.2.1. Aproximación al concepto de investigación educativa	576

4.2.2. El proceso de la investigación	578
4.3. Fase iluminativa	585
4.3.1. Definición y justificación de la investigación	585
4.3.2. Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica	587
4.3.3. Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos ..	589
4.3.4. Elección del método	591
4.4. Fase organizativa	599
4.4.1. El diseño: planificación y temporalización de las actua- ciones	599
4.4.2. Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra	603
4.4.2.1. Los Centros participantes	607
4.4.2.2. Los sujetos o participantes de la investigación	613
4.4.3. Los colaboradores de la investigación	621
4.4.3.1. Los expertos evaluadores	622
4.4.3.2. Los observadores	622
4.4.3.3 Transcriptores, pasantes informáticos y codifica- dores	624
4.4.4. Segunda revisión bibliográfica	625
4.5. Fase productiva	626
4.5.1. Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información	626
4.5.1.1. Los cuestionarios	628
4.5.1.2. Los diarios de los profesores y los alumnos	646
4.5.1.3. Las observaciones externas	650
4.5.1.4. Las entrevistas	671
4.5.1.5. Las fotografías	677
4.5.2. Formación de profesores aplicadores y colabora- dores	684
4.6. Fase ejecutiva	685
4.7. Fase analítica	687
4.7.1. El procesamiento de datos a través de los cuestio- narios	689
4.7.2. El procesamiento de datos a través de los diarios, observaciones y entrevistas	692
4.7.3. Resultados de los cuestionarios	701

4.7.3.1. Cuestionario de diagnóstico inicial del alumnado del Grupo Experimental	702
4.7.3.2. Cuestionario de diagnóstico final del alumnado del Grupo Experimental	750
4.7.3.3. Análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final de ambos grupos	789
4.7.3.4. Análisis estadístico de los cuestionarios	837
4.7.4. Resultados de las observaciones, diarios y entrevistas	867
4.8. Fase conclusiva	923
4.8.1. Conclusiones	923
4.8.2. Limitaciones	936
4.8.3. Implicaciones	941
4.9. Bibliografía	948

4ª PARTE: ANEXOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO

1.1. Modelo del cuestionario de los expertos	975
1.2. Claves de interpretación del cuestionario de los expertos	991
1.3. Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos	997
1.4. Modelo y extracto de observaciones y valoraciones de los expertos	1015

2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

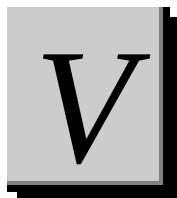
2.1. Cuestionario de evaluación inicial de los alumnos	1031
2.2. Cuestionario de evaluación final del grupo experimental	1039
2.3. Documentos de formación para los observadores	1047
2.4. Extracto de observaciones	1061
2.5. Extracto de diarios de los profesores	1067
2.6. Extracto de diarios de los alumnos	1073
2.7. Modelo y extracto de entrevistas con los profesores aplicadores .	1079
2.8. Modelo y extracto de entrevistas con los observadores	1087

***A mi mujer y a mis hijas,
por el tiempo que
con tanto amor
me cedieron***

*«No podéis preparar a vuestros alumnos
para que construyan mañana el mundo de sus sueños,
si vosotros ya no creéis en esos sueños;
no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella;
no podríais mostrar el camino,
si os habéis sentado, cansados y desalentados,
en la encrucijada de los caminos».*
(Célestin Freinet)

Introducción

«Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados» (McLuhan, 1974: 233).



Vivimos en una nueva era, en un nuevo modelo de sociedad que ha experimentado una serie de progresos ingentes, inimaginables hace apenas cien años, donde las fronteras internacionales desaparecen y donde la idea de globalización comienza a ser una realidad. Un mundo donde la revolución tecnológica ha producido que la comunicación y la información fluya con una rapidez impresionante en un universo mediático cada vez más sólido, que hace partícipe a todos los ciudadanos en cualquier lugar del planeta. Estamos ante una sociedad con individuos que se sienten protagonistas de las fuertes transformaciones que se están produciendo en el mundo, hasta el punto de influir en sus facetas más íntimas y personales, como la forma de adquirir conocimientos, el disfrute del ocio, la calidad de vida y el acceso a

la información.

Es difícil imaginarse un mundo sin la presencia de la televisión, sin la radio, sin periódicos, ni revistas, sin publicidad. Es algo tan cotidiano, tan habitual, tan presente, que se ha convertido en un elemento más de la existencia humana. El progreso de las nuevas vías de telecomunicación, nos acerca y nos une con cualquier parte de la Tierra, teniendo a nuestro alcance multitud de informaciones y de mensajes.

Presenciamos con expectación el fenómeno de la globalización de la información, verdadero triunfo sobre el tiempo y la distancia, favorecedor de la comunicación humana, eje del cambio social y provocador de una profunda alteración en nuestras vidas; pero, a la vez, lo observamos con cierto temor porque también ahonda las diferencias entre las personas. Su gran poder de persuasión genera decisivas influencias en los individuos hasta el punto de hacerles cambiar sus estilos de vida, sus ideas, sus costumbres, sus hábitos consumidores, lo que incide en la pérdida de la libertad, de la responsabilidad y madurez personal. En más ocasiones de las que pensamos, somos objetos, consciente o inconscientemente, de la manipulación de ideas, imágenes y mensajes, por parte de los dueños o gestores de los diferentes medios de comunicación. Con el firme propósito de trasmitirnos o imponernos sus pensamientos, sus valores, se valen de la falsedad, del engaño, mostrándonos una realidad parcializada, que nos atrapa y nos conduce a ella en una actitud alienante.

Efectivamente, los medios de comunicación con sus tecnologías y lenguajes audiovisuales han entrado de forma profunda en las vidas de las personas, pero son pocos los que adquieren las competencias necesarias que les preparen para entenderlos, para convivir con ellos, para saberlos usar, para descifrar sus mensajes, para conocer e interpretar sus lenguajes y, también ¿por qué no?, para disfrutarlos

Ante tal panorama, se hace imprescindible una formación adecuada en el uso racional de los medios de comunicación. De ahí, la importancia creciente de la educación como valedora y facilitadora de la igualdad de oportunidades, ante un problema social que requiere que se le dé respuesta inmedia-

ta. La trascendencia y profundidad de estos cambios sociales es tal que desde el ámbito educativo no podemos permanecer indiferentes. Tenemos la oportunidad de contribuir, en un sentido amplio, a la alfabetización audiovisual de las próximas generaciones, ya que esta nueva realidad requiere sin duda nuevas intervenciones educativas.

Los niños, adolescentes y jóvenes no son ajenos a las influencias y efectos de los medios de comunicación, sino todo lo contrario. Son seres humanos en pleno desarrollo evolutivo, sin la madurez, ni los mecanismos necesarios para poder afrontar adecuadamente sus usos y la interpretación de sus mensajes. Y, además, son grandes consumidores de los medios, especialmente el televisivo, dedicándole gran parte de su tiempo vital, por lo que desde la propia organización mediática se afanarán en crearles mundo y estilos de vida ideales, sin problemas, donde se consigue todo sin el menor esfuerzo, donde los valores que preconizamos desde la institución escolar y la familia son relegados y sustituidos por otros contrarios a los que propone la sociedad actual para la necesaria convivencia; donde se ensalza la violencia hasta convertirla en algo tan normal que insensibiliza ante tales situaciones, que provoca el consumismo desmesurado, ofreciendo productos de ensueño, promoviendo patrones de referencias que convierten en héroes o heroínas a modelos de persona sin valores positivos para imitar.

En definitiva, se está creando una generación robotizada, consumista, pasiva, irreflexiva, exaltadora de lo fácil, de lo cómodo, y que es capaz hasta de poner en peligro su integridad física, al dejarse embrujar por las propuestas de los medios: anorexia, drogas, delincuencia...

La sociedad no puede permanecer impasible ante esta situación. Su sistema educativo, no sólo desde una óptica innovadora, sino también como exigencia social, no puede permanecer ajeno a estos trascendentales cambios que afectan diariamente a nuestros niños, adolescentes y jóvenes, por lo que tiene la obligación de enfrentarse a ello, tomando las medidas oportunas que den respuestas satisfactorias a las nuevas demandas sociales.

El actual marco legislativo del nuevo sistema educativo recoge entre sus principios generales la formación de las nuevas generaciones en el uso

racional de los medios de comunicación de masas. Su presencia en el currículum, aunque no de una manera muy definida, la observamos en las distintas disciplinas, y sobre todo en el tratamiento que se le pueda dar como eje transversal que de manera interdisciplinar afectarían a todas y cada de las áreas curriculares. En este sentido, la nueva estructura organizativa, surgida tras la promulgación de la LOGSE, con la creación de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria, nos abre una vía magnífica para abordar con éxito y decisión desde la acción tutorial la formación de nuestros escolares en el consumo inteligente, racional, crítico y reflexivo de los medios de comunicación y sus mensajes. Tenemos la obligación de enseñarles a afrontar la toma de decisiones acertadas en el aprendizaje de un uso adecuado de los medios. Aspectos, aparentemente tan sencillos, como encender y apagar la televisión, seleccionar, programarse el consumo de los medios, decidir por nosotros mismos, sin que otros nos manipulen; o más complejos como percibir los mensajes con claridad interpretativa, como saber diferenciar lo verdadero de lo falso, la realidad de la ficción, lo creíble del engaño, etc., precisan de propuestas formativas ilusionantes que favorezcan la aparición de los mecanismos y competencias que faciliten este aprendizaje.

A partir de este contexto y como un reto educativo, surge la realización del presente trabajo investigativo, enfocado desde una doble vertiente: a partir de una precisa fundamentación teórica que lo sustente científicamente, y con una propuesta práctica a través del diseño, aplicación y evaluación en las aulas de Tercero de la Educación Secundaria, correspondientes a cinco Centros ubicados en la ciudad de Huelva, de un Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación, titulado **«Aprendamos a consumir mensajes»**.

Dirigiremos la implementación de nuestro Programa de Orientación a una población escolar como es la adolescencia, que está en pleno proceso de desarrollo de su personalidad, y que por las características definitorias de este tramo evolutivo, entre ellas, la inestabilidad emocional, la búsqueda de la identidad personal, la formación de actitudes y la configuración de las habilidades cognoscitivas y sociales, se convierten en el objetivo fundamental de

los programadores de los medios para transmitirles sus mensajes manipulativos y engañosos e inducirles a un consumo irracional y desmedido de los medios y sus productos.

Este modesto trabajo pretende, por tanto, la preparación y la capacitación de los alumnos en el aprendizaje de toma de decisiones responsables con respecto a un consumo inteligente de los medios de comunicación; promueve la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, favoreciendo el descubrimiento de los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación, mediante el desarrollo de estrategias metodológicas de análisis y reflexión en sus relaciones con los medios; y, en definitiva, propicia la integración positiva de los mismos en sus vidas.

Para facilitar la comprensión de nuestro trabajo investigativo, lo desarrollaremos a partir de su estructuración en cuatro partes bien definidas: una primera, donde realizaremos una Fundamentación Teórica General, que nos sirva de punto inicial de partida y nos argumente la elección de la temática, objeto de estudio; una segunda, donde expondremos el Diseño curricular elaborado, el Programa de Orientación dirigido a los escolares; la tercera, en la que presentaremos todo el proceso de Experimentación, Análisis y Evaluación desarrollados; y una cuarta, donde recogeremos como anexos los documentos empleados para la recopilación de datos. Quisiéramos resaltar que, tanto en la segunda como en la tercera parte, comenzaremos siempre con un capítulo introductorio exponiendo las bases teóricas que nos fundamente específicamente tanto el diseño de nuestro material curricular, como el proceso de evaluación y experimentación de programas de orientación como el nuestro, respectivamente. Si bien estos capítulos podrían incluirse dentro de la Fundamentación general, la opción de situarlos en estas partes del trabajo responden a un criterio de efectividad contextual, para dotar de más coherencia didáctica y científica el desarrollo del proceso.

1. La Fundamentación. *En esta primera parte, intentaremos argumentar cómo desde la Orientación Educativa, a través de la Acción Tutorial, podemos abordar con éxito la Educación en medios de comunicación, desde una perspectiva crítica, analítica y reflexiva. Comenzaremos con un primer capítulo, intentan-*

do acercarnos al papel tan fundamental que la Orientación Educativa adquiere en el nuevo Sistema Educativo, y especialmente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, realizaremos un breve recorrido histórico para descubrir la trayectoria y los principales acontecimientos acaecidos en la Orientación en los principales países occidentales y en España, hasta llegar a la época actual. Haremos un repaso del concepto, principios, objetivos y funciones de la Orientación; destacaremos el derecho de todas las personas a recibirla y detallaremos las distintas áreas de intervención con los alumnos. Seguidamente, presentaremos el modelo actual de intervención en los Centros de Secundaria, desde las competencias de los Departamentos de Orientación hasta las funciones a realizar por los tutores en las Tutorías, que nos servirá para situar perfectamente el encuadre práctico de nuestro trabajo de investigación. Señalaremos la implicación colaborativa de toda la comunidad escolar en las tareas a desarrollar y su inclusión en el Proyecto de Centro, a través del Plan de Orientación y Acción Tutorial. El segundo capítulo, abordará la problemática de las influencias de los medios de comunicación, sus efectos en los escolares, los planteamientos justificativos y las iniciativas desarrolladas para promover la tan necesaria Educación en Medios de Comunicación en las aulas, su integración curricular en nuestro Sistema Educativo, y su tratamiento desde el ámbito de la intervención orientadora y tutorial, finalizando con el papel a desarrollar por las familias. El tercer capítulo de la fundamentación intentará poner de manifiesto cómo desde hace varias décadas la Orientación Educativa, con anterioridad a la aparición de los llamados ejes transversales, ha incluido esta temática dentro de sus áreas de intervención, dentro de los llamados programas para la prevención y el desarrollo, con el objetivo primordial de contribuir a la formación integral de los alumnos. Finalmente, ofreceremos directrices para abordar los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación, resaltando la labor a desarrollar por los tutores y los orientadores.

2. El diseño del Programa de Orientación. Empezaremos mostrando, con un primer capítulo, las bases teóricas que dan fundamento al diseño y a la elaboración de nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Apre-

damos a consumir mensajes». Manifestaremos nuestro posicionamiento por un planteamiento curricular de la Orientación, para pasar a exponer las distintas fases a seguir en el diseño de programas, el papel a desempeñar por los materiales en la intervención educativa, las funciones que cumplen en la enseñanza, su clasificación, las características y los elementos relevantes a tener en cuenta en el proceso de elaboración. En un segundo capítulo, presentaremos, en un primer momento, nuestro material, mostrando los objetivos que se intentan conseguir y la configuración de su estructura general, basada en una primera parte introductoria donde se recogerán las directrices didácticas para su aplicación en las aulas y en el desarrollo de cinco módulos de aprendizaje con un total de diez sesiones de Tutoría. Seguidamente, haremos un detallado recorrido por los distintos elementos que conforman las distintas sesiones, como unidades básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, agrupados alrededor de siete secciones fijas. Continuaremos con la exposición detallada del modelo didáctico que ha inspirado nuestro Programa, concluyendo con la presentación íntegra del Programa tal como será aplicado a los alumnos.

3. La evaluación y la experimentación del Programa de Orientación.

En esta tercera parte del trabajo, procederemos a recoger la evaluación del diseño y de la implementación práctica, en los contextos escolares, del Programa de Evaluación. Comenzaremos realizando una argumentación teórica de la necesidad de realizar el proceso evaluador en los programas de orientación y plantearemos los modelos a seguir. En un segundo capítulo, expondremos las pautas y criterios a seguir para evaluar los materiales curriculares como el nuestro, concluyendo con la propuesta del modelo que utilizaremos. En el capítulo tercero, iniciaremos el análisis y evaluación de nuestro diseño curricular, el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», que se llevará a cabo por un grupo de profesores expertos. Antes de mostrar los resultados de sus valoraciones, procederemos a presentar la valoración realizada por el autor y seguidamente, expondremos el instrumento de evaluación elaborado, para facilitar la tarea de los expertos. Por último, para comparar y contrastar las diferentes opiniones, recogeremos el análisis que efectúe el grupo de profesores que apliquen el Programa. El capítulo cuarto será el relativo a la experi-

mentación del Programa en los Centros de Enseñanza Secundaria. Lo iniciaremos presentando el modelo de diseño seguido en nuestro proceso de investigación. Haremos un recorrido muy detallado por cada una de las seis fases en que hemos estructurado nuestro proceso: iluminativa, organizativa, productiva, ejecutiva, analítica y conclusiva.

En la fase iluminativa, nos adentraremos en la definición y justificación de la investigación, haciendo referencia al marco conceptual y a la primera revisión bibliográfica, aspectos que previamente se desarrollarán en la parte primera del presente trabajo; estableceremos la hipótesis y formulación de objetivos y elegiremos el método investigativo.

La fase organizativa, la iniciaremos exponiendo el diseño de nuestra investigación, la planificación y temporalización de nuestras actuaciones, las negociaciones realizadas para el acceso al campo, el compromiso y selección de la muestra, el papel desempeñado por los colaboradores, finalizando con una segunda revisión de textos y materiales.

Con la fase productiva, nos centraremos en la selección de técnicas a emplear en la investigación y la presentación de los instrumentos elaborados para la recogida de datos e información. Señalaremos, posteriormente, el plan formativo llevado a cabo con los profesores aplicadores y los colaboradores.

En la fase ejecutiva, especificaremos las actuaciones a realizar durante el período de aplicación del Programa en los Centros.

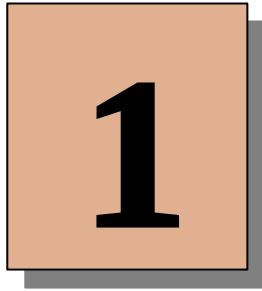
La fase analítica la abriremos mostrando cómo realizaremos el procesamiento de datos a través de los cuestionarios, diarios, observaciones y entrevistas, finalizando con la presentación detallada de los resultados obtenidos.

Por último, con la fase conclusiva realizaremos una evaluación final, desde una perspectiva global, del trabajo de investigación, intentando averiguar hasta qué punto se cumplen los objetivos previstos, los problemas y limitaciones acaecidos y las implicaciones futuras de nuestra experimentación.

4. Anexos. *Finalizaremos nuestro estudio realizando una reseña de los documentos e instrumentos elaborados para la investigación y de los datos e informaciones más significativos, de entre los recogidos.*

1^a PARTE

Fundamentación del Programa de Orientación



La Orientación e Intervención Psicopedagógica en la Educación Secundaria

1. La Orientación e intervención psicopedagógica en la Educación Secundaria

1.1. La Orientación en el siglo XX

1.1.1. Los antecedentes de la Orientación

 El concepto actual de orientación y sus distintos enfoques teóricos y prácticos vienen a ser el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones que se han producido a lo largo del siglo XX. No obstante, la acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

Algunos antecedentes se remontan a los orígenes mismos de la humanidad, aunque las primeras pruebas documentales las encontramos en la

cultura clásica griega. Así, Sócrates defiende desde su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es el conocimiento de sí mismo; Platón repara en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; y Aristóteles propugna el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad en consonancia con los intereses de los sujetos.

En la Edad Media también encontramos autores que dejan constancia escrita del reconocimiento de la importancia que ha de otorgarse a la orientación. Así encontramos que algunas de las obras de Santo Tomás de Aquino (1225-1274), como *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae*, contienen sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull (1235-1236), en *Doctrina Pueril* ve la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor puede desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias.

El Renacimiento, al situar al hombre como centro de atención, trae consigo una serie de cambios que favorecen el resurgir de nuevas ideas que van a configurar la corriente humanista y repercutirán en el desarrollo histórico de la orientación. De esta época, destacamos las aportaciones de tres ilustres españoles que podemos considerar como precursores de la orientación: Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470 ó 1480), en su obra *Speculum Vitae Humanae*, (la versión en castellano se tituló *El excelente libro intitulado Speio de la vida humana*) repara en la importancia de proporcionar información adecuada sobre las distintas ocupaciones para poder realizar una adecuada elección profesional. Juan Luis Vives (1492-1540), en *De tractendis disciplinis*, opina que se deben conocer las aptitudes de la persona para orientarlas hacia la profesiones más acordes con las mismas y en *De anima et vita* advierte a los docentes de la conveniencia de reunirse periódicamente para conocer las características de cada alumno y poder guiarlos en función de éstas. Juan Huarte de San Juan (1529-1588), en *Examen de ingenios para las ciencias*, asegura que los hombres son diferentes debido a la naturaleza innata, a las influencias del

ambiente y a la educación recibida; y afirma que, a cada uno, condicionado por las habilidades que les caracterizan, le corresponde una profesión determinada.

Entre otros autores que podríamos considerar precursores de la orientación cabe destacar a personajes tan conocidos como: Montaigne (1533-1592), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662), Montesquieu (1689-1755), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804) y Karl Marx (1818-1883), que nos reportan ideas encaminadas a valorar: las diferencias individuales, la importancia de la elección profesional, la influencia de la educación y la experiencia en la toma de decisiones y el conocimiento de las aptitudes personales y de los oficios.

Sin embargo, no será hasta principios del siglo XX cuando la Orientación empiece a tener su peso y su sitio en la sociedad y en institución escolar, respectivamente, como veremos a continuación.

1.1.2. Los orígenes y el desarrollo contemporáneo de la Orientación

Se considera que la orientación tiene sus orígenes como actividad organizada a principios del siglo XX en los Estados Unidos. Entre las causas hay que referirse al fuerte proceso de industrialización y a los cambios sociales que se generan a finales del siglo XIX y que estaban produciendo situaciones de privación sobre todo en los jóvenes de las clases menos favorecidas. Ante tal situación, se hacía necesaria una intervención basada en la ayuda a los individuos para que éstos pudieran adaptarse a los cambios y adecuarse a las nuevas situaciones laborales. Para conseguir los ajustes deseados era imprescindible crear servicios de orientación profesional que facilitasen la ubicación de cada trabajador en un puesto laboral. En este sentido, son cruciales las aportaciones de Parsons, Davis y Kelly, aunque, ya en el siglo XIX encontramos autores como Edward Hazen que, en *The Panorama of Professions and Traders* (1836) propone la realiza-

ción de un curso en las escuelas sobre oficios y ocupaciones así como visitas a lugares de trabajo; y a John Sidney Stoddard, que en *What I shall Do?* (1899), elabora un listado de profesiones dando información de las peculiaridades de la mismas. Asimismo George Merrill en 1895, en la Escuela de Artes Mecánicas de la ciudad de San Francisco, estableció un servicio de orientación dirigido a los alumnos para facilitar su inserción socio-laboral y para asesorarlos incluso después de la finalización de sus estudios.

Frank Parsons (1854-1908) funda en Boston, en 1908, la primera Oficina de Orientación Vocacional como un servicio público al margen del ámbito educativo, aunque propugnará posteriormente la integración de la actividad orientadora en la enseñanza. En esta Oficina se ofrecía ayuda en la búsqueda de empleo a los jóvenes desfavorecidos. Su objetivo prioritario se centraba en lograr un conocimiento de la persona para adecuarla al trabajo más idóneo. En la publicación de *Choosing a Vocation* utiliza por primera vez el término «vocational guidance» (orientación vocacional) y es considerado como el precursor de la corriente de rasgos y factores al proponer una metodología basada en el conocimiento del sujeto y del mundo laboral para intentar ajustar la persona a la tarea más apropiada. Como datos significativos también hay que resaltar la celebración del primer Congreso de Orientación en la ciudad de Boston en 1910 y la integración, en 1911, de la Oficina de Orientación Vocacional dentro en la Universidad de Harvard por Meyer Bloomfield, sucesor de Parsons en la dirección de dicha oficina tras su muerte. Jesse B. Davis (1871-1955), al proponer la integración de la actividad orientadora en el currículum escolar, es considerado el padre de la orientación educativa. En 1913 establece en la ciudad de Gran Rapids un sistema centralizado de orientación en las escuelas y promueve la fundación de la primera asociación de profesionales de la orientación, la National Vocational Guidance Association (NVGA), que generaría en 1915 la primera revista específica de orientación denominada *Vocational Guidance Bulletin* -la asociación pasaría a llamarse en 1986 National Career Development Association (NCDA)-. En 1914, con Truman L. Kelly, aparece por primera vez el término «educational guidance» (orientación educativa); éste considera la orientación como un proceso formativo de ayuda que ha de estar

integrado en el currículum para facilitar las elecciones en los estudios y la resolución de problemas personales.

En Europa, el desarrollo histórico de la orientación ha recorrido caminos similares desde sus inicios a los seguidos en Estados Unidos, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en la evolución de la orientación. En ambos continentes, la orientación apareció a principios de siglo, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de utilizar el concepto de *orientación vocacional* en EE.UU., mientras que en Europa se empleaba el de *orientación profesional*. Una diferencia significativa es el carácter estatal que toma la orientación desde sus mismos orígenes, debido a la política centralizada de los estados europeos en contraposición con la iniciativa privada americana. Bélgica es considerado el país europeo pionero de la orientación y de la psicopedagogía. En 1899, se fundó el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa. En 1912, A.G. Christiaens, con la ayuda de Decroly, creó el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, apareció la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que luego se extendió al resto de los países. En Alemania, el primer servicio de información se creó en Berlín en 1898, aunque otros autores sitúan los orígenes en 1902 en la ciudad de Munich cuando se abre la primera Oficina de Formación Profesional. En 1918, se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación. Es importante destacar, en las primeras décadas del siglo, las experiencias pedagógicas de G. Kerschensteiner (1854-1932) con su *escuela del trabajo* donde se integraba lo laboral en la vida escolar. En el Reino Unido, los comienzos hay que buscarlos en el año 1909 con la creación de los «Juvenile Advisory Committees» para facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo de los alumnos que finalizaban sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los cincuenta cuando se de-

sarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. En Francia, su primera Oficina de Información y Orientación se creó en 1912. Otros de los países con gran tradición orientadora ha sido Suiza, encontrándose los primeros indicios a partir de 1902 coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes, que surge de la refundición de distintas organizaciones artesanales locales y que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. En 1916, se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Resaltamos, por sus contribuciones, a Claparède quien, en 1917, fundó un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publicó obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como *La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos*.

A lo largo de este período de tiempo, han ido surgiendo diferentes corrientes y posturas en las formas de entender e intervenir en el campo de la orientación. Todas y cada una de ellas han ido perfilando los fundamentos de la orientación actual y dejando su huella y su impronta en las actuaciones de los orientadores/as en los centros educativos.

Durante la etapa comprendida entre la Primera Guerra Mundial y el final de los años cuarenta comienza a desarrollarse el «counseling». En esta época se advierte un interés creciente por considerar la orientación como algo más que un simple informar sobre las ocupaciones, considerándose como una intervención más comprometida encaminada a que los alumnos fueran capaces de conocerse a sí mismos, también su entorno más cercano y, además, ayudarles en el proceso de ajuste y de toma de decisiones vocacionales. Es en este período cuando los denominados «movimientos de la higiene mental» y la «psicometría» influyen decisivamente en la acción orientadora, promoviendo un estilo más clínico y psicométrico que conlleva la utilización de técnicas e instrumentos de diagnóstico como base de las intervenciones orientadoras.

El término «counseling» es introducido por primera vez por Proctor, Bloomfield y Wrenn en su obra *Workbook in Vocation* (1931), entendido

como un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona. El «counseling» es considerado en un primer momento como una técnica de ayuda individual en el proceso de la orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento. Esta línea es asumida por Williamson en la escuela de Minesota plasmándose en su enfoque de rasgos y factores.

A partir de los años treinta, se producen importantes aportaciones que van a contribuir al desarrollo de la orientación como disciplina científica, manifestándose una clara transición de la orientación vocacional «guidance», en la que aparecía tan sólo las funciones de adecuación y selección profesional, al asesoramiento psicológico «counseling» que incorpora la ayuda individualizada para las personas que necesitan atención psicológica en lo personal o apoyo en la toma de decisiones vocacionales y donde el sujeto, tras evaluar sus posibilidades, deberá llegar a un adecuado autoc conocimiento. En este sentido, se otorga al orientado un papel más activo mientras que al orientador se le considera como un dinamizador que activa el proceso de la orientación. Sin embargo, la aceptación por parte del profesorado no fue la deseada debido al desconocimiento que tenía de este enfoque, a la poca aceptación de la responsabilidad que le exigía y a la deficiente formación profesional para poder utilizarlo.

Importante para la orientación será la aparición de la obra de Carl R. Rogers *Counseling and Psychotherapy* (1942), donde aboga por un enfoque no directivo o terapia centrada en el cliente, poniendo el énfasis en lo personal y valorando la necesidad de aceptar, respetar incondicionalmente y comprender de forma empática al otro. Metodológicamente se pasaría de un diagnóstico basado en la utilización de tests a la aplicación de la entrevista como técnica favorecedora de las relaciones personales y de un mejor conocimiento del individuo. Todo ello supone la ampliación de las funciones de la orientación al tenerse en cuenta la petición de ayuda, las necesidades y las preocupaciones personales. Hay que destacar igualmente la labor de John M. Brewer que, en *Education as Guidance* (1932), defiende que edu-

cación y orientación son una misma cosa y entiende que debe darse un proceso de ayuda al individuo encaminado a la consecución de unas metas bien definidas que le permita tomar decisiones personales y lo prepare para la vida. También hay que destacar en esta época el inicio, en los *colleges*, del movimiento denominado «servicios personales al alumno» que prioriza la atención hacia los aspectos personales.

En la década de los cincuenta, la orientación entra en un período de expansión, debido a la aparición de asociaciones que vienen a afianzar y realzar la labor orientadora y a promover los contactos e intercambios entre sus miembros. Entre ellas, destacamos la fundada en 1951 con el nombre de Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP), que a partir de 1963 pasó a denominarse Association Internationales d'Orientation Scolaire e Professionnelle (AIOSP) -en el ámbito anglosajón se la conoce como Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)-; y la American Personnel and Guidance Association (APGA), creada en 1952 y que con el tiempo ha variado su denominación: en 1983 American Association for Counseling and Development (AACD) y, en 1992, American Counseling Association (ACA). En estos cambios podemos evidenciar y apreciar la continua evolución y las distintas tendencias que van apareciendo. De los autores más destacado citamos a Donald E. Super que comienza a defender la idea del desarrollo de la carrera como enfoque del ciclo vital de la persona, ampliando el ámbito de intervención de la orientación vocacional centrada en la adolescencia a la orientación a lo largo de su vida activa. Se pasa de una visión estática a otra de corte evolutivo, con lo cual se supera el concepto de la NVGA (1937) sobre Orientación Vocacional que la definía como el «proceso de asistir al individuo a elegir una ocupación, prepararse para ella, ingresar y progresar en ella». Es decir, la orientación es entendida como un «proceso de ayuda a la persona para desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y convertirla en realidad, con satisfacción para sí mismo y para la sociedad». Con este nuevo concepto, la orientación pasa a considerarse como un proceso continuo y educativo, que se dirige a la persona como un todo global, donde se deben in-

cluir todos los aspectos de la vida y sus roles en la sociedad; como consecuencia, no se limita al contexto escolar, sino que también se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones. Se pretende concienciar al individuo de su responsabilidad en esta convergencia entre desarrollo de la carrera y desarrollo personal. Precisamente en Alemania se intenta dar un giro a la orientación hacia el desarrollo personal, siendo en los sesenta cuando se introduce el concepto de orientación educativa escolar, implicando activamente a los docentes en esta tarea. En Francia, en 1951 la orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose progresivamente sus servicios a toda la Secundaria.

En los sesenta, la influencia del movimiento para la carrera se hace notar de manera muy especial al adoptar la orientación el enfoque del ciclo vital que la considera como proceso de ayuda a todos los sujetos durante toda su vida y en todos sus aspectos. Se manifiesta un interés progresivo por la atención a los grupos en lugar del tratamiento individualizado. Como aportaciones relevantes destacamos las realizadas por los autores siguientes: C.G. Wrenn (1962), quien en su informe *The Counselor in a Changing World*, destaca el carácter preventivo de la orientación entendiéndola como una actividad dirigida a todas las personas para favorecer su desarrollo personal, resaltando la importancia de la motivación y la necesidad de la formación del orientador para convertirse en agente facilitador de cambios; Robert H. Mathewson (1962), que entiende la orientación como un proceso de desarrollo que ayuda a la persona a conocerse y comprenderse mejor, así como a identificar sus perspectivas de futuro. Le asigna, por primera vez, el sentido de función total, lo que supone ofertar una ayuda a los alumnos en todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social; y Henry Borow (1964), en *Man in a World at Work*, al establecer la dependencia y relación existente entre el mundo del trabajo y la acción orientadora. A finales de esta década el concepto de *carrera* viene a sustituir al de *vocación*, utilizándose en los setenta términos claves como *career guidance*, *career counseling*, *career education* y *career development*.

Más cercano en el tiempo, en los años setenta, se producen una serie

de movimientos de renovación complementarios, que podrían englobarse bajo la denominación de *orientación psicopedagógica*. Nos encontramos con nuevas formas de entender la práctica orientadora para la prevención y el desarrollo: educación para la carrera y educación psicológica.

El *movimiento de educación para la carrera* asume las aportaciones de las teorías del desarrollo de la carrera y defiende la integración de la orientación en el currículum como instrumento formativo y como proceso que incorpora de forma sistemática elementos profesionales en éste; abarcando, además del sistema educativo, la educación de adultos y la formación permanente. En palabras de Hoyt (1972), la «educación para la carrera es la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia un trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo». La denominación de este movimiento varía de unos países a otros, así mientras en Estados Unidos y Gran Bretaña se habla de *Educación para la carrera*, en Quebec (Canadá), Francia y Bélgica se utilizan los términos *Activación del Desarrollo Vocacional y Personal* (ADVP), *Éducation au choix de carrière*, *Orientation éducative*, *Psychopédagogie du projet personnel* y *Méthode Pelletier*.

Por su parte, el *movimiento de la educación psicológica*, representado por Ivey, Alschuler, Mosher, Sprinthall y Cottingham, también **aboga por una orientación para la prevención y el desarrollo que debe afectar a todos los alumnos desde los ámbitos educativo, familiar y social. Se caracteriza por la preocupación que manifiesta por ayudar al alumno en la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida.** Entre sus programas destacamos los encaminados a lograr un entrenamiento asertivo, habilidades de vida y sociales, prevención del estrés, clarificación de valores, educación moral...

Otra aportación de este período que merece ser mencionada es la

postura defendida por Morrill, Oetting y Hurst (1974), al insistir en las funciones correctiva, preventiva y de desarrollo que debe atender la orientación utilizando más los modelos de consulta, formación y tecnológicos que la intervención del *counseling* individualizado, aprovechando todos los recursos humanos disponibles; en definitiva, podemos afirmar que en esta década la orientación adquiere gran difusión y la figura del orientador cobra un reconocimiento profesional.

En 1970, con la promulgación en Alemania del Plan General de Educación, la orientación formará parte del currículum escolar siendo su responsable el propio profesor que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de alumnos, mientras que la orientación individualizada la realizará el orientador escolar.

En los años ochenta y noventa, ante la preocupación por temas como el sida, el consumo de drogas o la educación sexual, se diseñan programas de prevención para favorecer la salud comunitaria y desarrollar hábitos saludables en todas las personas. Se amplía el campo de actuación de la orientación con el desarrollo de la carrera en las organizaciones, surgiendo departamentos de recursos humanos en instituciones y empresas para atender las necesidades de los empleados.

Un reflejo de los cambios producidos en la orientación lo observamos en la nueva denominación de la National Vocational Guidance Association (NVGA), fundada en 1913, que pasa a llamarse National Career Development Association (NCDA) en 1986.

En la actualidad, el movimiento para la carrera continúa su expansión. Se afianzan los principios de prevención y desarrollo y se tiende hacia los programas comprensivos, con el propósito de potenciar el desarrollo autónomo a lo largo de toda la vida. Se aprecia especial interés y preocupación por aspectos como el autoconocimiento, planificación de la carrera vital, toma de decisiones, educación para la salud, habilidades de vida, habilidades sociales, intervención en la familia, ocio y tiempo libre, la comunidad y las organizaciones, etc.

1.1.3. La evolución histórica de la orientación en España hasta la LOGSE

La institucionalización de la Orientación en España corre paralela a la evolución que se sigue en los demás países europeos e incluso, en algunos momentos, sirve de referente para ellos. Podemos considerar como punto de partida la creación en 1902, por la Diputación de Madrid, del Museo Pedagógico Nacional donde se realizaban trabajos psicopedagógicos externos a los centros escolares, bajo la dirección de Luis Simarro. En 1908, la Diputación de Barcelona instituye el Museu Social, dirigido por Josep María Tallada, con la finalidad de ocuparse de los problemas laborales de los trabajadores y preocupándose sobre todo de la formación profesional para dar respuesta a las demandas del desarrollo industrial de la zona. En 1914, como una ampliación de la sección de información del Museo, se instaura el Secretariat d'Aprenentatge que desarrollará las funciones de orientación y selección profesional previo conocimiento del alumno y de las distintas profesiones; todo ello para lograr un adecuado ajuste entre las características personales y las ocupaciones. Este Secretariat es considerado como el primer servicio de psicología aplicada a la actividad orientadora en España. En 1919, el Museu Social se transforma en el Institut d'Orientació Professional, con plena vigencia hasta 1939, pasando por tres etapas diferenciadas: en la primera (1919-1923), sus intervenciones toman un carácter psicométrico; en la segunda (1923-1930), durante la Dictadura de Primo de Rivera, adopta el nombre de Instituto Psicotécnico, siendo su director, a partir de 1927, Emilio Mira y López. En esta etapa, como consecuencia de una política, por parte del Ministerio de Trabajo, para crear servicios de orientación en los centros de formación profesional, se traslada a la Universidad Industrial, pasando a ser la Sección de Orientación y Selección de Profesional de la Escuela de Trabajo; en la tercera (1930-1939), se produce un cambio en la denominación adoptando el nombre de Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. En estos momentos, tendrá su época de máxima difusión y desarrollo, lo que permitirá la ampliación de los estudios de investigación y el establecimiento de relaciones e intercambios con otros países. Se constituyen, además, las secciones de Psicopedagogía, Orien-

tación y Selección Profesional y Psicotécnica Industrial y Comercial. Hemos de destacar la labor social realizada por el Instituto a través de su Servicio de Información y Secretaría como impulsor de actividades de orientación profesional, tanto a nivel individual como colectivo, y como fuente de información para la sociedad haciendo uso de la prensa y otros medios impresos. En 1922, se celebró en Barcelona la Conferencia Internacional de Orientación Profesional y, en 1930, la VI Conferencia de Psicotecnia, como consecuencia directa del reconocimiento exterior a la labor del Instituto.

En 1922, inicia su publicación la *Revista de Pedagogía*, editándose hasta el año 1936. Su grado de difusión y prestigio científico la convertirán en una plataforma de primer orden para la exposición de temas de carácter psicopedagógico, entre los que destaca el que relaciona la psicotecnia y la orientación.

Como colaboradores nacionales distinguimos los nombres de Mira y López, Luzuriaga, Viqueira, R. Sensat, P. Roselló, etc. y entre los extranjeros a Claparède, Piaget, Adler, Spranger y Stern, entre otros. En 1924, se crea el Instituto de Orientación y Selección Profesional como una sección del Ministerio de Trabajo, surgiendo posteriormente, en 1928, el Instituto de Psicotecnia de Madrid bajo la dirección de José Germain, con funciones similares al de Barcelona.

La primera normativa oficial que institucionaliza la orientación es el Real Decreto de 31 de octubre de 1924, por el que aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, que fue complementada posteriormente por la Real Orden de 20 de enero de 1927, donde aparecen los Institutos y las Oficinas de Orientación Profesional como responsables de la acción orientadora, estableciéndose la obligatoriedad de dotar a todas las escuelas de Enseñanza Industrial de un Servicio de Orientación. Sin embargo, la realidad práctica fue muy distinta. Es interesante destacar las alusiones que aparecen sobre la Orientación Profesional, en las cuales se valora como la actividad encaminada a concretar la profesión o grupos de profesiones que más convienen al individuo, y sobre la Selección Profesional entendiéndola como la determinación del individuo más apto para cada trabajo o profesión.

A partir de la guerra civil, se produce tanto un aislamiento científico como unas condiciones sociales y políticas que llevaron a España a un período de declive, afectando también al ámbito de la orientación, como lo prueba el exilio sufrido por algunos de los principales promotores del desarrollo de la acción orientadora (Mira y López al Brasil, Xirau a México...). Entre las manifestaciones para salir de la crisis y que repercuten en la orientación, destacamos las siguientes: la creación, en 1939, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; la edición de la Revista Española de Pedagogía (1943), la Revista de Psicología General y Aplicada (1946) y Bordón (1949); la creación, por una Orden Ministerial en 1940, de un Servicio Médico y Psicotécnico de Orientación Escolar que se considera la primera realización con la denominación de «orientación escolar». Esta recuperación se continúa a partir de los años cincuenta. Así, el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía, instituida en 1949, fomentan el nombramiento de los primeros psicólogos escolares en 1950. También se crea, por el Decreto 29/5/1953 y la Orden de 19/11/1956, la Escuela de Psicología de Madrid donde participan M. Yela y J. Germain. En 1952, se funda la Sociedad Española de Psicología donde se integran J. Germain, J.L. Pinillos, M. Yela, F. Secadas entre otros; de aquí surge la creación, en 1953, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, donde se imparten cursos de postgrado de dos años: el primero de ellos es común y el segundo oferta las especialidades de Psicología Industrial, Psicología Clínica y Psicología Pedagógica. En este período, hay un constante interés oficial por la implantación de servicios de orientación en los centros, aunque la realidad fue otra completamente distinta por falta de medios económicos para su creación. Así, por ejemplo, la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias (1956) y otras Órdenes posteriores establecen la creación de Servicios de Orientación Psicotécnica en los Institutos, que nunca llegaron a funcionar. En 1955, el Instituto Nacional de Psicotecnia recibe la denominación de Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia con competencias en orientación para todo el territorio nacional. En 1956, se crean las Universidades Laborales, estableciéndose en las normativas, que durante varias décadas la desarrollaron, la configuración de un Gabinete de Psicología y Psicotecnia en cada una de ellas, con funciones de se-

lección del nuevo alumnado, estudio psicotécnico y orientación vocacional.

En los años sesenta, nos encontramos con la creación de la Escuela de Psicología en Barcelona (1963-64), con estructura similar a la de Madrid. Aparecen nuevas legislaciones (1967) dotando tanto a los Centros de Primaria como a los Institutos de Enseñanzas Medias y Escuelas de Maestrías con el establecimiento de Servicios de Psicología y Orientación Profesional, que no llegaron a funcionar. También en este año se introduce la especialidad de Psicología en las Universidades de Madrid y Barcelona. En 1968, se implanta la de Orientación Escolar y Profesional en los estudios de Pedagogía. En 1969, se crearon la División de Orientación Educativa y Profesional con la función de impulsar las actividades relacionadas con la educación y los Institutos de Ciencias de la Educación con una División de Orientación en su organigrama.

La década de los setenta se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), de gran importancia para el sistema educativo español de aquella época, apareciendo la orientación, a lo largo de su articulado, como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa. La orientación educativa y profesional es considerada como un derecho del alumnado a lo largo de la vida escolar, que responde a la necesidad de atender sus problemas personales de aprendizaje y que le sirve de ayuda en los momentos críticos de elección de estudios o de actividades laborales. El desarrollo normativo posterior, lleno de buenas intenciones, nunca cuajó en la práctica y los servicios de orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento, salvo alguna rarísima excepción a modo experimental. Entre algunos de estos intentos, destacamos los siguientes hechos: en diciembre de 1970, se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la EGB, contemplándose el Departamento de Orientación y la Tutoría; en 1972, se establecen los Servicios de Orientación en el COU con la función de asesorar a los alumnos de este nivel en sus opciones educativas y profesionales; en 1975, se regula la orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de curso en la Enseñanza General Básica y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la orientación educativa y/o profesional se dan con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en 1977, dirigido al ámbito de la EGB y con unas funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, asesoramiento al profesorado y a la familia y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional. Con el propósito de canalizar los esfuerzos de los profesionales de la orientación y marcar las directrices para una implantación generalizada, se crea en 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), como filial de la internacional AIOSP. Organiza jornadas y congresos y, desde 1990, publica la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, como vehículo de comunicación. A finales de 1995, la AEOEP pasa a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y su publicación toma el nombre de *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. El período de los años ochenta viene marcado por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Los Institutos de Psicología Aplicada y Orientación Profesional pasan a denominarse, en 1980, Institutos de Orientación Educativa y Profesional con funciones específicas en Bachillerato y Formación Profesional. Destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 y tiene incidencia en la Educación Especial. El enfoque estrictamente terapéutico que predomina en este período, fue la causa de un replanteamiento general de las finalidades y de los objetivos de la orientación, lo que supuso dar un giro hacia una vertiente más psicopedagógica y dirigirla a toda la población escolar. Como consecuencia, se empieza a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la orientación educativa. Así, a título de ejemplo, en Cataluña (1983) los Equipos Multiprofesionales, los SOEVs y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes se unificaron en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs), asumiendo las funciones de prevención educativa, detección de problemas y trastornos del desarrollo, valoración de las necesidades educativas especiales, orientación escolar, personal y vocacional, y asesoramiento y ayuda a los profesores de Primaria.

Con el traspaso de competencias educativas a algunas Comunidades Autónomas -Cataluña (1983), Andalucía (1983), País Vasco (1984), Valencia (1985), Galicia (1985) y Canarias (1986)-, estos servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, aunque sus funciones suelen ser prácticamente coincidentes. A nivel universitario, se empiezan a crear las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa, que formarán a los profesionales que demandan los nuevos Servicios de Orientación. En la década de los noventa, surgirá la Licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de generar nuevos especialistas en la orientación psicopedagógica.

1.1.4. La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE

En 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) hace público el *Proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta a debate* que contiene una serie de medidas favorecedoras de la práctica orientadora en los centros educativos considerándola como una actividad que deben asumir los docentes y entendiéndola como un proceso continuo que implica la intervención de un conjunto de servicios internos y externos. Para ir concretando en la práctica las intenciones del Proyecto, en 1987 se pone en marcha, con la publicación de varias Órdenes Ministeriales, el Plan experimental de orientación y, ese mismo año, se convocan ciento cincuenta plazas para proyectos y directores de los departamentos de orientación en los centros de enseñanzas medias y al siguiente se ofertan otras ciento cincuenta nuevas plazas. Otras órdenes administrativas que denotan esta preocupación por la orientación, a título de ejemplo, son las siguientes: las de 25 de febrero de 1988 y 28 de marzo de 1989 sobre los Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de EGB; y la de 9 de junio de 1989, que regula la organización y funcionamiento de los centros docentes que incluye una amplia referencia a la práctica orientadora.

Un dato significativo de 1989 es la publicación del Libro Blanco para

la Reforma del Sistema Educativo que dedica su capítulo XV a detallar las características y peculiaridades de la orientación educativa. Al año siguiente, en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, el MEC especifica los principios básicos de la acción orientadora, la organización de ésta en los centros, los servicios y personas implicadas y las medidas para su implantación.

Las ideas innovadoras sobre orientación, recogidas en el Proyecto para la reforma y en el Libro Blanco, se concretan en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que considera la orientación educativa como uno de los elementos que hay que favorecer para incrementar la calidad de la educación y, más concretamente en su artículo sesenta, resalta que esta actividad formará parte de la función docente y será garantizada por las administraciones educativas. La progresiva implantación de esta Ley posibilita la integración de la orientación en la educación desde una perspectiva curricular adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y, el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa.

Niveles de concreción de la Orientación Educativa

NIVEL 1	AULA	• TUTOR/A Y DOCENTES
NIVEL 2	CENTRO	• DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN SECUNDARIA
NIVEL 3	ZONA	• EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.2. Conceptualización de la Orientación

El concepto de orientación, como hemos podido evidenciar en su evolución histórica, ha ido evolucionando a lo largo de los años, dependiendo de la diversidad de planteamientos, enfoques, tendencias y de sus líneas de actuación. En definitiva, un proceso evolutivo que comenzó como una necesidad práctica, como actividad puntual, para concebirse posteriormente como un proceso, adoptando actualmente un enfoque de orientación a lo largo de toda la vida. Un desarrollo histórico en el que hemos observado una evolución de la orientación vocacional a la educación para la carrera, del asesoramiento psicológico a la educación psicológica; y, de la orientación escolar y profesional a la orientación psicopedagógica. Por tanto, no ha sido un término con un significado generalizado y unívoco para todos los profesionales. Pasamos de una orientación centrada exclusivamente en la ayuda al individuo para su acceso al mundo laboral, a otra más amplia que abarca todas las facetas del ser humano; de una orientación externa, que sólo pretendía solucionar un problema, a otra con un marcado carácter educativo, prototipo de la concepción actual de la orientación.

En este planteamiento de la orientación como una función global de la educación Rodríguez Espinar et al. (1993: 20-21), consideran que debe existir una participación y colaboración en equipo de un conjunto de agentes educativos como profesores, tutores, orientadores, familia y otros profesionales, con la finalidad de tratar de proporcionar al alumnado la ayuda necesaria para que pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona, contemplándose la orientación indisolublemente unida al proceso educativo. Para García Hoz (1982: 21), la orientación es una «tarea teórica y práctica, esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida plantea. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana».

Un planteamiento más amplio sería el aportado por Álvarez y Bisquerra (1998: 9), al considerar a la orientación con un enfoque vital, definiéndola

como el «proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida».

Fernández Torres (1991: 12-13) anota también una serie de rasgos que deben estar presentes en todo proceso orientador:

1. La orientación forma parte de la dinámica de la actividad educativa y por lo tanto en ella deben estar implicados todos los profesionales de la educación.
2. La orientación es un proceso, una actividad que, como la educación, de la que es parte esencial, se desarrolla de modo continuo. Afecta a todas las edades y los diferentes niveles educativos.
3. El destinatario primordial de la orientación es el alumno, pero en la medida en que se trata de atender a su evolución cognitiva, afectiva y social, parte del trabajo de orientación debe ir dirigido a aquellas personas o ambientes que inciden en el alumno: profesores, familia, institución escolar y entorno social.
4. Al señalar que el destinatario fundamental de la orientación es el alumno, se hace referencia a cada alumno concreto, con sus particularidades propias.
5. La orientación se entiende como proceso activo por parte de los alumnos, ya que son ellos el centro de la actividad de orientación, y la finalidad que se propone es buscar su implicación activa en la toma de sus propias decisiones educativas y formativas.
6. Al ser la orientación un proceso de ayuda técnica, exige de las personas que la realicen una capacitación profesional específica.
7. El proceso orientador tiene un carácter unitario: no es posible considerar aisladamente un problema o situación sin tener en cuenta su incidencia sobre la persona en su totalidad.

Otros autores, actualmente, aun considerándola como un proceso de intervención psicopedagógica, realizan matizaciones diferentes en su ma-

nera de concebir la finalidad orientadora. Unos insisten en el concepto de proceso de ayuda (Fernández Torres, 1991; Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Tena, 1998; Riart, 1999); otros en la intervención psicopedagógica (Sobrado, 1990; Plata, 1992; Rodríguez Espinar, 1993; Repetto, 1995); otros la reducen a orientación para el desarrollo de la carrera profesional (Montané y Martínez, 1994); finalmente otros la entienden como orientación e intervención psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez, 1998). La administración educativa (MEC: 1992) considera a la orientación como la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno y de la concreción de su camino en la vida; sería la orientación como desarrollo. En cambio, la definición que aparece en los Materiales Curriculares de la Consejería de Educación y Ciencia se basa en el modelo de tres niveles propuesto para el desarrollo de la orientación cuando especifica que «la orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y profesoras en colaboración con el departamento de orientación del centro y culmina a través de las acciones orientadoras de los equipos de apoyo externo en la zona educativa» (CECJA, 1995: 12).

Como observamos, es el concepto de «orientación psicopedagógica» el que está tomando mayor protagonismo tras la aprobación del actual marco legislativo de la educación en España, en una consideración mucho más amplia que la clásica de orientación escolar y profesional. En esta línea, Álvarez y Bisquerra (1996: 7-8; 1998: 9-13) exponen una serie de razones que lo justifican y que recogemos en sus aspectos más fundamentales:

La **orientación psicopedagógica** se concibe como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales). El concepto de desarrollo humano utilizado es amplio, incluyendo tanto la vertiente de desarrollo personal como la de desarrollo social, así como el desarrollo de la carrera (orientación profesional). De ello, se deduce que la orien-

tación es un proceso continuo, que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos. Según las circunstancias la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc.; pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Para clarificar este nuevo enfoque de la orientación, proponen ir dando respuestas a las preguntas clásicas de: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿porqué?.

¿Qué es?	La orientación psicopedagógica incluye varias áreas de intervención (orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal), pero bajo la unidad del concepto de orientación.
¿Quién la realiza?	Los agentes de la orientación son el orientador psicopedagógico, los tutores, profesores y padres. También se puede incluir el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico, y otros profesionales.
¿Cómo se realiza?	Mediante programas de intervención. La intervención por programas, preferible sobre el modelo de servicios o el modelo clínico.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la vida.
¿Dónde se realiza?	En cualquier contexto o ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona (escuela, comunidad, organizaciones, sociedad en general).
¿A quién va destinada?	A todas las personas, no sólo a las que tienen necesidades especiales.

(Adaptado de Álvarez y Bisquerra, 1996: 8; 1998:9-10)

1.3. El derecho a la Orientación

La Orientación es un derecho que ha de garantizarse y concretarse a través de un conjunto de actividades y servicios que un Sistema Educativo debe ofrecer. En nuestro marco legal, se recoge en la Ley Orgánica 8/85, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, que en su artículo 6.f. recoge el derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional. Derecho que debe garantizarse durante toda la escolaridad en los niveles educativos no universitarios, como algo inherente a la propia educación. Es, por tanto, una tarea esencial ya que contribuye a la mejora de la calidad y de la eficacia de la enseñanza. Constituye un proceso destinado a la formación integral del alumno, que favorece su desarrollo personal y educativo, correspondiendo a los centros la coordinación de las actividades propias de orientación y tutoría, para lo que habrán de contar con profesionales que asuman formalmente dicha tarea.

Esta concepción de la orientación integra cuatro aspectos fundamentales en nuestro marco legal, (MEC, 1992a: 16-18; 1992b: 15):

a) La orientación como educación para la vida, que permite desarrollar capacidades para afrontar con éxito las exigencias futuras que la sociedad le demandará. Es una educación para la socialización y la culturización. Esta función cultural o socializadora de la educación no se puede separar de la función orientadora. Educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida. Por ello los aprendizajes tienen que ser funcionales, conectar con el entorno de los alumnos y guardar relación con su futuro papel en la sociedad.

b) la orientación como asesoramiento ante distintas alternativas u opciones que se les van a plantear en su vida escolar y personal. Consecuentemente, siempre se produce un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos realizarlo, teniendo un papel fundamental la orientación.

c) la orientación como educación para la toma de decisiones acertadas y responsables, en situaciones de gran trascendencia personal que pueden condicionar su futuro, tanto en el ámbito de lo académico como de lo profesional.

d) la orientación como educación sobre el propio proceso de aprendizaje, que permite a los alumnos conocerse a sí mismos y les ayuda en la mejora de sus capacidades y en el dominio de estrategias para el trabajo intelectual. La importancia actual dada a las capacidades generales, al aprendizaje de estrategias de control, lo que denominamos metacognición, conocimiento acerca del propio conocimiento, conciencia acerca del propio pensamiento, además de las clásicas técnicas de estudio, desarrollo y manejo de la memoria, y las más recientes y apreciadas capacidades de aprender a aprender y de búsqueda y organización de la información. Son estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos y su desarrollo forma parte del contenido de la orientación educativa y de labor del tutor (MEC, 1992:17-18).

En definitiva, se propugna una orientación entendida como un proceso continuo que ha de afectar a todos los alumnos en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital, que forma parte del mismo proceso educativo y consecuentemente implica a todos los profesores. En este sentido, el MEC (1992: 15) afirmaba que «la mejor orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada».

1.4. Principios, funciones y objetivos de la Orientación

1.4.1. Principios

Desde los distintos enfoques teóricos se han venido proponiendo una serie de principios generales, con el propósito de que sirvieran de guía en la intervenciones orientadoras. En este sentido, Adame, Álvarez y Bisquerra (1998: 41-46) resumen las aportaciones de otros autores para expresar cuatro principios básicos de la intervención psicopedagógica:

! Principio antropológico. Las necesidades humanas son el fundamento de la orientación, al necesitar del proceso de ayuda. Supone un concepto del hombre como ser necesitado de ayuda. En esa incapacidad para resolver sólo los dilemas que se le plantean a lo largo de su vida, en esa “dependencia esencial del ser humano respecto a los demás” (Álvarez Rojo, 1994: 98), reside la necesidad de la orientación.

! Principio de prevención primaria. Supone la intervención preventiva antes de que un problema suceda. En ámbito educativo, se refleja en una actuación proactiva previa a la entrada del alumno en la escuela y en la apertura de la orientación al entorno social. Se realiza sobre grupos grandes de sujetos, no sobre un solo individuo.

! Principio de desarrollo. Se considera a la orientación como un agente activador y facilitador del desarrollo máximo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto, objetivo último de la educación. El individuo está en proceso continuo de crecimiento personal y la orientación le acompaña a lo largo de toda la vida.

! Principio de intervención social. La orientación debe tener siempre en cuenta el contexto social que rodea su intervención, pero, además, debe plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social, lo que supone la consideración del orientador como un agente de

cambio social. Nos remite a los modelos ecológicos, que tienen en cuenta el contexto donde actúan y que proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto. Álvarez Rojo (1994: 103-111) añade el calificativo de *ecológica* al principio de intervención social, cuyo origen sitúa en el paradigma ecológico de las ciencias sociales. Su implicación más directa es definir la orientación como relacional y sistémica, poniendo «el acento sobre la interacción que tiene lugar entre las personas y su ambiente».

Repetto et al. (1995: 51-64) añaden además el **principio de diagnóstico-evaluativo**, refiriéndose a que toda orientación se basa en un diagnóstico, no sólo del sujeto, sino también del contexto; y el **principio evolutivo**, identificable prácticamente con el de desarrollo, pero introduciendo el matiz temporal, ya que parte de la perspectiva del desarrollo del sujeto a lo largo de toda su vida. El carácter evolutivo de la orientación educativa incide en que las intervenciones orientadoras se enfoquen como un «proceso optimizante del desarrollo del sujeto».

1.4.2. Funciones

En la revisión bibliográfica, observamos cómo los distintos autores nos van presentando sus propios listados sobre las funciones específicas de la orientación, según los principios que creen deben guiar las intervenciones orientadoras. En realidad, es bastante difícil especificar todas las funciones que pueden darse en el desarrollo de programas orientadores. A modo de síntesis, recogemos algunas de éstas propuestas:

Rodríguez Moreno (1995: 15-16), a partir de las aportaciones de varios autores, presenta el siguiente grupo de funciones básicas:

1. *Función de ayuda*, para que el orientado consiga su adaptación en cualquier momento o etapa de su vida, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, en su caso.

2. *Función educativa y evolutiva*, para trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

3. *Función asesora y diagnosticadora*, a partir de la recogida de información de la personalidad de los individuos.

4. *Función informativa*, sobre la situación personal y del entorno del orientado.

Bisquerra (1990: 8-11), por su parte propone las siguientes funciones básicas:

1. *Organización y planificación de la orientación*: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.

2. *Diagnóstico psicopedagógico*, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.

3. *Programas de intervención*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de orientación vocacional, de prevención.

4. *Consulta*, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.

5. *Evaluación*, de la acción orientadora e intervenciones concretas de los programas, autoevaluación.

6. *Investigación*, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Álvarez González (1995: 23) nos presenta el siguiente grupo de funciones:

1. Función de *organización y planificación*.

2. Función de *diagnóstico*.

3. Función de *información*.

4. Función de *ayuda* para la toma de decisiones.

5. Función de *consejo*.
6. Función de *consulta*.
7. Función de *evaluación e investigación*.

Riart (1996: 29-54) sintetiza las funciones generales de la orientación en tres grupos:

1. *Funciones invasivas*, que abarcarían las de tipo organizativo, informativo, consultivo, formativo e investigativo. Son las que siempre están presentes en cualquier actuación orientadora.
2. *Funciones procesuales*, son las que se interrelacionan en cualquier acción orientadora: necesidades, diagnóstico, programación, evaluación.
3. *Grandes funciones*: asesorar, coordinar, mediar.

1.4.3. Objetivos

Aunque la formulación de objetivos específicos de orientación, deben realizarse en función del contexto de intervención, de modo genérico, podemos considerar que los objetivos generales que persigue la Orientación Educativa en los niveles de Secundaria son los siguientes:

- Contribuir a la personalización de la educación.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.
- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de sí mismo.

- Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
- Contribuir a toda clase de factores de innovación y calidad en una mejor educación orientadora y en el apoyo a la oferta educativa.
- Alcanzar la madurez necesaria para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Realizar una orientación vocacional y profesional que facilite el acceso a estudios posteriores o la incorporación a la vida activa.
- Conseguir la autoorientación.

1.5. Las Áreas de intervención en Orientación Educativa y Tutoría

La mayor parte de los autores consultados coinciden en distinguir grandes áreas, ámbitos o perspectivas de intervención en la orientación educativa. Podríamos definirlas como grandes bloques de contenido, grandes temas, campos de intervención, que tienen cierta unidad y coherencia teórica, agrupados en torno a un criterio (destinatarios, aspectos, contextos,...), y que nos permiten fragmentar una realidad mayor que es la orientación educativa con objeto de poder aprehenderla mejor. Frente a la ya tradicional distinción entre orientación personal, escolar y profesional (Repetto, 1977), y aunque cada autor propone sus ámbitos, tipologías o propuestas de contenido, nos quedamos con la clasificación de Bisquerra y Álvarez (1996: 99-109; 1998: 11-13) y Vélaz de Medrano (1998: 61), que coinciden en distinguir cuatro grandes áreas de intervención:

- Orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional).
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.
- Orientación para la atención a la diversidad.

1.5.1. La Orientación Profesional

La Orientación Profesional, presente desde sus orígenes en la orientación, evoluciona durante los años cincuenta hacia las teorías del «desarrollo de la carrera». Entendemos por carrera la secuencia de roles que desarrolla una persona a lo largo de su vida. Cada vez es más habitual que el individuo cambie varias veces de trabajo. Esto implica la puesta en marcha de procesos de toma de decisiones. Según Álvarez (1995:29), las diferentes concepciones de la orientación profesional pueden agruparse en dos: una, la que considera la elección vocacional como un hecho puntual y como

una situación de adecuación; otra, que concibe la elección profesional como un proceso de desarrollo que se extiende durante la vida del sujeto, como un proceso interactivo entre sujeto y ambiente. Él se sitúa en la segunda acepción, definiéndola como «un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales» (íbidem: 36-37).

En el mismo enfoque también se sitúa Rodríguez Moreno (1995: 57-63) cuando nos dice que la orientación debe ser un conjunto de programas que ayuden al individuo de toda edad y circunstancia; que debe realizarse desde la intervención por programas comprensivos, cuyo origen no sólo sean las necesidades individuales sino también las sociales; y que debe dejar de basarse en la evaluación de las aptitudes e intereses del individuo para ser una ayuda al desarrollo del mismo. En otro trabajo sobre el acceso al mundo laboral, Rodríguez Moreno y Figuera (1995: 337, 343) se sitúan desde la perspectiva de la educación para la carrera profesional, definiendo la carrera como «la secuencia de los puestos de trabajo que una persona ocupa a lo largo de su vida pre-profesional, ocupacional y post-ocupacional».

Por su parte, Alonso Tapia (1995: 253-307), siendo diferente su planteamiento de los anteriores, también parte de la necesidad de facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social, para así poder encauzar adecuadamente su futura inserción profesional. El objetivo central es conseguir la madurez vocacional, asumiendo sus elementos (autoconcepto y autoestima; intereses, valores y metas; mundo académico y profesional; capacidad de previsión y planificación; expectativas de control sobre el propio futuro; capacidad y estrategias para tomar decisiones) como objetivos educativos. Para ello se proponen una serie de estrategias de intervención desde el currículo, mediante programas específicos o, incluso, estrategias para el asesoramiento

vocacional individualizado.

Finalmente volvemos a retomar a Álvarez e Isús (1998:234) definiendo la orientación profesional como:

- a) Un proceso de ayuda.
- b) Con un carácter mediador y con un sentido cooperativo.
- c) Dirigido a todas las personas en período formativo, de desarrollo profesional y de tiempo libre (ciclo vital).
- d) Con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparen para la vida adulta en general y activa en particular (preparación para la vida).
- e) Mediante una intervención continuada, sistemática, técnica y profesional.
- f) Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
- g) Con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales, es decir, la orientación profesional asume como meta o finalidad última el desarrollo de la carrera del individuo a lo largo de toda su vida.

Para Bisquerra y Álvarez (1996: 100), los contenidos importantes de la orientación profesional u orientación para el desarrollo de la carrera son:

a) Conocimiento de sí mismo	Aptitudes, Intereses, Personalidad, Valores, Rendimiento académico, Estilo de aprendizaje, Forma de trabajar
b) Información académica y profesional	Estructura del sistema educativo: Bachillerato, Enseñanza técnico-profesional, Ciclos formativos, Universidad, Enseñanzas a distancia, Enseñanzas no regladas, Formación ocupacional

c) Optatividad	Materias optativas
d) Otras informaciones	Elaboración del «currículum vitae», Entrevista personal
e) Proceso de toma de decisiones	Actitud, Competencias, Libertad y responsabilidad, Aceptar un riesgo de error
f) Proceso de transición a la vida activa	Aproximación al mundo laboral, Estrategias de búsqueda de empleo

Estos contenidos deben desarrollarse no como algo ajeno o un currículum paralelo sino de forma integrada en las materias ordinarias o, al menos, como temas transversales. En definitiva, se trata de preparar para la vida laboral desde el sistema educativo. La preocupación por la inserción laboral y social de los jóvenes es una razón clave para que incluyamos la orientación profesional en el currículum escolar y para que sea una de las áreas de interés prioritario de la orientación psicopedagógica.

Por su parte, Rodríguez Moreno y Figuera (1995: 345-346) detallan lo que a su criterio «la educación para la carrera profesional» pide o espera de los profesores de todas las asignaturas y de todos los niveles:

1. Que el profesorado, por sí mismo, adopte los principios de la educación para la carrera, investigando las razones por las que escogieron esa profesión, sus convicciones personales, las condiciones actuales, cómo éstas han influido en los cambios socio-escolares, etc. (...) La educación para la carrera pide a los profesores que echen una mirada objetiva y madura al concepto de educación vocacional y que lleguen a un compromiso profesional congruente con sus creencias profesionales reales.

2. Que el profesor devenga consciente de las implicaciones profesionales de los contenidos con los que intenta ayudar a sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Pocos profesores conocen las condiciones reales del mundo laboral externo al mundo educativo.(...)

3. Los conceptos de la educación para la carrera se pueden enseñar dentro de cualquier aprendizaje. No es una nueva página de un texto, sino un nuevo enfoque en la manera de enseñar, ayudando a los alumnos a aprenderlos a partir de cualquier experiencia en la que estén comprometidos.(...)

4. Que los profesores imbuyan de dignidad a todos los trabajos y a todas las personas que los realizan; que el alumno se vea a sí mismo desde la perspectiva de un futuro trabajador que trabajará en algo significativo para la sociedad en que vive. Que el alumno vea su asignatura como importante para cualquier intento de buscar objetivos ocupacionales.

5. Que el profesor ponga el énfasis en las implicaciones ocupacionales de su material como manera de motivar a sus alumnos a aprender mejor el contenido de la materia que se le está enseñando. El ver la relación entre lo que se les está enseñando y lo que se va a necesitar en el futuro es una fuerte motivación. (...)

6. Que los profesores colaboren entre sí (*team teaching*, investigación- acción, investigación colaborativa, etc.), capitalizando esfuerzos colectivos, proponiendo proyectos globales y comprometiendo a otros profesores a la vez o a otros protagonistas de la educación (padres, empresarios, etc.).

1.5.2. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Los programas de métodos y técnicas de estudio, las habilidades de aprendizaje, los programas de aprender a aprender, las estrategias de aprendizaje, enseñar a estudiar, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, en definitiva, la *orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* constituye otra gran área de interés de la orientación. De nuevo la integración de estas estrategias en las distintas áreas curriculares constituye el objetivo de los planteamientos actuales en orientación educativa (Bisquerra y Álvarez, 1996: 101).

Para Rodríguez Moreno, (1995: 53-57), la orientación desde la perspectiva escolar podemos asimilarla a esta área, siendo la orientación que

se centra en el profesor-tutor como principal protagonista y figura dinamizadora. El profesor-tutor es el genuino orientador y el currículum escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación. Orientar y educar se convierten en conceptos intercambiables al converger en un objetivo común de guía del alumno en la vida a través de la institución escolar. Contenidos importantes de este área son:

Estrategias de aprendizaje	a) Habilidades cognitivas 1. Habilidades de comunicación 2. Habilidades de manejo de la documentación b) Habilidades conductuales 1. Habilidades para la planificación del estudio 2. Habilidades de control del ambiente c) Dinámica personal del estudio 1. Desarrollo de la motivación para el estudio 2. Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo 3. Desarrollo de los valores del estudio
Estrategias de aprendizaje	d) Cambio del contexto institucional 1. Adecuación de la planificación de la docencia 2. Adecuación de los materiales de estudio 3. Adecuación de la acción familiar
Desarrollo de las técnicas	a) Planificación

cas de trabajo intelectual	b) Lectura c) Toma de apuntes d) Trabajos e) Exámenes f) Métodos de estudio
Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	a) Motivación b) Condiciones ambientales c) Cuidado físico d) Preparación mental e) Hábitos

La consideración de la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un área propia conlleva indudables implicaciones para el profesor-tutor. Comellas (1998: 265-266) afirma que el profesor cambia de rol y se constituye en el mediador de dicho proceso, mediador que propicia la construcción de aprendizajes significativos. Según ella, «debemos plantear la situación de manera que todos puedan aprender a avanzar, solucionar situaciones que se plantean y utilizar los procedimientos y recursos necesarios para lograr ese fin».

1.5.3. La orientación para la prevención y el desarrollo

Esta área de intervención la trataremos ampliamente en el capítulo siguiente, por ser base fundamental de nuestro trabajo de investigación, por lo que solamente esbozaremos brevemente sus características principales para situar la temática.

En este sentido, conforme se desarrolla la orientación se va haciendo cada vez más patente la necesidad de centrarse en la prevención y el

desarrollo y no tanto en aspectos correctivos, paliativos o terapéuticos. De ahí que surjan programas preventivos, como evaluación y prevención de niveles madurativos en educación infantil, prevención y evaluación temprana de problemas de aprendizaje en educación primaria, y propuestas del tipo del desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, autocontrol, etc. Estas propuestas acabarán insertándose en el currículum a través de los *temas transversales*, también denominados ámbitos de conocimiento y experiencia (CECJA, 1990). Así podemos hablar de educación para la vida en sociedad, educación para la salud y la calidad de vida, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades, etc (Bisquerra y Álvarez, 1996: 103-106). Por todo lo anterior, consideramos interesante señalar la orientación para la prevención y el desarrollo como una de las grandes áreas de la orientación educativa.

1.5.4. Orientación para la atención a la diversidad

Los programas preventivos, evaluativos y paliativos de los *problemas o dificultades de aprendizaje* forman un continuo (Boza, 1998) con los referidos a la detección, evaluación y respuesta a las *necesidades educativas especiales*. Cuando hablamos de necesidades educativas especiales nos referimos a individuos con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, que escolarizados ahora en el sistema educativo ordinario, requieren una respuesta de éste adecuada a satisfacer sus necesidades educativas. El esfuerzo y tiempo que supone a los profesionales de la orientación atender este área es ingente, pero el enfoque de programas y el trabajo de asesoramiento colaborativo han contribuido a aliviar un poco el área. Pero, por otro lado, el concepto N.E.E. ha ido ampliando su extensión para pasar a incluir a cualquier alumno que tenga una “necesidad especial”, y no necesariamente con la connotación de déficit. De esta manera empieza ya a incluir alumnos procedentes de minorías étnicas, grupos de riesgo, marginados, inmigrantes, etc., denominados en otros momentos como sujetos de *educación*

compensatoria, y también a los alumnos superdotados y de altas capacidades, conformando un enfoque más amplio que se ha dado en llamar *orientación para la atención a la diversidad*. Tengamos presente, pues, que aunque tradicionalmente este área se ha reducido a los sujetos con déficit y la respuesta se articulaba desde la *educación especial y la integración*, el concepto actual de educación implica que la orientación y la tutoría contribuyan a dar una respuesta apropiada a la diversidad del alumnado.

1. Estrategias de aprendizaje	a) Sexo b) Edad c) Rendimiento d) Dificultades de aprendizaje e) Clase social f) Minorías étnicas g) Necesidades Educativas Especiales h) Superdotados i) Grupos de riesgo j) Marginados k) Inmigrantes

2. Estrategias de intervención:	a) Detección precoz b) Evaluación psicopedagógica c) Adaptaciones curriculares d) Diversificaciones curriculares e) Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres, alumnos,... f) Elaboración de materiales curriculares adaptados
3. Programas de intervención:	a) Programa de prevención de dificultades de aprendizaje b) Programas de apoyo y refuerzo educativo c) Programa de adaptaciones curriculares no significativas d) Programa de adaptaciones curriculares significativas e) Programas de garantía social

Estamos de acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1996) en que las denominadas áreas de intervención son simplemente aspectos temáticos parciales de una realidad mayor que es la orientación. Hemos de insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es, precisamente, su engarzamiento lo que da unidad a la orientación psicopedagógica, llegando a la conclusión de que las cuatro áreas son mutuamente transversales. En resumen, las cuatro áreas no constituyen compartimentos estancos, sino que son vasos comunicantes.

1.6. El modelo actual de intervención orientadora

El modelo organizativo y funcional de la orientación, como consecuencia del nuevo sistema educativo, se estructura en torno a tres pilares básicos, como ya hemos referenciado anteriormente:

1. La *Acción Tutorial*, como orientación a nivel de aula, estrechamente vinculada a la práctica docente.
2. El *Departamento de Orientación*, como intervención a nivel de centro.
- 3 Los *Equipos de Orientación Educativa*, como actuaciones externas, adscritas a demarcaciones o distritos escolares.

Este triple ámbito de actuación, (Tutor, Departamento de Orientación, y Equipo de Orientación Educativa) constituye un modelo integral de orientación y apoyo derivado del nuevo concepto de educación, resaltando su aspecto integral, con un marcado carácter personalizador, cuya función principal pasaba por lograr la preparación adecuada del alumno para la vida. Ello, hizo posible que la orientación fuera considerada como un elemento imprescindible dentro del sistema educativo, en cuanto tiene por objetivo la mejora del rendimiento académico, mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su vida escolar y en su posterior tránsito e inserción en el mundo del trabajo.

Ya en el *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), en su capítulo XV se proponía estos tres niveles de intervención, junto a las tres funciones generales de la orientación –preventiva, compensatoria asesora y de apoyo técnico– y los tres grandes ámbitos de trabajo de la orientación –personal, escolar y profesional–. Posteriormente, se desarrolló extensamente en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (MEC, 1990), que precisó su funcionamiento e introdujo ligeras modificaciones, quedando enunciados los tres niveles de acuerdo a

la estructura de la organización escolar.

La LOGSE dio cuerpo definitivo al papel a desarrollar por la Orientación al ratificarla en el Título IV «De la calidad de la enseñanza», como factor determinante en la mejora cualitativa de la enseñanza cuando especifica que «se establece que los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria, en especial y entre otros factores, a la Orientación educativa y profesional» (art. 55). Seguidamente, en el art. 60, punto primero, se expone su contenido, al determinar que «la tutoría y la orientación formarán parte de la función docente; corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades; y cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor». Y en punto segundo, se insta a que «las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones; la coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación; asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo». Por tanto, quedó legalmente establecido por la LOGSE (1990), que la tutoría y la orientación formaban parte de la función docente, siendo tarea de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos.

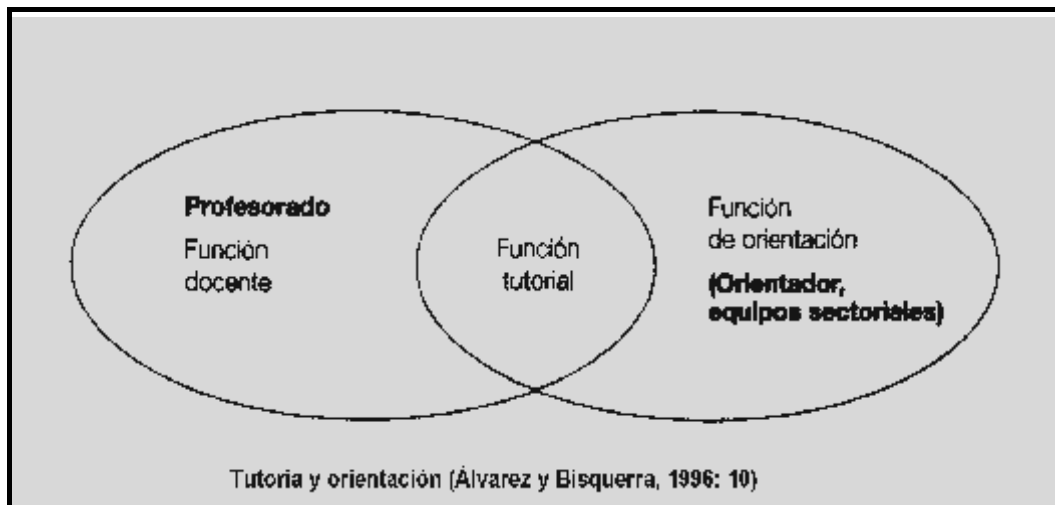
1.6.1. La orientación y la acción tutorial

La orientación y la acción tutorial en los centros constituyen los pilares básicos en la consecución de un sistema educativo de calidad, en la medida en que contribuyan a asegurar una educación integral y personalizada, en base a los siguientes logros:

- a) Atender las diferencias individuales de los alumnos.

- b) Dotarles de las habilidades necesarias para «aprender a aprender».
- c) Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.
- d) Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal.
- e) Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada.
- f) Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral.
- g) Ayudar al alumno para que decida libremente frente a los imperativos socioculturales.

Para que esto sea posible, es necesaria la colaboración de los distintos agentes de la comunidad educativa. Es aquí precisamente donde la orientación juega un papel fundamental de dinamización, coordinación y guía de todos los procesos de actuación a desarrollar. Hemos defendido que orientación es educación, en la medida que esta orienta para la vida; por tanto, la labor docente está integrada irremediablemente y de forma inherente en la dimensión orientadora. Consecuentemente, el docente no debe olvidar su faceta de educador, su función no se limita sólo a transmitir más o menos conocimientos, sino que tiene otra finalidad en la educación mucho más importante, si cabe, como es su contribución al desarrollo integral del individuo. Y esta labor, no sólo será atribuible a los que realicen funciones de tutores, sino que será competencia de todo el profesorado y en todo momento. En este sentido, la acción tutorial de todos los profesores, pasa por la conjugación de tres acciones que van unidas: la docente, la orientadora y la educativa. Así se pronuncian también Tena et al. (1998: 10-11) cuando afirman que del encuentro entre orientación educativa y práctica docente nace la acción tutorial, o que orientación educativa es igual a función docente más acción tutorial.



Conseguir que este planteamiento sea una realidad en nuestros centros, sobre todo en los de Secundaria, es la labor prioritaria de los Departamentos de Orientación y, por ello, el orientador, como responsable máximo, con la colaboración del resto de integrantes, tienen que apostar fuertemente para que todo el profesorado asuma el rol de tutor, de educador. Observamos, cómo existe una continuidad entre educación, orientación y tutoría que contribuirá ampliamente al éxito de acción educadora en nuestros Centros. Esta necesidad de potenciar la estructura de la orientación en la Educación Secundaria ha sido argumentada por muchos autores, entre los que citamos a los siguientes:

Plata (1992: 26-27) argumenta esa necesidad en base a las siguientes razones:

- a) El carácter abierto y flexible del currículum propugnado por el nuevo sistema educativo (L.O.G.S.E.) hace que el trabajo en equipo del profesorado se convierta en un factor de la máxima importancia y obliga al profesorado a tomar decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo, qué y cómo evaluar, partiendo de la propuesta común del Diseño Curricular Base. En ambas el profesorado tendrá un margen considerable para tomar decisiones a fin de adoptar y contextualizar el proceso de la enseñanza a las ca-

racterísticas de cada centro.

b) La necesidad de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que presenta el alumnado, mediante la realización de adaptaciones curriculares según las características de cada caso.

c) La preparación para la incorporación a la vida activa futura o para acceder a los niveles superiores de la educación.

d) La necesidad de contribuir desde la Orientación y la Intervención Psicopedagógica al logro de los objetivos generales de la etapa, sobre todo de aquellos que se refieren a la dimensión afectivo-social de la educación.

e) La necesidad de ofrecer a los alumnos al término de la etapa una orientación sobre su futuro académico.

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (1996: 11) apuntan los siguientes argumentos:

a) La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de cualquier otro tipo a lo largo de toda la vida. Esto significa orientación en el sistema educativo, en medios comunitarios y en las organizaciones.

b) La creciente complejidad de la sociedad y de la estructura laboral (incluyendo estudios, estructura del sistema educativo, profesiones, etc.), lo cual hace difícil para el individuo asimilar y organizar los datos necesarios para tomar decisiones.

c) La necesidad de un autoconocimiento y una autoestima como factores condicionantes del desarrollo personal.

d) Una necesidad de búsqueda de valores que den sentido a la vida.

e) Los rápidos cambios tecnológicos que exigen una adaptabilidad y una capacidad de respuesta por parte del sujeto.

f) Un compromiso de la sociedad en desarrollar todos los talentos,

incluyendo las minorías.

En cambio, Tena y otros (1998: 25) se pronuncian sobre la importancia de la orientación y de la acción tutorial afirmando que «si la orientación educativa ha tomado importancia en la actualidad es porque algo ha cambiado o está cambiando en la realidad educativa que nos rodea», anotando las siguientes razones:

a) Cambios sufridos por el sistema educativo a partir de la LOGSE (1990), cambios que destacan referidos a:

- Cambios en la estructura del sistema educativo.
- Cambios en los planteamientos educativos, centrados ahora en la comprensividad y en la atención a la diversidad.
- Cambios en el modelo curricular que se caracteriza por ser abierto y flexible, explicitándose en tres niveles de concreción curricular.
- Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en los conceptos de construcción del conocimiento de Piaget y aprendizaje significativo de Ausubel.
- Cambios de rol en el profesor, adoptando ahora el papel de facilitador, de mediador entre la cultura socialmente organizada y el alumno.

b) El protagonismo del alumno, para el que las funciones del tutor suponen, sobre todo, una ayuda a la inserción en el grupo de compañeros, a la adaptación escolar, a la socialización y a la vida en grupo, la convivencia con los compañeros, la adquisición de los instrumentos básicos para el desarrollo intelectual y en su comportamiento individual y social, el aprendizaje de hábitos, la asunción de valores, la prevención de dificultades de aprendizajes, el acompañamiento en los inicios del desarrollo del pensamiento, así como la vinculación de la escuela con la familia.

Sin embargo, para que la orientación educativa y la acción tutorial en las aulas que se propugna sea una realidad palpable en nuestros centros y

que con su adecuado desarrollo se contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la formación integral de los alumnos, es necesario que se den una serie de condiciones indispensables para su viabilidad tanto por parte de la administración educativa, como de los propios centros y del mismo Departamento de Orientación. En este sentido, podemos citar las siguientes:

1. Formación del profesorado. Creemos que es la primera condición a la que se debe dar respuesta. Sabemos que en las Enseñanzas Secundarias no ha habido una asunción del rol tutor, entre otras causas, porque adolecen una formación inicial ni siquiera mínima, al no contemplarse en los planes de estudios requeridos para el acceso a la docencia. No entramos a valorar lo que ha aportado el Curso de Adaptación Pedagógica –por su enfoque, estructura curricular y organización, escasamente nada–, y los nuevos modelos que se proponen para su sustitución. Queda patente la responsabilidad de las administraciones educativas en potenciar planes formativos; la de los propios Centros, incluyéndola y demandándola en su plan propio de formación del profesorado; y la del orientador, fomentándola en los centros y desarrollándola, con un doble objetivo: de una parte, actualizar y ampliar conocimientos, y, de otra, provocar un cambio de actitud favorable hacia la unificación del rol docente y orientador.

2. Departamento de Orientación dinamizador. Esta función es fundamental para que la acción orientadora y tutorial sea asumida de forma global en el Centro, integrándose curricularmente en el Proyecto Educativo e implicando a todos los sectores de la comunidad escolar. La administración educativa, debe dotarlo de recursos suficientes, tanto humanos como técnicos.

3. Estructura organizativa adecuada. El Centro debe propiciar el establecimiento de un horario idóneo en el plan de estudios, tanto para la Tutoría lectiva con los alumnos, como para su atención individualizada y la de su familia. En este sentido, es imprescindible que los profesores que realicen la función de tutores de un grupo de alumnos, tengan la reducción horaria necesaria para la preparación de su intervención.

4. Apoyo técnico y especializado de los Equipos Sectoriales de Orientación. En aquellos aspectos en los que es insuficiente la labor del Departamento de Orientación o se precisa una mayor especialización.

5. Colaboración y participación de otros agentes sociales. En una educación abierta al entorno y a la realidad social no podemos prescindir de lo que nos pueden aportar desde la realidad social. Por eso, se hace necesaria esa conexión que se traducirá en el desarrollo de programas comunitarios conjuntos y de unas relaciones más fluidas con las distintas instituciones y profesionales.

1.6.2. La Acción Tutorial

Aun considerando que la acción tutorial es un elemento inherente a la función docente y al currículum, constituyendo una responsabilidad de todo el profesorado, en la práctica educativa la coordinación de un grupo de alumnos recae sobre uno de los profesores de los mismos. Surge, por tanto la figura del tutor del grupo-clase, con unas funciones específicas que realizar con el mismo, tanto de índole curricular con las actuaciones derivadas del Plan de Acción Tutorial, como administrativas, académicas y de relaciones con las familias.

1.6.2.1. Aproximación al concepto de Tutor y Tutoría

Con el fin de acercarnos a la figura del tutor y descubrir sus características y rasgos definitorios, así como el significado de término Tutoría, vamos a proceder a realizar un breve recorrido por lo que piensan diferentes autores sobre ello. Así, Lázaro y Asensi (1987: 63 y ss.) intentan definir la tutoría desde diferentes acepciones, para llegar a la conclusión de que es una «actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la inte-

gración personal de los procesos de aprendizajes». Sin embargo, Rodríguez Moreno (1988:200), nos descubre otra acepción del tutor, desde un punto de vista más general de la orientación, al afirmar que «es un profesional auxiliar del orientador; el consultante, que deseando mejorar ciertos aspectos personales, profesionales y escolares de los alumnos a su cargo, solicita consulta al equipo de orientadores». Para Fernández Torres (1991: 12) el tutor es «la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias». Muy en la línea de la escuela comprensiva, desde la administración educativa (MEC, 1992: 14-15) se presenta al tutor como el maestro que guía a los alumnos no sólo en su escolaridad y en sus aprendizajes, sino también en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida, y como persona adulta, referente privilegiado de los alumnos, consejero y asesor, mediador, coordinador e integrador de experiencias educativas. Por último, Riart (1999: 21-30), define al tutor como uno de los agentes de la orientación, calificándolo de orientador más próximo al alumno, «la persona capacitada, con aptitudes, conocimientos, y madurez personal y afectiva adecuadas, para orientar a los alumnos y al grupo clase, dinamizar y canalizar los elementos que interactúan con el alumnado, gestionando administrativamente y determinando las condiciones para que se lleve a cabo».

En cuanto al concepto de tutoría, Sánchez (1982: 10) señala que «es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente». En una línea parecida se expresan R. Espinar et al. (1993: 115) cuando se refieren a ella como un componente básico de la actividad docente en el alumno, afirmando que es un proceso educativo, donde actividad docente y función tutorial se identifican, que se desarrolla por los agentes educativos, especialmente por todos los profesores, coordinados por el tutor del grupo, y que debe garantizar una educación integral y personalizada. Por su parte, Arnáiz e Isús (1995: 11-12) diferencian los términos de «tutoría puntual» y «tutorización». Respecto

del primero lo definen como el «conjunto de actividades individuales o en grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un grupo de alumnos (la clase), bajo la forma de una programación». En cambio entienden la «tutorización» como la «capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje...»; contemplándolo, por tanto, como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital. Para Álvarez y Bisquerra (1996: 7), buscando la eficacia de la tutoría, expresan que es la «acción orientadora realizada por el profesor-tutor y aunque no es una intervención psicopedagógica realizada por profesionales, sí es orientación, necesitando el tutor del orientador para una acción tutorial eficaz». En otro momento, estos mismos autores (Íbidem: 9-10) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores, capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo educativo, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, con contenido temático de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, desarrollo de estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículum, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículum y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado.

Por último, refiriéndonos a la posición de la administración educativa, además de lo recogido en los documentos de la Reforma Educativa y en el artículo 60.1 de la LOGSE, ya citados, encontramos en los Materiales Curriculares para la E.S.O. de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1995: 10), una definición de la tutoría que ratifica y precisa todo lo anterior, afirmándose que «constituye un proceso continuo, no puntual, que se desarrolla de forma activa y dinámica para que facilite la construcción por parte del alumnado de su propia visión del mundo y de los demás; debe estar planificada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en períodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas; supone un proceso de aprendizaje; implica una actividad que requiere

la complementariedad mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados: padres, y madres, profesorado, alumnos y alumnas y a la misma institución educativa; el currículum escolar debe ser el marco donde se desarrollan las actividades tutoriales; aunque la tutoría de un grupo concreto debe ser asignada a un profesor o profesora, las actividades deben desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinar; debe facilitar las actividades que propicien el que cada alumno y alumna conozca estrategias y se ejercite en técnicas para su propia autoorientación».

1.6.2.2. Funciones del tutor

Si se ha configurado una orientación y una acción tutorial como una función de ayuda al proceso educativo, donde participan y colaboran diferentes agentes educativos, indudablemente en la especificación de las tareas a realizar en el marco de la Tutoría habrá que referirse tanto a los alumnos, como a los profesores y las familias. En este sentido, hay que considerar a la acción tutorial como una tarea compartida, en la que todos están implicados. Desde estos planteamientos, aparecen perfectamente explicitadas en los documentos legales del MEC (1990; 1992a-b) las funciones que se tienen que desarrollar en la Tutoría. Para la Educación Secundaria, se centrarán en el afianzamiento de las asignadas para los niveles anteriores y las suyas propias, es decir:

- a) La inserción de los alumnos en el grupo clase.
- b) La adaptación escolar.
- c) La prevención de las dificultades de aprendizaje.
- d) Las relaciones con la familia.
- e) El desarrollo de hábitos básicos.
- f) La orientación ante las distintas opciones académicas.

g) El reforzamiento de los procesos de enseñanza.

h) La orientación para la transición a la vida activa.

Consecuente con ello, en los documentos citados más arriba, se especifican las funciones que se les asignan a los tutores, siendo asumida en nuestra Comunidad Andaluza por la CECJA (1995: 16-17), que las clasifica según los destinatarios de la actuación:

a) En relación con los alumnos:

- Facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase y en la dinámica escolar, favoreciendo el conocimiento mutuo, el trabajo en grupo, la elaboración y observancia de normas básicas de convivencia de modo consensuado, fomentando el desarrollo de actividades participativas, propiciando las reuniones grupales, la elección y funciones del delegado de clase,...
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuando un seguimiento global de los alumnos y alumnas al objeto de detectar dificultades y necesidades, articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Coordinación y seguimiento del proceso de evaluación de los alumnos y alumnas, incluyendo el asesoramiento sobre su promoción.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación académica y profesional.
- Desarrollo y aplicación de las técnicas de trabajo intelectual.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias. Adquisición y consolidación de habilidades personales y sociales.
- Conocimiento y aplicación de técnicas de dinámicas de grupos.
- Colaborar con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con n.e.e.

- Aplicar, en la parte que corresponda, las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las n.e.e. detectadas.
- Colaborar con los departamentos de orientación de los centros y con los equipos de apoyo externo en el establecimiento de medidas compensadoras para los alumnos y alumnas en situación de desventaja por razones socioculturales, bien sea mediante la aplicación de programas de desarrollo, bien mediante otro tipo de intervención compensadora.

b) En relación con los profesores:

- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca del alumnado entre los profesores y profesoras que intervienen en el mismo grupo.
- Posibilitar las líneas comunes de acción con los demás tutores-as y con el departamento de orientación en el marco del Plan de Acción Tutorial.
- Coordinar con el equipo docente las respuestas a las dificultades de aprendizaje mediante refuerzo pedagógico, adaptaciones o diversificaciones curriculares.

c) En relación con las familias:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con padres y madres.
- Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos e hijas.
- Informar a los padres y madres de aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

La lectura lógica que podemos extraer, después de observar la gran cantidad de funciones que se le asigna al tutor, es que necesita, para el buen desempeño de las mismas, una adecuada formación donde adquiriera las competencias y los conocimientos necesarios. Por ello, la labor a realizar por el Departamento de Orientación y, en especial, por su responsable máximo, es primordial, para que los tutores se encuentren siempre atendidos técnicamente y en estrecha colaboración en su acción tutorial con los alumnos, propiciando proyectos de formación en los propios Centros, para

que partan de las necesidades detectadas. La responsabilidad del tutor, aparte del trabajo que comporta, precisa de un mayor reconocimiento y apoyo institucional, que se podría traducir en reducciones horarias, complementos retributivos dignos para esta labor y una adecuada infraestructura de material y dependencias específicas para las reuniones individualizadas.

1.6.2.3. El Plan de Acción Tutorial

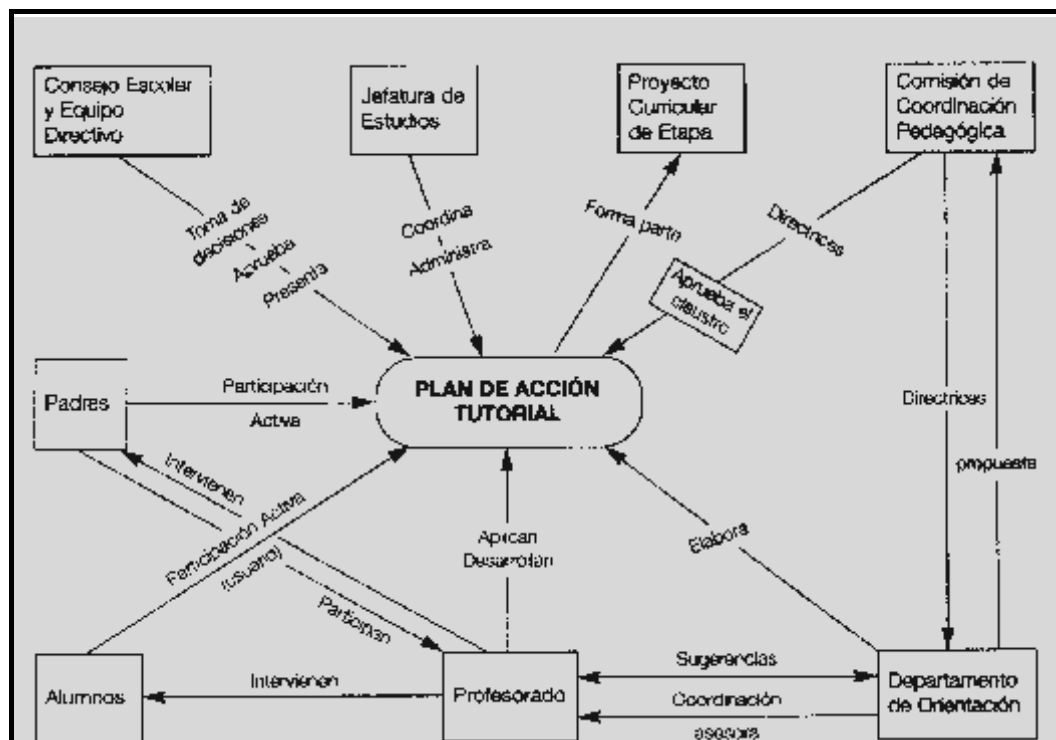
Las acciones tutoriales a realizar en los centros precisan de una planificación previa para que, mediante un importante proceso sistemático, se organicen adecuadamente las tareas a realizar con los alumnos, con las familias, con los profesores y con otros agentes educativos y/o sociales. Ello, no impide, sobresaliendo aquí su carácter flexible, que tengamos que dar una respuesta inmediata a una situación no prevista, que surge en cualquier momento, durante el curso escolar. Defendemos que trabajar por Programas da coherencia, rigor, eficacia y garantía de calidad a las intervenciones orientadoras, por lo que se hace imprescindible que diseñemos, elaboremos y temporalicemos un Plan de Acción Tutorial, compartido por toda la comunidad educativa. Para que esto sea posible debemos de establecer unas fases que nos orienten todo el proceso y que resumidamente podemos concretarlas, entre otras, en las siguientes:

- a) *Análisis y evaluación inicial*: centro, alumnos profesores, entorno...
- b) *Detección de necesidades*: acción tutorial, profesorado, alumnos, tutores, familia...
- c) *Priorización de necesidades*
- d) *Diseño del PAT*: objetivos, contenidos, actividades, programas específicos, secuenciación, temporalización, recursos, responsabilidades, criterios de evaluación.

e) *Desarrollo del PAT*: coordinación, apoyo, asesoramiento, participación

f) *Evaluación del Plan y de los resultados*: en base a los criterios, empleando instrumentos adecuados, autoevaluación, evaluación formativa, propuestas de mejora.

A nivel organizativo del Centro, el Plan de Acción Tutorial queda inserto dentro del Plan de Orientación del Centro, que a su vez forma parte del Proyecto Curricular de Centro, y éste, a su vez, es parte del Proyecto de Centro (CECJA, 1995: 21-22). Esta planificación nos permite una secuenciación ordenada de la orientación y la acción tutorial, con criterios de continuidad a lo largo de toda la Secundaria, por lo que establecemos las áreas de trabajo que más interesan y necesitan los alumnos en cada ciclo y curso. Así, garantizará que el alumnado reciba una orientación continua y adecuada a su nivel de desarrollo. El Plan supone una tarea compartida en la que todos los sectores de la comunidad educativa están implicados, pero son los tutores bajo la coordinación del orientador quienes van a tener mayor peso en el trabajo.



Agentes implicados en el diseño y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial de un centro.

(Álvarez: 1996: 405)

Según se recoge en los materiales curriculares para la ESO (CEC-JA, 1995: 14-15), el Plan de Acción Tutorial es una planificación centrada en las necesidades que debe reunir las siguientes características:

- **Realista**, que responda a necesidades concretas, de un momento y un contexto determinado.
- **Posible**, realizable, que no supere las capacidades y disponibilidades del profesorado del centro.
- **Integrada en el currículum**, fruto de la colaboración de un grupo de profesores y articulado con los demás componentes del proyecto curricular del centro.
- **Participativa**, donde se destaque la interacción tutor-alumnos, co-

mo fundamento de la actividad, donde haya oportunidad para exponer, discutir, optar y decidir.

- **Interdisciplinar**, implicando e imbricándose en todas las materias de estudio, por lo que el tutor asumirá el papel de coordinador de la acción interdisciplinar del profesorado..
- **Flexible**, evitando la planificación rígida, adaptándose a las circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje y teniendo en cuenta las aportaciones de los alumnos.
- **Revisable**, evaluable, valorable en cualquier momento, para introducir mejoras o modificación de aquellos aspectos que no se consideren oportunos.

Entre los elementos básicos que, al menos, se deben incluir en el PAT, no se deben olvidar ninguno de los siguientes :

a) <i>Justificación</i>	f) <i>Metodología</i>
b) <i>Objetivos</i>	g) <i>Agentes implicados y responsabilidades</i>
c) <i>Contenidos</i>	h) <i>Medios y recursos necesarios</i>
d) <i>Actividades</i>	i) <i>Temporalización</i>
e) <i>Destinatarios</i>	j) <i>Proceso de evaluación</i>

Nadie puede poner en duda la importancia de cada uno de estos elementos en la configuración del Plan, pero habrá que tener especial cuidado con la selección de los contenidos que se deben ajustar al momento evolutivo de los alumnos y en función de la motivación, intereses y necesidades de los alumnos; con las estrategias metodológicas a seguir y el sistema de evaluación a emplear. Tenemos unas grandes áreas de intervención con

las que elaboraremos nuestros programas de orientación y las actividades concretas a desarrollar en la acción tutorial. Éstas han de invitar a la acción y a la participación. Por ello, habrá que poner especial cuidado en su selección y en las metodologías apropiadas a emplear, teniendo siempre presente que deben reunir las siguientes características (CECJA, 1995:18):

- **Atractivas**, en su presentación, que conecten con las ideas previas de los alumnos.
- **Dinámicas**, que faciliten en el alumno la estructuración de las nuevas adquisiciones.
- **Participativas**, favorecedoras de la opinión de los alumnos, constituyéndose el tutor en un mediador.
- **Imaginativas**, que propicien la creatividad del alumnado.
- **Científicas**, que tengan fundamento.
- **Integradas**, en el contexto educativo y social de los alumnos.
- **Integradoras**, que respetan la diversidad individual y la cohesión del grupo.
- **Asequibles**, presentadas y desarrolladas con un vocabulario de fácil comprensión para los alumnos.
- **Que inviten al compromiso**, poniendo a los alumnos en situación de que decidan sobre alguna opción y se comprometan a seguirla.

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL PARA LA E.S.O.			
Áreas \ Temporalización	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre

<i>Orientación para la prevención y el desarrollo:</i> “Aprender a ser y aprender a convivir”	-Acogida de alumnos -Ficha personal -¿Quién soy? El alumno -Nos conocemos como grupo -Sociograma -Normas de convivencia -Elecciones a delegado y otros cargos de clase -Salud: estar bien	-Autoconcepto -Clima social de clase -Habilidades sociales -Adaptación -Sexualidad -Drogodependencias -Entrevista tutor-alumno	-Las relaciones humanas -Personalidad -Afectividad -Habilidades comunicativas -Violencia -Habilidades sentimentales
<i>Orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:</i> Aprender cosas y “Aprender a aprender”	-Conozco mi centro -Plan de estudios -Plan de trabajo 1º trimestre -Mi historial académico -Cómo estudiar: motivación, organización y hábitos. -Programas cognitivos 1 -La evaluación del 1º T.	-Cómo estudiar: técnicas de lectura y escritura. -Cómo estudiar: técnicas de síntesis. -Búsqueda y selección de información: bibliotecas -Programas cognitivos 2 -La evaluación del 2º T.	-Cómo estudiar: apuntes y trabajos. -Cómo estudiar: exámenes. -Búsqueda y selección de información: internet -Programas cognitivos 3 -La evaluación del 3º T. -¿Qué haré el próximo curso?
<i>Orientación profesional y desarrollo de la carrera vital:</i> Aprender para el futuro, aprender a decidir y aprender a vivir	-Asignaturas optativas -La toma de decisiones -Ser ciudadanos -Aprender a consumir	-Mis aptitudes -Mis profesiones preferidas -Información sobre el mundo del trabajo	-Asignaturas optativas del curso próximo -Opciones laborales -Análisis de mi ocio -Nos planteamos el verano

<i>Orientación para la atención a la diversidad:</i> Aprender con los otros y aprender a tolerar	-Tutoría entre iguales -Refuerzo por otro alumno	-Tolerancia -Valorar la diferencia: sexo	
<i>Orientación y tutoría con otros profesores</i>	-Elaboración PAT -Coordinación equipo docente -Coordinar evaluación inicial -Coordinar evaluación 1º trimestre	-Coordinar evaluación 2º trimestre -Estudio de casos -Elaboración de ACIs	-Coordinar evaluación 3º trimestre
<i>Orientación y tutoría con padres</i>	-Reunión inicial -Conferencia-colquio: el estudio -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 1º Trimestre	-Conferencia-colquio: adolescencia y relaciones familiares -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 2º Trimestre	-Conferencia-colquio: transición escuela-trabajo -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 3º Trimestre
<i>Evaluación de la tutoría</i>	-1ª evaluación de la tutoría	-2ª evaluación de la tutoría	-3ª evaluación de la tutoría

(Propuesta de un Plan de Acción Tutorial para la E.S.O.)

1.6.2.4. Las técnicas de dinámica de grupos en la acción tutorial

La intervención orientadora y tutorial se produce para lograr el mayor grado de madurez y de desarrollo personal de las personas, realizándose ésta en dos situaciones complementarias que es preciso tener presentes: una, desde la dimensión individual y, la otra, desde el plano colectivo. Sin embargo, será en el grupo donde prioritariamente se van a desarrollar las

acciones orientadoras, debido a múltiples razones. Aparte de la economía de esfuerzo y tiempo, nos dirigimos al grupo porque hay una comunión de intereses, de expectativas, de necesidades y de problemas, entre sus miembros, que les une.

Es en esta realidad donde los escolares desarrollan su dimensión social, donde se comunican con los demás, donde aprenden a convivir con los otros, a respetarse mutuamente y donde hacen suyas las finalidades formativas y educativas. En él, se producen verdaderos aprendizajes en todos los aspectos, por lo que ese desarrollo armónico y global del ser humano se fortalece. Pero los grupos escolares no están exentos de dificultades, de conflictos que pueden distorsionar y perturbar las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizajes, el adecuado clima interno. El tutor, como responsable de un grupo de alumnos y de su acción orientadora, debe poseer la formación suficiente para afrontar con éxito la coordinación del mismo. Empleará sus conocimientos para prever, evitar y/o solucionar situaciones de conflictos en el aula originadas por roles impuestos, malentendidos, por la mismas actividades que se realizan –exigencias, no identificación y/o comprensión de objetivos... –; y por las propias relaciones entre alumnos y profesores, debidas a actitudes de autoritarismo, desconfianza, incomunicación, etc.

Sabemos que el grupo es fundamental y altamente beneficioso en el desarrollo de los individuos, sobre todo cuando con ellos queremos trabajar aspectos que se dirigen a la consolidación de actitudes, de valores que les son propios y que su asunción, además del beneficio personal, afectará positivamente en una sociedad mejor. En este sentido, García Nieto (199: 412/88-89) señala las ventajas que puede aportar un grupo a sus miembros integrantes:

! Desarrolla y potencia el sentimiento del nosotros

- Impulsa a pensar, sentir y actuar con conciencia de grupo.
- Enseña a escuchar a los demás.

- Enseña a pensar activamente.
- Enseña a cooperar, intercambiar, compartir.
- Enseña a responsabilizarse y comprometerse.
- Enseña a participar.
- Enseña a vencer temores e inhibiciones.
- Enseña a resolver problemas.
- Enseña a superar tensiones y dificultades.
- Enseña a comunicarse.
- Satisface la necesidad de pertenencia.
- Satisface la necesidad de afecto y reconocimiento.
- Entrena en el intercambio de opiniones y pareceres.
- Entrena en el sentido de colaboración y participación.

! Favorece y suscita las actitudes personales

- Actividad versus pasividad.
- Hablar versus escuchar.
- Libertad de opinión versus imposición de criterios.
- Autonomía versus dependencia.
- Actitudes democráticas versus autoritarias.
- Actitudes dialogantes versus intransigencia.
- Actitudes de respeto versus actitudes de desprecio.

La Orientación Educativa, conscientes de estas ventajas para la formación integral y el desarrollo madurativo del individuo, ha adoptado la metodología grupal, sobre todo a partir de la utilización en sus intervenciones del modelo de orientación por programas, con el que intenta dar respuesta a una amplia gama de situaciones problemáticas, comunes a los diferentes grupos escolares y a sus miembros. Por tanto, el trabajo en grupo se convierte en la herramienta de trabajo por excelencia para la acción orientadora y tutorial. En este proceso, el tutor adquiere un papel de animador, de guía, de dinamizador de las distintas tareas a realizar en él, mientras que los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas de la intervención,

adquiriendo un rol activo, sabedores de que son los que mayores beneficios personales y sociales van a obtener. Es por ello, por lo que el tutor debe conocer ampliamente toda la dinámica que se genera internamente en los grupos, la manera de actuar con ellos y las formas adecuadas de solucionar situaciones conflictivas. Por eso, precisa de un proceso formativo serio y riguroso donde adquiera el conocimiento necesario para desenvolverse y trabajar con los grupos y aprenda el uso de las técnicas grupales más eficaces a utilizar en cada momento de su acción tutorial. Para Pérez Serrano (1985: 202) «la dinámica de grupos ofrece al educador la posibilidad de utilizar el grupo de la clase como medio educativo, al brindarle un conocimiento preciso sobre la dinámica, las leyes y las técnicas necesarias para canalizar su actividad, conducirlo y obtener del mismo el máximo rendimiento».

La utilización de la metodología grupal y sus técnicas ayudan a la consecución del aprendizaje significativo y funcional potenciado por el nuevo modelo curricular del actual sistema educativo. Así se expresa la administración educativa (CECJA, 1995: 59) cuando afirma que las técnicas de grupo se ajustan mejor a la nueva filosofía educativa, permitiendo satisfacer las exigencias que plantea la actual reforma educativa, pues si hacemos referencia al producto final que deseamos obtener mediante el proceso educativo, podríamos decir que hasta ahora, la educación venía siendo un «cambio cuantitativo de conocimientos», mientras que la nueva filosofía educativa propone «un cambio cualitativo en la conducta». Para la educación tradicional lo importante es el «desarrollo de habilidades en el profesor», mientras que a través de la dinámica de grupos será más importante desarrollar «habilidades deseables en los educandos». Habilidades para aprender a aprender, a investigar, a expresarse, saber escuchar, saber discutir, saber razonar, experimentar y actuar en grupo. Con ello, estaremos propiciando que desde la tutoría el aprendizaje no se limite sólo al desarrollo cognitivo, sino que, sobre todo, facilite los cambios actitudinales y conductuales de los alumnos a través del intercambio de sus propios conocimientos y experiencias.

En definitiva, desde la orientación y la acción tutorial debemos fo-

mentar el uso continuado de las técnicas de dinámica de grupos, lo que nos permitirá, entre otros, alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer y utilizar las distintas técnicas para dinamizar los grupos y subgrupos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de entrenamiento para conocer internamente a los grupos y propiciar que sus miembros se conozcan mejor a sí mismo y entre ellos.
- Diseñar, desarrollar y contrastar diferentes actividades que promuevan la dinámica, la cohesión y el clima del grupo.
- Elaborar propuestas didácticas que integren en su metodología las distintas técnicas de dinámica de grupo.
- Valorar la importancia de integrar las técnicas de dinámica de grupo como estrategias metodológicas y motivadoras del aprendizaje.

Como señala García Nieto (1999: 412/89) la tutoría viene a constituir un grupo de entrenamiento, poseedora de una metodología secuencial de aprendizaje basada en el trabajo individual, para pasar posteriormente al trabajo en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo, o viceversa, con lo que estaremos potenciando «el crecimiento personal mediante un clima grupal facilitador de vivencias y experiencias compartidas, de comunicación y apoyo mutuo, que propicia sacar conclusiones de hechos de la vida diaria, en apariencia anodinos, pero capaces de provocar la reflexión en común y el aprendizaje de situaciones aparentemente triviales, pero con importantes repercusiones personales, por el poder potenciador y corrector que caracteriza a todo grupo sano, aportando a cada componente del grupo un mayor autoconocimiento de sí mismo». Para hacer realidad estos propósitos orientadores, tenemos que saber elegir y utilizar la técnica con la que mejor consigamos los objetivos propuestos. Tenemos que partir del convencimiento de que las técnicas son sólo un medio, nunca un fin en sí mismas, por lo que no sirven para conseguir todos los éxitos esperados, ni pueden utilizarse en todos los contextos. En su aplicación, el papel a desa-

rollar por el tutor es primordial y así lo destacan Cirigliano y Villaverde (1976: 79) cuando afirman que «tal como ocurren con los métodos didácticos, las técnicas tendrán siempre el valor que sepan transmitirles las personas que las utilizan. Como cualquier otro método, las técnicas de grupo han de ser «vivificadas» por el espíritu creador de quien las maneje: su eficacia dependerá en alto grado de su habilidad personal, de su buen sentido y don de la oportunidad, de su capacidad creadora e imaginativa para adecuar en cada caso las normas a las circunstancias y conveniencias del momento».

Por su parte, Brunet y Negro (1982: 52-54) estiman que en la elección de la técnica más idónea se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- a) **Los objetivos que se quiera conseguir**, ya que existen una gran variedad de técnicas y mientras unas sirven para promover el intercambio de ideas, otras buscan entrenar en la toma de decisiones, propiciar la investigación, la reflexión y el análisis, el conocimiento de sus miembros, la participación o la resolución de conflictos.
- b) **La madurez del grupo**, que nos permitirá la elección de técnicas sencillas o de más complejidad.
- c) **El tamaño del grupo**, lo que propiciará la formación de subgrupos, para un trabajo más efectivo.
- d) **El ambiente físico**, como el tiempo y el espacio condicionan la elección de la técnica más apropiada.
- e) **El medio externo**, es decir, el clima de aceptación psicológica o rechazo que se origina alrededor.
- f) **Los miembros del grupo**, con sus intereses, edad, experiencias anteriores y expectativas influyen a la hora de proponer una técnica determinada, por lo que se ha de crear el clima motivador necesario.
- g) **La experiencia del tutor**, para saberlas usar con éxito y resolver las situaciones problemáticas que surjan.

En este sentido, son interesantes las siguientes recomendaciones formu-

ladas por la CECJA (1995: 60), sobre el papel a desarrollar por el tutor en la utilización de cualquier técnica de dinámica de grupos:

- Crear el mejor clima posible de armonía entre su alumnado, facilitador de la libertad en la comunicación de ideas, sentimientos u opiniones.
- Cuidar que el centro de atención esté en los valores del grupo y no en sus puntos de vista.
- Promover las iniciativas del grupo.
- Evitar el dirigismo y el actuar en demasía.
- Actuar en los momentos de bloqueo o de silencio, facilitando la continuidad, sin ser protagonista.
- Facilitar las fuentes de información, bibliografía, personas expertas, etc.
- Ayudar a seleccionar los temas o motivos, a buscar los objetivos, las ramificaciones del tema, la obtención de conclusiones, la toma de decisiones y la forma de llevarlas a cabo.
- Promover la participación activa de los alumnos y la aceptación de los compromisos de base.
- Preocuparse de que los participantes tomen conciencia de su propio comportamiento y de sus actitudes.
- Repasar y resumir lo que se está hablando en el grupo.
- Captar las distintas tendencias del grupo, de manera imparcial y procurando mantenerse al margen.
- Estructurar las jornadas y sesiones de trabajo.
- Crear el ambiente y la distribución de los alumnos en la forma más idónea.
- Seleccionar las técnicas de apoyo más adecuadas para la

participación activa, cambiándolas cuando decaiga la dinámica de la clase.

- Recoger y votar los centros de interés o preferencias de los miembros integrantes del grupo sin ponderar o interpretar dichas votaciones

A continuación presentamos algunas de las técnicas grupales, con la especificación de sus características, que creemos nos pueden resultar bastantes útiles, necesarias y eficaces en nuestra intervención orientadora mediante el modelo de programas:

La enseñanza en grupo

1. Objetivo

- Mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento, fomentando el trabajo en equipo de profesores y alumnos.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: organización

Se establecen equipos de trabajo que elegirán a un coordinador y confeccionarán un listado de tareas que suponga la participación de todos. A partir de ellas, se formularán los objetivos a conseguir en grupo. Tratarán de conseguir la mejora de la calidad de su aprendizaje, conociendo nuevos métodos de trabajo y técnicas grupales.

2.2. Segunda fase: seguimiento

El dinamizador podrá supervisar y orientar en cualquier momento el trabajo de los equipos, sin vulnerar la independencia y autonomía de los propios grupos.

2.3. Tercera fase: puesta en común

Cada grupo expone lo aprendido y explica lo más novedoso de cómo lo ha aprendido. Finalmente se extraen conclusiones de las ventajas e inconvenientes de este aprendizaje en grupo.

Grupo de entrenamiento o formación

(Training grupe/Grupo T/Grupo Base)

1. Objetivos:

- Estudiar las tensiones internas del grupo
- Cambiar las actitudes sociales de los participantes
- Mejorar el sistema de relación consigo mismo, con los otros y con el grupo
- Comprender los mecanismos para un funcionamiento eficaz

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: presentación del dinamizador

El dinamizador introduce el trabajo presentado y comenta los objetivos fijados intentando que los participantes comprendan la importancia de lograrlos dentro del grupo (se puede indicar que es conveniente registrar en un magnetófono las intervenciones para su posterior análisis en grupo).

2.2. Segunda fase: participación del gran grupo

Se emprenderá una dinámica en la cual se promoverá la participación de todos los alumnos y alumnas de forma que lleguen a exponer y a desenmascarar todas y cada una de las tensiones internas que evidencian dentro de su grupo referidas a su organización, funcionamiento, relaciones, presiones internas o externas... Se generará una confrontación de ideas y actitudes que permitirá reflexionar sobre los comportamientos que se dan en el grupo y a pensar en un posible cambio que aporte mejoras.

2.3. Tercera fase: establecer conclusiones

Sacar conclusiones de grupo que sirvan como referencia para emprender acciones individuales o grupales que permitan evidenciar un cambio de actitudes, una mejora en las relaciones y un incremento de la eficacia.

El entrenamiento mental

1. Objetivos:

- Desarrollar las capacidades de análisis, de expresión, documentación y creación personal.

- Lograr un entrenamiento mental tomando modelos de referencia y realizando ejercicios progresivos

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: localización del modelo/tema

Se descubre y presenta el modelo de referencia obtenido de una película, televisión, fotografía, libro, disco, etc., eligiéndose temas de situaciones reales con los cuales el grupo se identifique y se sienta comprometido.

2.2. Segunda fase: entrenamiento mental

Ejercitarse realizando, sucesivamente, actividades: analizar un texto o comunicación oral, reconstrucción de un texto previamente desarticulado, inventar textos centrados en la vida cotidiana del grupo, improvisaciones orales, interrogaciones imprevistas, informes...

Las operaciones mentales de referencia para lograr el entrenamiento serán:

- De representación: enunciar, describir, distinguir, clasificar, definir...
- De planteamiento de problemas: Discernir aspectos, confrontar puntos de vista, identificar contradicciones o problemas...
- De relación: Deducir causas y consecuencias, precisar principios y objetivos, identificar los medios, los métodos y las técnicas, determinar y comparar leyes y teorías...

Diagnóstico de una situación

1. Objetivo

- Desarrollar la capacidad de análisis de una situación para conocerla, criticarla y lograr emitir juicios que nos permitan profundizar en ella.

2. Pasos a seguir

2.1. Primer paso: identificación de la situación

Esta puede ser propuesta por el gran grupo, por el profesor o por alguno de los integrantes del grupo. Es necesario que la situación a diagnosticar

sea conocida por el grupo y, en alguna medida, afecte a éste o algunos de sus elementos.

2.2. Segunda fase: encontrar criterios para enjuiciar la situación

Fijar en grupo los criterios de referencia para emitir juicios sobre la situación a diagnosticar

2.3. Tercera fase: conocemos los detalles

Por pequeños grupos, desglosar los niveles de análisis de la situación analizada para intentar llegar a conocer en detalle los hechos, las características... más significativas.

2.4. Cuarta fase: obtenemos juicios

Puesta en común en gran grupo para emitir entre todos, tomando como referencia los criterios marcados, juicios que sirvan de referencia al grupo y a sus integrantes para mejorar su calidad y eficiencia.

La mesa redonda

1. Objetivo

- Abordar un tema desde ópticas distintas dentro de un grupo

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: preparación previa

Decidir el tema, buscar a una persona que haga de coordinador y seleccionar las personas que expondrán los distintos puntos de vista

2.2. Segunda fase: constitución de la mesa

El coordinador organizará la mesa sentándose en el centro y situando a su izquierda y derecha los expertos que conforman los «bandos» de opinión.

2.3. Tercera fase: presentación

El coordinador abre la sesión explicando el tema que se va a tratar, informado de la dinámica que se va a seguir, presentando a los componentes de la mesa y anunciando al grupo que al final se abrirá un turno de preguntas que le darán opción de poder participar.

2.4. Cuarta fase: puntos de vista sobre el tema

Interviene cada expositor durante diez minutos aproximadamente presentando su punto de vista sobre el tema. Al final, el coordinador hará un breve resumen destacando las diferencias más acusadas manifestadas en las exposiciones.

2.5. Quinta fase: discusión

Vuelven a intervenir los expositores, durante dos o tres minutos cada uno, para ampliar, especificar, concretar sus argumentos y rebatir los opuestos. El coordinador volverá a intervenir para hacer un resumen indicando las diferencias y coincidencias existentes en las opiniones tras la discusión mantenida.

2.6. Sexta fase: participación del grupo

El coordinador da la oportunidad, al grupo, de hacer preguntas a la Mesa sobre las ideas expuestas.

Panel

1. Objetivo

- Dialogar en grupo sobre un tema

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase:

Fijar el tema, seleccionar al coordinador y a las personas participantes (entre 4 y 6).

2.2. Segunda fase: diálogo flexible

El coordinador presenta el tema y a los miembros del Panel. Después, y para abrir el diálogo flexible, formulará una pregunta que podrá contestar cualquiera de ellos. Sólo intervendrá para centrar el tema cuando se desvíe, para evitar situaciones tirantes y violentas, para aclarar o estimular el diálogo -siempre de forma imparcial-.

2.3. Tercera fase: participación y conclusiones

Antes de llegar al final el coordinador pide a los miembros que resuman brevemente sus ideas, invita al grupo a que participe haciendo preguntas y él mismo anota las conclusiones finales.

La discusión escalonada

1. Objetivo

- Capacitar al grupo y a sus miembros para participar en discusiones y debates respetando las distintas opiniones y aceptando democráticamente los acuerdos tomados.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué tema nos preocupa?

Se identifica en gran grupo el tema que interesa tratar

2.2. Segunda fase: ¿qué nos interesa saber del tema?

Se divide el gran grupo en equipos de igual número de miembros y cada uno dispone de diez minutos para escribir en un folio los puntos principales que a su criterio son importantes de abordar sobre el tema propuesto.

2.3. Tercera fase: ¿sobre qué debatiremos?

Puesta en común de las aportaciones de los grupos por parte de los representantes y selección de los puntos más valorados o representativos.

2.4. Cuarta fase: discutimos amigablemente

Se forman nuevos equipos y se discute el tema a partir de los puntos seleccionados

2.5. Quinta fase: ¿qué opinamos?

Puesta en común de los grupos a través de sus representantes y síntesis final por parte del dinamizador que expondrá las conclusiones

Discusión guiada (*debate dirigido*)

1. Objetivo

- Buscar soluciones a problemas del grupo desde el propio grupo.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: elaboración del plan de discusión

El dinamizador confecciona un plan estructurado para desarrollar la discusión o debate de grupo a partir de una serie de preguntas ordenadas; que serán las que expon-

drá después para que sean contestadas por los participantes. También, si fuera necesario, seleccionará y preparará el material que entregará al grupo.

2.2. Segunda fase: ¿qué y cómo discutiremos?

Presentación, por parte del dinamizador, del tema o situación problemática que se va a debatir y, si se ha planificado, reparto del material de trabajo. Será este el momento de dar las instrucciones que deberán respetarse a lo largo del debate.

2.3. Tercera fase: a debatir

El dinamizador lanza la primera pregunta y se inicia el debate. Cuando cada cuestión esté suficientemente discutida se va pasando a la siguiente hasta agotar todas las formuladas en el plan de discusión -el dinamizador no tomará parte en el debate, sino que se limitará a agilizar la participación estimulando, reorientando los temas, llamando la atención sobre aspectos de interés...-.

Toda deliberación sobre cada pregunta terminará con una síntesis que recoja las aportaciones más esenciales de la discusión que den respuestas justificadas a las cuestiones planteadas.

2.4. Cuarta fase: ¿qué hacer?

El grupo realiza una síntesis final elaborando las conclusiones que resuman el conjunto de pautas de acción más recomendadas para solucionar el problema tratado en el debate.

Grupo de discusión

1. Objetivo

- Lograr en el grupo el intercambio de ideas «cara a cara» para resolver un problema, tomar una decisión o recopilar información de una forma grupal y espontánea.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos preocupa o interesa?

Elegir en grupo el tema que interesa o preocupa, así como al director que moderará la discusión.

2.2. Segunda fase: ¿cómo discutiremos?

Dejar claras las normas o reglas. Entre otras: procurar no apartarse del tema, no acaparar la palabra ni tampoco permanecer pasivo, evitar la oratoria innecesaria, saber escuchar, participar con espíritu comprensivo, etc.

2.3. Tercera fase: ¿qué opinamos?

Se inicia el debate, disponiéndose en forma de círculo. El director dinamizará al grupo y estimulará la participación. Se irán haciendo breves intervalos intermitentes en los cuales el director resumirá lo que se ha hecho y se ha dicho hasta ese momento

2.4. Cuarta fase: concluimos

Entre todos se sacan las conclusiones finales destacando las principales ideas y aportaciones de la discusión mantenida.

Phillips 6/6

1. Objetivo

- Permitir y promover la participación activa de los integrantes del grupo para que aporten sus opiniones personales y colaboren en la toma de decisiones grupales.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos interesa?

Determinar y acordar el tema a tratar

2.2. Segunda fase: formamos los grupos

Formar grupos de 6 personas y nombrar, entre ellos, al coordinador y al secretario.

2.3. Tercera fase: exponemos todos

Conversar y debatir sobre el tema en cada grupo durante 6 minutos. El coordinador de cada grupo controlará el tiempo de intervención de cada miembro que será de un minuto y el secretario tomará nota de las ideas expuestas. Cuando falte un minuto, el dinamizador general del gran grupo avisará para que se vayan resumiendo las aportaciones.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada coordinador presentará al gran grupo, durante un minuto, las ideas resumidas de su grupo; pasándose al final a mantener una breve discusión en la que, tanto el que pregunta como el que responde tienen sólo un minuto para hacerlo.

2.5. Quinta fase: ¿a qué hemos llegado?

El director o dinamizador general del gran grupo presentará las conclusiones que resumirán las ideas más significativas y representativas sobre el tema tratado.

El cuchicheo

1. Objetivo

- Conocer la opinión del grupo sobre un tema, problema o cuestión, favoreciendo la participación, la comunicación y el intercambio de ideas de sus integrantes.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: preparativos

Identificar el tema que interesa tratar. Expresar en forma interrogativa las cuestiones que queremos aclarar o resolver. Nombrar el coordinador del grupo.

2.2. Segunda fase: «cuchicheamos»

Formar parejas y, durante dos o tres minutos, «cuchichear» tratando de dar respuesta a las preguntas planteadas. Estas propuestas o respuestas se pasarán por escrito al coordinador.

2.3. Tercera fase: concluimos y tomamos decisiones

De todas las respuestas entregadas al coordinador se extraerán las conclusiones generales y, entre todos y todas, se tomarán las decisiones que se estimen más procedentes.

El foro

1. Objetivo

- Permitir la participación de los integrantes de un gran grupo enriqueciendo el planteamiento de un tema o de un problema mediante diversos puntos de vista y opiniones.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos proponemos?

El coordinador inicia el foro explicando con precisión el tema que se va a tratar y el objetivo que se pretende lograr.

2.2. Segunda fase: vemos, escuchamos...

Se presenta y se realiza la actividad previa al foro (proyección de una película, conferencia, dramatización, actuación artística, plan de acción...).

2.3. Tercera fase: ¿cómo participaremos?

El coordinador explicará las reglas a las que habrán de ajustarse los participantes (tiempo de las intervenciones, la objetividad, no apartarse del tema, silencio durante las intervenciones, respetar el turno de palabra, etc.) y presenta al «recopilador» de las ideas que vayan surgiendo.

2.4. Cuarta fase: dialogamos

Invitar al grupo para que participe. Si no hay intervenciones iniciales el coordinador formulará algunas cuestiones y ofrecerá posibles respuestas para que los participantes se adhieran a una u a otra. Una vez iniciadas las participaciones, el coordinador irá concediendo el uso de la palabra por orden de petición.

2.5. Quinta fase: ¿a qué llegamos?

El «recopilador» de ideas, hará una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, señalando las coincidencias y las discrepancias.

Torbellinos de ideas

1. Objetivo

- Desarrollar la capacidad creativa de los alumnos para generar ideas sobre un tema o problema.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: Presentación del tema o problema

El dinamizador expone al grupo el problema que va a generar la discusión.

2.2. Segunda fase: ¿qué y cómo discutiremos?

Presentación, por parte del dinamizador, del método a seguir. Se le comunica que en el menor tiempo posible y en un clima informal se debe lograr el mayor número de ideas sin críticas a ninguna de ellas por muy descabelladas que puedan parecer. Se formarán grupos de 3 a 5 miembros, nombrándose a un secretario que recogerá notas.

2.3. Tercera fase: a debatir

Se les da a los grupos diez minutos para que vayan exponiendo sus ideas. Transcurrido el tiempo, se les pide que seleccionen las cuatro ideas más importantes.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada secretario comunica sus ideas más importantes. El grupo clase realiza una selección final de las que creen más acertadas.

Estudio de documento técnico

1. Objetivo

- Fomentar la colaboración en la solución de problemas planteados y desarrollar la toma de posición frente a ellos.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: punto de partida

Se presenta por el moderador general (el profesor) el tema objeto de estudio y el documento que se utilizará, no muy largo, preparado para tal fin o recopilado de cualquier referencia bibliográfica.

2.2. Segunda fase: formación de los grupos

Formar grupos de 4 a 6 personas y nombrar, entre ellos, al coordinador y al secretario. Posteriormente se le les distribuye el documento.

2.3. Tercera fase: estudio del documento

Se realizará por los grupos, distribuidos por las dependencias previstas para tal fin. Se procederá en primer lugar a una lectura rápida. Posteriormente, se continuarán con los pasos siguientes: comentario general, formular escuetamente los problemas que plantea, nueva lectura, discusión, propuesta de solución y toma de posición. El secretario recogerá las observaciones y conclusiones más significativas.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada coordinador presentará al gran grupo, durante un minuto, las observaciones hechas. A continuación, o en una sesión posterior, el moderador general realizará una síntesis del documento y de las observaciones formuladas.

1.6.3. El Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación es el órgano que se encarga de potenciar y agilizar las actividades orientadoras y tutoriales dentro de un Centro, integrándolas en su Proyecto Educativo, con el fin de asegurar el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen y el asesoramiento técnico al profesorado y a las familias. Hemos de considerarlo como una innova-

dora estructura de coordinación, apoyo y asesoramiento que se ha creado para dar respuesta a la realidad que se plantea en la Enseñanza Secundaria, teniendo presente como principio básico la atención a la diversidad.

Fernández y otros (1995) apuntan los siguientes argumentos para justificar la creación de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria:

- a) La implantación de un currículo abierto que ha de ser adaptado y contextualizado a las características propias del centro. El nuevo modelo educativo parte de la existencia de la diversidad y huye de un planteamiento curricular centralizado, cerrado y rígido, abogando por un currículo basado en los principios de apertura, flexibilidad y descentralización. Dicha apertura y flexibilidad curricular ofrece muchas posibilidades a la orientación educativa para que ésta realice su labor y aportaciones en aras de una enseñanza de calidad.
- b) La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Dicha ampliación conlleva un mayor margen de opcionalidad para el alumnado a lo largo del currículo. Por otra parte, se hace inminente la necesidad de una especial atención a la orientación profesional, dado que se ha hecho coincidir la finalización de la E.S.O. con el límite legal de incorporación al mundo laboral.
- c) La inclusión en el currículo de contenidos no sólo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. La ruptura con la tradicional tendencia que resaltaba los contenidos conceptuales abre un amplio campo de trabajo a la Orientación, de tal manera que algunos autores han denominado a los contenidos procedimentales y actitudinales contenidos de la Orientación.
- d) Extensión del programa de integración a la Educación Secundaria Obligatoria, lo que requiere estructuras de apoyo especializado para la consecución de los objetivos educativos. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales hace necesario el desa-

rollo de distintas estrategias de atención e intervención (refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular o de garantía social...).

e) La atención a la diversidad dentro de un tratamiento comprensivo. La comprensividad es un principio fundamental dentro del modelo educativo propuesto por la L.O.G.S.E. que nos garantiza el logro de unos objetivos mínimos para todos, a la vez que proporciona una enseñanza ajustada a las necesidades de cada alumno, atendiendo la diversidad generada por sus diferentes capacidades, motivaciones o intereses.

Por tanto, el Departamento de Orientación se configura y se consolida como «el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto Educativo y Curricular de centro para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas» (Orientación y Tutoría, MEC, 1992b) y evitar los riesgos de que la educación se reduzca a una mera instrucción al atender aspectos educativos, personales y profesionales. Asumirá, en el marco de institución educativa de la que forma parte, la función de impulsar, promover y coordinar las actividades de tutorías y orientación educativa de todos los alumnos y alumnas del centro, así como la de planificar y evaluar la oferta curricular adaptada y diversificada que algunos alumnos pueden necesitar.

1.6.3.1. Estructura organizativa y funcionamiento de los Departamentos de Orientación

Aunque la finalidad de la Orientación es coincidente en todas las Comunidades Autónomas, debido a que parten de un mismo marco de referencia acotado por las Leyes y Decretos de rango estatal, sus propias nor-

mativas reguladoras establecen diferencias, más bien formales, que hay que tener en cuenta. Dado el contexto, en el que se desarrolla el presente trabajo, nos vamos a basar en la normativa general y en la específica para la Comunidad Autónoma Andaluza, apoyándonos en los siguientes textos legales:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (BOE del 21 de noviembre).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA del 29 de agosto).
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA del 6 de septiembre).

1.6.3.2. Constitución del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación de cada centro queda integrado por los siguientes miembros:

- Un orientador, al menos, profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.
- Los maestros especialistas en Educación Especial que existan en

el centro.

- Los maestros encargados de impartir el área de formación básica en los Programas de Garantía Social.

Según la normativa, también quedarán adscritos a este Departamento:

- El profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignada la impartición de las áreas de iniciación profesional específica y de formación y orientación laboral en los Programas de Garantía Social.
- El profesorado que tenga asignada la impartición de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular.
- Los tutores y el profesorado de formación y orientación laboral, según se establezca en el Plan de Orientación y de Acción Tutorial.

1.6.3.3. Funciones generales del Departamento de Orientación

Para que las funciones del Departamento de Orientación sean congruentes con los principios emanados del nuevo Sistema Educativo, han de cumplir las siguientes características:

a) Innovadora, que permitan impulsar renovaciones e innovaciones didácticas, metodológicas y de organización, recogiendo y reelaborando experiencias docentes, en un doble movimiento de ida y vuelta: desde la práctica al análisis, y desde éste, a la práctica, en metodología de investigación-acción, siempre con la colaboración y participación del colectivo docente, y dentro de las posibilidades reales del Centro.

b) Personalizadora, que contribuyan a diseñar los Proyectos Curriculares para que éstos se adapten a las peculiaridades de los alumnos

y aprovechar al máximo sus potencialidades, contemplando la diversidad de aptitudes e intereses de cada uno.

c) *Integradora*, de forma que favorezcan la integración, en el mismo proceso educativo, de los objetivos de desarrollo personal, académico y social, para conseguir de los educandos un equilibrio afectivo, una preparación para la vida de trabajo y una buena adaptación social.

d) *Evaluadora*, que proporcionen asesoramiento a los profesores sobre aquellos aspectos y procedimientos más apropiados en orden a poder llevar a cabo una valoración, lo más aproximada posible, de las capacidades, actitudes y avances experimentados por los alumnos en relación a sus posibilidades.

Entre las funciones generales con las que el Departamento de Orientación ha de contribuir a esta oferta educativa innovadora, personalizadora, integradora y evaluadora, encontramos las siguientes:

- Hacer aportaciones para la elaboración de los distintos documentos que integran el Proyecto de Centro: Finalidades Educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto Curricular, Plan de Formación del Profesorado, Plan de Evaluación, etc. En este sentido, el Departamento de Orientación tiene una importante responsabilidad en la confección del Proyecto de Centro ya que ha de aportar sus conocimientos técnicos. Para afrontar esta función, sus componentes deben estar al tanto de las innovaciones e investigaciones educativas.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y en colaboración con los tutores, la propuesta del Plan de Orientación y Acción Tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.
- Diseñar las actividades correspondientes al Departamento para su

inclusión en el Plan Anual de Centro.

- Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación y de Acción Tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia. Para lograrlo habrá de favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial, proporcionando asesoramiento, materiales de consulta, y en general, apoyo a los profesores tutores. Así, el tutor podrá recabar información del Departamento de Orientación que le permitirá tener un mejor conocimiento de sus alumnos y así actuar con ellos de la manera más adecuada.
- Colaborar con los Departamentos Didácticos, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la elaboración de la programación y en la realización de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise, contribuyendo de este modo al desarrollo de elementos personalizadores de la educación. Hay alumnos con dificultades, ya sean de aprendizaje, en determinada materia, de adaptación al grupo o al medio escolar, que necesitan una ayuda especializada. En estos casos, que son normalmente detectadas por el tutor, se hará un estudio psicopedagógico del alumno, para averiguar las causas de sus dificultades y, en colaboración con el tutor y haciendo partícipes a los padres, buscar la manera de ayudarlo en el propio Centro, por medio de las clases de apoyo o refuerzo educativo, en las que se diseñarán programas específicos para las dificultades que presentan los alumnos con necesidades educativas. Si los medios disponibles en el Departamento no son suficientes para ir solucionando el problema de un alumno determinado o el caso se sale de ámbito escolar, debemos recurrir a una ayuda especializada exterior, que normalmente será afrontada por los Equipos de Orientación Educativa que están compuestos por profesionales expertos en problemas psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares .

- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa, prevista en la normativa vigente.
- Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de emitirse.
- Formular propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- Promover la investigación educativa y actividades de perfeccionamiento.
- Favorecer la cooperación entre la familia y la escuela, proponiendo dinámicas y actividades que contribuyan a su implicación en la educación de sus hijos y en la vida del centro.
- Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de los compañeros, sobre todo en los momentos de transición: a la llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, o en el tránsito a otro centro educativo. Efectivamente, la integración y adaptación escolar son elementos fundamentales para el proceso de socialización y aprendizaje.

1.6.3.4. Áreas de intervención y funciones específicas del Departamento

El trabajo del Departamento de Orientación, al tener como finalidad el apoyo, el asesoramiento y la intervención psicopedagógica en todos los sectores y ámbitos de la comunidad educativa, debe asumir unas funciones amplias que den respuestas eficaces a todos los aspectos que deba afrontar. En esta línea, las directrices legales agrupan las funciones que ha de desarrollar en cuatro grandes áreas referidas al centro, a los alumnos, a los equipos docentes, a las familias y a otras instituciones, que pasamos a detallar:

a) Con respecto al centro:

- Coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales en todas aquellas cuestiones que posibiliten una atención educativa personalizada e integral: adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo educativo, etc.
- Fomentar, en colaboración con el Equipo de Orientación Educativo de zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida profesional activa.

b) Con respecto al alumnado:

- Proporcionar información y orientación, de forma colectiva e individual, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales.
- Elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar, personal y profesional.
- Efectuar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que desarrollarán programas de diversificación curricular y garantía social.
- Desarrollo de programas y actividades dirigidas a la mejora de las habilidades y el aprendizaje autónomo.

c) Con respecto al profesorado:

- Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que realizan con sus grupos de alumnos.
- Proporcionar instrumentos educativos que permitan el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado en orden a ofrecer una

educación integradora, con especial atención hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje.

- Asesorar en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos, en especial con respecto al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones.
- Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación, recuperación y promoción, así como en el asesoramiento sobre futuros estudios de los alumnos.
- Coordinar y colaborar con los distintos Departamentos didácticos en la elaboración de las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias tanto para alumnos, de forma individual, como para grupos de alumnos.
- Impartir, en colaboración con el Centro del Profesorado y el Equipo de Orientación Educativo de zona, actividades de formación y perfeccionamiento relacionadas con la acción tutorial y la orientación.

d) Con respecto a las familias:

- Promover la cooperación de las familias con el Centro para lograr una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- Colaborar en las diversas actividades y programas que se realizan en el Centro, así como potenciar la relación y comunicación entre padres y profesores, especialmente en la que se refiere a la orientación profesional del alumnado.

e) Con otras instituciones:

- El profesor orientador y el Departamento de Orientación tienen especial responsabilidad en la coordinación del centro con el entorno social y sus instituciones, en particular con otros centros del mismo y otros niveles educativos, para facilitar la inserción y movilidad de los alumnos.

1.6.3.5. Ámbitos de intervención del Departamento de Orientación

Para el cumplimiento de las funciones señaladas en el punto anterior, el Departamento de Orientación organizará su actuación en torno a los ámbitos siguientes: la atención a la diversidad del alumnado, la orientación académica y profesional y la acción tutorial. El Departamento de Orientación elaborará un plan de actividades para cada uno de estos ámbitos en el que se especificarán los objetivos que se pretenden conseguir, las actuaciones que van a llevarse a cabo y los procedimientos previstos para su seguimiento y evaluación.

a) Atención a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad es la respuesta educativa que todos los Centros deben dar, a través de su organización y de su currículum a los distintos ámbitos de diferencias entre los alumnos. Los ámbitos de diversidad entre los alumnos son muy variados: diferencias étnicas, de religión, lingüística, de sexo, de intereses y expectativas, de estilos de aprendizaje, de capacidades, de estilos de motivación, de recursos e instrumentos para el aprendizaje, etc.

La función orientadora se hace más importante cuanto mayor es la diversidad de la propia oferta educativa para atender las diferencias individuales. Esto exige un planteamiento que permita partir del conocimiento de las características personales de cada alumno, así como las peculiaridades del entorno donde se desenvuelve habitualmente, de manera que podamos ofrecer una educación que se adapte a las distintas necesidades de los alumnos.

b) Orientación académica y profesional

El nuevo modelo educativo propone tareas que giran en torno a la elección entre distintas opciones y vías educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio que podrán llevarse a cabo si en el Departamento de Orientación hay suficientes datos de los alumnos y se cono-

ce su historial curricular desde los primeros niveles de enseñanza. Al terminar la Enseñanza Obligatoria y a lo largo de la Posobligatoria, la orientación hacia estudios posteriores y la orientación para la transición a la vida activa adquieren una especial relevancia. Para lograrlo, no será suficiente con informar sobre las profesiones existentes, sino que será preciso conocer las aptitudes del alumno, sus capacidades y sus actitudes e intereses, así como la oferta de trabajo de la que la sociedad en ese momento dispone, haciéndose imprescindible la puesta en práctica de una Orientación lo más acertada posible.

La Orientación académico-profesional es, por tanto, un proceso de ayuda al alumno que tiene como finalidad el desarrollo de la capacidad de autoconocimiento, de toma de decisiones y de búsqueda activa de información académica y profesional, de manera que el alumno pueda efectuar un proceso personalizado, activo y crítico de elección de itinerarios académicos y de inserción laboral. Así, la Orientación Profesional articulará un plan de actuación que tratará de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Planificar el currículum y la organización de los Centros para incorporar la Orientación en los mismos.
- Asesorar a los tutores y demás docentes para su intervención directa en el desarrollo de la Orientación, colaborando en su formación tutorial.
- Fomentar el conocimiento del entorno productivo, implicando a otras instituciones, empresas y organismos.
- Promover la organización de actividades informativas sobre las distintas opciones académicas y profesionales.
- Incorporar las nuevas tecnologías para facilitar el conocimiento del mercado de trabajo y la toma de decisiones.

- Favorecer la transición del sistema educativo a la vida laboral activa.
- Acercar e implicar a los distintos agentes sociales y económicos del entorno.

c) La acción tutorial

La acción tutorial es un proceso integrado en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad. Tiene una labor de mediación entre los propios alumnos, entre éstos y el equipo docente y entre el equipo docente y las familias. Se concreta en el Plan de Acción Tutorial para dar una respuesta sistemática e intencional a las necesidades detectadas, tras hacer una evaluación en los distintos ámbitos de intervención. El Tutor tendrá la responsabilidad de coordinar la acción orientadora del grupo de alumnos que tutoriza y el desarrollo adecuado del Plan, sin olvidar la responsabilidad que cualquier profesor tiene en la asunción de su rol docente, integrando los objetivos de la Orientación en el currículum propio de su área o asignatura.

1.6.3.6. El Orientador y sus funciones

Dentro de la estructura del Departamento de Orientación, la figura del orientador como agente de cambio en el Centro y como técnico especializado en el ámbito de la psicopedagogía, constituye una pieza fundamental del engranaje educativo, hasta el punto de que la normativa vigente le asigna unas tareas específicas, que a continuación enumeramos:

- Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se determine de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca el Proyecto Curricular.
- Realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones y diversificaciones curriculares.

- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y orientar y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- En su caso, impartir la materia de Psicología, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca por la Administración Educativa.

1.6.3.7. Designación, cese y competencias del Jefe del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación tendrá un Jefe de Departamento que será nombrado por el Delegado Provincial de Educación a propuesta del Director del Centro y desempeñará su función durante dos cursos académicos. Será regentado por un profesor o profesora de la especialidad de Psicología y Pedagogía con la condición de catedrático. Si por algún motivo no hay profesorado con la condición de catedrático, la jefatura será desempeñada por cualquier otro profesor o profesora de la especialidad, y si no lo hubiera, podrá ser ejercida por cualquier miembro del Departamento de Orientación.

El Jefe del Departamento de Orientación cesará sus funciones al producirse algunas de las siguientes circunstancias:

- Cuando finalice el nombramiento de la Jefatura del Departamento.
- Por renuncia motivada aceptada por el Delegado Provincial, previo informe razonado del Director del Centro.
- A propuesta del Director, tras una petición de la mayoría absoluta de los miembros del Departamento de Orientación, en un informe razonado dirigido al Director y con audiencia del interesado.
- A propuesta del Director mediante informe razonado.

Una vez formalizado el cese, el Director procederá a proponer el nombramiento de un nuevo Jefe de Departamento, siguiendo las condiciones nombradas anteriormente.

Las competencias que el Jefe del Departamento de Orientación habrá de asumir en el desempeño de su cargo serán las siguientes:

- Coordinar la elaboración, planificación y ejecución del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Dirigir y coordinar las actividades del Departamento de Orientación bajo la coordinación del Jefe de Estudios.
- Convocar y presidir las reuniones del Departamento de Orientación y levantar actas de las mismas.
- Coordinar la organización de espacios e instalaciones.
- Proponer la adquisición del material y el equipamiento específico asignado al Departamento y velar por su mantenimiento.
- Promover la evaluación de los distintos proyectos y actividades del Departamento.
- Colaborar con las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del instituto, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración Educativa.
- Representar al Departamento en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- Velar por el cumplimiento del plan de actividades del Departamento de Orientación.
- Colaborar con el Administrador o con el Secretario en la realización del inventario de los recursos materiales del Departamento.

1.6.3.8. Implicaciones

A lo largo de los apartados anteriores, hemos podido conocer el papel tan importante que juega el Departamento de Orientación en la estructura organizativa y curricular de los centros educativos, dentro del actual Sistema Educativo. No obstante, debido a la complejidad del hecho educativo y la acción orientadora, no podemos olvidar que todos los agentes educativos están implicados en una empresa común; así lo estipula la normativa cuando afirma que todo profesor, por el hecho de ser docente, es tutor y orientador a la vez de todos sus alumnos. La experiencia nos demuestra que los estudiantes bien orientados se encuentran en disposición óptima para empezar a aprender de forma autónoma y para acertar en la toma de decisiones personales, académicas o profesionales.

El Departamento de Orientación, como órgano técnico, se convierte en el gran dinamizador de los centros, por las múltiples responsabilidades que se le asigna, por lo que deberá crear el contexto y las condiciones idóneas que favorezcan el asesoramiento, la ayuda y el apoyo profesional a los distintos sectores de la comunidad educativa, ante las necesidades detectadas, mediante intervenciones orientadoras eficaces. El papel a desempeñar por el orientador, como figura primordial del Departamento, es clave en el éxito o fracaso de la acción orientadora en los centros. Siempre se le ha venido definiendo como un verdadero agente de cambio y nadie le puede quitar esta característica. Es cierto, que en los primeros momentos, a los que les tocaron vivir la implantación de este nuevo marco legal, supuso una labor orientadora tan compleja y difícil que el orientador, aparte de un gran conocimiento técnico y profesional de la realidad educativa y orientadora del centro, se convirtió en un apaga fuego de las iras de los contrarreformistas. En esta situación el orientador supo realizar su labor como verdadero agente de cambio social y educativo, para entusiasmar a los docentes ante los nuevos retos del sistema educativo, para compartir y participar de una nueva metodología didáctica, de un nuevo concepto de evaluación, de propiciar los necesarios cambios de actitudes en cuanto a su rol como docente, que además de instruir, debían de educar; y por último, hacer ver que la

acción orientadora era algo necesario y que debía ser asumida y compartida por todos. Todavía hoy queda mucho camino por recorrer y el orientador debe erigirse en el principal motor del centro, para, a través de sus preparación, comunicación y confianza con los distintos sectores de la comunidad educativa, crear un clima organizativo de calidad en el que los alumnos alcancen la formación integral que la sociedad actual demanda.

Para Rodríguez Espinar (199: 130), algunas de las funciones que definen al orientador como agente de cambio son:

- Facilitador de la comunicación en la organización.
- Facilitador de un clima de confianza.
- Facilitador del trabajo en equipo.
- Asunción de liderazgo.
- Adopción de estrategias de resolución de problemas.
- Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.
- Implicación en la toma de decisión.
- Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro.

Quizás una de las tareas más importantes a realizar, por su trascendencia posterior, sea el diseño y desarrollo de una acción orientadora eficaz. Por ello, no sólo su objetivo ha de ir encaminado a ofrecer los diferentes servicios educativos, sino que además debe involucrar a los diferentes sectores en las propias intervenciones. Para ello, tiene que ofrecer programas de orientación realistas donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, programas encaminados a implicar a las familias en esta tarea compartida en la que todos nos necesitamos, programas que faciliten la mediación del tutor en el proceso de intervención, y programas en los que participen todo el profesorado como algo compartido y necesario en la for-

mación integral del alumno.

1.6.4. Los Equipos de Orientación Educativa

Queremos finalizar este capítulo, esbozando brevemente la importancia y las funciones de los Equipos de Orientación Educativa en el ámbito escolar, aunque sus intervenciones en la Educación Secundaria son más reducidas, al dedicar todos sus esfuerzos en los niveles de Infantil y Primaria.

Constituyen los servicios psicopedagógicos de apoyo externos a los centros educativos, organizados en un ámbito de demarcación o distrito, en función de criterios demográficos y geográficos, así como de las características y necesidades de la zona. Ello permite una visión global de las necesidades y las carencias de la zona bajo la responsabilidad del equipo al que está adscrito, asegurándose el asesoramiento, apoyo técnico y formación permanente del profesorado de los centros de la zona educativa. Asimismo, deben desempeñar una importante labor de dinamización pedagógica de los centros, colaborando y contribuyendo a los procesos de investigación e innovación educativa que se generen. Por tanto, sus actuaciones tienen un carácter de complemento especializado de la labor que se realiza en los centros. Están compuestos por diversos profesionales, como pedagogos, psicólogos, médicos, maestros, especialistas en audición y lenguaje y trabajadores sociales, lo que reafirma su carácter multidisciplinar.

En nuestro país, su historia es muy reciente, pues los primeros servicios aparecen en 1977 con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) con ubicación en las capitales de todas las provincias (O.M. de 30 de abril de 1977. BOE del 13 de mayo). La nueva ordenación del Sistema Educativo surgida tras la aprobación de la LOGSE (1990), propició la remodelación orgánica y funcional de los distintos servicios psicopedagógicos de apoyo, integrándose bajo la denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Art. 10 de la O.M.

de 9 de diciembre de 1992, BOE del 18). A partir de este momento, comienza la etapa de desarrollo legal y aplicación del nuevo modelo y la reorganización de la orientación educativa, afectando en primer lugar a la zona de actuación del MEC y, posteriormente, comenzaron sus reorganizaciones las comunidades autónomas con competencias educativas.

Así, en Andalucía, el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA de 29 de noviembre), unifica los tres colectivos diferentes hasta esos momentos con funciones de orientación y/o apoyo como equipos externos a los Centros –los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, los Servicios de Apoyo Escolar y los Equipos de Atención Temprana y apoyo a la Integración– en uno sólo bajo el nombre de Equipos de Orientación Educativa. Orgánicamente depende de las Delegaciones Provinciales de Educación y, funcionalmente, de la Inspección Educativa. Sus funciones generales quedan configuradas en torno a ocho ámbitos de intervención, en las que se realizarán tareas de asesoramiento, colaboración, atención, apoyo y elaboración de materiales:

! Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y a la atención a la diversidad.

! Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como de los procesos de enseñanzas.

! Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.

! Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.

! Asesorar al profesorado en tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, y cola-

borar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.

! Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.

! Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos para ellos.

! Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

! Apoyo a la tutoría.

Además de estas funciones generales, realizan otras especializadas, propias de cada una de las áreas de trabajo siguientes:

a) Apoyo a la función tutorial del profesorado. Comprenderá todas las actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función docente. También se incluirá actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad de sexos.

b) Orientación vocacional y profesional. Comprenderá todas actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos, su toma de decisiones coherentes y realistas y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo.

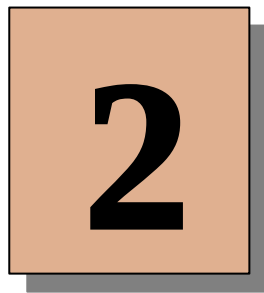
c) Atención a las necesidades educativas especiales. Sus actuaciones se dirigirán al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. También se atenderá a los alumnos sobredotados intelectualmente.

d) Compensación educativa. Las actuaciones se orientan al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o

geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje.

Su relación con los Departamentos de Orientación es de estrecha colaboración sobre todo en lo referente a la asistencia técnica de los profesores que tengan alumnos con necesidades educativas especiales y atención a la diversidad; en la participación del diseño y desarrollo de los programas de garantía social; y, cuando se le solicite, en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional.

Como línea de trabajo en la planificación y desarrollo de sus actuaciones, es de destacar el uso de la intervención por programas integrados en los Proyectos de Centro, la prevención y anticipación a la aparición de problemas y el trabajo en equipo. Asimismo, existe una adecuada coordinación, para la realización de planes conjuntos con incidencia en centros educativos de sus zonas, con otros servicios comunitarios referidos al ámbito laboral, de asuntos sociales y de la salud.



La Educación en Medios de Comunicación

2. La Educación en Medios de Comunicación

2.1. La sociedad mediatizada: una realidad actual

Vivimos en la sociedad de la información, en la que a diario los distintos medios de comunicación social nos inundan con sus mensajes, con sus sonidos y con sus imágenes y a lo que no sólo nos hemos acostumbrado, sino que lo consideramos como algo imprescindible en nuestras vidas, que incluso nos marca nuestras pautas de actuación. Gracias a las últimas tecnologías, la comunicación entre cualquier lugar del planeta es prácticamente instantánea, por lo que el impacto de cualquier noticia se produce de manera inmediata, convirtiendo en realidad las tesis de McLuhan sobre el concepto de «aldea global» (1989); todo lo que sucede en este mundo nos afecta por igual a todos, ya no hay distancias, vivimos bajo un mismo techo, y todo gracias a la inmediatez de la información, a su fuerza persuasiva; en definitiva, a la comunicación humana, que adquiere, por ello, cada vez más importancia en el ámbito social en que nos move-

mos. Así, nos lo señala Roda y Beltrán (1988: 26 y ss.), al expresar que «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». En palabras de Aguaded (1998: 24), el «fenómeno comunicacional es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo; y, 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».

Todos los seres humanos, desde los adultos a los más pequeños, estamos sometidos a la incesante y apabullante presencia de lo audiovisual en nuestras vidas, pasando buena parte de nuestro tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a oír la radio, y, en un futuro muy próximo, a hacer uso de las nuevas tecnologías de la información, como internet. Como indica Moreno (1983: 21) «la imagen y el sonido tecnificados penetran en 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». Es cierto que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo, es un hecho contrastable su considerable impacto y su propagación universal, cumplen un papel importante en el desarrollo social y político de la humanidad, favoreciendo la participación activa de los ciudadanos en la sociedad, pero, ¿estamos preparados para recibirlos, para comprenderlos, para usarlos?

Mayoritariamente, somos unos analfabetos audiovisuales, ya que consumimos los medios de comunicación de forma indiscriminada, con una actitud de pasividad total, lo cual no tiene absolutamente nada que ver con el conocimiento de sus lenguajes, el desciframiento de sus mensajes, la adopción de una posición interpretativa crítica y la asunción de los resortes adecuados para usarlos inteligentemente.

En este contexto, los medios de comunicación, según los expertos, uno de los mecanismos más importantes en el proceso de socialización de los más pequeños, se convierten en un instrumento social, que inciden -o determinan- los gustos, normas, conductas y pautas de comportamientos que cautivan, convencen, entretienen, culturizan, informan, pero también manipulan, por lo que se hace imprescindible la intervención desde el ámbito educativo, reclamando la necesidad de la educación en medios de comunicación como la mejor manera de lograr preparar a nuestros escolares para convivir con ellos, con la plena seguridad de que así estamos contribuyendo a la formación integral de los ciudadanos libres del mañana.

La fuerte presencia de los medios en las vidas de las personas es una tema preocupante para algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que intenta buscar propuestas para fomentar el desarrollo de planes formativos relativos a los medios de comunicación. Este organismo, desde la década de los sesenta se ha venido implicando en políticas de promoción de la educación en medios de comunicación, celebrando encuentros y conferencias internacionales, en los que se analizan las problemáticas de su desarrollo en la práctica escolar y se ofrecen estrategias didácticas para que los profesores enseñen a sus alumnos a usarlos de modo constructivos. En esta línea, en 1962, en una conferencia titulada «Educación para la pantalla», recogido por Pinto (1988:85), se afirmaba 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». En los años siguientes, encontramos constantes muestras por demandar a los distintos Estados que desarrollen políticas educativas encaminadas a potenciar el espíritu crítico de los alumnos respecto a los medios. Igualmente, en el famoso Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presentado con el título «Aprender a ser» (1972), elaborado bajo la presidencia de Edgar Faure (1973: 122, 124, 182-184, 186, 293) se realizan constantes referencias relativas a la importancia de incorporar el uso de los medios de comunicación en beneficio de la calidad educativa y

la correspondiente formación mediática de los profesores y alumnos: «la verdad es que el recurrir a los medios audiovisuales, además de los frutos inmediatos que cabe esperar, al nivel de la información práctica y de la animación social, puede abrir los caminos a una aculturación más profunda que estimule el gusto de aprender y el deseo de adquirir otras formas de comunicación, incluida la comunicación escrita».

La década de los ochenta marca definitivamente su compromiso decidido por la introducción de la formación en medios de las poblaciones escolares, con la Declaración promulgada por representantes de diecinueve naciones en el Simposio Internación de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios (1982), celebrado en Grunwald (Alemania), basado en cuatro puntos fundamentales que se han convertido en los principios claves para el desarrollo de la Educación en Medios:

1. Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2. Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.
3. Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología y las Ciencias de la Comunicación.

4. Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación».

En este mismo encuentro, se resaltaba la responsabilidad de los profesores y los padres en la preparación de los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Asimismo, se exhortaba a una colaboración conjunta además de los docentes y las familias, a los propios trabajadores de los medios y a los responsables de tomar decisiones en la educación relativa a los medios de comunicación, partiendo del reconocimiento por parte de todos del papel tan importante que tienen que desempeñar en la creación de una conciencia crítica más aguda de oyentes, espectadores y lectores de los medios. Éste es, sin duda, un paso decisivo, que en España, en algunos momentos, se tradujo en una serie de convenios con las empresas editoras de diarios para la reducción económica de las suscripciones de los centros educativos, para la promoción de concursos o para la planificación de visitas didácticas a los mismos.

En el ámbito europeo, una de las consecuencias del impacto de esta Declaración, fue la edición del libro *L'éducation aux médias* (Unesco, 1984) que ha marcado época en la exposición, por parte de prestigiosos expertos, de las relaciones entre la educación y los medios de comunicación, realizándose, además, un recorrido por las principales tendencias que se desarrollan sobre la temática a nivel mundial, para que sirvan de referencias para la puesta en marcha de nuevos proyectos. En la década de los noventa, se producen tres eventos importantes para el desarrollo y el afianzamiento de la formación en medios. Así, en 1990, con el apoyo de la UNESCO y el Consejo de Europa y por iniciativa del «Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information» francés (CLEMI) y el «British Film Institute» londinense, se organiza en Toulouse (Francia) una conferencia internacional en la que participan numerosos responsables de proyectos y profesionales de la educación y los medios de los cinco continentes y de la que surge el texto *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette y otros, 1992). En 1994, de nuevo el CLEMI francés

con la colaboración de la UNESCO celebró en París, sede del organismo internacional, un Encuentro Internacional bajo la temática de «La actualidad y los medios de comunicación». Por último, en la misma capital francesa en 1997, bajo la organización del «Groupe de recherche sur la relation enfants/médias» (GRREM) y con la colaboración nuevamente de la UNESCO, se desarrolló un Foro Mundial de investigadores, en el se trabajó la temática «Los jóvenes y los medios de comunicación: el futuro».

El Consejo de Europa, preocupado por la Educación en Medios de Comunicación creó en 1997 la «Association européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels/European Association for Audiovisual Education» (AEEMA/EAAME) subvencionando y fomentando actividades formativas y divulgativas encaminadas a extender el uso de los medios en la institución educativa como instrumento de formación de las nuevas generaciones, al constituir un factor esencial en el mundo de hoy y en el futuro más inmediato de nuestros jóvenes.

2.2. El poder de persuasión e influencias de los medios en los escolares

Los medios de comunicación se han extendido de tal modo en las vidas de las personas, que forman parte de su propia existencia, incluso antes de nacer, convirtiéndose en modelos de vida de la sociedad actual. Su influencia en el entorno social y familiar están determinando los modos y las relaciones entre sus miembros. Y si los medios, sólo deben cumplir dos funciones básicas como informar y entretener, ¿qué está sucediendo?. ¿Dónde queda su papel formativo, cultural, socializador?

Al convertirnos en una sociedad completamente mediatizada, donde la omnipresencia de los distintos medios es total y donde son considerados símbolos de progreso y de modernidad, erigiéndose en compañeros de viaje insustituibles y necesarios de la existencia humana, sus facetas de persuasión, de control y, por tanto, de poder, no son desestimadas por sus dueños, ya sean públicos como privados y por distintos grupos empresariales, sociales o políticos que tratarán de transmitir o de imponer sus ideas, sus mensajes o sus productos.

Estamos en un mundo sin fronteras, en una sociedad atosigada por la influencia de las distintas fuentes de información, que de forma evidente tienden a uniformar los ciudadanos del mundo bajo la idea de la aldea global de McLuhan, donde la persona conoce realidades distintas, prefabricadas o importadas, donde se crean necesidades producidas por las influencias externas de los impactos publicitarios o por dar respuestas a los impulsos consumistas o placenteros, nos encontramos, por tanto, con las influencias y los efectos de los medios, en especial el televisivo, que han venido a revolucionar el estilo comunicativo de las masas, las relaciones personales y la convivencia familiar de los humanos en los últimos cincuenta años del siglo XX y lo que está por venir, que aún nos deparará extraordinarias sorpresas en el comportamiento de las personas en las próximas décadas, gracias al desarrollo de nuevas tecnologías, como la emisión vía satélite y la digitalización de las imágenes, que permitirán una accesibilidad generaliza-

da, una interactividad real y un uso personalizado de los mensajes y códigos audiovisuales.

Los impactos de los mensajes de los medios y sus posibles efectos sobre los individuos han sido temas de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. En este sentido, Wolf (1994: 30 y ss.) nos señala que se ha pasado del convencimiento del fuerte *poder* de influencia de los medios hasta un posicionamiento menos radical donde se destaca la *capacidad* de influencia, generándose una serie de teorías, entre las que se destacan: la hipodérmica, la persuasiva, la de los efectos limitados, la funcionalista y la crítica o de los efectos a largo plazo. Desde la primera, se asume que los medios de comunicación pueden tener una influencia directa sobre los sujetos que los observan, contemplándose como estímulos que determinan determinadas respuestas en las personas. Con la teoría de la persuasión, se produce un cambio cualitativo, al considerarse que por encima de los efectos directos sobre los individuos, es necesario destacar la existencia de una serie de factores en los propios seres humanos que determinan los efectos concretos de los mensajes, por lo que éstos pueden variar en función de las características psicológicas, sociales y culturales de los receptores, aunque al agruparse socialmente en colectivos, facilita la identificación de los grupos de influencia.

Con la teoría de los efectos limitados, aunque éstos constituyen la problemática prioritaria, se empieza a investigar la influencia de los medios sobre los individuos, asumiendo que son una parte más de las que reciben dentro de su entorno social comunitario. Por tanto, las influencias vienen condicionadas por la estructura social en la que las personas se desenvuelven, adquiriendo los medios de comunicación las funciones no sólo de creación de conductas, actitudes, hábitos y costumbres, sino también la de refuerzo y potenciación de las que ya poseen. Desde el paradigma funcionalista, se resaltan las funciones que los medios desarrollan dentro del esquema general de la sociedad en la que vivimos como parte integrante y determinante de la misma. Por último, desde la perspectiva de los efectos a largo plazo, se articula un posicionamiento crítico en el sentido de que aqué-

llos se empiezan a desarrollar progresivamente tras una exposición continuada a las imágenes, contenidos y mensajes de los medios, lo que nos llevará a un proceso de cambio de creencias, de conductas, y, en definitiva, de nuestro sistema de valores sobre la forma de entender y comprender el mundo y las relaciones que en él se producen.

Es evidente que los medios de comunicación, sabedores de su inmenso poder de socialización entre los niños, adolescentes y jóvenes, superando en muchas ocasiones a la propia institución escolar y a la familia, crearán los mecanismos necesarios de persuasión para llegar a ellos, seducirlos y convencerlos. Así lo ve también Ponce (1994b: 185 y ss.) cuando afirma que «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». En este sentido, refiriéndose al medio televisivo, el más influyente entre los escolares, afirma Ferrés (1994) que «el éxito social de la televisión proviene de su enorme capacidad de seducción, y su extraordinario poder de penetración se deriva de su capacidad para generar un discurso irracional, que penetra en las raíces del inconsciente burlando los controles de la racionalidad». Para bien o para mal, no podemos olvidar que la influencia del medio televisivo es tal que puede llegar a modificar o cambiar los roles tradicionales y la escala de valores culturales; que promueve la aparición de contravalores, la creación de estereotipos sociales, la reproducción e imitación de esquemas y estilos personales; que favorece la difusión de la violencia, las modas consumistas e innecesarias; que llega a ocupar gran parte del tiempo de trabajo y de ocio; y que conduce de forma inexorable a la incomunicación familiar y a la evasión de la realidad y de los asuntos cotidianos.

2.2.1. Los efectos del medio televisivo

La televisión, sin duda alguna, es el medio preferido, el más utilizado por los escolares, y el que va ocupar gran parte de su tiempo libre, por lo que la práctica totalidad de los estudios sobre las relaciones de niños, adolescentes y jóvenes con los medios se han dirigido a investigar las influencias televisivas en las vidas de los alumnos. En la revisión literaria sobre el tema, nos hemos encontrado generalmente posiciones similares, aunque también otras bastante dispares. Se observan dos perspectivas opuestas radicalmente y entre ambos polos otra más reconciliadora. Así, por un lado, están los que ven en la televisión la responsable de todos los males sociales, debido sobre todo a la violencia, publicidad y sexualidad emitidas –Porchet (1994), Sublet (1986), Mander (1984)– y, por otro, los que tienen una visión optimista y no le achacan consecuencias directas negativas –Mariet (1994), Murray (1984), Clermont (1992)–. Los que se sitúan en un contexto más amplio, inclinándose hacia uno u otro polo, optando por una posición intermedia, constituyen el grupo más numeroso: Orozco (1996), Merlo (1996), Bryant y Zillmann (1996), Gubern (1987), Hawkins y Pingree (1983). En este último posicionamiento, encuadramos a casi todos los autores nacionales que se han interesado por la problemática: Vallejo (1987), Vilches (1983), Rico (1992, 1994), Bartrina (1994), Matilla (1995), Cabero (1997), Aguaded (1998).

Desde esta perspectiva, nos parecen muy interesantes, por su vertiente didáctica, los planteamientos de Orozco (1996: 152 y ss.) sobre los efectos de la televisión para estos tramos de edad, al señalar que se producen siete tipos de influencias, generalmente indirectas, como secuencia del visionado continuado de la televisión:

1. *Desplazamiento de actividades*
2. *Alteraciones en el ritmo cognoscitivo*
3. *Estimulación informativa y conceptual*
4. *Estimulación afectiva*
5. *Provisión temática para la interacción social*

6. Conocimiento paralelo

7. Adquisición de actitudes

Respecto a la primera de las influencias apuntadas, la mayoría de los autores reconocen el excesivo tiempo dedicado al visionado de televisión por los escolares, aunque son datos que no se pueden generalizar a toda la población y en todos los contextos sociales. Así el propio Orozco considera que existen variables que condicionan estas afirmaciones y que son necesarias tenerlas presentes como son las referidas a la edad, clase social y lugar de residencia. En este sentido Cabero (1997: 74-76) afirma que el consumo televisivo viene claramente condicionado por la familia, ya que existe una correlación inversa entre el número de horas que se invierten en la observación de programas y el nivel socioeconómico familiar, realizando más inversión de tiempo en las clase más desfavorecidas; asimismo, esgrime otras causas como el tipo de núcleo de población, que realice una mayor o menor oferta de actividades recreativas, afirmando que generalmente, debido a ello, en las ciudades y pueblos pequeños, se consume más televisión; y el factor sexo, presentando a las mujeres como mayores consumidoras de programas televisivos que los hombres.

Las alteraciones en el ritmo cognoscitivo constituyen una línea de investigación no muy desarrollada, aunque el autor mejicano considera que pueden influir en los ritmos de aprendizajes escolares, al imponer el consumo del medio televisivo ritmos más rápidos que las propias actividades educativas.

En cuanto al desarrollo de la estimulación informativa y conceptual tras el visionado continuado de televisión, Orozco defiende que la televisión desarrolla un estímulo cognoscitivo general tanto en conceptos como en destrezas y habilidades intelectuales, frente a la posición de los que piensan que el aprendizaje y la adquisición de información de los programas se realiza prácticamente con un mínimo esfuerzo cognitivo. De nuevo, Cabero (1997: 74) se inclina por el primer posicionamiento al afirmar que «la observación de un programa requiere que el observador tome una serie de decisiones, actividades de atención incluyendo acomodación para ignorar

las distracciones del contexto, requiriéndose la utilización de estrategias de comprensión de extraordinaria complejidad y una inversión de esfuerzo cognitivo». Consecuente a esta influencia, se produce una estimulación afectiva, para muchos autores inseparables, que inciden en posibles modificaciones de las emociones y sentimientos de los niños, adolescentes y jóvenes.

La televisión es considerada, también, como una excelente proveedora de temática para la interacción social, por la posibilidad de presentación del cualquier información o noticia tanto del entorno más próximo al más lejano, provocando no sólo la recepción de imágenes y mensajes sino también la comprensión y la reflexión sobre hechos, experiencias y situaciones que acontecen en diferentes realidades sociales. Esta acumulación de temas y datos proporciona, según Orozco, un conocimiento paralelo, que, a veces, «puede significar conflicto o simplemente una sobreinformación en la socialización de los niños» En este sentido, Gunter (1988: 22) nos indica que «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».

Por último, se produce una influencia muy importante que afecta a la adquisición de actitudes, por lo que nuevamente Orozco reafirma su posicionamiento en el sentido de que a través del visionado de televisión los escolares realizan aprendizajes vicarios, apoyándose en los estudios de Bandura (1996: 89) que mostraban 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».

Por su parte, el profesor Merlo (1996: 61y ss.) nos presenta una clasificación, a partir de nueve áreas temáticas, sobre los efectos más importantes e investigados de la televisión:

1. *Televisión y familia*
2. *Televisión y conducta social*

3. *Televisión y tiempo libre*
4. *Televisión y problemas de familia*
5. *Televisión y rendimiento escolar*
6. *Televisión y adquisición de conocimientos*
7. *Televisión e influencia psicológica*
8. *Televisión y pasividad/creatividad*
9. *Televisión y violencia*

Como observamos, existe una clara coincidencia con muchos de los aspectos expuestos por Orozco como de máxima influencia del visionado televisivo, por parte de nuestros escolares. Asimismo, nos parece interesante señalar el agrupamiento que realiza Galindo (1997: 82), tomando como referencia la acción de consumir la televisión, para establecer posteriormente sus efectos en relación a los consumos efectuados. En su planteamiento, es preciso diferenciar entre consumo de televisión y consumo a través de la televisión, separando la televisión como producto y los productos que se difunden a través de ella. Por lo que afirma que el usuario de televisión, cuando se sitúa frente a la pantalla, puede llevar a cabo diferentes consumos:

1. *Consumo de mensajes (información, opinión, publicidad, etc.)*
2. *Consumo de ideología y de valores (culturales, sociales, políticos, etc.)*
3. *Consumo de hábitos y actitudes*
4. *Incitación al consumo de productos comerciales*
5. *Consumo de tiempo*

Coincidimos plenamente con este autor que cuando se ve televisión se está consumiendo mensajes, valores, estilos de vida, publicidad; a partir de lo cual, se comienza un proceso individual, y por extensión colectivo, generador de cambios y modificaciones en los hábitos, en las actitudes, en la escala de valores, en el pensamiento, en las relaciones, en el comportamiento, etc. Por ello, creemos necesario proceder al análisis de algunos de ellos, que por relevancia y consecuencias creemos afectarán más a nuestros escolares.

2.2.1.1. Del consumo al consumismo

En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado, resulta paradójico pensar que las necesidades, en lugar de reducirse y estar mejor atendidas, aumenten y nos conviertan en esclavos y víctimas de un consumismo engañoso e innecesario que, de forma consciente e inconsciente, determina nuestra forma de vida, creando una ansiedad y competitividad errónea, alimentadas por modelos de *márketing* con una intencionalidad clara de puro mercantilismo o influencia ideológica.

No es difícil crear necesidades, para provocar una respuesta consumista. La influencia de los medios, en la sociedad actual, es determinante para proyectar imágenes y mensajes que nos lleven a un mundo perfecto, ideal y deseado, que nos transforma en vital lo secundario. Consecuentemente, se ha creado una rentable industria especializada que, utilizando mecanismos publicitarios, establece una comunicación unidireccional que incita y orienta hacia el consumo del objeto propuesto.

En esta situación, los seres humanos, de forma irreflexiva, nos dejamos, en muchas ocasiones, arrastrar y hasta engañar cuando consumimos de forma irresponsable, siguiendo el juego, a veces conscientemente, a los publicitarios y empresas que representan y, ante el éxito, animándolos a que sigan creando necesidades y productos que las satisfagan.

Es tal la influencia, que en determinados sectores sociales y en todas las edades, pero sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, se produce una identificación con las personas que los consumen, convirtiéndose en una *moda* que predetermina los gustos, que clasifica social e ideológicamente, que produce desigualdades sociales, que genera escalas de valores descontextualizadas de la realidad, que modifica actitudes y, en definitiva, *robotiza* a la persona y la convierte en marioneta movida por intereses predeterminados.

No podemos olvidar que cantidad de mensajes que llegan a los consumidores a través de los distintos medios de comunicación contienen infor-

maciones engañosas o de veracidad dudosa, produciéndose al margen de la legislación vigente. Las empresas comerciales y sus marcas suelen incumplir las normativas, elaborando una publicidad encubierta, presentándola dentro de un espacio divulgativo-informativo cuando en realidad es un reclamo al servicio del anunciante que ha invertido para obtener unos beneficios. Según algunos estudios, más del seis por ciento de la publicidad que llega a los consumidores a través de los distintos medios se puede considerar como engañosa -un cuatro por ciento en la televisión, un tres y medio en los diarios, un siete en la radio y más del diez por ciento en las revistas-, induciendo a un consumo erróneo, que afecta negativamente al comportamiento económico del consumidor, y orientando hacia un consumismo materialista.

Por tanto, el consumir, que es algo habitual y necesario para el ser humano, se convierte en algo extraordinario y tendencioso cuando se altera el proceso natural de oferta y elección, generándose necesidades superfluas e innecesarias que condicionan a la persona, abocándola hacia un mundo consumista, del cual difícilmente saldrá sin que medie una adecuada intervención orientadora y formativa que le prepare y capacite para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de analizar, valorar y comparar las distintas alternativas, quedándose con aquellas que realmente aporten respuesta eficaz y acertada a sus demandas personales y exigencias sociales.

De este modo, se evidencia paradójicamente cómo el incremento de necesidades va paralelo al desarrollo cultural, social, económico y tecnológico y cómo en sociedades menos avanzadas se elige en función de lo necesario y básico, acorde a un coherente sistema de valores, al no existir una oferta artificial, amplia, manipulada y confusa, posiblemente como consecuencia aún de su bajo nivel adquisitivo.

En este sentido, de forma categórica afirma Rico (1996), que el visionado de la televisión no se puede reducir a «consumir sin mirar, sólo viendo para olvidar como el alcohol, para no pensar, en nada ni en lo que sucede, ni en aquello que pasa ante nuestros ojos. Eso es el consumo, también de imá-

genes, una estafa legal en la cual todos caemos y lo hacemos voluntaria y gustosamente porque no pensar crea también un hábito».

2.2.1.2. Violencia, valores y televisión

No existe un consenso sobre la relación directa entre violencia e imágenes televisivas, ya que tal relación no depende sólo de esta variable, sino que existen otros factores que en combinación multiplican los efectos, por lo que se admite que el visionado de programas violentos no es la única causa de la agresividad, pero que favorece su aparición en muchos individuos, en una tendencia a la imitación vicaria y asumiéndose modelos o personajes negativos para la convivencia y las normas democráticas, el respeto a la vida, el orden cívico y la justicia social. Así lo corrobora la profesora Vallejo cuando afirma que «el comportamiento social de una población es el resultado de multitud de factores que interactúan y son difícilmente aislables». Sin embargo, observamos atónitos, cada vez más frecuentemente, situaciones en la sociedad y en el contexto escolar de acciones violentas que llegan incluso al asesinato y donde la influencia directa de la toda poderosa imagen, produce un efecto negativo de imitación de secuencias, actitudes y modelos que observan a diario a través, sobre todo, de la televisión.

Clemente y Vidal (1996: 66 y ss.) en un excelente trabajo recopilatorio de otros autores, nos ofrecen un resumen de los posibles efectos del excesivo visionado de imágenes violentas:

! 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*

Efectivamente, esta constante y diaria visión de violencia, tanto física como también verbal o icónica, no sólo aparece en las películas o series de cualquier tipo o formato, sino que la encontramos en otros programas, aparentemente inocuos, en los informativos y progresivamente, cada vez más, en las imágenes publicitarias. Con ello, nuestros chicos y jóvenes van creciendo con una imagen del mundo llena de violencia. El peligro de todo radica en que la capacidad de respuesta hacia el problema funciona cada vez menos, produciéndose un fenómeno de insensibilización, de indiferencia ante tanta saturación, convirtiéndose en algo habitual, normal y secundario en la vida de los escolares. Los efectos negativos se amplían cuando la madurez de los individuos impiden realizar una clara distinción entre la realidad y ficción. En definitiva, nos encontramos ante una situación que les conduce a un estado de inseguridad y de temor que se puede convertir en elemento desestabilizador de sus emociones, de sus conductas y de un adecuado desarrollo de su personalidad.

Por todos es admitido el papel fundamental que asume la televisión como transmisor ideológico y de los valores de una sociedad contradictoria. Si lo deseable es que se tendiera a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y hacia la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos, este medio aprovecha todo su poder para transmitir a través de sus mensajes ideologías partidistas, estilos de vida, actitudes consumistas, contravalores, reproducción de estereotipos... Pero, no hay nada gratuito, ni se debe al puro azar, sino que detrás de una imagen, de un mensaje siempre encontremos una intencionalidad y unos intereses o propósitos predeterminados.

Los adolescentes se encuentran en un momento de su trayectoria evolutiva con profundos cambios en su personalidad y muy permeables a la identificación con modelos que ven a diario y que toman como referentes. En esa búsqueda de la afirmación personal, ven en la televisión un elemento de transmisión de emociones y sensaciones que satisface sus deseos de un mundo creado, no real, de vida resuelta, de fama, de dinero, de belleza, de sexo, donde todo vale para conseguir lo que se proponen. Es decir, se transmiten modelos y estilos de vida a imitar que para los adultos contemplamos de una manera irreal, pero que lo hacen suyos y empiezan a formar parte de su cultura de valores. Como afirma Bartrina (1994: 110), «la televisión es el vehículo que recoge y amplifica, pero no el origen de las corrientes que atraviesan nuestra sociedad de manera fulgurante y mueren al poco tiempo».

Muy interesantes son las conclusiones de la investigación dirigida por Iglesias de Ussel (1995) sobre la influencia de la televisión en la adolescencia en la Comunidad Andaluza, donde observamos las interacciones que establecen con este medio:

Adolescencia y televisión

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.*

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 los 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 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 si se puede concluir que los efectos más preocupantes son las dosis de pasividad que puede generar. 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)

Como hemos podido comprobar, la actividad más frecuente después de la escolar y del descanso es la de ver la televisión, que junto a la utilización de otros medios de comunicación, están ocupando gran parte de su experiencia vital, por lo que tenemos que concluir que tienen un incuestionable valor en sus vidas. Por eso, se hace preciso el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje que capaciten a nuestros escolares para consumir críticamente los medios y sobre todo para que sepan interpretar

inteligentemente sus mensajes, ya que muchos de éstos tienen intencionalidades encubiertas que pueden poner en peligro el equilibrio personal de los adolescentes en todos los aspectos –cognitivos, emotivos, psicológicos, conductuales, físicos...–, favoreciendo la aparición de actitudes y modelos a imitar negativos frente a la vida y a la sociedad.

2.3. La justificación de la Educación en Medios de Comunicación

A la par que algunas instituciones gubernamentales están tomando posiciones decididas en la incorporación inmediata de la formación en medios en el currículum educativo, por la influencia tan decisiva que tienen en las vidas de las personas, son muchos los autores que consideran a los medios de comunicación la clave de la educación del futuro. Nuestros niños y jóvenes están sometidos diariamente al agobiante bombardeo audiovisual, que les va marcando y condicionando su existencia, por lo que se hace imprescindible su presencia en el aula, ya sea como recurso para el aprendizaje, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Enseñar a consumirlos, a entenderlos, a convivir con ellos desde un posicionamiento racional, crítico y creativo son demandados desde los foros intelectuales que reflexionan seriamente sobre las razones que justifican la integración curricular de los medios de comunicación en los sistemas educativos.

Len Masterman (1993a: 15-38), experto en el uso de los medios de comunicación en el aula, establece siete razones para considerar a la educación en medios de comunicación como un asunto prioritario:

1ª. El elevado uso de consumo de los medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.

2ª. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresa de concienciación.

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

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

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

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

7ª. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Efectivamente, encontramos en las afirmaciones de Masterman una profunda reflexión del impacto de los medios de comunicación en las vidas de los ciudadanos de la sociedad actual. Ese uso indiscriminado da lugar a que nos encontremos con datos escalofriantes que nos deben llevar a tomar posiciones en nuestra función de docentes, para favorecer la educación en medios en los centros educativos. Así, en nuestro propio contexto, las últimas encuestas (AIMC, 1999) nos confirman que nuestros niños y jóvenes consumen un promedio diario entre 222 y 234 minutos de televisión, es decir, de 3,5 a 4 horas recibiendo información de todo tipo, publicidad y consumo, valores, contravalores, lenguaje, estilos de vida, mensajes ideológicos, sexo, violencia... A este respecto, convendría recordar las cifras que ofrecía, en 1996, el Ministerio del Interior, especificando que cada español veía anualmente por la pequeña pantalla una media de 887 homicidios, 155 asesinatos, 70 parricidios y 1308 violaciones. ¿Cómo desde la educación vamos a estar ajeno a esta realidad que nos circunda, nos influye decisivamente y nos limita nuestras actuaciones?. Estamos con Sancho (1998: 42) cuando afirma que el problema de la educación en la actualidad no radica en el acceso a la información sino en «posibilitar que el alumnado y el propio profesorado sea capaz de darle sentido, de convertirla en herramienta crítica para entender e intervenir en el mundo que le rodea». Para ello propone el desarrollo de marcos de interpretación, de herramientas de pensamiento «que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida». Un sistema educativo que promueva la formación integral de los individuos de cara a su inserción y la mejora de la sociedad, no puede olvidar la educación en medios de comunicación que se debería centrar «en el desarrollo de un trabajo formativo encaminado a la discriminación de productos audiovisuales y al análisis valorativo de los

mensajes que vehiculan, mediante un diseño de estrategias de uso escolar que garantizaran esta finalidad, haciendo posible un tratamiento de los medios de comunicación en la práctica docente y su integración en los Proyectos educativo y curricular» (Ballesta, 1998: 126).

Una preparación adecuada en nuestros jóvenes que les permita consumir inteligentemente los medios, racionalizando su consumo, y que , además le prepare para saber leer, descifrar y hasta enfrentarse ante la ingente cantidad y variedad de mensajes que va a recibir diariamente, evitará la manipulación, la transmisión de ideologías o estilos de vida, la adopción de contravalores, y en definitiva, la anulación de sus propias iniciativas, de sus conciencias, de su libertad. Por ello, según Masterman (1993a: 26 y 28), «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»; influyendo en la configuración de los mismos valores democráticos de la sociedad actual, porque «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».

Por su parte, Area (1998: 47 y ss.) entiende que la educación para los medios de comunicación es «una alternativa necesaria y urgente para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información y para formarle como un ciudadano consciente de los efectos socio-culturales de los medios de comunicación». Para justificar la necesidad de su integración curricular, nos presenta una serie de argumentos conceptuales e ideológicos, en torno a tres «tesis» fundamentales, partiendo de la consideración de que la formación que reciben los alumnos en nuestro sistema escolar, ante los efectos sociales y culturales de los medios y tecnologías de la comunicación, es casi inexistente y en muchos casos inadecuada:

1ª. Existe una evidente pérdida de la influencia cultural e ideológica de la institución escolar sobre la infancia y juventud a favor de los «mass media» y las nuevas tecnologías.

2ª. La escuela actual es un avestruz que esconde la cabeza ante la problemática sociocultural de los medios de comunicación.

3ª. Educar al alumnado para los medios es una condición necesaria para su formación democrática como ciudadanos.

En este sentido, es completamente cierto que la institución escolar ha perdido, junto con la familia, su hegemonía socializadora sobre la infancia y la juventud, en favor de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, por su poderosa influencia y sus efectos cautivadores. Nuestra escuela, desgraciadamente, no está dando respuesta a esta realidad tangible, por lo que se encuentra alejada de la tan deseada educación en medios de comunicación como venimos defendiendo. Como afirma Area (1998: 50) «la educación escolar ni en su contenido ni en su tecnología tanto organizativa como simbólica responde a las exigencias y características de una sociedad dominadas por la producción, difusión y consumo de la información mediante lenguajes y tecnologías audiovisuales e informáticas». Por otra parte, en relación a la fundamentación de la tesis tercera, encontramos como Gonnet, en sus *Ateliers de démocratie* (1995: 35), reivindicaba también el papel del uso de los medios para el conocimiento de la actualidad y la formación democrática. Una incorporación de la educación en medios al currículum con la finalidad de capacitar a los alumnos en su preparación para la vida social, desarrollando la actitud crítica y responsable ante su consumo y sus mensajes, lo que redundará en el ejercicio consciente de la libertad individual y el fomento de actitudes democráticas.

2.3.1. Aproximación terminológica

En nuestra revisión bibliográfica, hemos podido observar la utilización de diferentes denominaciones para referirse a la educación en medios de

comunicación: Educación para la Comunicación, Educación Audiovisual, Educación para los Medios, Educación en Medios de Comunicación, Educación para los Medios de Comunicación, Comunicación audiovisual, Enseñanza en materia de Comunicación, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Medios, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual...; algunas, con idéntico significado, otras con matices distintos, pero a la mayoría les une la necesidad de poner en marcha programas de educación para formar a nuestros alumnos con la realidad de los medios de comunicación. Por ellos, vamos a realizar un pequeño recorrido clarificador, para situarnos en el momento actual y argumentar nuestro posicionamiento.

Asociada a la conceptualización adoptada, encontramos distintos enfoques asignados a la educación en medios, como consecuencia de los planteamientos teóricos y las prácticas docentes seguidos. Para Area (1998: 58-62), existen tres perspectivas o concepciones de la enseñanza para los medios:

a) El enfoque gramaticalista o de enseñanza del lenguaje audiovisual, con el que se pretende que el alumnado adquiera las habilidades necesarias que les permitan obtener información y expresarse a través de los códigos y símbolos del lenguaje audiovisual.

b) El enfoque centrado en la tecnología o dimensiones técnico-materiales de los medios, con el que se pretende la capacitación de los alumnos en el manejo de los aparatos, en la formación técnica de los componentes de la imagen y el sonido.

c) El enfoque socio-ideológico dirigido a identificar y explicitar los contenidos y los mensajes vehiculados por los medios, por el cual se pretende que el alumno sepa analizar los mensajes emitidos por los medios, tomando conciencia crítica de los mecanismos de manipulación e inculcación ideológica utilizados por ellos.

Sin embargo, junto a estos enfoques, encontramos otra posición que

intenta superar estas visiones parciales para la educación en medios de educación por otra más global, proponiendo un modelo integrador (Masterman, 1993a; Bazalgete, 1991; Grupo Comunicar, Contrapunt), lo que no significa que, en cada momento y para cada contexto, se profundice más o menos en algunas de las dimensiones, pero siempre partiendo de la globalidad.

En el contexto español, se han tomado como referencias los términos «Media Education» y «Éducation aux Médias», empleados en los ámbitos anglófonos y francófonos, respectivamente; y, en menor medida, otras acepciones que nos han influido, aunque menos generalizadas han sido *Audiovisual Education*, *Media Literacy* y *Screen Education*. En estos últimos casos, señalar que la utilización de Educación Audiovisual, que, en algún momento, tuvo cierta aceptación, se dejó de utilizar porque su denominación induce a restringir el problema sólo a los medios que utilizan un lenguaje audiovisual.

En definitiva, actualmente en nuestro país, de forma indistinta y para indicar lo mismo, las terminologías más usuales son las siguientes: «Educación en Medios de Comunicación», «Educación para los Medios de Comunicación» y «Educación en materia de Comunicación». Esta última, surge de la traducción al castellano del libro de la Unesco «Éducation aux médias» (1984). De los tres términos, nos inclinamos por la utilización de los dos primeros por varias razones:

1. Recoge mejor los enfoques o planteamientos defendidos en los países occidentales donde se ha consolidado mejor este campo de estudio.
2. Es un término con gran amplitud semántica donde tienen cabida cualquier medio de comunicación de masas: prensa, radio, televisión, cine, internet y otros nuevos medios de información y comunicación social.

Algunos autores como Aguaded (1998: 35), aun estando de acuerdo con la utilización de las dos primeras denominaciones, precisan su decisión de adopción de una de ellas en base a la lectura léxica que se puede realizar

de la palabra «en» o «para», afirmando que «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 reduccionista) de la preposición “para”». Respecto a la tercera denominación, nos parece que la utilización a secas del término Comunicación le impregna de una amplitud que desborda los límites de los medios de comunicación social, aumentando el campo de referencias a otras muchas realidades comunicativas.

Por su parte, en el ámbito iberoamericano y en Portugal es frecuente la utilización del término «Educación para los Medios», para referirse prácticamente a nuestros mismos planteamientos; sin embargo, creemos que la acepción «medios» debería de arrojarse con otras palabras que hicieran referencias directas a los objetivos planteados, ya que 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». A modo de síntesis, recogemos otras denominaciones que, en menor medida, se han venido utilizando, pero que por la utilización de términos diferentes creemos es preciso tener en consideración:

«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, vinculado a movimientos iberoamericanos, cuyo máximo valedor es el investigador Mario Kaplún; 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 y luego extendida su influencia a otros países iberoamericanos; la «Lectura Dinámica de Signos» desarrollado en Colombia por M^a Josefa Domínguez (1990); la denominación de la «Pedagogía de la Imagen» que surge en Francia con la obra de A. Vallet (1970) y luego se desarrolla en Hispanoamérica en distintos países; la «Educomunicación», implantada fundamentalmente en Argentina, la «Pedagogía de y con Audiovisuales», ya clásica y que tiene como exponente en los últimos años en España 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 Nacio-

nal 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 han venido utilizando para identificar a esta innovación didáctica de integración de los medios en el currículum escolar ha sido la empleada por Margalef (1994) 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» (Aguaded: 1998: 34-35).

2.3.2. Objetivos y contenidos de la Educación en Medios de Comunicación

En nuestro estudio, observamos cómo en cada enfoque se destacan unos objetivos por encima de otros, lo que nos viene a confirmar que, partiendo de unos presupuestos genéricos, a la hora de abordar el problema de la educación en medios de comunicación, se formulan finalidades diferentes. Desde nuestro planteamiento, consideramos muy significativas algunas definiciones, que de alguna manera, han influido en la consideración actual que se le da a esta temática. Así, en uno de los encuentros organizados por la Unesco (París, 1979), se concluyó que cuando se hablara de Educación para los medios de comunicación, nos estábamos refiriendo a «todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la 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 su parte, Bazalgette (1993: 128) nos recoge la aportación del «British Film Institute» londinense que considera que «la educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios; haciendo referencia a los modernos medios de comunicación de masas, tales como la televisión, el cine, la radio...; intentando ampliar el conocimiento de los medios

que tienen los niños, a través de trabajos críticos y prácticos; y tratando de producir consumidores más competentes que puedan comprender, 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».

En las distintas conceptualizaciones que hemos ido exponiendo, a lo largo del capítulo, hay un elemento común que siempre aparece como es el desarrollo de actitudes críticas de los alumnos ante los distintos medios y sus mensajes. Efectivamente, se pone el énfasis en unos aspectos que para nosotros son vitales en la configuración de los nuevos ciudadanos de la sociedad del siglo XXI como son la capacidad de análisis, la formación del pensamiento, la autonomía personal, siempre desde la dimensión crítica y, consecuentemente, la adquisición de estrategias y destrezas básicas que los hagan posibles. Así también se manifiesta Gonnert (1997: 44 y ss.), cuando nos señala que la finalidad principal es enseñar a los alumnos «a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática», proponiendo como temas fundamentales de la Educación para los Medios los siguientes:

- *Los lenguajes: en torno a las 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.*
- *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.*

En base a ello, Area (1998: 58) nos señala como objetivo fundamental en la educación para los medios de comunicación en el currículum escolar la capacitación del alumnado, «partiendo de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales audiovisuales» para:

- *Ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos de los medios.*
- *Ser críticos con los mismos.*
- *Conocer los mecanismos de producción técnica de los productos mediáticos.*
- *Identificar los intereses y valores que subyacen a todo programa audiovisual o mediático.*
- *Recibir una formación, no sólo académica, sino también cultural que les permita aprender significativamente desde los medios de comunicación social, especialmente televisivos, y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos.*
- *Saber comunicar sus ideas, sentimientos y emociones a través de los lenguajes y recursos expresivos de los medios tanto audiovisuales como sonoros y escritos.*

Como propuesta de contenidos (íbidem: 70-77) nos presenta siete «conceptos básicos» de la educación para los medios de comunicación que tendrá que concretar el docente en contenidos específicos bien de naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal en el diseño de la unidad didáctica:

1. *Todos los medios son «fabricaciones».*
2. *Todos los medios construyen una realidad.*
3. *Las «audiencias» construyen el significado de los medios.*
4. *Los medios tienen implicaciones «comerciales».*

5. Los medios contienen mensajes «ideológicos» y de «valores».
6. Los medios tienen implicaciones «sociales» y «políticas».
7. Los medios tienen una «forma estética única» estrechamente relacionada con su «contenido».

Dichos conceptos, están obtenidos de la Guía de Recursos de Comprensión de Medios (Duncan, 1989: 6-7), documento básico del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), en donde se afirma que los medios tienen una estética propia, estando íntimamente interrelacionado su forma y su contenido y que todo lo que comunican son construcciones de una realidad con enormes implicaciones sociales y políticas y de transmisión de mensajes ideológicos y éticos, junto a implicaciones comerciales.

Bernabeu (1995: 8-11) considera que el objetivo general de la Educación en Materia de Comunicación persigue «la educación de niños, 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 masivos». Como objetivos específicos apunta los siguientes:

- *Desarrollar la personalidad de los alumnos desde un punto de vista integral: insistiendo en la adquisición del espíritu crítico y en la formación en valores.*
- *Actuar sobre su ambiente social: la EMC ha de promover la participación de la familia en tareas educativas tales como las de favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios; crear hábitos de lectura entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales, etcétera). La EMC debe fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro, haciendo de ellos lugares de encuentro, espacios de comunicación e intercambio con otros ámbitos externos.*
- *Fomentar su autoestima y autorrespeto: la EMC ha de ayudar a los escolares a tomar conciencia de su propia valía y de la necesidad de definir y expresar la opinión personal.*
- *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 su intenciones manifiestas y ocultas.

- *Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos.*
- *Fomentar la participación en el entorno social.*

Los contenidos los agrupa en torno a tres ámbitos de trabajo:

- *La educación en los medios: el currículo incluye los conceptos básicos relativos a la lectura entendida en un sentido amplio: diferentes códigos (verbales, visuales, sonoros y audiovisuales); medios de comunicación; fuentes de información y tratamiento de la misma; soportes en los que aparece la información; lugares de almacenamiento y consulta de documentos: bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, videotecas; nuevos medios técnicos y posibilidades de uso, etc.*
- *La educación con los medios: el currículo insiste en la adquisición de procedimientos como la lectura crítica y comprensiva de mensajes massmediáticos, la utilización de variadas fuentes de información y documentación, la adquisición de técnicas de trabajo científico; estrategias de recogida, selección, archivo, recuperación y transmisión de la información.*
- *La educación ante los medios: el currículo señala la necesidad de desarrollar determinados valores en relación con la abundancia de información que ofrece nuestra sociedad: actitudes de consumo selectivo, análisis crítico de los mensajes, contraste con la realidad, postura activa ante los medios, formación de un criterio propio y formación en valores.*

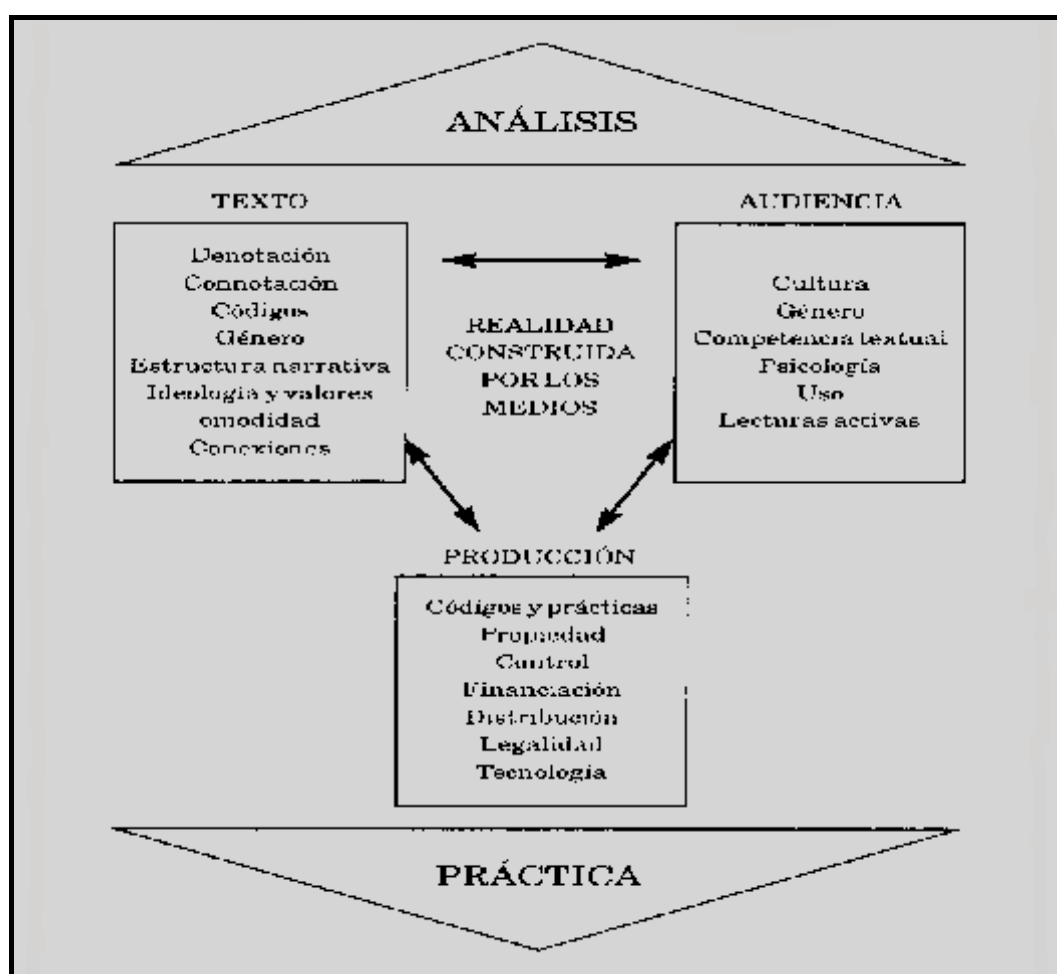
También en nuestro contexto nacional, Margalef (1994: 25) indica que «el objetivo general que se propone la educación para el uso de los medios de comunicación es el de estimular la formación de ciudadanos activos y no simples consumidores», para lo cual propone que se desarrollen las siguientes aptitudes 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.*

En una línea similar, Ballesta (1998: 123), considerando a los medios de comunicación como canales a través de los cuales fluyen mensajes que han sido creados por unos pocos para que los reciban muchos, afirma que «la educación en materia de comunicación debe encaminarse a enseñar a usar las informaciones de los medios y comprender lo que pasa en la actualidad; a descubrir cómo los medios de comunicación construyen y presentan la información; por lo que es un instrumento que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimientos y poder que existe entre los que fabrican la información»

Finalmente, quisiéramos señalar el esquema conceptual de la educación de medios de comunicación que nos presenta Shepherd (1992), recogido por Area (1998: 62 y ss.), utilizado en el *North York's Elementary Media Literacy Pilot Project* y que sintetiza los principios y ámbitos teóricos para una propuesta de integración curricular. Este esquema está basado en los argumentos teóricos de Masterman (1983, 1993), siendo el primer principio clave el «concepto de representación o de la no transparencia», por el cual el discurso mediático es siempre una construcción de la realidad y constituyendo la comprensión de este concepto el punto de arranque para el estudio crítico de los medios. Por ello, Masterman (1993a: 184) afirma que «la educación para los medios tiene que dirigirse a incrementar el

conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, 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». Por tanto, deducimos que la finalidad fundamental gira en torno a la adquisición, por parte del alumno, no sólo de un conocimiento adecuado sobre los medios, sino también de las destrezas necesarias que les permita realizar análisis críticos de los mismos. Para su consecución, se establecen tres dimensiones de trabajo y estudio: el texto, la audiencia y la producción.



Esquema conceptual de la educación de medios de comunicación (Area, 1998: 63, basado en Shepherd)

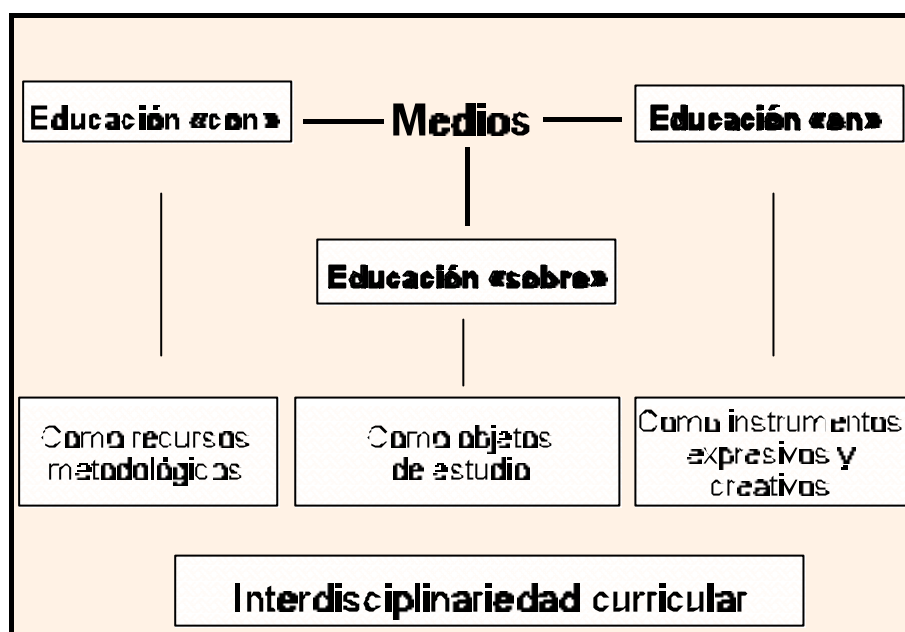
El ámbito «texto» se refiere a cualquier producción de los medios y la estrategia de trabajo irá encaminada a determinar la tipología del texto, el análisis de sus códigos, estructura narrativa, su significado denotativo, sus connotaciones, los valores e ideologías transmitidos y las conexiones con otros textos. En la dimensión de la «audiencia», se averigua, en primer lugar, los destinatarios a los que se dirige el producto, para posteriormente iniciar el proceso de aprendizaje de las competencias necesarias para conseguir de los alumnos unos consumidores de los medios inteligentes y críticos; en palabras de Shepherd (1993), «las teorías modernas de la comunicación indican que las audiencias negocian significados, es decir, cada lector individual de un texto elaborará, de entre una gama posible de significados, aquella lectura que refleje su particularidad de género, raza, cultura, edad, destreza lectora, etc. De este modo, el significado de un texto no es algo determinado previamente por los críticos, los profesores o los autores, sino que está determinado por la relación dinámica y cambiante entre lector y texto». Por último, el ámbito «producción» hace referencia a todo el proceso de elaboración del texto mediático, profundizándose en contenidos como las tecnologías específicas de los medios, aspectos económicos de producción y distribución, la propiedad y el control, así como los aspectos legales necesarios para la producción.

2.4. La integración curricular de los medios en la ESO

Una sociedad competitiva y continuamente cambiante no puede funcionar y progresar bajo esquemas organizativos inflexibles y formalistas, que dificultan la evolución y el necesario cambio de las estructuras sociales, así como el desarrollo y la formación polivalente de cada persona. El nuevo Sistema Educativo propugnado en la LOGSE, lleva implícita una potencial ruptura con los tradicionales modelos curriculares y didácticos, con los anquilosados enfoques metodológicos, con las cerradas e inflexibles formas de organizar y planificar la educación, con los venerados y clásicos estilos docentes, con la forma de entender y valorar la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con los roles encontrados de docentes y discentes. En este clima de innovación educativa, los medios de comunicación –que hasta hoy para bastantes educadores vienen a ser rivales que interfieren y dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje– se alzan como imprescindibles recursos aliados de la educación formal e informal, que pueden facilitar tanto la actividad de enseñar, como la de aprender, al intervenir como fuente de acercamiento y motivación de los procesos educativos que se dan tanto dentro como fuera del aula. Los medios además dan la oportunidad, a través de su análisis y estudio, de descubrir sus características técnicas, sus claves de funcionamiento, sus códigos y poder captar a su vez sus ventajas, descubriendo y valorando sus limitaciones y peligros, para poder utilizarlos e interpretarlos razonadamente.

En la ESO, los medios de comunicación social deben considerarse en los distintos niveles de concreción del currículum e introducirse en las distintas áreas y disciplinas, tanto como recursos didácticos auxiliares, como elementos motivadores que contextualicen las informaciones y favorezcan los tratamientos interdisciplinares, como instrumentos que informan y son utilizados por los alumnos para expresarse y desarrollar su espíritu crítico y participativo, como generadores de materiales curriculares que actualicen el currículum y como pretexto motivador para facilitar el cambio, la innovación, la formación y autoperfeccionamiento de los profesores/as y equipos docentes. Su consideración y uso en la Educación Secundaria Obliga-

toria va a ser un singular indicador de la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros.



Por tanto, en los distintos niveles educativos, los medios de comunicación social van a convertirse en preciados resortes que desde una perspectiva de transversalidad, faciliten un aprendizaje constructivo y significativo en cada una de las áreas y/o disciplinas curriculares, permitiendo globalizar e integrar los aprendizajes, dando un sentido real, funcional y motivador. En concreto, y centrándonos en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), los medios serán abordados «en» y «desde» las distintas áreas curriculares. Su empleo no debe entenderse sólo como un simple recurso o medio material que el profesor/a utiliza para reforzar su metodología y proceso de enseñanza, sino que también y además se pueden usar como elementos de estudio y como herramientas de expresión personal.

La LOGSE viene a fundamentar, razonar y sistematizar el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo y facilitando que centros y equipos de profesores y profesoras elaboren con autonomía proyectos curriculares flexi-

bles y adaptados a su entorno, en los cuales se integren cuantos elementos se estimen de interés por su incidencia en la información/formación y educación de los alumnos y alumnas. Los medios racionalmente empleados, nadie puede ponerlo en duda, promueven y provocan cambios de las capacidades, actitudes y valores sociales y culturales.

Por ello, los diseños curriculares de los Centros deben considerar las diferentes fuentes mediadas de información audiovisual, de forma que se aproveche su potencia cautivadora, para capacitar a los alumnos/as en el conocimiento, comprensión, análisis y utilización de los medios de comunicación y de sus mágicos códigos lingüísticos, aprovechándose de sus ventajas, escapando de sus manipulaciones y adoptando una actitud crítica que les permitan enfrentarse a su realidad de forma autónoma y responsable. Con todo, estaremos preparando que nuestros alumnos superen la pasividad y el consumismo indiscriminado que imponen los medios, desarrollando actitudes que les conviertan en receptores críticos, activos, participativos, creativos... Todo ello sólo será posible en la medida en que los medios entren de una forma generalizada, sistemática y eficaz en las aulas, fomentando la reflexión conjunta de profesores y alumnos. Hay que tener presente, no obstante, que la mera utilización de los medios no asegura automáticamente un aprendizaje innovador, sino que depende de la interacción de una serie de variables que determinan su eficacia (entre otras, cabe destacar, la actitud y el conocimiento de docentes y discentes hacia la realidad que se analiza, la metodología del profesor, la participación de los alumnos, las características del contexto, el grado de interés y motivación de los participantes, etc.).

Resaltamos la opinión de Masterman (1994a: 63-66), porque sus propuestas han marcado las directrices teóricas de la educación en medios de comunicación, influyendo en una gran mayoría de expertos y en las decisiones de política educativa de gran parte de los países occidentales. A este respecto, mantiene que la integración de los medios en los sistemas educativos se puede realizar de cuatro maneras que no son excluyentes, sino complementarias:

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 maternal, pero que también puede formar parte de otras disciplinas como el Arte, las Ciencias Sociales, etc.).

c) La Educación en los Medios integrada en todas las disciplinas, como parte integrante de la enseñanza, sobre todo, de la Lengua, la Literatura, la Historia, la Geografía, aunque también puede tener cabida en materias como las Matemáticas y las Ciencias.

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.

Masterman encuentra bastantes ventajas en el estudio de los medios como disciplina específica, sobre todo en la Educación Secundaria y el Bachillerato, como la mejor manera de afianzar la Educación para la Comunicación.

Sus propuestas se dejan entrever en las directrices marcadas por el «British Film Institute», cuando se indican tres grandes ámbitos de integración (Bazalgette, 1993: 118):

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 nuestro contexto, Area (1998: 53-55) reconoce que en nuestro marco curricular se puede integrar la educación para los medios desde tres formas diferentes:

a) Como un área o asignatura independiente.

b) Incluidos sus objetivos y contenidos en los diseños curriculares de otras áreas.

c) Como un tema transversal a todo el currículum.

Considera que la opción más interesante y necesaria en estos momentos es la integración de la enseñanza de los medios de comunicación como tema transversal, entendida como un planteamiento táctico y coyuntural, a fin de que se reconozca por parte de todo el profesorado la importancia que tiene en la formación actual de nuestros niños y jóvenes. Con ello, se estará rompiendo con la idea de selección y conocimiento derivado de las disciplinas tradicionales y, a la vez, se procede a «la incorporación en el currículum de la enseñanza de problemas de la experiencia cotidiana del alumnado que son conocimientos necesarios para su desarrollo personal y social».

Rechaza la primera opción, porque considera que tras las experiencias analizadas no ha funcionado correctamente, «tanto porque se convierte en una “maría”, como porque la EMC aspira a ser una respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica». Como objeción a la segunda opción, señala que este planteamiento ofrece una visión fraccionada y desconectada de los medios de comunicación con respecto a los alumnos, además de quedar el desarrollo de la EMC reducido «a la preocupación del profesorado específico de esa asignatura o área, desentendiéndose los demás docentes».

En el contexto portugués, Pinto (1987: 60-51), continúa con una línea muy similar a las expuestas anteriormente al proponer las siguientes cuatro formas 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 la existencia de unidades didácticas integradas dentro de otras materias, como eventualmente, una combinación simultánea de todas o algunas de las propuestas anteriores.

Por último, quisiéramos resaltar las conclusiones a las que se llegaron en el Congreso Nacional, celebrado en Sevilla, en marzo de 1994, bajo el título *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?*, organizado por el Grupo Comunicar, con la colaboración del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y con la participación de destacados expertos tanto nacionales como del ámbito internacional y de responsables institucionales.

En este documento, se recogen las preocupaciones existentes en aquel momento sobre la realidad de la Educación en Medios de Educación en nuestro país, las propuestas de integración curricular y las sugerencias y actuaciones necesarias que desde todos los sectores implicados se tienen que acometer. En definitiva, un texto para la reflexión; de desilusión, al comprobar lo realizado y el camino que aún queda por recorrer; y, de esperanza, en la creencia de un futuro cercano mucho mejor para la sensibilización de los distintos sectores implicados. De forma resumida, exponemos las conclusiones en torno a cuatro bloques de actuación fundamentales (Comunicar 3, 1994: 164):

**Congreso Nacional «¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?» Sevilla,
1994**

CONCLUSIONES

! Bloque I: Formación del Profesorado en medios de comunicación

1º) Se propugna un salto cualitativo en la concepción y tratamiento de la temática, desde el modelo "Prensa-Escuela" hasta el marco "Educación y Medios de Comunicación", donde se integren los logros obtenidos en las distintas propuestas y experiencias realizadas desde los distintos ámbitos de la utilización didáctica de la prensa, radio, televisión, nuevas tecnologías y demás medios, en un intento de comunicación, colaboración y conjunción de esfuerzos de todas las personas, organismos, instituciones, MRP's, asociaciones de profesores, etc. que apuestan y defienden la interacción educación y medios de comunicación.

2º) Se apoya la existencia de programas institucionales sobre los medios de comunicación y la educación en las distintas comunidades autónomas como ya existe en el MEC, en el Ministerio de Educación de Francia o en los ocho países integrantes de la Organización de Estados Iberoamericanos.

! Bloque II: Educación y comunicación en el aula

1º) Petición a los responsables educativos que consideren en las distintas propuestas curriculares la transversalidad de la «Educación en materia de Comunicación» según la denominación acuñada por la UNESCO o «Educación y Medios de Comunicación» tal y como se defiende en el ámbito iberoamericano.

2º) En la caracterización de los contenidos de la «Educación y Medios de Comunicación» han de encontrarse contemplados e integrados los referentes a la comunicación sus medios, la información, la opinión, la imagen, la publicidad, etc. Las estrategias de actuación han de girar en torno a cuatro ejes: lo creativo, lo crítico, lo investigativo y lo lúdico.

! Bloque III: Los periodistas y los medios ante la educación

1º) Se solicita a las empresas periodísticas un mayor interés por la edición de suplementos y páginas específicas de educación que recojan el sentir de toda la comunidad educativa.

2º) Crear a nivel nacional programas específicos de televisión, bien definidos en contenidos y estrategias, destinados a receptores concretos y áreas de conocimientos curriculares o paralelas determinadas.

3º) *Potenciar acciones que profundicen la línea del "código deontológico" aprobado por la Federación de Asociaciones de la Prensa Española (FAPE), destinado a la protección de los menores en los medios de comunicación.*

! Bloque IV: Investigación con los medios de comunicación en la enseñanza

1º) *Se pide que los investigadores teóricos en y con los medios de comunicación se acerquen más a la práctica docente, para que sus conclusiones puedan mejorar el trabajo del aula.*

2º) *Se insta a reflexionar y trabajar sobre el futuro de los medios más que a detenerse en su pasado.*

2.4.1. La propuesta de la Administración Educativa

La integración de los medios de comunicación en el currículum escolar, al menos sobre el papel, es una realidad en nuestro nuevo Sistema Educativo. Ya en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, aparecen dos objetivos a alcanzar en esta etapa en los que podemos encontrar conexiones con los *mass media*, cuando se persigue de una parte *"interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso"*; y de otra *«obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible»*.

No sólo los medios tienen la consideración de recursos didácticos sino que pasan a formar parte del programa de varias disciplinas como principios didácticos de sus enseñanzas mínimas. Todo ello va a dar lugar a experiencias integradas e interdisciplinares con la consiguiente participa-

ción conjunta de profesores y alumnos. Su integración en el currículum ha quedado de manifiesto en la normativa legal (DCB, Decretos de enseñanzas mínimas y currículo de la ESO, así como los decretos aparecidos en las Comunidades Autónomas con competencias en educación), que se ha convertido en una plataforma privilegiada para la incorporación, planificada y sistemática, de la Educación en Medios de Comunicación en el currículum, desde una doble vertiente: como eje transversal del currículum y como área de conocimientos o taller de trabajo.

2.4.1.1. Como eje transversal del currículum

La encuadramos dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», atravesando todo el sistema tanto vertical (desde Infantil, Primaria y Secundaria hasta Bachillerato y Educación de Adultos), como horizontalmente (en todas las áreas y materias curriculares y en los temas transversales).

La realidad fue decepcionante al quedar sin identidad propia y no aparecer entre los ejes transversales propuestos la Educación en Medios de Comunicación, tanto inicialmente por el MEC y posteriormente en nuestra Comunidad por la Consejería de Educación, quedando algunos de sus objetivos incorporados dentro del ámbito de «la Educación del Consumidor» (y «el usuario», en Andalucía). Sobre todo porque con la creación del «Programa Prensa-Escuela» en 1985, con el objetivo de promover el uso plural de la prensa en las aulas, nos habíamos ilusionado que el siguiente paso sería la consideración de la educación en medios como una de la transversales claves en la formación de los nuevos ciudadanos. Este desacierto, se intentó justificar por algunos responsables educativos del momento (Bernabeu, 1995: 8-11) cuando afirmaba lo siguiente:

«Hemos visto aparecer recientemente diversos artículos en los que de forma implícita o explícita se expresaba la idea de que la prensa y los medios de comunicación han sido los grandes olvidados de la reforma educativa. Esta queja

se ha debido en parte a la ausencia de la EMC en la nómina inicial de temas transversales propuesta en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Sin embargo, el hecho de que no haya sido definida originariamente de forma explícita como tal no contradice la transversalidad de este ámbito de conocimiento. No hay que olvidar que esta nómina es abierta y habrá de variar de acuerdo con la demandas de la sociedad. Por otra parte, el MEC ha dado tal consideración a la EMC como lo acreditan las últimas publicaciones (Margalef,1994); los últimos cursos de formación para asesores de Unidades de Programas y CEPs, en los que la Educación en Materia de Comunicación ha sido un contenido más junto a la Educación para la Salud, Ambiental, etc.; la última convocatoria de Proyectos de Innovación, donde se potenciaban aquellos que abordaran cualquiera de los temas transversales, incluida la EMC; o la próxima convocatoria de los Premios Educación y Sociedad en la que la EMC se incluirá como un contenido claramente transversal. Los temas transversales son algo dinámico, responden a necesidades sociales, y su número y naturaleza han de venir dados por las propias demandas de la sociedad. ¿Quién puede negar que sea una demanda social la necesidad de formar en la escuela a seres humanos completos, que no queden inermes ante la enorme influencia de los medios de comunicación masiva y que estén preparados para actuar como ciudadanos activos y críticos en una sociedad cada vez más mediatizada?»

Por tanto, la posición oficial se aleja de los planteamientos que se argumentan desde algunos Colectivos como el Grupo Comunicar que, a través de su revista científica de medios de comunicación y educación (Comunicar1, 1993: 8-9), argumenta su transversalidad en los siguientes aspectos:

«La Educación en materia de Comunicación Social utiliza los contenidos de las distintas áreas curriculares dándoles sentido, organizándolos global e interdisciplinariamente en un modelo de integración curricular más cercano al conocimiento próximo del alumnado y a la significatividad del aprendizaje.

La Educación en materia de Comunicación Social tiene contenidos propios. Algunos contenidos conceptuales son: “fundamentos, fuentes e implicaciones de la comunicación social”, “estilo y géneros periodísticos”, “la industria de la información”, “la imagen (información gráfica y publicidad...)”. Los contenidos procedimentales hacen referencia a técnicas informativas”, “técnicas, estrategias y tecnologías de la información y de la comunicación”, estrategias de análisis

crítico de la información”, técnicas específicas de lectura de imagen...” Las actitudes, valores y normas que se relacionan con la comunicación social pueden ser: “transmisión cultural y resocialización”, “difusión de normas y valores asumidos por la sociedad (convivencia, solidaridad...)”, “creación y modificación de actitudes, opiniones...”

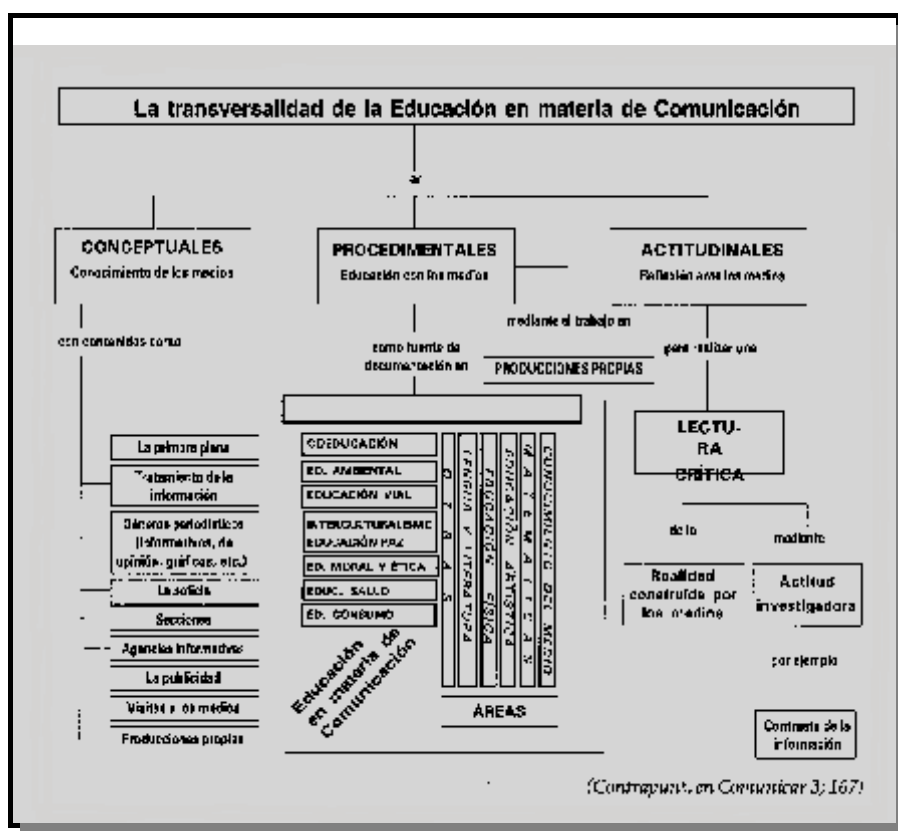
La Comunicación Social tiene una gran importancia social y educativa. Esta afirmación define la necesidad educativa en función de la importancia social en cuanto que la comunicación social es un elemento cultural al que accede toda la población (impacto de la TV), que informa y culturaliza actuando como elemento social de aprendizaje no formal y, además, entretiene y despierta el interés lúdico».

Por su parte, el Equip Contrapunt valenciano (1994: 83-87), se lamenta de la oportunidad perdida y reclama también no sólo el reconocimiento formal como área transversal sino una perspectiva más global como «transversal de transversales», con las siguientes afirmaciones:

«El reconocimiento formal de esta área transversal, y su sentido como transversal de transversales –a la que nos referiremos más adelante– es una tarea inaplazable si no queremos que todo quede en un catálogo de buenas intenciones a disposición del profesorado más inquieto y más activo (que es precisamente el que ya la está trabajando de manera regular). Si es cierto que la EMC debe estar considerada como una materia especializada por propio derecho, no lo es menos que su presencia nos permitirá informar la enseñanza de todas las áreas en un proceso continuo y abierto. Con creciente interés, se amontonan las investigaciones y propuestas didácticas referidas al uso de los medios de comunicación en la escuela. Esta indiscutible constatación lleva pareja la necesidad de disponer de un hilo conductor que vertebral ese conjunto de experiencias aparentemente desconexionadas y dispersas. El tratamiento del conjunto de áreas transversales ha de tener en cuenta que las razones de su integración en el currículo descansan precisamente en el hecho de que constituyen un conjunto de saberes conectados con la contemporaneidad más inmediata. En este sentido, ¿existen otros recursos mejores que los medios de comunicación, soportes materiales del conjunto de temas al que nos referimos?; ¿cómo trabajar la actualidad con sus temas y sus conflictos, sino es con la prensa escrita, la radio o la

televisión? Ya podemos, pues, adelantar el núcleo central al que nos referiremos a continuación: la EMC es un poderoso vehículo de integración de los saberes de las distintas áreas transversales.

Es, como ya adelantamos, una auténtica transversal de transversales. Este carácter de transversalidad específica del tratamiento curricular de/con los medios de comunicación se manifiesta al menos en una triple dimensión. La primera se fundamenta en contar por sí misma con contenidos propios e interrela-



cionados con las otras áreas. Es, por tanto, una transversal más junto a ellas. La segunda dimensión se justifica por el hecho de constituir uno de los soportes básicos y comunes a todas las demás: las materias o temas de la transversalidad se nos presentan a través de los distintos medios de comunicación. No olvidemos que la justificación última de la presencia curricular de los temas transversales radica en que, en conjunto, aglutinan aspectos específicos de nuestra

cultura contemporánea y ésta aparece reflejada en los *mass media*.

Por último, una tercera vertiente que se deriva de la anterior se refiere a que la actualidad transmitida por los medios siempre se acompaña de un conjunto de valores, creencias, intereses y actitudes que es necesario conocer, analizar y decodificar para el fomento de la autonomía crítica del alumnado. Si la Educación Moral y Cívica contiene elementos comunes que comparte con las otras áreas, la Educación en Materia de Comunicación, en el sentido que hemos argumentado, no le va a la zaga».

En definitiva, después de un riguroso rastreo por los documentos oficiales, la propuesta que realiza la administración educativa, para su integración en cada una de las materias que integran el nuevo diseño curricular, desde una vertiente interdisciplinar, es la que exponemos a continuación:

! Lengua y Literatura.

Bloque: Sistemas de comunicación verbal y no verbal. Los objetivos que lo orientan radican en la valoración de los lenguajes no verbales, de sus códigos respectivos y de las normas que regulan su uso; en la actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación; el interés ante las nuevas tecnologías de comunicación y actitud crítica ante su uso así como ante la publicidad.

Bloque: Usos y formas de comunicación escrita. Los lenguajes específicos de los distintos medios son considerados como objeto de estudio. La utilización de los diferentes medios para la producción de textos orales y escritos supondrán el uso de los mismos en sus tres vertientes: como objeto de estudio, como recurso didáctico y como técnica de trabajo.

Los restantes bloques pueden tener en los distintos medios unos recursos de primer orden para trabajos e investigaciones. En los criterios de evaluación queda patente su importancia como instrumentos evaluativos.

! Lenguas extranjeras.

Hay una referencia clara en los *objetivos generales* cuando se pretende *mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia*. En todos sus bloques hay alusiones continuas. Un aprendizaje moderno de una lengua extranjera no se entendería sin la inestimable ayuda de los distintos medios de comunicación unas veces como recursos didácticos, otras como técnicas de trabajo.

! Ciencias de la Naturaleza.

Bloque: Las personas y la salud. Tema: la relación y la comunicación humana. La percepción de la información, su procesamiento y la elaboración de respuestas.

Aunque sólo en este bloque hay una referencia directa, es de suponer que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los demás bloques el uso de los medios tanto como recursos didácticos como técnicas de trabajo, será absolutamente necesario metodológicamente. De hecho en los criterios de evaluación propuestos, se hacen referencias claras y precisas, proponiéndolos como instrumentos que ayuden a la evaluación del alumno.

! Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Hay una referencia directa en sus *objetivos generales* cuando se aboga por *obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible*.

En todos sus bloques, encontramos alguna integración de los medios

tanto como contenidos conceptuales (*el papel de los medios de comunicación*) como procedimentales y actitudinales *-obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo); investigación, indagación, contraste, análisis y evaluación crítica de las informaciones proporcionadas por la prensa, radio o televisión sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad, interpretación de documentos audiovisuales, trabajos o investigaciones, producción propia, interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información de los medios-*. En los criterios de evaluación se toman como instrumentos evaluativos relevantes.

! Educación Física

Aunque no hay referencias directas a los medios de comunicación, es indudable que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se utilizarán como recursos didácticos para trabajos de investigación, exposición de temas, producción propia, etc.

! Educación Plástica y Visual

Hay unas referencias continuas en este área a los distintos medios de comunicación: cine, televisión, vídeo, fotografía periodística, publicidad... como transmisores de múltiples imágenes visuales. En sus objetivos generales cuando se propugna, entre otros, *percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno; expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación; comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.*

Bloques: Principalmente en lenguaje visual, elementos configurativos del lenguaje visual, procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visua-

les y apreciación del proceso de creación en las artes visuales, aparecen integrados totalmente contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen que ver de modo específico con los medios de comunicación como pueden ser: *la imagen representativa y simbólica, lectura de imágenes, sintaxis de los lenguajes visuales específicos, interacción entre los distintos lenguajes, utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad, reconocimiento y valoración del papel que juegan los medios de comunicación de masas en nuestra cultura actual, soportes químicos, magnéticos y técnicas de la imagen fija y secuencial (cómic, cine, televisión, vídeo...), experimentación y utilización de técnicas, mensajes y funciones de las artes visuales, fases de los procesos de realización...*

En los criterios de evaluación los distintos medios de comunicación son tomados como instrumentos para evaluar los objetivos propuestos.

! Matemáticas

Aunque no haya referencias directas a los medios de comunicación, es indudable que en este área su uso es también posible no sólo como recurso didáctico sino también como técnica de trabajo y se deja entrever en algunos de sus bloques cuando se persigue interpretar y valorar informaciones (generalmente las aparecidas en los medios de comunicación) que pueden ser objeto de interpretación, representación o tratamiento matemático.

! Música

Bloque: Música y comunicación. Se analiza y valora el papel de la música en los medios de comunicación y en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral y publicitario).

! Tecnología.

Podemos encontrar algunas referencias en el *bloque de Tecnología y Sociedad* cuando en los contenidos procedimentales se aboga por un *análisis a partir de un conjunto de informaciones pertinentes, del contexto productivo y profesional del entorno cercano y de su evolución*, aunque el uso de los medios como objeto de estudio, auxiliar didáctico y técnica de trabajo son posibles perfectamente en este área.

Como vemos, la integración de los MCS en el currículum escolar de la Enseñanza Secundaria es una realidad que nos confirma que la institución escolar no puede estar al margen de la influencia tan extraordinaria que los medios tienen en la sociedad y en nuestros alumnos.

Ha habido un avance cualitativo y cuantitativo muy apreciable en este sentido. Por fin podremos introducir en nuestras aulas el apasionante reto no sólo de enseñar sino también de aprender con los medios de comunicación valorándolos, leyéndolos críticamente y creando.

Esta integración no supone como antaño algo aislado y añadido al proceso enseñanza-aprendizaje sino que forma parte del entablado curricular de las distintas áreas, siendo objeto de estudio en muchísimas ocasiones.

2.4.1.2. Como área de conocimientos 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, siendo esta última opción la que actualmente está permitiendo una mejor integración curricular del eje transversal «Educación en Medios de Comunicación», al ofrecer más posibilidades didácticas, sobre todo en sus vertientes crítica y creativa. Como aspec-

to negativo, tenemos que resaltar que no cubre la formación de todos los alumnos, que por igual reciben los impactos de la comunicación audiovisual; pero también somos conscientes de las dificultades de su inclusión en las diferentes materias, ya de por sí sobrecargadas de contenidos, que se limitarán a utilizar los medios como auxiliares didácticos.

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. Concretamente, en el ámbito del Ministerio de Educación, se fijaron las materias siguientes: «Procesos de Comunicación» en ESO y «Comunicación Audiovisual» e «Imagen» en Bachillerato. En la Comunidad Autónoma Andaluza, encontramos a «Información y Comunicación» e «Imagen y Expresión» en ESO y «Medios de Comunicación» en Bachillerato.

Pasamos a realizar un breve análisis de cada una de ellas, a fin de comprobar sus diferentes contenidos y planteamientos didácticos sugeridos para su impartición, –aunque mantienen cierto paralelismo de coherencia y progresión– tanto las propuestas por el MEC como las diseñadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Observaremos que se trabajan más los contenidos de tipo conceptual relativos al conocimiento de los medios y menos los procesos de adquisición de actitudes críticas y activas frente a sus usos como consumidores inteligentes de los mismos:

a) Propuesta del Ministerio de Educación

! Optativa «Procesos de comunicación»

Esta optativa se oferta en cuarto de ESO y 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 el desarrollo de las capacidades expresivas y lúdicas.

Los bloques de contenidos conceptuales se estructuran, de forma parecida a la propuesta andaluza «Información y Comunicación», en dos grandes ámbitos: la comunicación y el proceso de la comunicación. Sus contenidos procedimentales giran también en 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.*

Como colofón final, se propone la realización de un trabajo práctico, generalmente multimedia, que corona toda la fase más teórica con una producción original de los alumnos/as en equipo, reflejo de todo el proceso investigativo generado por la comunicación.

! Optativa «Comunicación Audiovisual»

Esta optativa está dirigida a los alumnos del Bachillerato, centrándose sus objetivos generales 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. La comunicación audiovisual, es considerada como un fenómeno global que es necesario conocer en sus dimensiones tecnológicas, formales y sociales, viene avalado por el hecho de que los medios no sólo representan y transmiten la realidad, sino que además, y en cierto modo, la crean. Sus contenidos giran en tres grandes ejes: los aspectos tecnológicos, expresivos y las repercusiones de los medios audiovisuales, proponiéndose los siguientes bloques temáticos:

- 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 de evaluación 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 asignatura se imparte en el Bachillerato dentro de la modalidad de Artes, centrándose en el estudio de la imagen como objeto de análisis y creación, orientado especialmente a su vertiente creativa y de 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 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.

a) Propuesta de la Consejería de Educación en Andalucía

! Optativa «Información y Comunicación»

Esta optativa se oferta a los alumnos en Cuarto de ESO, justificándose su presencia en el currículum en base a la necesidad de potenciar su «competencia comunicativa» 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- en 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:

- 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.*
- 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.*

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, como la producción de los mensajes audiovisuales (ideas, guiones, edición

y producción) y sus diferentes formas de difusión:

1. La comunicación

- *Sistemas de representación.*
- *Evolución histórica de la comunicación*

2. El proceso de la comunicación

- *Búsqueda y recepción*
- *Planificación*
- *Producción*
- *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, se propone trabajar 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, en cuanto a los criterios de evaluación de esta optativa, se establecen sugerencias a tener presente 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.*

! 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.

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 conlleve 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...):

1. La comunicación como hecho social

- *Distintas formas de comunicación a través de la historia de la Humanidad.*
- *Cambios que produce la comunicación en la sociedad.*
- *Actitudes ante la comunicación.*

2. Elementos básicos de la comunicación

- *Elementos que conforman la comunicación, teniendo en cuenta fundamentalmente su presencia en los medios de comunicación.*
- *Proceso de la comunicación.*
- *Otros elementos que influyen en la comunicación.*

3. Elementos tecnológicos de la comunicación

- *Tratamiento de la comunicación por los distintos medios tecnológicos.*
- *Acceso a la producción de mensajes.*

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 relacionada 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 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 con 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- y del receptor, intérprete activo de los mismos. En cuanto a los contenidos, tenemos que señalar que giran en torno a los siguientes ejes temáticos: el diseño expresivo, el diseño informativo, el diseño publicitario, la fotografía expresiva y el cine/vídeo.

2.4.1.3. La respuesta desde los Centros

La posición de la escuela y de los educadores frente a los medios ha sufrido variaciones en el tiempo sustancialmente, desde aquellos que la

rechazan abiertamente, como un elemento de interferencia educativa hasta los que han apostado decididamente por integrarlos en su tarea docente. Desgraciadamente, en medio de ambas posturas se encuentran la opinión mayoritaria, la de aquéllos que se encierran en la tradicional transmisión de saberes, alejándose cada día de la realidad mediática que envuelve a los alumnos y sus consecuencias para afrontar con éxito la vida actual; y, por otro lado, observamos a un amplio sector del profesorado que no son resistentes a la incorporación de la educación de los medios al currículum escolar, pero que no saben qué hacer con ellos, precisando de una sólida formación que les facilite las estrategias para poder llevar a la práctica la integración en sus diversas manifestaciones y en sus complejas interrelaciones. En este sentido el Equip Contrapunt (1994: 83-87) manifiesta que no es sencilla esta integración y «la solución más frecuente desde la escuela ha consistido en no dar ninguna solución, optando otros por permitir un uso esporádico, sin contextualizar, sin perspectivas; o incluso, el de parcelar algún conocimiento particular y plantearlo como una asignatura más». A su criterio, ninguna de estas situaciones, por separado, sirven para responder a los objetivos generales de una temática que impregna todo el currículum, en su expresión: «transversal de transversales».

El profesorado de ESO debe reflexionar sobre su práctica para entender y valorar la importancia que los medios tienen en la sociedad actual y los lenguajes que ponen en marcha. No debemos olvidar que en este campo de la comunicación audiovisual, los jóvenes tienen intuitivamente más resortes en el lenguaje de la imagen que los propios adultos, que no fueron educados en su niñez a captar la globalidad de los mensajes icónicos. En este sentido, el autoperfeccionamiento cobra un especial interés en la medida que la reflexión conjunta y la crítica compartida entre compañeros/as, en una dinámica de investigación-acción, surge como la más óptima propuesta para entender los medios y enseñarlos, tanto como auxiliares didácticos que favorezcan la actividad participativa de los alumnos y su espíritu crítico, como recursos motivadores que sirvan de instrumentos para posibilitar la interdisciplinariedad. Los medios pueden ser, además de fuentes de información, vehículos de expresión, facilitadores de interacción entre la institución escolar y la comunidad.

El alumnado, receptor involuntario de una información filtrada de la realidad por los medios, está acosado continuamente por estímulos auditivos y visuales que lo sumergen en un «universo icónico», muchas veces alejado de lo que aparentemente representan. La adolescencia es el período evolutivo que de forma más patente, manifiesta la importancia que las diferencias individuales entre personas tienen en la educación. Es por ello que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria se caracterizan por una clara diversidad de necesidades, motivaciones, intereses, actitudes, valores..., al tiempo que se aprecia en ellos/as una reafirmación controvertida de sus personalidades, que conllevan actitudes de choque, rebeldía, inconformismo, críticas... ante todo lo que le rodea. Son momentos realmente difíciles psicoevolutivamente, pero bien aprovechados y orientados por parte de los docentes y padres, pueden marcar muy positivamente la personalidad de estos chicos y chicas que definen su adultez.

La ESO tiene en cuenta y debe respetar esta diversidad a través de una enseñanza comprensiva que partiendo de un tronco común, atienda las diferencias individuales de alumnos. En este sentido, son necesarios, junto a las adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de concreción, contar con una gran diversidad de recursos e instrumentos que favorezcan el aprendizaje. Los medios de comunicación son, sin duda, dentro de este contexto, una herramienta clave para conseguir esa necesaria individualización, permitiendo dar respuesta motivadora, actualizada y funcional a las peculiaridades y características personales y a las necesidades de los alumnos. La comunicación audiovisual, por ello, nos permite contar con un cauce accesible y viable para acercar a los adolescentes a su realidad de una forma atractiva y lúdica, al tiempo que se favorece el conocimiento de su mundo a través de la realidad audiovisual.

! Los medios como fuente de actualización del currículum

Una de las características primordiales de la nueva legislación curricular, presente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, es la diversificación de los recursos en el proceso de enseñanza. Frente al modelo tradicional, fundamentado casi exclusivamente en los libros de texto, como material

de aprendizaje para los alumnos, el nuevo planteamiento didáctico propone una apertura hacia otros medios y recursos más óptimos y apropiados para optimizar el aprendizaje: diccionarios, trabajos, investigaciones, ordenadores... y medios de comunicación: prensa, radio, televisión, cine, comics, publicidad, etc. En la ESO los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las distintas áreas curriculares, evidentemente no son estáticos y están sujetos a constantes cambios, actualizaciones e innovaciones. En este sentido, los profesores/as y alumnos/as tienen en los medios una apreciada fuente de actualización que viene a compensar la quietud e inmovilismo de los materiales curriculares editoriales.

Educar y aprender a partir de lo real, actual y cercano al alumno es más motivador para él y facilita un aprendizaje más significativo, constructivo, participativo, capaz de integrar los aprendizajes de las distintas asignaturas y en conexión con los distintos ejes transversales. Indirectamente, este planteamiento tiende a lograr una enseñanza de calidad y un aprendizaje funcional que refuerce las capacidades tanto cognitivas como expresivas, de autonomía, autoestima, de integración social, de equilibrio personal, de sensibilidad estética, creatividad, solidaridad, comprensión, respeto y de tolerancia. En definitiva, los medios suponen un complemento adecuado de actualización del currículum ya que incorporan la vida cotidiana, con sus experiencias, al entorno escolar. A la vez, constituyen una ayuda importante para avanzar decididamente hacia esa escuela abierta y participativa que propugnamos, en la que se construya los conocimientos y se prepare a las nuevas generaciones en la pluralidad, promoviendo el espíritu crítico y el respeto a las libertades de opinión y expresión.

La institución escolar, en su Proyecto Educativo de Centro (PEC), en su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y unidades didácticas (UD), podrá, aprovechando la apertura y flexibilidad del nuevo modelo curricular, diseñar un planteamiento autónomo que tenga en cuenta la integración de los medios en el currículum en las distintas disciplinas, sirviéndose de ello para fomentar y hacer realidad en la práctica un enfoque interdisciplinar que dé sentido a los aprendizajes diversificados de los alumnos. Los equipos docentes, en su trabajo reflexivo e investigador, deben valorar el papel real

que los medios pueden jugar de cara a ofrecer respuestas educativas adaptadas y motivadoras para los alumnos y alumnas en la ESO y buscar formas y estrategias metodológicamente rentables a través del uso de los medios.

Efectivamente, sus posibilidades educativas son amplísimas si atendemos a su enfoque global en las tres vertientes que hemos venido citando: como auxiliar didáctico, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Por ello, se hace imprescindible su concreción a nivel de centro tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto Curricular y posteriores programaciones de aula.

El trabajar con los medios implica no sólo el poseerlos de forma material (aspecto, sin embargo muy importante que no se debe obviar, para evitar la improvisación) sino que es necesaria una planificación adecuada donde no sólo los docentes sino también los alumnos y demás miembros de la comunidad escolar se impliquen. Y no podemos olvidar que trabajar con los MCS es enmarcarse en el campo de la innovación educativa.

El hecho de no tener sólo la consideración de recursos didácticos sino que forman parte del programa de las distintas áreas como principios didácticos de sus enseñanzas mínimas va a dar lugar, en muchas ocasiones, a experiencias integradoras e interdisciplinares. Es por ello por lo que se hace del todo necesario una planificación adecuada entre el equipo docente, no sólo entre los componentes de un Departamento sino también abiertos a los de otras áreas o especialidades.

En definitiva, es necesaria su inclusión en un primer momento en el PEC con la implicación de toda la comunidad desarrollando unos objetivos claros, destacándose la consideración de elemento innovador que influye en el nivel de calidad educativa, que se hace eco de su influencia tan voraz y que por ello es necesario preparar a nuestros alumnos para que sepan leer crítica, plural y creativamente los medios de comunicación. En un segundo momento, el equipo docente ha de concretarlo en el PCC, reflejando su integración como objetivos y/o contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, previendo los recursos materiales necesarios y perfilando las posibles conexiones interdisciplinares. Hacer un montaje audiovisual, reali-

zar un vídeo o confeccionar un periódico o revista escolar, por citar algunos campos de actuación, requiere la participación de un equipo donde colaborarán, sin duda alguna, profesores de distintas áreas que necesariamente se tienen que coordinar y planificar en conjunto.

En un tercer momento, los profesores y profesoras tendrán que concretarlos en las programaciones de aula y posteriores desarrollo de las unidades didácticas. Éstas deben ser realistas, operativas, creativas y motivadoras para los alumnos y alumnas del centro.

! La innovación y el perfeccionamiento del profesorado a través de los medios

Los medios de comunicación social pueden ser unos excelentes colaboradores curriculares, puesto que aunque por sí mismos no producen una mejora metodológica, sí pueden ser unos magníficos revulsivos para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de cara a mejorar la práctica educativa y los resultados de los alumnos/as.

Los medios de comunicación tienen un lenguaje, una estructura y un funcionamiento singular, que es necesario estudiar y conocer, de forma que se vaya favoreciendo la alfabetización audiovisual que todos como ciudadanos y ciudadanas necesitamos para comprender los mensajes que los medios transmiten. Los profesores/as, por ello, tienen inicialmente que sensibilizarse ante la importancia que la comunicación audiovisual tienen en la sociedad actual, y muy especialmente en los jóvenes y adolescentes que cursan la ESO.

Esta sensibilización debe llevar consigo la toma de conciencia de la urgencia de una actualización científica y didáctica en medios de comunicación, que no puede, bajo ningún concepto, reducirse a un conocimiento tecnológico de los aparatos, sino más bien a la búsqueda de estrategias de inserción curricular de los medios desde una vertiente crítica, creativa y lúdica.

La formación del profesorado en medios de comunicación se convierte de esta forma en el eje clave para su inserción en el currículum escolar. Por ello, éste debe asumir el reto de enfrentarse con actitud activa a los medios, a través de una formación y actualización, que revierta en un mejor aprendizaje de calidad para los alumnos/as. Los grupos de trabajo, proyectos de innovación, proyectos de formación en centros... ofrecen una línea de autoformación que, sin duda, es la mejor alternativa de actualización en los medios, en la medida que el corpus científico y didáctico en torno a éstos está aún por construir. La reflexión compartida, el trabajo en equipo, el análisis sobre la práctica es la idónea vía para la integración de los medios en las aulas.

De todas formas, este autoperfeccionamiento, puede y debe complementarse con otros cursos específicos de sensibilización, que deben partir de las demandas de los propios profesores y de las iniciativas que la propia administración y otros grupos pedagógicos y colectivos realicen. Las experiencias personales, creativas e innovadoras de los grupos de educadores que trabajan con y desde los medios deben ser canalizadas y transmitidas al resto de los profesores que imparten clase en otros centros, para que, de alguna manera, puedan servir de base o punto de partida de otras prácticas incipientes con medios, emprendidas en otros grupos o instituciones.

La introducción de los medios de comunicación en el currículum de la Enseñanza Secundaria de una forma institucionalizada puede traer consigo algunas dificultades en la práctica, en el aula, al sentirse quizás algunos docentes no suficientemente preparados de forma específica en esta tarea. Entendemos ese miedo y por ello desde las administraciones educativas se debe potenciar el desarrollo de cursos que capaciten debidamente al profesorado en el uso de los MCS en los centros escolares.

En definitiva, las posibilidades didácticas de los medios de comunicación son tan amplias y dan tanto de sí que los docentes tendrán un abanico de utilización amplísimo, tanto como su propia imaginación y creatividad abarque. A modo orientativo exponemos en esta página un cuadro resumen con posibles líneas de actuación en medios de comunicación, (Méndez y

Monescillo: 1993: 34):

Líneas de actuación en medios

Prensa

a) La prensa como objeto de estudio

- Conocimiento general del mundo periodístico: organización, fases de elaboración, estructura interna, secciones, maqueta-ción, impresión, lenguaje periodístico, línea editorial, distribución, etc.

b) La prensa como recurso didáctico

- Lectura diaria del periódico: actitud crítica, reflexiva.
- Recurso alternativo en la práctica diaria para el esfuerzo y la adquisición de contenidos específicos de las distintas áreas curriculares.
- Fuente de información e investigación.
- El periódico como elemento lúdico.
- Como soporte para la elaboración de murales.

c) La prensa como técnica de trabajo

- El banco de noticias.

c) La radio como técnica de trabajo

- Expresión oral y comunicación.
- Colaboración con emisoras locales.
- Radio escolar: marco pedagógico general, estructura organizativa, participación comunidad educativa, conocimiento técnico del medio, programación, guión, grabación, montaje y emisión.

Televisión y vídeo

a) La televisión y el vídeo como objetos de estudio

- Conocimiento general del medio.

b) La TV y el vídeo como recursos didácticos

- Análisis crítico de los mensajes televisivos.
- Medio de información e investigación.
- El vídeo como auxiliar didáctico.

c) La TV y el vídeo como técnicas

- Jóvenes periodistas: hacer y deshacer noticias, crear titulares, antetítulos, sumarios, etc.
- El periódico mural.
- El periódico escolar.
- Hemeroteca.
- Fichero temático.

Radio

a) La radio como objeto de estudio

- Conocimiento y análisis de sus elementos.

b) La radio como recurso didáctico

- Análisis crítico de los mensajes radiofónicos.
- Fuente de información e investigación.

de trabajo

- Videoteca.
- Lectura de imágenes.
- La televisión educativa en cadenas comerciales.
- La televisión escolar: elaboración de vídeos didácticos y programas de interés escolar. Preparación organizativa y técnica, fases de programación y diseño, participación del Consejo Escolar, preparación, grabación, edición, montaje de sonido, copias, distribución, etc.

Publicidad

- Conocimiento del medio.
- Técnicas publicitarias.
- Lectura de imágenes publicitarias.
- Análisis y lectura crítica.

2.5. Evolución histórica de la Educación en Medios de Comunicación en el contexto occidental

Sin ánimo de ser exhaustivos en la presentación de referencias específicas tanto de experiencias, como de políticas institucionales en la Educación en Medios de Comunicación de los distintos países de nuestro entorno, que de alguna manera han configurado la evolución de esta preocupación, creemos necesarios hacer un breve recorrido por cada uno de ellos, con el firme propósito de averiguar su evolución histórica –los comienzos, el desarrollo, perspectiva de futuro– y contrastarlo con la realidad española. Este trabajo quedaría un poco incompleto si no hiciéramos una mención especial a las propuestas desarrolladas en Iberoamérica, por lo que procederemos a mostrar sus principales realizaciones; concluyendo, finalmente con el panorama nacional.

Para realizar este estudio, hemos seguido de cerca las aportaciones de Aguaded (1998: 66-118), que, en un riguroso trabajo doctoral, ha recogido magníficamente los principales programas y experiencias desarrollados en el contexto internacional sobre la Educación en Medios de Comunicación.

2.5.1. Europa

! Países nórdicos

Estos países son considerados los pioneros en el desarrollo de Programas de Educación para los Medios, siendo Finlandia quien primero los incorporó de una manera efectiva en el currículum escolar desde los comienzos de la década de los sesenta, desde un planteamiento crítico, con el fin de comprender la influencia de todos los medios, especialmente la televisión, y establecer mecanismos de defensa. Es el único país de su en-

torno donde existe un programa marco a nivel general, tanto para primaria como Secundaria, existiendo en la actualidad una gran preocupación por el tema de la violencia televisiva.

En Suecia y Noruega, a partir de los años ochenta, se constata una seria preocupación por la formación del profesorado en esta temática, desarrollándose cursos específicos de conocimientos de las técnicas para el análisis crítico de los medios. Uno de los proyectos que se pone en marcha en Suecia durante esa década es el denominado «El conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria», con la finalidad de capacitar críticamente a los alumnos en el estudio de producciones fílmicas y televisivas.

Por su parte, en Dinamarca con un propósito decidido de introducir el estudio de los medios en las escuelas se comienza a elaborar a finales de los ochenta un modelo que combine la enseñanza teórica con la práctica de la producción audiovisual. Labor encomendada al Centro de Investigación sobre la Comunicación de la Escuela Real Danesa de Pedagogía.

! Reino Unido

La década de los setenta supone el punto de inicio de la Educación en Medios de Comunicación en los centros escolares ingleses, con la aparición de la «Society for Education in Film and Television», aunque ya desde décadas anteriores existía una larga tradición en el estudio de las imágenes cinematográficas, desde un punto de vista de crítica literaria, estudio del autor y puesta en escena, gracias a la labor del «British Film Institute». Este último organismo, en la actualidad, desarrolla una labor de apoyo a los centros con la publicación de materiales didácticos, centrándose en el medio televisión, y con la edición de una revista, *Media Education News Update (Menu)*, que mantiene permanentemente informado al profesorado sobre programas, experiencias, congresos, novedades bibliográficas, etc.

Sin embargo, el período de consolidación de la integración curricular

se produce durante los años ochenta, gracias a la labor realizada por el prestigioso experto Len Masterman, autor de numerosas publicaciones e impulsor del «Modelo británico original de la Educación en Medios de Comunicación», generándose una fuerte incidencia en el profesorado y en las administraciones educativas, quienes lo van incorporando paulatinamente. Surgen asociaciones, se celebran encuentros y se crea un foro de comunicación de reflexiones, experiencias y propuestas a través de la revista *Screen e Iniciativas*. En los años noventa, la mayoría de los centros ofertan materias relacionadas con los medios de comunicación, siendo el tramo de más desarrollo, donde existe más proliferación de programas y demanda formativa del profesorado, la etapa correspondiente a la Secundaria Postobligatoria (16/19 años). En Escocia, gracias a las iniciativas de la «Association for Media Education in Scotland», creada en 1984, se ha podido introducir en la década de los noventa un programa para la enseñanza de los medios en la enseñanza secundaria, compuesto de ocho módulos donde se trabajan todos los medios.

! Francia

Las primeras iniciativas francesas relacionando los medios y la educación las encontramos en experiencias aisladas sobre el análisis de la imagen y sus códigos culturales, durante la década de los setenta, desarrolladas por el «Instituto del Lenguaje Total» de la Universidad Católica de Lyon, el «Centro de Investigación y Documentación Pedagógica» y los trabajos de Barthes y Metz. Sin embargo, no será hasta los años ochenta cuando la Educación en Medios de Comunicación irrumpe con fuerza, gracias a la campaña gubernamental denominada «Jeunes Telespectateurs Actifs», iniciada en 1979 y promovida por varios ministerios, con el objetivo de educar a los jóvenes telespectadores a ser críticos y selectivos en sus relaciones con la televisión. Coincidente en el tiempo (1982), se crea una institución, dependiente del Ministerio de Educación y del Centro Nacional de Documentación Pedagógica que va a desempeñar un papel decisivo en la difusión de la educación para los medios: el «Centre de Liaison de

l'Enseignement et des Moyens d'Information» (CLEMI). Con una finalidad fundamental como la 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. Realiza una ingente labor formativa en el profesorado, promueve encuentros nacionales e internacionales, desarrolla programas investigativos, elabora materiales curriculares, facilita documentación y promueve el intercambio de ideas y experiencias.

Uno de sus últimos proyectos, con proyección internacional, es el denominado «Proyecto Fax», experiencia en la que participan escuelas de varios países, con la finalidad de elaborar un periódico en 24 horas, utilizando este medio, para posteriormente distribuirlo por correo a todos los corresponsales.

Otras instituciones que están teniendo bastante importancia en la vinculación de los medios y la educación son las Asociaciones de profesores y padres, como la «Audiovisuel por Tous dans l'Éducation» (APTE).

! Bélgica

Desde los años setenta, encontramos algunas experiencias significativas en el campo del tratamiento didáctico de las noticias para su uso como material auxiliar en el aula, gracias a la labor desarrollada por la «Association Pédagogique pour la Diffusion de l'Actualité» (APEDAC) y revista *Actualquarto*. Con la década de los ochenta, comienza el período de expansión de numerosas iniciativas en este campo, especialmente en la educación crítica de la televisión, desarrollándose el programa «Tout savoir sur la télé». Un aspecto a destacar es la inclusión, en la formación inicial del profesorado, de un curso de iniciación a los medios audiovisuales.

Dependiente del Consejo de Europa, con sede en la ciudad de Bruselas, se crea en la década de los noventa la «Association Européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels/European Association for Audiovi-

sual Media Education» que agrupa a más de trescientos profesionales de todos los países europeos. Esta asociación convoca periódicamente a sus asociados, eleva informes a los organismos europeos, celebra encuentros con los parlamentarios, organiza actividades en colaboración con otras entidades, patrocina congresos periódicos como el «Media Education in a Multicultural Society», realiza seminarios con profesionales dedicados a la videoproducción y edita materiales didácticos, entre sus muchas actividades.

! Portugal

Tras la publicación, en 1988, por parte del Ministerio de Educación portugués del texto *Educar para a comunicação*, comienza el desarrollo de la educación en medios, que adquiere su máximo crecimiento, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Este documento oficial, configuró el marco teórico para su integración curricular en el ámbito escolar. Como institución de difusión y apoyo se creó el «Instituto de Inovação Educacional», con el objetivo de formar al profesorado para la integración curricular de la educación en medios de comunicación, mediante la organización de encuentros, edición de materiales dirigidos a los alumnos y documentación de apoyo para los docentes.

Como experiencia singular, cabe resaltar el Proyecto «Público na Escola», patrocinado desde el mundo del periodismo a través del diario «Público», por el cual se elaboran materiales didácticos destinados a los profesores, se facilita documentación y se edita un boletín mensual con informaciones de actualidad en relación con la educación para los medios, experiencias realizadas en las aulas, convocatorias, etc. Asimismo, se organiza un concurso a nivel nacional para fomentar el uso de la prensa en las escuelas.

! Suiza

En este país aunque no existe un marco general para todo su territorio, ha tenido gran tradición en el ámbito de la Educación en Medios de

Comunicación, situándose algunas experiencias a la década de los sesenta. En la zona francófona, existen dos instituciones que han desarrollado una extraordinaria labor en la relación educación y medios. Entre ellos, el «Centre d'Initiation aux Communications de Masse» (CIC) de Lausana, cuya finalidad fundamental es la de crear programas específicos en las escuelas de Educación para los Medios, entre el que se encuentra «Découverte de l'image» que pretende iniciar a los jóvenes en el lenguaje de los signos visuales a partir de las imágenes fijas, favoreciendo la decodificación comprensiva del mundo mediático. Destaca, también, el «Centre d'Initiation aux Mass-Media» del Canton de Friburgo que ha desarrollado un programa de Educación para los Medios, denominado «Initiation aux mass-media» que está oficialmente integrado en los programas de los centros escolares de su territorio.

En la zona de habla germana, nos encontramos al «Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozianum», el Centro de Educación en Medios de Zurich, en el que se ha elaborado abundante material en la lectura de imágenes y, en especial, para el análisis crítico de la televisión.

! Alemania

La integración curricular de la Educación en Medios de Comunicación y las experiencias generadas han sido muy limitadas, debido sobre todo a la no existencia de un marco general para todo el país, por lo que nos encontramos con actuaciones diferentes en cada Estado federado. A partir de la década de los noventa, en un intento de unificar y desarrollar planes para la introducción didáctica de los medios en la educación, se crea el «Institut für Film und Bildung in Wissenschaft» (Instituto de Cine e Imagen para las Ciencias y la Educación). No obstante, hay que reseñar, como excepción, la existencia en el Estado de Baviera de una política general de enseñanza de los medios que integra el aprendizaje de la producción audiovisual y del análisis crítico en todos los niveles del Sistema Educativo.

2.5.2. América del Norte

! Estados Unidos

Al contrario que en los países europeos, donde el período de desarrollo y de consolidación de la Educación en Medios de Comunicación se produce a partir de la década de los ochenta, en este gran país mediático el máximo apogeo lo encontramos en la década de los setenta, produciéndose una regresión paulatina, posteriormente. Durante estos años se realizaron numerosas experiencias, investigaciones, curso de investigación, encuentros, lo que propició un ambiente favorable a la integración de los medios de comunicación en los programas escolares, contándose con el apoyo gubernamental. Se elaboraron numerosos programas centrados, casi todos, en la educación crítica de la televisión. Una de las objeciones que se le suele hacer a todas estas iniciativas es que carecen de un marco global de referencia, por lo que se convierten en un conglomerado de experiencias diversas y hasta contradictorias, donde los profesores se limitan a aspectos fragmentarios de la educación para los medios, sin percibir todo su conjunto.

Como programas importantes que se llevaron a la práctica podemos destacar, para la Educación Primaria, el «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».

Como organismos que intentan, actualmente, sensibilizar a las distintas administraciones educativas y al profesorado en general de la importancia para la formación de los escolares de la Educación en Medios de Educación y del regreso de las políticas educativas de integración curricular de los medios de los años setenta y principios de los ochenta, destacamos las iniciativas de asociaciones como la «Strategies for Media Literacy» de San Francisco con su programa «Media and you», con una edición especial en castellano; el «National Telemedia Council» de Madison que edita la prestigiosa revista *Telemedium. The Journal of Media Literacy*; el «Centre for

the Study of Communication and Culture» en la Saint Louis University, en Madison. Su boletín, *Communication Research Trends*, es referencia obligada entre los investigadores por el tratamiento monográfico de los temas y la amplia documentación que facilita; y el «Centre for Media and Values», entre otras.

! Canadá

Es uno de los países donde se ha dado un mayor impulso y consolidación a la Educación en Medios de Comunicación. El origen de este movimiento, lo encontramos en los años sesenta con experiencias centradas fundamentalmente en la llamada «educación de la pantalla», con programas para la sensibilización crítica en el uso de la televisión, como el «Media Education Workshop». Tras un período de decadencia en los setenta, será a partir de la década de los ochenta cuando la enseñanza de los medios toma verdadero auge, con un apoyo decidido de las administraciones educativas y de las asociaciones del profesorado.

En la zona anglófona, 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 Institute» de Toronto desarrolla el programa «Guidelines for the Powers of Television Workshops», enfocado como talleres de sensibilización para padres y profesores. Simultáneamente, la 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 la iniciativa más importante es la realizada en Ontario con la integración de la educación para los medios dentro de la asignatura de Lengua, para lo que se elabora un programa, editado en versión bilingüe, denominado «Media Literacy» o «La compétence médiatique» (1989), para el análisis de los principales medios de comunicación así como las problemáticas asociadas a la cultura mediática, con claras influencias de los planteamientos del ex-

perto inglés Len Masterman.

En este proyecto, que bajo los auspicios del Ministerio de Educación de Ontario, se estableció como obligatorio para la Enseñanza Secundaria, colaboraron en una actuación conjunta varias instituciones: la «Association for Media Literacy» (AML), y el «Jesuit Communication Project», junto a la poderosa televisión de Ontario que emitió como complemento del programa la serie *Pop Médias*, destinada a ayudar a los jóvenes a analizar y decodificar mejor los mensajes y valores transmitidos. Como punto de encuentro para la reflexión y el análisis de la experiencia, ha sido muy positiva la labor desarrollada por las revistas oficiales de las citadas asociaciones: *Mediacy* y el *Clip Board*, respectivamente. Para los docentes de habla francesa, fue fundamental la tarea desarrollada por el «Conseil pour l'intégration des médias en éducation» (CIME).

El éxito de la experiencia ha motivado el diseño de otros programas como «Meet the Media», «Media Scenes and Class Acts», «Media: Images and Issues», «Mass Media and Popular Culture» y «Media Works»; la creación de otras asociaciones para el desarrollo de la Educación para los Medios de Comunicación como la «Canadian Association of Media Education Organizations» (CAMEO); y la colaboración de empresas del mundo audiovisual como la «Canadian Broadcasting Corporation» que ha editado *Inside the Box*, colección de vídeos dedicados al estudio de las noticias televisivas.

En la zona francófona, las asociaciones de telespectadores —«Association nationale des téléspectateurs»— fueron las primeras en desarrollar iniciativas para la promoción de la educación crítica de la televisión, con la impartición de talleres dirigidos a padres y educadores y la edición de materiales para los jóvenes, junto a instituciones sociales como el «Centre Saint-Pierre» y el Grupo «Évaluation Médias/Media Watch», que dirigen sus actividades a adultos para analizar los estereotipos de los medios.

En el ámbito escolar, destacan las iniciativas de varias instituciones como el «Institut Canadien d'Éducation aux Adultes», con la realización del

programa didáctico «La population face aux médias»; y el «Centre de l'enseignement de Québec» que desarrolla experiencias en este ámbito de relaciones escuelas y medios de comunicación. Otros organismos anglófonos de Quebec desarrollan también planes de más integración curricular a través del «Centre for Literacy», que edita un boletín, *Media Focus*, básico para la formación del profesorado. Un paso decisivo para el relanzamiento y afianzamiento de la Educación para los Medios en Canadá fue la constitución, en 1993, de la «Association québécoise pour l'éducation aux médias/Association for Media Education in Quebec», agrupando a francófonos y anglófonos en un mismo organismo.

2.5.3. Iberoamérica

La Educación para los Medios, denominación usada en el contexto iberoamericano, surge en la década de los setenta, aunque será a partir de los ochenta cuando empieza desarrollarse junto a los movimientos de educación liberadora, con la colaboración decisiva de instituciones internacionales como la Unesco y la Unicef; y, en los noventa, será cuando empieza a tomar dinamismo en el contexto educativo, con la elaboración de numerosos programas didácticos, centrados fundamentalmente en la enseñanza para la recepción activa y crítica de los mensajes de los medios de comunicación.

Durante los años ochenta, una de las experiencias más importante en la articulación de una propuesta global de Educación para la Comunicación, ha sido la creación de los llamados «Seminarios Latinoamericanos», lugares de encuentros periódicos en distintos países, para la reflexión, la formulación de propuestas, el desarrollo de investigaciones y la elaboración de materiales didácticos.

En los noventa, se produce un hecho relevante para la dinamización de la Educación en Medios cuando la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) estructura un Proyecto de cobertura iberoamericana sobre el

tema de Medios de Comunicación y Educación. En total, son catorce los países que participan en él, entre los que se cuentan Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La sede de la coordinación de las actividades está en Santafé de Bogotá y el Proyecto tiene representación en cada uno de los países mencionados, donde existe un responsable nacional. Éste se encarga de dinamizarlo en su país por medio de diferentes acciones: capacitación de docentes, seguimiento y evaluación y búsqueda de estrategias para la extensión y generalización del proyecto. En algunos países existen convenios firmados entre los Ministerios de Educación, los medios de comunicación y la OEI, lo que permite lograr un compromiso de cooperación más eficaz. De estos convenios se desprenden comités de corte administrativo, teórico y metodológico, que se encargan del diseño de políticas, de la evaluación, del seguimiento y la investigación; de la producción de materiales y de las acciones de capacitación, dirigidas tanto a formadores y docentes como a grupos regionales del interior de cada país. De otra parte, entre los diferentes proyectos nacionales se han establecido redes de comunicación que permiten una rápida y permanente actualización e interrelación de experiencias, a lo que hay que añadir la publicación trimestral *Iberoamérica conoce*, como nexo de unión del Proyecto.

! Experiencias significativas

P El «Plan DENI», surgido en 1969 a iniciativas 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 de la cinematografía.

P El Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) de Costa Rica, creado en 1974 como ONG, 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.

P El Programa de Recepción Activa del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile ha ejercido una notable influencia, en el análisis de los medios desde su creación en 1977 y especialmente en el campo de la recepción crítica a partir de 1982. Ha pasado por varias fases, dedicándose en un principio a la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos como apoyo didáctico para los centros educativos. Posteriormente, el Programa supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de la comunicación televisiva.

P El programa «Educomunicación», 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. Partiendo de una concepción educativa liberadora y participativa la formación de receptores activos y críticos de los mensajes se convierte, desde la misma escuela primaria, no en una parcela aislada de la educación, sino en el centro neurálgico del proceso educativo.

P 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), con la finalidad de fomentar la democratización de la comunicación, promoviendo la formación de la conciencia crítica y de grupo, desde una óptica de educación liberadora.

P El Programa «El diario en la escuela» de ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina) surge en 1987 como iniciativa de los propios diarios argentinos para fomentar en los escolares la lectura del diario, educando en el civismo y en los valores democráticos, actualizando los contenidos curriculares y promoviendo la expresión de los alumnos para que ellos también puedan diseñar su propia revista o mural. Desarrolla, además planes formativos para el profesorado a través de congresos y con la publicación de materiales especializados de apoyo.

P El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) ha desarrollado en México trabajos para el desarrollo de metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, haciendo una labor meritoria por lograr que la administración educativa integre curricularmente los medios en las aulas.

P 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. 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. Por ello, se propone como objetivo básico el desarrollo de las actitudes críticas de los receptores mediante el «descubrimiento del código ideológico compartido, subyacente en el imaginario simbólico cotidiano» (Kaplún, 1992: 196-213).

2.5.4. España

Igual que en la mayoría de países europeos, los orígenes de la introducción de los medios en la enseñanza se remonta a la década de los setenta con iniciativas dispersas por el territorio nacional, sobre todo en el análisis de las imágenes cinematográficas. Los movimientos de renovación pedagógica se plantean la necesidad de ir aumentando la presencia de los medios en las aulas como auxiliares didácticos y como elementos de análisis. En esta época la cooperativa catalana «Drag Màgic» y el «Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares» realizan propuestas para la enseñanza del cine y para la alfabetización audiovisual de los escolares, respectivamente. Con la aparición, a mediados de los setenta, de los Institutos de Ciencias de la Educación, se comienza con la vertiente tecnológica del uso de los medios. Durante la década de los ochenta, comienza a desarrollarse de forma institucional, aunque de manera limitada y sin generalizarse, los primeros planes formativos y proyectos para la incorporación del vídeo,

de la prensa y otras tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Entre estas iniciativas, podemos destacar el Programa Prensa-Escuela, que comenzó con un gran impulso, para ir en regresión con el paso de los años, por el apoyo económico y de recursos humanos y materiales destinados a otros planes informáticos y audiovisuales (Programa Atenea, Alhambra, Mercurio, Zahara XXI, etc.).

La década de los noventa, se estrena con un nuevo Sistema Educativo (la LOGSE) que reconoce el papel social tan importante que juegan los medios de comunicación en la sociedad actual, y la necesidad de integrar su educación en el currículum escolar. Como ya hemos expuesto, en otro apartado, la Educación en Medios de Educación no aparece en la propuesta de ejes transversales, quedando la integración diluida por las diferentes áreas y específicamente en optativas de la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Los diferentes proyectos, pertenecientes al ámbito de gestión del Ministerio de Educación –Mercurio (vídeo), Atenea (informática) y Prensa-Escuela– que contaron con un responsable en cada Provincia, para la formación del profesorado y la dinamización de los respectivos medios, han ido sufriendo modificaciones, quedando, finalmente englobados en el «Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación».

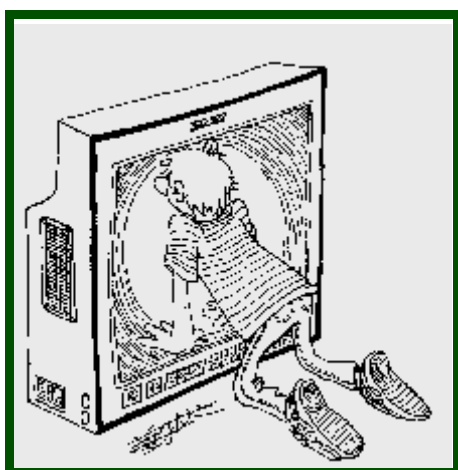
En la Comunidad Andaluza, igual que en el resto del Estado no ha existido un programa institucional de Educación en Medios de Comunicación, aunque sí algunas iniciativas aisladas, desarrolladas por los Centros de Profesores. Aunque estuvo a punto de crearse un programa Prensa-Escuela, en la misma línea del Ministerio, al final esta iniciativa no se llevó a cabo, destinándose los recursos humanos y de material al Programa Alhambra, para la introducción de aulas de informática en los centros. Asimismo, se dotaron de materiales audiovisuales y de personal especializado los Departamentos de Recursos de los CEPs.

En definitiva, en el ámbito español, se ha incidido más en los recursos tecnológicos que una auténtica Educación en Medios de Comunicación, como

está sucediendo en la mayoría de los países de nuestro entorno.

! Las asociaciones de profesores y profesionales de la información y la comunicación

Sin duda alguna, estos Colectivos han constituido los pilares básicos de la Educación en Medios de Comunicación, desarrollando en España una labor extraordinaria en la sensibilización de las administraciones educativas y del profesorado en general, para su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros niños y jóvenes. Para ello, han propiciado numerosos encuentros y cursos de formación, habiendo elaborado abundante material de apoyo para los profesores y de aplicación didáctica para los alumnos. Entre ellos, podemos citar a los siguientes: 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 y la Asociación Apuma. Como muestra representativa de todos, realizamos una reseña más detallada del Grupo Comunicar.



Logotipo del Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

P Grupo Comunicar

El **Grupo Comunicar**, asociación pionera en España sobre la temática, está integrado por profesores de todos los niveles educativos y profesionales de la información de cada una de las provincias andaluzas, preocupados por el im-

pacto de los medios de comunicación en la sociedad en general y en la educación en particular, e interesados en buscar fórmulas de integración didáctica de dichos medios en la enseñanza; un colectivo que se dedica a difundir y potenciar la Educación en Medios de Comunicación. Comienza su andadura en el año 1988, y su estructura organizativa y administrativa está configurada por una Asamblea General, una Junta Directiva y ocho Comisiones Provinciales con autonomía para establecer sus propios planes de actuación. Con este fin, y sin ánimo de lucro, el Grupo viene organizando desde el mismo año de su fundación actividades y publicaciones dirigidas a toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) y a la sociedad en general, destacando entre sus objetivos la promoción del uso crítico, lúdico, creativo, plural e innovador de los medios de comunicación en la enseñanza, así como establecer cauces de colaboración entre los medios y el mundo educativo. Para llevar a cabo estos objetivos, se realizan entre otras actuaciones las siguientes:

- Fomentar, promover y desarrollar actividades relacionadas con el uso de los medios de comunicación en la enseñanza (congresos, simposios, seminarios, conferencias, jornadas, exposiciones, publicaciones, murales, certámenes, concursos, encuentros, grupos de trabajo...
- Organizar actividades dirigidas a la formación del profesorado en el ámbito de los medios.
- Elaborar materiales curriculares y de apoyo al profesorado.
- Incentivar y concienciar a la comunidad escolar, así como a la sociedad en general, de la necesidad de la alfabetización audio-gráfico-visual en la época actual.

Actualmente, han publicado un total de 34 textos, distribuidos entre siete colecciones temáticas: Colección «Educación y Medios de Comunicación», Colección «Guías Curriculares», «Murales Prensa-Escuela», Colección «Prensa y Educación», Colección «La Comunicación Humana», Monografías «Aula de Comunicación» y Colección «Aula Media».

Mención aparte, es la edición de la revista «**Comunicar**», de periodi-

cidad semestral y con difusión internacional, que pretende, desde un carácter internivelar, fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre docentes, periodistas y especialistas en las nuevas tecnologías, así como el autoperfeccionamiento de los profesionales en el ámbito de los medios de comunicación en la educación. Hasta el momento, han aparecido 14 números con la siguiente temática: *Aprender con los medios, Comunicar en el aula, Imágenes y sonidos en el aula, Leer los medios en el aula, Publicidad: ¿cómo la vemos?, La televisión en las aulas, ¿Qué vemos y qué consumimos?, La Educación en medios de comunicación, Educación en valores y comunicación, Familia, escuela y comunicación, El cine en las aulas, Estereotipos y medios de comunicación, Comunicación, educación y democracia, y La Comunicación humana.*

2.6. La Educación en Medios de Comunicación a través de la Orientación y la Acción Tutorial

En una sociedad como la actual, tan compleja, donde la aldea global que preconizaba McLuhan es una realidad palpitante, donde los distintos mensajes de los medios de comunicación irrumpen a cada momento, en cualquier situación de nuestras vidas, para informarnos y entretenernos, pero también para anular nuestra voluntad, para dirigirnos, manipularnos, para cambiar nuestras costumbres y hábitos, nuestros estilos de vida; que nos inducen, a diario, a un excesivo consumismo, no exento de peligro en la configuración de valores y actitudes personales y sociales, se hace necesario que consideremos al proceso de orientación educativa como una herramienta válida para prevenir y normalizar los posibles desajustes, a fin de lograr consumidores de los medios equilibrados e inteligentes, basándose en el conocimiento de los mismos, de sus códigos y lenguajes; en el aprendizaje de estrategias de análisis y decodificación de los mensajes; y, en definitiva, en la adquisición de las capacidades adecuadas para saber elegir lo verdaderamente necesario y seleccionar y aprender a consumir los distintos medios y sus mensajes de forma racional, activa y crítica.

2.6.1. Las posibilidades didácticas de los medios de comunicación en la Acción Tutorial y la Orientación Educativa

El nuevo sistema educativo confiere por primera vez un reconocimiento de la necesidad de potenciar la acción tutorial y orientadora dentro de los centros escolares como elemento clave e imprescindible para contribuir a la calidad y a la eficacia de la enseñanza, dotándola de los mecanismos necesarios para su práctica e integración en el currículum escolar. Las características del propio sistema educativo justifican la presencia obligatoria de la acción tutorial y orientadora, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y que no quede reducida a una mera

instrucción de conocimientos, facilitando asimismo las estrategias adecuadas para la toma de decisiones personales acertadas ante la diversidad de situaciones que se le presenten en la vida escolar y extraescolar.

Los centros escolares en su Proyecto Educativo de Centro, y como una de sus finalidades educativas, deben reflejar el compromiso colectivo de toda la Comunidad de participar en este derecho fundamental de los alumnos, aunque la responsabilidad directa recaiga sobre la figura del tutor cuyas funciones adquieren matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. Para que tome verdadero sentido y efectividad, no se puede considerar la labor tutorial y orientadora como un elemento aislado y puntual sino como una acción que facilite la integración e interdisciplinariedad dentro del currículum. Por ello, todo el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Departamentos de Orientación en Secundaria es imprescindible para coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

En este sentido, la actuación tutorial y orientadora no puede permanecer indiferente a la sociedad mediatizada en la que vivimos, por lo que debe contar con los medios, aprovechando su poder cautivador y motivador, como uno de sus recursos más inestimables para la consecución de sus objetivos. Por ello, los profesores y alumnos pueden encontrar en la utilización de los medios, tanto de la prensa, la radio, la televisión, el vídeo, como de las imágenes publicitarias, elementos suficientes para ayudarles a conseguir una adecuada y acertada orientación personal, escolar y profesional. Así, participarán en un proceso formativo y orientador en y desde la realidad social de su entorno, próximo o lejano, del cual, muchas veces, la institución escolar se olvida.

El profesorado debe perder cualquier miedo a la utilización de los medios y, aunque se requiera una formación específica, su suficiente preparación cultural e intelectual, espíritu creativo, imaginativo y autodidacta le

facilitarán la tarea de familiarizarse con sus usos didácticos.

De forma genérica, el empleo de los medios requiere, ya sea como objetos de estudio, recursos didácticos o técnicas de trabajo, una planificación y organización previas que deben pasar por una serie de fases que nos aseguren la efectividad real de su uso. Es decir, en primer lugar seleccionar un tema adecuado a la edad y tipología del alumnado, en segundo seleccionar el medio a emplear y, por último, programar la sesión de trabajo considerando los conocimientos previos y marcando los objetivos, las actividades, la temporalización, los materiales a emplear y los criterios de evaluación.

El trabajo coordinado y en equipo de los profesores es fundamental para mejorar, mediante un análisis crítico y reflexivo en una dinámica de investigación-acción, la calidad de las actuaciones orientadoras y debe tener su incidencia en la mejora de los planes de acción tutorial de los centros escolares.

En la práctica orientadora y tutorial, desde sus tres vertientes: personal, escolar y profesional, la utilización de los medios a nuestro alcance (prensa, radio, televisión, vídeo, imágenes publicitarias...) puede ofrecer un extenso abanico de posibilidades. Sirvan nuestras propuestas como ejemplificaciones o guías que pueden ser empleadas de una manera flexible y abierta acomodándolas, en cada caso, a las peculiaridades de cada situación educativa.

2.6.1.1. La Orientación Personal desde los Medios

Es importante enriquecer la formación integral de los alumnos conociendo la realidad social y cómo se nos presenta a través de los distintos medios. Por ello estimamos oportuno desarrollar en las distintas sesiones de trabajo, entre otros, los siguientes temas:

! Análisis crítico y reflexivo de los distintos Medios, para que el alumno lea, vea o escuche con sentido y espíritu crítico- reflexivo y no alieneante. Con ello, conseguiremos que sepan interpretar los distintos mensajes reforzando las técnicas para lograr su autoformación.

! Estudio de casos presentados en cualquier soporte que nos pueden servir de motivo de reflexión en el aula sobre distintas temáticas actuales (conflictos bélicos, sucesos, acciones humanitarias, drogas, sexualidad ...) y que nos permitan su posterior proyección orientadora en el alumno logrando el enriquecimiento de su personalidad, así como el afianzamiento de su autoestima y autoconcepto.

! Estudio y seguimiento de noticias de actualidad, reflexionando sobre la evolución y desenlace de los acontecimientos, debatiendo por equipos y/o en gran grupo los pormenores más significativos de los hechos sacando conclusiones, proponiendo otras soluciones alternativas a las reales... Con todo ello, buscaríamos la oportunidad de dar puntos de referencia al alumno para que estudie y comprenda la realidad y, sobre todo, guíe su actuación personal de acuerdo con el consejo orientador que pudiera derivarse de las actividades realizadas.

! Análisis de anuncios publicitarios en soporte fijo o audiovisual, con la finalidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretar correctamente las lecturas de los mismos. Realizaremos un estudio de las distintas técnicas manejadas para presentar la realidad y dotar al alumno de un conocimiento de dicho medio que le permita enfrentarse a él con las debidas garantías.

2.6.1.2. La Orientación Escolar a partir de los Medios

Los medios de comunicación suelen reflejar habitualmente bastantes

aspectos de la realidad escolar y del sistema educativo; por tanto, conviene que desde esta óptica los aprovechemos para que los alumnos conozcan desde fuera lo que el propio sistema debería enseñarles. La información y mensajes suministrados le van a servir de guía a la hora de tomar decisiones ante los distintos itinerarios y opciones que se le presenten.

Asimismo, en esta vertiente de orientación escolar, podremos utilizar también los medios como técnica de trabajo para informar al resto de la comunidad escolar sobre aspectos de interés del propio sistema o de la institución educativa.

! Análisis de documentos gráficos, escritos, audiovisuales... que contengan información acerca de las peculiaridades del sistema educativo. Pueden servirnos para conseguir este fin el manejo de escritos legales, artículos, noticias, sucesos, informes, documentales, grabaciones en audio... Trabajando en este sentido, el alumno puede llegar a comprender activamente cómo es la estructura y organización educativa, conocer las distintas vías ofertadas por el sistema y valorar su importancia en el funcionamiento de la sociedad.

! Estudios monográficos para profundizar en aspectos y parcelas muy concretas del sistema educativo a partir del análisis de casos específicos aparecidos en los distintos medios que tengan significado para el alumno, que se encuadren dentro de su contexto y sean de su interés. La elaboración, individual o, preferentemente, en equipo nos llevará a una puesta en común y debate que completará la actividad educativa y orientadora.

! Aplicación y entrenamiento en las técnicas de estudio (velocidad y comprensión lectora, subrayado, resumen, esquema, toma de apuntes, confección de mapas conceptuales, trabajos monográficos, exposición oral y escrita, técnicas de investigación y recogida de datos, elaboración de fichas...) a través de los distintos medios, empleándolos como recursos didácticos de primer orden. Los alumnos se sentirán más motivados al estar trabajando sobre noticias y acontecimientos recientes que ellos mismos han podido seleccionar con lo cual reforzarán su atención, dedicación y esfuerzo

por aprender a aprender.

! Elaboración y producción de medios como instrumentos de información y autoformación. Los alumnos, haciendo uso de las técnicas y lenguajes de los distintos medios, crearán y confeccionarán materiales que servirán, de una parte, para informar a la comunidad escolar de aspectos relacionados con la enseñanza y, de otra, para conocer el medio concreto que han trabajado, lo que en ambos casos facilitará y conducirá a una adecuada y necesaria autoformación.

2.6.1.3. La Orientación Profesional con los Medios

La Orientación tiene su culminación en los tramos finales del sistema educativo con la necesaria toma de decisiones sobre aspectos profesionales y vocacionales lo que conducirá a la elección de una profesión u ocupación futura. Este hecho trascendental necesita de la aplicación de programas específicos, apoyados en los medios, que incluya actividades atractivas mediante las cuales el alumno se conozca mejor a sí mismo, identifique sus habilidades y aptitudes y adquiera un conocimiento profundo y real de la diversidad de opciones profesionales, laborales u ocupacionales que la sociedad ofrece o demanda en su mercado laboral. Mediante estas actuaciones conseguiremos ayudar y orientar a nuestros alumnos para que puedan decidir conociendo las variables que se implican en este complejo proceso.

Sin duda alguna, en los distintos medios encontramos valiosos materiales de apoyo que nos facilitan el proceso de orientar profesionalmente a nuestros alumnos. Sería un error desaprovechar la cuantiosa información que nos proporcionan y su posible uso posterior en nuestras aulas. Del mismo modo, podemos emplearlos para preparar a los alumnos de cara a su futura inserción profesional o laboral.

! Actividades de investigación y autoinformación profesional.

A partir de las informaciones y materiales generados por los medios (noticias, anuncios publicitarios, imágenes, documentales...) nuestros alumnos formularán hipótesis, recogerán datos, los ordenarán, los analizarán, interpretarán y sacarán conclusiones, con lo que podrán conocer la realidad laboral del entorno, las previsiones futuras, tasa de desempleo...

! Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios. Actividad sumamente interesante y orientadora para los alumnos en su toma de decisiones. En este campo, la prensa es el medio, por excelencia, que más información nos aporta, no solamente en diarios de información general sino también en revistas especializadas en estos temas.

! Estudios de perfiles profesionales para que los alumnos indaguen activamente y profundicen en el conocimiento de determinadas profesiones, a través del análisis minucioso de los requisitos que para la selección de personal se anuncia en los diarios y revistas. A partir del material recopilado se puede organizar una base de datos que se podrá ir completando con otras investigaciones.

! Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo. A partir de un anuncio de prensa los alumnos simularán una búsqueda de empleo respondiendo al puesto de trabajo ofertado mediante la confección de la documentación pertinente: currículum vitae, solicitud, carta de presentación...

! Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar en un futuro no lejano cuando demande un puesto laboral u ocupacional. Como posibles líneas de actuación sugerimos grabaciones en vídeo que simulen una entrevista con su posterior análisis crítico, confección de anuncios publicitarios con ofertas y demandas laborales, contactos telefónicos con empresas, solicitud de información...

! Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos referidos al ámbito laboral o profesional, al mundo empresarial y sindical, así como a otros aspectos económicos y políticos relacionados con este campo. Los alumnos se convertirán en protagonistas activos ante situaciones problemáticas laborales detectadas, estableciéndose debates, exponiéndose los distintos puntos de vista, tomando individualmente o por equipos las oportunas decisiones y analizándose en común las alternativas presentadas.

2.6.2. Intervención desde la tutoría para aprender a consumir los medios de comunicación y sus mensajes

La Educación en Medios de Comunicación como eje transversal del currículum, aunque no reconocido oficialmente, competencia de todas y cada una de las áreas que se imparten en los centros educativos, ha generado una sensibilización especial entre los docentes que ha hecho posible el abordar la formación en este sentido. Y es especialmente a través de los contenidos procedimentales y actitudinales donde se está trabajando con más acierto en nuestras aulas. No obstante, hay que reconocer la dificultad que entraña integrar, con la dedicación que merece, los contenidos transversales en el currículum de cada una de las materias.

Desde el área de Tutoría, podemos abordar la Educación para los Medios desde una doble vertiente práctica: de una parte, como eje transversal considerado y tratado de forma permanente en la planificación y desarrollo de las actividades de orientación; de otra, como tratamiento monográfico dentro del currículum específico de tutoría, según las necesidades detectadas, a través de un programa concreto de intervención, dedicando el tiempo conveniente e implicando, según se determine, a un grupo, a varios o a toda la comunidad escolar.

La orientación educativa en los centros juega un papel fundamental en la formación de consumidores responsables, pues gracias a ella podremos

generar dinámicas de trabajos eficaces que posibiliten el desarrollo de hábitos y habilidades sociales que, en definitiva, faciliten la formación integral del alumnado. Nos encontramos ante una población en edad crítica y, por consiguiente, vulnerable ante los mensajes consumistas de la televisión y ante espectadores ingenuos expuestos, con más frecuencia de la deseada, a los efectos de un discurso televisivo violento, ficticio, engañoso y manipulador que seduce y «engancha». La adolescencia y la juventud necesitan afirmar su identidad, y para ello, deben entrenarse y aprender a tomar decisiones acertadas de forma autónoma ante el consumo. Así, la actuación orientadora se encaminará a la consecución de un ajustado autocontrol del alumno ante la invasión de las tentaciones consumistas, preparándolo para que pueda liberarse de la persuasión externa y alienante.

La intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los productos de los medios y sus mensajes, puedan decidirse de forma autónoma, consciente y libremente por aquéllos que realmente les interesan, desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos.

En este sentido, los mensajes deben estar en consonancia con sus intereses, forma de ser y modos de vivir, para que éstos puedan satisfacer sus motivaciones. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador.

En definitiva, será la investigación o evaluación inicial el punto de partida que nos va a permitir conocer si nuestra propuesta significativa para el alumno y capaz de generar expectativas suficientes para que resulten interesantes y eficaces. Si en la planificación publicitaria es importante el contenido que se quiere transmitir, la forma y los códigos empleados para articular los mensajes y la planificación de medios o soportes que se emplearán para su difusión, en la orientación educativa se propondrá estrategias que nos permitan estructurar el contenido de nuestros mensajes de

forma que comunique e informe aquello que realmente queremos transmitir. Deberemos buscar la mejor manera de decirlo, empleando los códigos más adecuados y efectivos, para la difusión de las informaciones e ideas de nuestro *producto*. Posteriormente, habrá que decidir los soportes y medios más adecuados para que nuestro mensaje llegue de manera coherente, efectiva y clara a los alumnos.

En la intervención orientadora, consideraremos tres ámbitos de actuación. De un lado, los equipos docentes, responsables y dinamizadores de la acción educativa y orientadora; de otro, las familias, entorno natural y próximo que ejerce una marcada influencia en la formación del alumnado; por último, el elemento protagonista del aprendizaje, las alumnas y alumnos de los centros educativos, que serán los receptores y activadores de su propia formación. Indudablemente, estas actuaciones deben confluir en el logro de una finalidad común, que tiene como objetivo general de referencia el capacitar al alumnado para enfrentarse al uso de los diferentes medios, especialmente al consumo televisivo y a la dependencia que éste genera, dotándoles de estrategias y hábitos saludables para aprender a ver la televisión y sus mensajes. Por ello, se requiere de acciones planificadas interdependientes y coordinadas entre sí.

Efectivamente, sin un profesorado sensibilizado y formado, es imposible generar una dinámica de aprendizaje efectivo en las aulas, de manera que propicie la alfabetización en los distintos medios y la formación requerida para saberlos usar y consumir adecuadamente. En consecuencia, dentro del plan de acción tutorial y, en consonancia con las actividades de formación previstas en los planes anuales de cada centro, se incluirán propuestas de actuación tomando en consideración referencias básicas como las que se indican a continuación:

- Evaluación de necesidades formativas del equipo docente obtenidas a partir de debates y reflexión colectiva sobre el fenómeno de la televisión y su influencia en la infancia, adolescencia y juventud.

- Formación específica en educación del consumidor, a través de cursos, conferencias, jornadas... en colaboración con instituciones o grupos especializados en la temática. Se aprovecharán las convocatorias de la administraciones públicas y entidades privadas y siempre que sea posible se implicará a todo el profesorado del centro.
- Participación en la detección de necesidades del alumnado y sus familias.
- Colaboración en equipo para el diseño de programas de orientación y sesiones de tutorías a aplicar.
- Implicación responsable en la puesta en práctica y en la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

Dentro del Proyecto de Orientación y de Acción Tutorial de cada centro, pueden secuenciarse, de acuerdo a las necesidades detectadas y a lo largo de las distintas etapas educativas, programas relativos al análisis de la problemática generada por una sociedad mediatizada y consumista y a la adquisición de hábitos que permitan a nuestros alumnos ejercer un consumo de los medios equilibrado, racional y objetivo. Serán, por tanto, los propios equipos docentes, con la ayuda del Orientador del centro, quienes concretarán la opción orientadora más funcional y adecuada. Por tanto, el plan de acción tutorial se configura como el eje vertebrador de las actuaciones a llevar a cabo para dar respuestas a los objetivos propuestos en la Educación en Medios de Comunicación. En él, se recogerá de forma clara y precisa la secuenciación y temporalización de actividades, los recursos materiales y humanos necesarios, el grado de implicación y responsabilidad de los agentes educativos, la metodología y la dinámica de evaluación a seguir.

Algunos de los objetivos que nos pueden servir de referencia al diseñar y concretar sesiones o programas específicos de tutoría encaminados a la educación de un consumidor inteligente de los distintos medios y sus mensajes, con una atención especial a la televisión y la publicidad, son los

siguientes:

- Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, reconociendo sus códigos y los mecanismos de manipulación.
- Analizar y reflexionar, a partir de los mensajes de la televisión, para que los alumnos conozcan este medio y valoren la influencia que tiene en sus vidas.
- Descubrir valores y contravalores que se presentan en los distintos programas.
- Diferenciar los elementos de la realidad social, cultural y económica de su entorno con la que presenta los distintos medios.
- Potenciar una actitud crítica frente a la masiva oferta televisiva que les desborda, aprendiendo a autoprogramarse para consumirla.
- Encontrar y valorar alternativas frente a la adicción televisiva que ocupen su tiempo de ocio.
- Conocer y usar la televisión y sus códigos, no como receptores pasivos sino como creadores activos.

En base a estos objetivos, se diseñarán actividades concretas que posibiliten un aprendizaje fructífero y que proporcionen las estrategias necesarias para conseguir consumidores de los medios responsables e inteligentes, con actitudes y valores positivos que le capaciten para desenvolverse ágilmente en una sociedad inmersa en un mundo mediatizado y consumista. Como propuesta práctica, que puede ayudar al docente en su planificación y su posterior explotación didáctica, presentamos una serie de ideas y orientaciones para trabajar la temática de la publicidad en los adolescentes:

Aprendizaje para la adquisición de competencias consumeristas:

U Contenidos y actividades a desarrollar:

- a) Lectura de imágenes fijas y en movimiento para localizar los elementos y estrategias empleadas para atraer y enganchar al consumidor.
- b) Análisis crítico de los mensajes de los medios, especialmente los publicitarios, para desenmascarar la realidad oculta o engañosa que pretenden presentarnos.
- c) Organización de debates, conferencias y mesas redondas con la participación de especialistas en la educación para el consumo, profesionales de la industria publicitaria, representantes de padres y colectivos defensores del consumidor.
- d) Realización de investigaciones sobre la temática del consumismo y la publicidad, para conocer su evolución histórica en la sociedad moderna y para desmitificar productos *adorados* y marcas de *prestigio*, comparando y analizando sus características con las de otros productos existentes en el mercado no promocionados.
- e) Encuestas y estudios estadísticos, para conocer los hábitos consumistas del alumnado del centro y de su entorno más próximo.
- f) Producción creativa y didáctica de mensajes en distintos soportes, para conocer y comprender los mecanismos utilizados por las empresas publicitarias. Algunas actividades recomendadas en este sentido serían:

! Jugar con la publicidad, recreando imágenes y cambiando elementos dentro de las mismas.

! Elaboración de un anuncio satírico-humorístico que ponga en evidencia el consumismo, para difundirlo a través de distintos medios.

! Diseño de una campaña publicitaria con carácter progresivo sobre un producto nuevo que, no sirviendo para nada en la realidad, se presente como algo imprescindible y necesario. Para ello se pueden seguir las siguientes fases:

- P Elegir o inventar un producto vendible y aparentemente y útil
- P Seleccionar al posible consumidor
- P Ponerle un nombre atractivo y sonoro al producto
- P Perfilar la idea principal de la campaña y planificarla
- P Elaborar guiones y eslóganes
- P Diseñar anagramas y logotipos
- P Redactar los textos
- P Seleccionar las imágenes, sonidos, efectos especiales...
- P Producir los mensajes para su difusión en los distintos medios previstos en el programa de la campaña diseñada

! Transformación de un mensaje publicitario en el que haya discordancia entre imagen y texto, para dar a conocer las verdaderas cualidades del producto, desfigurada por las estrategias de *márketing* empleadas.

! Escenificación o grabación en vídeo de mensajes publicitarios o contra-publicitarios.

(Méndez y Monescillo, 1997a: 95)

Estas sugerencias son sólo una muestra de las muchas posibilidades de trabajo que pueden desarrollarse en las aulas. Será, en definitiva, la creatividad de los docentes la que complemente esta oferta, acomodándola a sus respectivos contextos educativos. La reflexión en equipo, el debate, la crítica, la búsqueda de nuevas alternativas, la valoración de lo estrictamente necesario y la formación en valores positivos, implicando a toda la comunidad educativa, deben convertirse en una práctica habitual si queremos que nuestros alumnos cambien sus hábitos ante el consumismo exagerado y materialista que envuelve y caracteriza a la sociedad actual.

2.6.3. El papel de la familia en la alfabetización audiovisual

Si importante es el papel desarrollado por la orientación educativa en el contexto escolar, no menos trascendental es la función de la familia en la formación para un consumo racional de los medios de comunicación y sus mensajes. Es en el seno familiar donde las personas «aprenden» a ver y a consumir la televisión, a oír la radio y a leer diarios o revistas, dado que es en el hogar donde se produce el contacto más directo con estos medios; de ahí la responsabilidad máxima de los progenitores. Por lo general, la colaboración familiar es escasa, pues, no llega a captar la importancia de orientar convenientemente a sus hijos para prevenir el consumismo incontrolado, al estar ella misma inmersa en un mundo consumista y dominador, que por inercia, incluso, ha llegado a ser visto como algo normal en la sociedad. La insuficiente preparación en esta temática, unida a la idea de no sentirse responsable de esta educación son motivos más que suficientes para que

los profesionales de la orientación y educación diseñemos programas de actuación dirigidos al ámbito familiar con la finalidad de capacitarlos adecuadamente, para que sean capaces de reestructurar sus propias escalas de valores y ser agentes de transmisión de hábitos sanos, equilibrados, racionales y modélicos. En esta línea, debemos contar con su plena disposición a participar con la institución escolar para, de forma coordinada y conjunta, alcanzar los objetivos previstos.

No podemos obviar la valiosa ayuda que nos pueden aportar las distintas asociaciones, grupos e instituciones, tanto públicas como privadas, preocupadas por la defensa del consumidor. Sus recursos, materiales y humanos, así como sus producciones -libros, carteles, manifestaciones, convocatorias, folletos informativos, campañas, concursos, anuncios...-, podrán servirnos de referencia para enriquecer nuestras propuestas de intervención.

Uno de los temas que más preocupan a las familias es el excesivo consumo de televisión de sus hijos. El fracaso escolar, la asunción de estilos de vidas, de contravalores, la adopción de actitudes violentas, las influencias publicitarias, la incomunicación familiar son entre otras, las consecuencias negativas que más a menudo se les achaca a su uso indiscriminado. Efectivamente, la televisión se ha convertido en el centro de la vida social de las familias. Declaran no saber qué hacer para solucionarlo. Pero ante esta realidad, ¿qué rol desempeñan los padres?, ¿qué tipo de educación televisiva realizan con sus hijos?, ¿están preparados para afrontar esta tarea?

Lamentablemente, en la mayoría de los hogares, se consiente la adicción por conveniencia de los mayores, unas veces por motivos de comodidad, por estar tranquilos sin que te molesten, y otras, porque mientras están en casa, se alejan de otros peligros peores. Lógicamente está fallando la responsabilidad educadora de la familia. No se asume que se tiene un deber inexcusable como es contribuir al aprendizaje de los hijos en el consumo racional de los medios de comunicación, en este caso de la televisión. Ésta ni es buena ni mala, sino que solamente depende de su uso ade-

cuado. De nada sirve utilizar actitudes represivas, ya que los propios niños y jóvenes buscarán las imágenes por otros caminos y recibirán sus mensajes de igual manera. No se puede olvidar el poder de persuasión tan extraordinario que posee. Padres y madres se quejan, pero, a veces, ellos mismos contribuyen desde sus propios domicilios propiciando la incomunicación cuando, por ejemplo, acceden a que en cada habitación haya un televisor. Por eso, al estar condenados a convivir con la caja mágica, la primera actuación familiar será la de establecer que ésta sea motivo de encuentro, que no exista disgregación. Si este primer paso se consigue, la siguiente acción comienza con desarrollar en el seno familiar una necesaria educación televisiva, cuanto antes mejor, ya que si se comienza muy tarde con este proceso formativo el problema será complicado de solucionar. Como señala Agüedad (1999: 33) «ver la televisión puede afectar a la comunicación de los grupos o puede ser también una oportunidad para la conversación familiar, por lo que 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»

Martínez y Peralta (1997: 150-151) afirman que en el seno familiar nos podemos encontrar con dos modelos de consumo: los negativos y los positivos. Los negativos se identifican con la pasividad absoluta, el sentarse delante del televisor y consumir sin más, lo que lleva a la adicción activa, fanática e irracional de la tele, o a su rechazo irracional. Los positivos son siempre activos, libres y críticos, basándose en las responsabilidades individuales y colectivas. Se propicia la reflexión, la toma de decisiones inteligentes, se preservan los hábitos y valores familiares; en definitiva se hace un uso de la televisión adecuado, en su justa medida, basado en el diálogo y en el respeto a la libertad individual.

Sabemos que la educación para la televisión se sustenta en tres pilares fundamentales: 1) los propios medios, 2) la Administración y la sociedad, y 3) la familia y la institución escolar. En este sentido, las familias constituyen el eslabón privilegiado de la cadena, ya que se erigen en el primer escenario donde se producen los encuentros televisivos, por lo que deben asumir su responsabilidad y actuar convenientemente para no caer en un

consumo indiscriminado, sin planificación, promoviendo la actitud crítica.

Para ello, Cebrián de la Serna (1992: 29-31) afirma 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, incrementando las conductas imaginativas, fomentando las conductas prosociales, favoreciendo el análisis crítico de los estereotipos sociales y étnicos, por lo que «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 estereotipos sexuales, de tópicos... que presenta la pantalla a diferencia de lo que sucede fuera de la televisión».

En definitiva, para enseñar y aprender a consumir televisión, precisamos del conocimiento de las posibles influencias negativas como de las positivas. Sólo con un aprendizaje intencionado y activo desde la práctica educativa y familiar, que ponga en contacto al alumnado con la realidad a la que se enfrenta a diario, conseguiremos sensibilizar y preparar para un consumo equilibrado, racional y no pasivo de las imágenes televisivas: series de ficción, programas de entretenimiento, publicidad...

Entre las muchas ventajas que podemos obtener del buen consumo de televisión, merece la pena considerar los siguientes aspectos positivos: que sirve de ayuda en la formación integral del individuo, al facilitar la adquisición de nuevos conocimientos; que participa como agente socializador junto a la familia y escuela; que puede emplearse como excelente recurso didáctico, atractivo y motivador, que nos proporciona información actualizada, divulgación cultural y acercamiento a novedosas experiencias, a realidades no fácilmente accesibles, a culturas y a costumbres diferentes; que actúa y puede ser empleado como un económico, accesible y eficaz medio de expresión que informa, entretiene y enriquece a la persona y que, en definitiva, influye y ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, conviene tomar las debidas precauciones para no incurrir en un impropio y excesivo consumo pasivo de televisión que nos llevaría irrevocablemente a ser partícipes de sus influencias negativas, cayendo en las redes de un consumismo alienante, desmesurado e irracional, que nos expone a la manipulación, conseguida a partir de la mutilación de la realidad mediante la difusión de informaciones articuladas con mensajes engañosos.

En este proceso de educación para el consumo de los medios, las familias deben recibir el apoyo, el asesoramiento y la formación necesaria por parte del Departamento de Orientación, pues no debemos olvidarnos de que estamos ante una tarea compartida, en la que los padres se encuentran perdidos, sin saber lo que hacer. Si los docentes conseguimos contagiar nuestro entusiasmo a las familias, alcanzaremos una colaboración fundamental e imprescindible para el éxito de nuestras intervenciones con los alumnos en las aulas. Tenemos que ser conscientes de que en esta formación, que se realizará a través de las asociaciones o escuelas de padres o directamente con las familias de los grupos implicados, además de la parte técnica existe un componente humano, que necesitamos para propiciar los compromisos imprescindibles de participación y colaboración.

Como conclusión general sobre el papel de la Orientación para la Educación en Medios de Comunicación, hemos podido constatar que el uso de los medios de comunicación se nos presenta como una preciada alternativa que encuentra el lugar apropiado en los planes de acción tutorial y orientación que se planifican y desarrollan en los centros escolares. Las actuaciones propuestas pueden ser muy variadas, adaptándose en cada caso según el nivel educativo y las características e intereses de los alumnos y del propio centro. Observamos cómo el nuevo Sistema Educativo ha propiciado que queden abiertas las puertas para que, tanto los Departamentos de Orientación como los profesores y tutores, poniendo en juego su imaginación y creatividad, elaboren programas impregnados de actividades originales y motivadoras de orientación para la integración curricular de la Educación en Medios de Comunicación, desde una óptica de toma de decisiones, responsables, adecuadas, activas, críticas en su uso y consumo

inteligente de los mismos y sus mensajes, en beneficio de la formación integral que necesitan las nuevas generaciones para su inserción en una sociedad altamente mediatizada, a partir de los medios, aprovechando su fuerza expresiva.

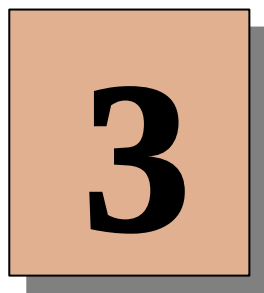
La humanidad ha integrado a los medios de comunicación como unos elementos más de su patrimonio, producto del desarrollo tecnológico del hombre. Sin embargo, todavía oímos voces contrarias desde las esferas educativas que los ven como antagonistas, enemigos y rivales de la labor formativa de la escuela y la familia. Pero la realidad es que están tan presentes y arraigados en nuestras vidas que se han convertido, sobre todo la televisión, en «uno más de la familia». ¿Acaso podemos enseñar al margen de la realidad que la persona ya percibe incluso antes de nacer? No podemos prescindir de los progresos tecnológicos, aunque estos a veces puedan interferir perturbando la labor educadora, sino que debemos integrarlos plenamente en el quehacer educativo. Necesitamos, irremediablemente, convivir con la televisión, con la radio, con la prensa, por lo que la misión del docente y de la propia familia se encaminará a desarrollar capacidades que permitan a los niños y jóvenes conocer y valorar adecuadamente la importancia de los medios en la vida actual, propiciando la vivencia de experiencias eficaces que les proporcionen las estrategias y habilidades adecuadas, a fin de que aprendan a saberlos usar y a consumirlos, decodificando inteligentemente sus mensajes.

Consejos dirigidos a la familia para comprometerla en la educación no consumista de la televisión:

- ! Habituar a ver la televisión en familia.
- ! Ejercer una preparación intencional desde el nacimiento.
- ! No usar la televisión como «niñera».
- ! Comentar y debatir los contenidos y los programas visionados.
- ! Planificar un horario razonable de consumo televisivo, evitando el uso rutinario y mecánico.

- ! Detectar conjuntamente y evitar la manipulación del medio.
- ! Distinguir entre realidad y ficción, necesario e innecesario...
- ! Evitar su consumo durante las comidas y en las reuniones familiares o de amigos.
- ! Analizar las distintas programaciones de las cadenas y seleccionar atendiendo a la calidad.
- ! Conectar sólo para ver lo que interesa y conviene.
- ! Descubrir los posibles engaños y manipulaciones de los mensajes publicitarios.
- ! Localizar y destacar los aspectos positivos de los distintos programas.

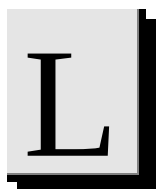
(Méndez y Monescillo, 1997c: 223)



Orientación y transversalidad en educación

3. Orientación y transversalidad en educación

3.1. La Orientación como precursora de la transversalidad



La complejidad que supone la configuración y ordenación del sistema educativo de cualquier sociedad desarrollada, adecuándolo a sus intereses y con una clara visión de futuro en la formación y preparación de sus nuevas generaciones, genera inevitablemente un imprescindible debate entre defensores y detractores de formas, modos, ideas y pensamientos que lógicamente se transmitirán durante el proceso educativo. En esta defensa de «intereses», se establecen las distintas áreas curriculares con la finalidad de que proporcionen a los escolares una visión de conjunto suficiente para lograr una formación integral adecuada. Sin embargo, la realidad nos presenta que nuestros escolares no reciben una serie de contenidos, nuevos en muchas ocasiones, que son necesarios para la vida cotidiana en la sociedad actual. Desde esta óptica, se introduce como una propuesta innovadora en la LOGSE el concepto de transversalidad, como la integración en

las distintas áreas curriculares y en todos los niveles de una serie de temas imprescindibles en el proceso educativo de nuestros escolares y que se quedaban sin asumir. Aunque los temas transversales podrían ser múltiples y variados en temáticas, en nuestro Sistema Educativo se propusieron por parte del Ministerio los siguientes: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica, educación para la paz, educación ambiental, educación vial, educación del consumidor y educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La constatación de una serie de déficit en la formación básica de los escolares, más preocupada por la mera instrucción, por el aprendizaje de contenidos académicos que por la formación integral generó que desde el ámbito de la orientación como «proceso de ayuda», a partir de los años setenta, y sobre todo de los ochenta se comience a hablar del término integración curricular para indicar la inclusión en el currículum educativo de contenidos que se estaba trabajando en orientación desde hacía algunas décadas.

Efectivamente, observamos cómo algunos autores nacionales (Bisquerra, 1990) hacen hincapié en una nueva tendencia de la orientación hacia la prevención y el desarrollo y exponen nuevos planteamientos y temáticas -habilidades de vida: prevención del estrés, educación moral, clarificación de valores, educación para el consumo, educación afectiva; habilidades sociales: mejora de relaciones familiares, entrenamiento de habilidades de comunicación social e interpersonal, ayuda entre iguales; educación para la salud y educación sobre las drogas- que posteriormente se contemplarán en los temas transversales. Sin embargo tenemos que referirnos a una serie de tendencias (Bisquerra (Coord.), 1998: 284-285) que desde los años sesenta estaban impregnando los enfoques orientadores como son la orientación para el desarrollo («developmental counseling») y la orientación para prevención primaria («primari preventive counseling») y la denominada educación psicológica cuyo objetivo principal giraba en torno a la ayuda que necesitaba el alumnado para la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida con éxito. Estos enfoques recogen las preocupaciones manifestadas por los movimientos progresistas de la edu-

cación como la Escuela Nueva que poseía entre sus lemas el de la educación para la vida.

En definitiva, la acción orientadora en los centros educativos para trabajar todos estos contenidos será atendida desde dos vertientes diferentes, pero que pueden ser complementarias. De una parte, estableciendo estrategias de intervención a través de programas específicos en el ámbito de la prevención y el desarrollo humano y, de otra, desde la óptica de la interdisciplinariedad, como un área curricular más que se pone al servicio del desarrollo de los temas transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro. Desde esta posición estamos

contribuyendo a la defensa y reivindicación de una Orientación educativa con identidad curricular propia e integrada en el proceso educativo como el resto de las áreas curriculares y alejada, por consiguiente, de su tradicional aspecto puntual, remedial e individualizado. Precisamente, Lázaro (1995:144) nos afirma que la orientación es un componente más del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos.

3.2. Orientación para la prevención y el desarrollo humano

Actualmente, la intervención orientadora que abarca cuatro grandes áreas de conocimiento -Orientación Profesional, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Atención a la Diversidad y Prevención y Desarrollo- gira en torno a tres principios básicos que fundamentan el concepto y las funciones de la orientación y que muy bien han sido expuestos por gran variedad de autores, siendo uno de los primeros el profesor Rodríguez Espinar (1993:35-41).

3.2.1. Principio de prevención

Desde la década de los setenta, la orientación es considerada como una actuación de anticipación, para evitar que un problema aparezca o al menos disminuir sus efectos. Precisamente, Morrill, Oetting y Hurst (1974) presentaban un marco teórico de análisis de las funciones de la Orientación, agrupándola en tres categorías de intervención: correctiva, preventiva y de desarrollo. Una prevención que actuará sobre los grupos -alumnos, padres, profesores, comunidad- más que sobre el sujeto individualmente considerado, para intentar reducir los problemas de la colectividad, por lo que, en bastantes ocasiones, se traspasará los límites del contexto educativo hasta llegar a los ambientales, al entorno social. Se pondrá especial cuidado en los momentos de transición de las distintas etapas educativas. Asimismo, se potencia las relaciones con la familia como elemento indispensable del proceso y el diagnóstico precoz con actuaciones realizadas con rigor por profesionales de la orientación, con la colaboración de los profesores y padres para descubrir lo antes posible cualquier problema y plantear la atención inmediata.

3.2.2. Principio de desarrollo

Si la finalidad básica de la educación es el desarrollo integral de la

personal, la orientación va a convertirse en el elemento activador y facilitador de ese desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades necesarias en el individuo para afrontar con éxito su vida social, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje científicamente programado a lo largo de las distintas etapas evolutivas del ser humano.

El concepto de «desarrollo de competencias» ha sido ampliamente analizado por Bisquerra (1990:195-222), llevándonos a la conclusión de que existe una serie de elementos que lo caracteriza: «componente personal-social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componente cognitivo relativo a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades», no considerando a la inteligencia como una variable crítica. A este respecto, Bandura (1982) considera que la competencia es una característica aprendida y resalta el papel decisivo que deben jugar los padres en el proceso, por lo que se hace imprescindible la potenciación de programas dirigidos a las familias para que colaboren en la ayuda que precisan los escolares en las adquisición de competencias, sobre todos en los primeros años de vida de los niños y en la etapa escolar.

3.2.3. Principio de intervención social

La orientación toma en cuenta que en todo momento los procesos de aprendizajes no sólo se producen en el ámbito escolar sino también fuera del mismo, en la sociedad, por lo que necesariamente hay que contar con ella en la fase de actuación e incluso cabe la posibilidad de intervención activa en los mismos contextos sociales, a fin de eliminar o modificar obstáculos que inciden negativamente en el desarrollo personal de los sujetos.

Una vez analizados estos tres principios básicos, creemos estar en mejor disposición para entender que la prevención y el desarrollo constituyen los pilares sobre los que se fundamenta el concepto actual de orientación.

3.3. Programas de Orientación para la prevención y el desarrollo

3.3.1. ¿Por qué la actuación por Programas?

Si consideramos a la orientación para la prevención y el desarrollo como el proceso de ayuda planificado y estructurado que enseña a aprender a tomar decisiones a todas las personas e impulsar la adquisición de competencias, a lo largo de su ciclo vital y en todos los aspectos, mediante el uso adecuado de estrategias eficaces de análisis, investigación y reflexión, necesariamente nos inclinamos por un modelo de intervención grupal por programas como la forma más adecuada de alcanzar los objetivos que nos propongamos.

En un acercamiento al concepto de «programa», nos encontramos en la revisión bibliográfica que no existe una definición aceptada por todos, aunque sí aparecen muchos elementos coincidentes. Para Morril (1980: 332) es una «experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes». Barr, Keating et al. (1985: 3) lo definen como un «plan basado en una teoría a partir del cual se emprende una acción hacia la meta». Por su parte, Bisquerra (1990: 18) cree que es una «acción planificada, encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades». Para Rodríguez Espinar et al. (1993: 233) son «acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro». Álvarez Rojo (1994: 137) entiende que es «la acción colectiva del equipo de orientadores junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención». Para Repetto, Rus y Puig (1994: 714) es «el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones

pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases». Por último, Riart (1996: 50) entiende que programa «es una planificación y ejecución en determinados períodos de tiempo de unos contenidos, encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado».

Con todo lo anterior, podemos extraer unas características que definen, diferencian y explican perfectamente las razones de la asunción del modelo de programas:

Características diferentes de la intervención por Programas

- ! Se parte de las necesidades del centro, organización o institución.
- ! Se dirige a todos los alumnos, a los padres.
- ! La unidad de intervención es el aula o grupo.
- ! Proceso racional y científico.
- ! Requiere planificación y organización.
- ! Inserto en el currículum, con entidad propia.
- ! Promueve el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención con los alumnos.
- ! Fomenta el desarrollo humano y la adquisición de competencias.
- ! Se propone conseguir metas en un tiempo establecido.
- ! Participación colaboradora e implicación de diferentes agentes educativos y comunitarios: orientador, tutores, profesores, familia, profesionales diversos, etc.
- ! Colaboración de entidades y organismos no educa-

tivos.

! Se propicia el trabajo en equipos.

! Posee un carácter proactivo, preventivo y de desarrollo.

! Se establece el seguimiento y la evaluación durante todo el proceso.

Álvarez Rojo (1994), destaca otros aspectos para elegir el modelo de intervención por programas, situándolos en el ámbito de los político-ideológico al asegurar que «está basado en la reconceptualización del status de la actividad orientadora en el contexto institucional ecológico de la educación», al reivindicar para la orientación «una posición de igualdad tanto a nivel institucional como a nivel disciplinar», y, por último, se produce un cambio de funciones en el orientador «desde la elaboración-aplicación-evaluación de acciones orientadoras, hacia la dinamización-negociación-asesoramiento-apoyo a los procesos pactados de intervención».

3.3.2. Áreas y contenidos de intervención para la prevención y el desarrollo

Siguiendo la línea expuesta anteriormente, podemos considerar a la prevención y al desarrollo personal como el fin que se propone tanto la orientación como la educación, en esa búsqueda por la formación integral del individuo, en todos los aspectos que les son necesarios para enfrentarse a la vida y en la solución de cualquier problema que la perturbe. Ello conlleva un trabajo interrelacionado en las propuestas concretas de intervención.

Vemos muy interesantes las propuestas sobre orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo efectuadas en un primer momento por Bisquerra (1990) y posteriormente reflejadas en Álvarez y Bisquerra (1996: 105), donde se observa algunos aspectos esenciales a pre-

venir y desarrollar y la evolución que han seguido en nuestro contexto nacional algunas de ellas hasta convertirse en formas de intervención bajo la denominación de temas o ejes transversales y que de forma esquemática reflejamos a continuación con lo que queda patente muy claramente la relación entre orientación y los temas mencionados:

1. Aspectos a prevenir

- ! Fracaso escolar
- ! Fracaso profesional
- ! Consumo de drogas
- ! Sida
- ! Accidentes
- ! Embarazos no deseados
- ! Estrés
- ! Violencia
- ! ...

2. Aspectos a desarrollar

- ! Carrera profesional
- ! Estrategias de aprendizaje autónomo
- ! Habilidades de vida
- ! Habilidades sociales
- ! Autoconcepto
- ! Asertividad
- ! Solución de problemas
- ! Convivencia
- ! ...

3. Los temas transversales como estrategia de intervención

(Propuestos por el M.E.C. (1992):

- ! Educación para la salud
- ! Educación sexual
- ! Educación moral y cívica
- ! Educación vial
- ! Educación para la paz
- ! Educación del consumidor
- ! Educación ambiental
- ! Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos

(Otros):

- ! Educación audiovisual
- ! Educación en medios de comunicación
- ! Educación emocional
- ! Educación para Europa
- ! Educación para la cooperación internacional
- ! Educación multicultural
- ! Educación para la convivencia
- ! Educación política
- ! Educación económica
- ! ...

3.3.2.1. Las habilidades de vida

La asunción por la Orientación de los postulados de la «educación para la vida», defendidos a lo largo del siglo XX por los movimientos progresistas de la educación, son recogidos en los programas denominados «habilidades de vida». Sus orígenes se remontan a la década de los sesenta, asignándoles la primera propuesta a Adkins, Rosenberg y Sharar

(1965), expandiéndose durante los años siguientes, sobre todo a partir de los ochenta, por los países de influencia anglosajona (Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña). La finalidad básica de estos programas es la de proporcionar a los alumnos las competencias necesarias para aprender a solucionar problemas que se les van a presentar, tanto en el momento presente como en el futuro, en sus hogares, en la escuela, en la comunidad en su tiempo de ocio, en el mundo laboral, en definitiva, en su propia vida.

El proceso de aprendizaje que se emplea para conseguir los objetivos propuestos abarca cinco momentos:

1º. Motivación. Primer contacto con el problema, difusión, conocimiento, y respuestas de los alumnos.

2º. Discusión. Puesta en común de las opiniones de los alumnos tanto positivas como negativas respecto al problema planteado.

3º. Investigación y práctica de habilidades. Proceso de investigación y búsqueda de información, para pasar posteriormente a la realización de actividades prácticas para desarrollar las habilidades descritas en los objetivos de la sesión. Se utilizarán distintas técnicas entre ellas el «role playing».

4º. Aplicación. Ante un problema concreto, los alumnos intentarán darle solución empleando las habilidades aprendidas.

5º. Evaluación. Se realiza un análisis y reflexión de todo el proceso y se comprueba el grado de adquisición de las habilidades desarrolladas. Como fin último, en este tipo de programas se les demanda un compromiso de difusión y enseñanza a otras personas, como desarrollo permanente de la habilidad.

Hopson y Scally (1981), citados por Bisquerra (1990: 110-112), presentan una propuesta de los contenidos a desarrollar en programas de habilidades de vida:

1. Yo

Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme:

- ! Cómo leer y escribir.
- ! Cómo mejorar el cálculo básico.
- ! Cómo encontrar información y recursos.
- ! Cómo pensar y resolver problemas constructivamente.
- ! Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo.
- ! Cómo distribuir el tiempo con efectividad.
- ! Cómo sacar el máximo rendimiento del presente.
- ! Cómo descubrir cuáles son mis intereses.
- ! Cómo descubrir mis valores y creencias.
- ! Cómo establecer y lograr objetivos.
- ! Cómo examinar mi vida.
- ! Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago.
- ! Cómo ser positivo conmigo mismo.
- ! Cómo enfrentarme a las situaciones de transición.
- ! Cómo tomar decisiones efectivas.
- ! Cómo ser proactivo.
- ! Cómo manejar las emociones negativas.
- ! Cómo enfrentarme al estrés.
- ! Cómo conseguir y conservar el bienestar físico.
- ! Cómo manejar mi sexualidad.

2. Tu y yo

Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva:

- ! Cómo comunicarme de forma efectiva.
- ! Cómo empezar, mantener y terminar una relación.

- ! Cómo dar y recibir ayuda.
- ! Cómo manejar los conflictos.
- ! Cómo dar y recibir «feedback.».

3. Yo y los otros

Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva:

- ! Cómo ser asertivo.
- ! Cómo influir en la gente y en los sistemas.
- ! Cómo trabajar en grupos.
- ! Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva.
- ! Cómo inspirar confianza en los demás.

4. Yo y las situaciones específicas

Habilidades que necesito para mi educación:

- ! Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance.
- ! Cómo elegir una carrera..
- ! Cómo estudiar.

Habilidades que necesito en el trabajo:

- ! Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance.
- ! Cómo encontrar un trabajo.
- ! Cómo conservar un trabajo.
- ! Cómo cambiar de trabajo.
- ! Cómo enfrentarme al desempleo.
- ! Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida.
- ! Cómo jubilarme y pasármelo bien.

Habilidades que necesito en casa:

- ! Cómo escoger un estilo de vida.
- ! Cómo mantener la casa.
- ! Cómo convivir con los demás.

Habilidades que necesito en el tiempo libre:

- ! Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre.
- ! Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre.
- ! Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos.

Habilidades que necesito en la comunidad:

- ! Cómo ser un consumidor habilidoso.
- ! Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política.
- ! Cómo utilizar los recursos comunitarios.

3.3.2.2. Las habilidades sociales

Aunque los orígenes y la fuente de inspiración de los programas para el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación interpersonal lo encontramos en la década de los cincuenta, no es hasta los sesenta cuando diferentes autores empiezan a trabajar con ellos, difundiéndose su aplicación más tarde, sobre todo, en los años ochenta como programas de enseñanza y aprendizaje. A las habilidades sociales se las suelen considerar como parte integrante de las habilidades de vida, lo que según Bisquerra (1990: 163) justifica su inclusión en la función preventiva de la Orientación, ya que muchos problemas de relación interpersonal tienen su origen en déficit acusados en habilidades de comunicación. Aunque no existe un criterio uniforme en cuanto a lo que se entiende por «habilidades sociales», debido entre otras causas a que es parcialmente dependiente del contexto en el que se sitúa, dándose la paradoja de que en determinada situación una conducta puede ser habilidosa y en otras circunstancias no. Sin embargo, en una aproximación comúnmente aceptada podemos considerarlas como las capacidades o destrezas que necesitan adquirir todos los individuos en su desarrollo social y que son requeridas y aceptadas por la comunidad donde están insertos.

Este conjunto de comportamientos sociales debe ser aprendido y en base a ello Goldstein *et al.* (1989) proponen un método para el *aprendizaje estructurado de habilidades sociales*, basado fundamentalmente en cuatro fases:

1ª. *Modelamiento*: se les presentan a los alumnos varios modelos (en directo, simulados o grabados) del comportamiento a seguir.

2ª. *Representación de papeles*: Entrenamiento y aprendizaje mediante la técnica del «*role playing*» del comportamiento que se ha de adquirir;

3ª. *Retroalimentación del rendimiento*: mediante retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo.

4ª. *Transferencia del adiestramiento*: el alumno debe generalizar el comportamiento poniendo en práctica las habilidades que acaba de aprender.

Siguiendo con las aportaciones de estos autores, realizaron la siguiente categorización de las habilidades sociales que se ha hecho clásica en el trabajo con alumnos adolescentes:

I. Primeras habilidades sociales

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las «gracias».
6. Presentarse.

7. Presentar a otras personas.

8. Hacer un cumplido.

II. Habilidades sociales avanzadas

9. Pedir ayuda.

10. Participar.

11. Dar instrucciones.

12. Seguir instrucciones.

13. Disculparse.

14. Convencer a los demás.

III. Habilidades relacionadas con los sentimientos

15. Conocer los propios sentimientos.

16. Expresar los sentimientos.

17. Comprender los sentimientos de los demás.

18. Enfrentarse con el enfado de otro.

19. Expresar afecto.

20. Resolver el miedo.

21. Autorrecompensarse.

IV. Habilidades alternativas a la agresión

22. Pedir permiso.

23. Compartir algo.

24. Ayudar a los demás.

25. Negociar.

26. Emplear el autocontrol.

27. Defender los propios derechos.

28. Responder a las bromas.

29. Evitar los problemas con los demás.

30. No entrar en peleas.

V. Habilidades para hacer frente al estrés

- 31. Formular una queja.
- 32. Responder a una queja.
- 33. Demostrar deportividad después de un juego.
- 34. Resolver la vergüenza.
- 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.

VI. Habilidades de planificación

- 43. Tomar decisiones.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

3.3.2.3. Interrelación de programas

Hemos expuesto una gran variedad de áreas de trabajo para desa-

rollar con nuestros alumnos en la institución escolar. Quizás, podamos pensar que son demasiadas, pero la complejidad del ser humano y su comportamiento así como su desenvolvimiento en la vida social las hacen necesarias. A la amplitud de los tradicionales conocimientos académicos se les unen otros nuevos y aquéllos que se les escapan muchas veces al profesorado, pensando que ya lo harán otros compañeros o que será una tarea de profesionales especializados en el campo de la orientación. Si lo que pretendemos es buscar la formación integral del individuo en todos los aspectos, todos tenemos que contribuir (profesores, familia, alumnos, sociedad...) en un proceso de intervención unificado, porque el individuo es un todo que no se puede dividir.

Precisamente el nuevo sistema educativo propicia un trabajo colaborativo y participativo que debe hacerse realidad en el Proyecto de Centro, incluyéndose los programas de orientación que se estimen necesarios y apropiados al contexto donde se desenvuelven los alumnos tanto para la prevención y el desarrollo como para la transversalidad. Por esa diversidad humana, no podemos establecer una planificación igual para todos ni una priorización temática, lo que nos conduce a que contextualicemos para cada situación en particular. Ante tal situación se hace imprescindible, aparte de la coordinación general por un profesional de la orientación, aspecto que trataremos más adelante, que pongamos el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención, ya que muchos son complementarios y se necesitan mutuamente. La adquisición de ciertas competencias básicas desarrolladas en programas de habilidades de vida y sociales son imprescindibles para la realización con éxito de programas preventivos, de desarrollo o a través de los temas transversales. Con esto, estamos afirmando que en muchas ocasiones los programas deben encuadrarse en macroprogramas, en lo que se ha denominado sistemas de programas integrados (SPI) y que según Álvarez y Bisquerra (1996: 108-109) constituyen una de las estrategias más apropiadas de intervención, estructurándose como un hipertexto, es decir, iniciándose por un aspecto o por otro en función de las necesidades. Así, las habilidades que se adquieren en una unidad se aplican y desarrollan en otra, lo que favorecerá el desarrollo de la personalidad integral de los alumnos.

3.4. Los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación

3.4.1. ¿Qué enseñar?

Sin duda alguna, uno de los grandes debates que ha propiciado la Reforma Educativa ha sido la reflexión en torno a la función social de la Escuela y los contenidos que se transmiten en ella y todo ello debido a la aparición e inclusión de los llamados «temas transversales» en el nuevo desarrollo curricular. Muy clarificador es el siguiente texto que aparece en un libro del MEC (1993: 9) como documento de apoyo al profesorado:

«La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero que no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.»

En una sociedad cambiante y cada vez más compleja donde las fronteras van desapareciendo dando paso a la idea de la globalización, se hacía necesario un replanteamiento sobre lo que se enseña en la institución escolar y su función social, una seria reflexión sobre el para qué de la edu-

cación. Tradicionalmente, su cometido ha ido encaminado hacia la transmisión de conocimientos científicos y técnicos que la sociedad consideraban imprescindibles para preparación de los individuos en su carrera hacia el mundo laboral. Sin embargo, el pleno desarrollo de la personalidad de ser humano trasciende de una acepción limitada de «enseñanza como instrucción», donde nos planteamos si lo que se está enseñando sirve realmente para la preparación de los hombres y mujeres de la sociedad actual, a otro modelo más amplio de «enseñanza como educación» que pone el énfasis en una educación más completa, más integral, más preocupada por la preparación para la vida en la sociedad, donde la transmisión de la cultura, los valores, la adquisición de destrezas, habilidades y competencias para desenvolverse adecuadamente constituyen el eje central de sus objetivos. Se observa claramente una apuesta por una educación impregnada en valores y no exclusivamente en contenidos conceptuales, lo que supone un cambio radical en el quehacer didáctico de los docentes, más afincado en una concepción tradicional de su rol, donde las parcelas curriculares han sido impermeables a otras áreas, a los nuevos cambios, al trabajo colaborativo y a la interdisciplinariedad.

En este sentido, estamos de acuerdo con Victoria Camps (1993: 74) cuando afirma que «Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción».

Todo este planteamiento da razón de ser a la aparición de los llamados temas o ejes transversales como una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las áreas clásicas de conocimiento, con una clara línea de integrarse en todas ellas y en el resto de materias de aprendizaje del currículum. Muchos de ellos han sido defendidos, desarrollados y aplicados, desde hace bastante tiempo, por colectivos de renovación pedagógica. Para Yus (1998: 23) «los temas transversales constituyen una magnífica oportunidad para renovar la escuela

y adaptarla al ámbito de una crisis generalizada de nuestra cultura occidental, dominada hasta ahora por el paradigma mecanicista, que hace aguas ante el inexorable avance de lo sistémico y lo global, que está configurando un nuevo mundo, cada vez más globalizado, en el que cada día son más patentes las fuertes interdependencias (...) En este nuevo marco, el de la aldea global, la educación ha de plantearse una nueva forma de abordar el conocimiento, superando la visión compartimentada y cartesiana del conocimiento tradicional para abrirse, mediante procesos globalizadores, a temáticas socionaturales que formen intersecciones en el conocimiento disciplinar y lo haga funcional».

3.4.2. Aproximación al concepto de transversalidad

Si buscamos el significado del término «transversal» en el diccionario nos aclara que se refiere a «lo que se halla atravesado de un lado a otro». Si lo trasladamos al ámbito del currículum escolar se produce una nueva reinterpretación del mismo. Podemos inferir que los temas transversales son concepciones educativas que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales, que promueven una educación en valores, es decir la adquisición de actitudes y comportamientos sociales y morales y que se han de desarrollar dentro de cada área como parte inherente de ellas, de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen.

Para Lucini (1994: 31), los temas transversales son «valores importantes tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos y de las alumnas, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana». Se sitúa, por tanto, en una dimensión ético-moral y de formación integral a desarrollar en los alumnos, apostando claramente por una educación en valores como eje transversal nuclear que se inserta en todas las áreas curriculares y a su vez impregna todos los de-

más temas transversales. Desde esta óptica, se huye de la posición reduccionista de la transversalidad cuando se la considera como nuevos contenidos o añadidos a los ya existentes, que se abordan de una manera tradicional. Ciertamente el espíritu con el que nacieron los temas transversales no giraba en torno a aumentar las materias de las ya desbordadas áreas del currículum educativo, sino que se les dotaba de un sentido redefinidor y clarificador de su papel en una nueva escuela que pretende dar respuestas a la formación integral de los alumnos, que esos contenidos que se trabajan sean significativos, que sirvan y contribuyan a dar respuesta y a solucionar los problemas y las preocupaciones de la sociedad actual y sean aprendizajes para la vida. Como bien dicen Reyzábal y Sanz (1999: 28) «los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que “sufre” la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él más conocimiento y mejor actitud».

Con todas estas aportaciones y las emanadas de los documentos curriculares emitidos por las administraciones educativas, podemos extraer una serie de **características** que la sitúan y definen claramente:

a) Asumen la función ético-moral de la educación

Promueven el desarrollo de valores y actitudes necesarios para la formación integral de los individuos y su vida en sociedad. Se potencia la educación en valores y la educación para la libertad que según Lucini (1994: 39) es un positivo ejercicio de la autonomía, que es capacidad de opción, para que cada ser humano pueda diseñar su propia trayectoria vital y su propio horizonte de felicidad. Todo ello, como bien se indica en los textos curriculares, con la intención de «establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista».

b) Poseen una dimensión social

De una parte, tratan de dar respuesta a las demandas sociales que los alumnos directa o indirectamente viven o les afectan (respeto del medio ambiente, consumismo inconsciente, convivencia...); de otra, trasladan al ámbito educativo, para su reflexión o con un componente de prevención, cuestiones problemáticas que acontecen en nuestra sociedad y de las que pueden ser partícipes los propios alumnos (drogas, violencia, intolerancia...). Tradicionalmente, desde las distintas materias curriculares pocas veces se abordaban estos temas situando a la institución escolar de espaldas a la realidad cotidiana. Con la introducción de los temas transversales, se vuelve a potenciar el papel de la escuela como agente de desarrollo social, desde una perspectiva crítica capaz de dar respuesta y solución a los asuntos que afectan a toda la humanidad.

c) Impulsan el desarrollo integral de la persona

Consecuente con todo lo anterior, desde esta nueva óptica educativa, se intenta favorecer una formación integral que vaya más allá de los contenidos académicos que tradicionalmente se imparten, abriéndose a la realidad social, promoviendo una verdadera educación para la vida, cuestionando el modelo de sociedad actual tan insolidario y conformista, por otro impregnado en una educación en valores. En definitiva, favoreciendo una formación reflexiva, crítica, comprometida y no pasiva.

d) Propician su integración total en el currículum

La aparición de los temas transversales deben entenderse como un conjunto de nuevos conocimientos y competencias que se deben integrar en las distintas áreas del currículum y no como nuevas asignaturas a impartir en los centros. Por tanto, deben estar presentes en todo el proceso educativo, como su propia etimología la define, atravesados de un lado a otro. Ello, supone una serie de cambios importantes en la organización escolar, que a nuestro modo de entender son imprescindibles para un trabajo eficaz:

- 1º) Responsabilidad y asunción por parte de toda la Comunidad Educativa.
- 2º) Selección, especificación y priorización en las Finalidades Educativas, tras el pertinente análisis previo del contexto del Centro.
- 3º) Integración en el Proyecto de Centro y en los respectivos Proyectos Curriculares de Etapa y Ciclos y en las Programaciones de Aula, último nivel de concreción curricular. Para ello, es muy importante redimensionar y adecuar los objetivos generales de las áreas y los temas transversales por los equipos docentes.
- 4º) Seguimiento y evaluación de su desarrollo.

Con este enfoque integrador, realmente lo que se está propiciando es que las materias curriculares clásicas cumplan con los objetivos establecidos de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva de los alumnos, de relacionar y conectar los conocimientos propios de cada una de ellas con las del mundo que nos rodea y, en definitiva, de despertar el interés de los escolares, encontrándole significabilidad y utilidad personal y social al aprendizaje de las mismas. En este sentido, Moreno (1993: 24) nos dice que «si consideramos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás materias cambia, se resitúa y cobra un nuevo valor, el de ayudarnos a alcanzar unos macroobjetivos imprescindibles para vivir en una sociedad desarrollada y autoconsciente. La vinculación entre las materias transversales y los contenidos curriculares da un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosísimos para aproximar lo científico a lo cotidiano».

e) Fomentan su propia interrelación, su transversalización

Partiendo de la consideración, comúnmente aceptada, de que la

educación moral y cívica es el tema transversal nuclear que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales (Moreno 1993: 35) , muchos autores consideran la posibilidad de convergencia de éstos en lo que algunos llaman **educación global** desde la transversalidad (Yus, 1997). Lo cierto es que la propia formación integral del ser humano propicia la aparición en el ámbito educativo de interesantes experiencias de aprendizajes globalizados donde se aglutinan e interrelacionan distintas temáticas transversales, lo que añade más complejidad en el camino hacia su adecuada concreción curricular. Esta consideración da un sentido más amplio al concepto de transversalidad y evitará que los temas transversales sean considerados como materias propias e independientes. Para Yus (1997: 124-127) aún es pronto para hablar de una auténtica integración en los temas transversales, entre otras razones, porque existen multitud de temas que no se están contemplando en el ámbito educativo. Según él, actualmente los diferentes temas transversales aparecen ligados a tres ámbitos relacionados con el deterioro de la calidad de vida: a) temas relacionados con la salud, b) temas relacionados con el medio ambiente y c) temas relacionados con la sociedad. Asimismo llama la atención sobre una serie de temas que no tienen una ubicación exclusiva en estos ámbitos, sino que comparten varios de ellos, caso de la educación para la paz, la educación para el desarrollo, la educación intercultural y la educación sexual y otros, como la educación del consumidor, la educación en medios de comunicación o la educación vial, tienen contenidos que se pueden adscribir a cualquier ámbito pues tocan aspectos relacionados con la salud, el medio ambiente o la convivencia social.

3.4.3. ¿Cómo abordar los temas transversales?

Llevar a la práctica diaria todos los planteamientos generados tras la aparición oficial de la transversalidad en el currículum educativo es un camino complicado, no sólo por las implicaciones organizativas que conlleva, sino sobre todo por aspectos conceptuales, pues es paradójico que se soli-

cite su plena integración en todas las áreas mientras el sistema potencia una estructura curricular basada en los clásicos contenidos académicos como ejes vertebradores del currículum.

Desde un primer momento, todas las orientaciones indicaban que para lograr el objetivo de su adecuada integración se debería seguir un proceso paralelo al establecido en el nuevo modelo curricular que, partiendo de su carácter abierto y flexible, cada equipo docente lo concretaría y desarrollaría para cada centro. Pero lo que no quedaba tan claro era el aspecto metodológico, el cómo integrarlo en el currículum y hacerlo realidad en las aulas. Consecuente con esta autonomía pedagógica, una vez que se seleccionan los temas transversales, el profesorado establecerá en el proyecto curricular la forma de organizarlo, el proceso didáctico que se va a emplear y el sistema de evaluación a utilizar.

Dar respuesta a lo que significa la transversalidad en el currículum y cómo llevarla a la práctica ha abierto un amplio abanico de posibilidades, por lo que cada centro establecerá sus propias propuestas atendiendo a sus circunstancias y directrices. Creemos que tras un período de reflexión, formación y asesoramiento los equipos docentes adoptarán los procedimientos que en cada caso crean más idóneos, por lo que se debe respetar sus decisiones. Hay que ser conscientes de la complejidad del hecho educativo y aunque una mayoría de autores defiendan que los ejes transversales deben ser considerados como los organizadores de los proyectos educativos de los centros, no debemos obviar y relegar a otras propuestas que se proponen. Veamos algunas de las opciones que se están adoptando para introducir los temas transversales en el diseño curricular de los centros educativos, siguiendo la clasificación realizada por Palos y Tribó (1997: 118/10-12):

a) Desarrollo puntual y esporádico de contenidos relacionados con los ejes transversales.

Realizado por los profesores de una o varias áreas, dedicándoles un tiempo dentro de su programación de aula, sin que ello rompa su dinámica

de trabajo.

b) Desarrollo parcial y discontinuo de contenidos propios de los ejes transversales en alguna área curricular.

Se pueden establecer varias posibilidades:

1. Desarrollo de contenidos transversales, de forma poco integrada, en determinadas unidades didácticas.

2. Desarrollo de algunos contenidos específicos relacionados con los ejes transversales en las áreas curriculares.

3. Inclusión de algunos ejes transversales en forma de unidad didáctica, o como tema dentro de una unidad didáctica.

c) Desarrollo parcial de los ejes transversales a través de decisiones colegiadas.

Interrupción de las programaciones, para trabajar durante unas jornadas temas monográficos con un enfoque globalizador.

d) Desarrollo de todos los Ejes Transversales mediante la impregnación de las áreas del currículum.

Adecuar los objetivos y contenidos de los ejes transversales en los objetivos y contenidos de todas las áreas curriculares.

e) Desarrollo de los Ejes Transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro.

Desde una concepción global de los Ejes Transversales, sus objetivos y contenidos actúan como organizadores y vertebradores de los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares.

3.5. La actuación desde la tutoría

Hemos visto algunas de las estrategias que utilizan los equipos docentes para llevar a nuestras aulas los ejes transversales, pero su desarrollo en la mayoría de nuestros centros educativos sigue siendo todavía la asignatura pendiente del sistema educativo. Muchos profesores les confieren un papel marginal, optativo o complementario, por lo que no existe una verdadera consideración de estas temáticas y la integración en sus respectivas disciplinas pasan a un segundo plano, en el mejor de los casos.

Ante tal panorama, la acción tutorial y orientadora debe asumir un papel relevante en toda esta problemática si partimos del reconocimiento que le otorga el nuevo sistema educativo como elemento clave e imprescindible en la calidad y eficacia de la enseñanza. Las características del propio sistema justifican por sí misma la presencia obligatoria de la tutoría y la orientación, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y no quede reducida a una mera instrucción en conocimientos. Para que tome verdadero sentido y efectividad, su acción debe facilitar la integración y la interdisciplinariedad dentro del currículum. Por todo ello, el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas, sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Equipos Externos y los Departamentos de Orientación es necesaria para formar, asesorar, coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

Analicemos, con reflexión, las funciones que pueden desempeñar la orientación en la acción tutorial con referencia a los temas transversales y a los programas para la prevención y el desarrollo y el papel a desarrollar por sus responsables más directos: orientadores y tutores.

Como vimos al principio del capítulo, a la orientación se la considera como precursora de la introducción de muchos de los llamados ejes transversales, porque siempre se ha preocupado de la globalidad del ser huma-

no, de su formación integral y siempre ha sido consciente de esos «déficit de vida» que no se adquieren con las áreas curriculares tradicionales, más preocupadas por la mera transmisión de conocimientos académicos, sin vincularlos, en muchas ocasiones, a la vida en sociedad de los individuos y los problemas que en ella se generan y, por tanto generadores del desinterés de nuestro escolares hacia ellos.

Aunque la orientación no tenga la consideración de un área más, y no vamos nosotros a asignarle esa cualidad que no le hace falta, porque sin acudir a los documentos oficiales se percibe el carácter globalizador de la orientación en la educación, es decir impregnando todas las intervenciones educativas, hay que dotarla de un currículum específico que configurará las actuaciones tanto propias como compartidas con el resto de las materias curriculares. Por ello, la orientación es un proceso necesario que suele venir asociado a coordenadas espaciales y temporales, siendo una dificultad para la persona carecer de dichos puntos de referencia para dar solución y resolver sus necesidades y carencias. Bajo esta misma óptica, el término *orientar* tiende a conseguir un mayor peso y consideración en el ámbito educativo. Sería problemático para un alumno el llegar a tomar decisiones ajustadas y positivas sin estar informado debidamente, desconociendo las peculiaridades de su entorno escolar, familiar y social, así como sus propias actitudes, capacidades e intereses. Del mismo modo, desde una opción equilibrada de la formación en valores, funcional e integrada en la estructura curricular actual, el alumno debe desarrollar competencias y estrategias suficientes que le permitan descifrar los mensajes que se le presentan desde la realidad social en la que está inmerso, para poder conocerla, entenderla y ser parte inherente de la misma. Para conseguir lo anterior, se hace necesario que los programas orientadores y educativos se lleven al aula a través de propuestas concretas de trabajo, ya sea en sesiones de tutorías o integradas en el currículum como temática transversal, con una finalidad clara: la plena autorrealización del alumno.

Observamos claramente en la orientación esa capacidad para integrar adecuadamente los contenidos de los ejes transversales y de los programas de prevención y desarrollo entre sus objetivos prioritarios de trabajo

con los alumnos. Pero todavía puede y deber realizar otra labor tanto o más importante como la anterior: dinamizar la integración curricular de estos temas en el centro educativo.

3.5.1. El papel dinamizador de los orientadores

Desde la óptica de globalidad de la orientación, el papel que le corresponde desarrollar a sus responsables es de una gran trascendencia en la organización educativa. Es oportuno considerar tanto a orientadores como a tutores como verdaderos «agentes de cambio», dinamizadores de estos temas en los centros, para que se vayan incorporando de forma habitual al quehacer docente.

Sobre el orientador va a recaer un peso importante como agente dinamizador de las actividades educativas, no sólo por su condición de especialista en el pleno desarrollo de los individuos, sino también como contribuyente de la mejora de la calidad educativa de los centros. A este respecto, es muy interesante y clarificadora la definición que sobre los consejeros escolares realizó la A.S.C.A. (American School Counselor Association) en 1988, recogida por Moreno et al., (1996: 378): «Los consejeros escolares son profesionales que trabajan en escenarios escolares con estudiantes, padres, educadores y la comunidad; diseñan e implementan programas de orientación comprensivos para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en las áreas de carrera, social, personal y educativa, para desenvolverse en una sociedad viva y multicultural».

En esta tarea de implementación y dirección de programas, la N.C.D.A. (National Career Development Association) aprobó en 1991 un informe donde se recogían tanto las áreas de intervención de los orientadores como las competencias exigibles para el buen desarrollo de su trabajo en estas áreas, como exponemos a continuación:

- ! Conocimiento de diseños de elaboración de programas.
- ! Conocimiento acerca de la evaluación de necesidades, técnicas y prácticas.
- ! Conocimiento sobre teorías organizativas y de liderazgo.
- ! Conocimiento de las barreras del entorno que puedan afectar a la implementación del programa.
- ! Conocimiento acerca de las tendencias y estados de la legislación relacionada con la implementación y desarrollo del programa.
- ! Habilidad para ejecutar el programa con individuos y grupos de poblaciones específicas.
- ! Conocimiento sobre programas informatizados de información sobre la carrera.
- ! Habilidades para planificar, organizar y dirigir centros de recursos.
- ! Relaciones públicas.

Aunque asumimos plenamente todas estas cualidades como las idóneas en el perfil de un buen especialista de la orientación, no deben ser las únicas, sino que nosotros nos atrevemos a añadirles algunos compromisos que nos ampliará las funciones del orientador en relación a la dinamización de los temas transversales y los programas para la prevención y el desarrollo:

! Asesoramiento del profesorado en el desarrollo y la innovación curricular: coordinación, formación de tutores y profesores, inclu-

si3n de los temas en el Proyecto de Centro y en los proyectos curriculares, aspectos metodol3gicos, organizativos, dise1o de programas, proceso de evaluaci3n, etc.

! *Asesoramiento de la familia*: acciones formativas, colaborativas y participativas en la b3squeda del compromiso familiar.

! *Asesoramiento del alumnado*: atenci3n a la problem1tica individual y/o colectiva, actuaciones motivadoras, din1micas grupales, colaboraci3n y participaci3n activa.

! *Mediador en la integraci3n curricular de la transversalidad*: intervenci3n colaborativa.

! *Promotor de la investigaci3n y la innovaci3n*: para la mejora de la pr1ctica educativa.

! *Actualizaci3n continuada*: en beneficio de la calidad educativa del centro.

! *Facilitador de la colaboraci3n y participaci3n de otros agentes sociales*.

3.6. Bibliografía

Adkins, W. R. (1983). Life skills education: A video-based *counseling/learning* delivery system. En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills. Models for Giving Psychology Away* (pp. 44-68). Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.

Adkins, W. R., Rosenberg, S. y Sharar, P. (1965). *Training resources for youth: A comprehensive operational plan for a demonstration research training center for disadvantaged youth*. Nueva York: Training Resources for Youth.

AEEMA/EAAME (1997). *Repertoire de professionnels d'éducation aux médias en Europe*. Bruxelles, Association européenne 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. (1998). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva. Edición electrónica.

Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.

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

Alba, J. de (1969). «Algunos aspectos de la Orientación en Europa». *Revista Española de Pedagogía*, 108, 359-365.

Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1981). *Los teleniños*. Barcelona: Laia.

- Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos/Teleniños privados*. Madrid: La Torre
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez, y R. Bisquerra (Coords) *Manual de orientación y tutoría* (pp. 399-410). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. et al. (1991). *La Orientación Profesional a través del Currículum y la Tutoría*. Barcelona: Graó-Ice.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Aparici, R., García Matilla y Valdivia, M. (1997). *La imagen. Curso de Lectura de La Imagen y Medios Audiovisuales*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (Coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.
- Argibay, M. et al. (1996). Más allá de la transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 46-49.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Edit. Graó.
- Arnaiz, P. y Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB,

- Ballesta, J. (Coord.) (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona: DM/PPU
- Ballesta, J. (1998). Los medios de comunicación: propuestas de trabajo en el aula. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 112-157). Murcia: KR.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1996). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 89-126). Barcelona: Paidós.
- Bautista, R. et al. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Barr, M.J., Keating, L.A. et al. (1985). *Developping effective student services programs*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- 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* (pp. 99-112). Valencia: RTVV.
- Bazalgette, C. (1992). Key Aspects of Media Education., En M. Alvarado et O. Boyd-Barret (Eds.). *Media Education: An Introduction* (pp. 199-219). London: British Film Institute/The Open University.
- Bazalgette, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 113-134). Madrid: La Torre.
- Bazalgette, C., Bevort, E. y Savino, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

- Berger, G. (1983): L'éducation aux médias: un exemple de Suisse. En *Perspectives*, 13 (2), 247-256.
- Beauchamp, A et al. (1997). *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae.
- Benito, A. (1995). *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bernabeu, N. (1994). Tratamiento transversal de la Educación en materia de Comunicación. En UNED: *Medios de Comunicación y Educación* (pp. 129-144). Córdoba: Centro Asociado.
- 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 A. Jiménez. *Comunicación y Educación* (pp. 67-88). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.
- 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 J.I. Aguaded y A. Fera (Coord.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 15-25) Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»;
- 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 pratiques des enseignants en France. En *Communication*, 1, vol, 16, 79-85. Canadá: Université de Laval.

- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Aproximación al concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.
- Blake, R.B. et al. (1993). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.
- Blocher, D.H. y Biggs, D.A. (1986). *La Psicología del Counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.
- Boronat, J y Cano R. (1998). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 167-207). Barcelona, Praxis.
- Boza, A. y Fondón, M.A. (1998). El apoyo en el aula ordinaria. En M.C. Aguaded et al. *Integración: Didáctica y Organización*. Huelva: Hergué.
- Brennan, R.E. (1969). *Historia de la Psicología*. Madrid: Morata.
- Bryant, J. y Zillmann, D. (Comps.) (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.
- British Film Institute, Clemi, Unesco y Conseil d'Europe (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres: BFI.
- British Film Institute (1996). *BFI Publishing. Books and Educational Resources*. London: BFI.

- Cabero, J. (Ed.) (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (1997). Investigaciones sobre el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 69-77). Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.
- Callejo, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Camps, V. (1993). *Los valores de educación*. Madrid: Narcea.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- Caparrós, A. (1993). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.
- 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. (1999). La comunicación audiovisual y la informática en los planes de estudios de primaria y secundaria. En J. Cabero (Ed.). *Tecnología Educativa* (pp. 151-162). Madrid: Síntesis.
- CECJA (1995): *La Acción tutorial*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria, vol. 11. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia-Junta de Andalucía.
- Celorio, J.J. (1996). Transversalizar los contenidos, ¿misión imposible?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 61-82.
- Ceneca (1992). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: Ceneca/Unicef/Unesco.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1976). *Dinámica de grupos y educación*.

Buenos Aires: Humánitas.

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 T. Husen, L. Post y T. Hwaite (Comps.). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 5441-5442). Madrid: Vicens Vives.

Comisión Europea (1994). *Guía europea para los consejeros de orientación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comunicar (1997). La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana. En *Comunicar*, 8.

Conseil de l'Éducation aux Média (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Belgique: Fondation Roi Baudouin.

Cornellas, M.J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 261-272). Barcelona: Praxis.

Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Graó

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA de 29 de noviembre)

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA

del 6 de septiembre).

Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.

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

Equip Contrapunt (1994). La prensa, la gran olvidada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 83-87.

Esteve, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*. Madrid: Narcea.

Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.

Fernández, J. (1993). *Orientación profesional y Currículum en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

Fernández, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en la Educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Fernández, A. y López, M.C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 83-94.

Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.

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

Fritzen, S. (1987). *Setenta ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.

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

Galindo, J.A. (1997). Espectadores y audiencias ante el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas para*

- un consumo inteligente de la televisión* (pp. 79-85). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- García Hoz, V. (1982). La Orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- García Matilla, A. (1993a). Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 45-77). Madrid: La Torre.
- García Matilla, A. (1993b). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 413-426). Madrid: La Torre.
- García Nieto, N. (1999). Técnicas de dinámica de grupos. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 412/87-110). Barcelona: Praxis.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez Pérez, R. (1983). *Familia y televisión*. Madrid: BAC.
- Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. París: Armand Colin.
- Gonnet, J. (1996). *L'éducation et médias*. París: Presses Universitaires de France.
- Greenway, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?. En R. Aparici. *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 33-44). Madrid: La Torre;
- Gordillo, M.V. (1988). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.

- GROP (1998). La educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-41). Barcelona: Editorial Praxis.
- Gubern, R. (1987). La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona: Gili Gaya.
- Gubta, R. M., y Coxhead, P. (1992). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.
- Gunter, B. (1988). The Perceptive Audience. En J. Anderson (Comp.). *Communication Yearbook, 11*, 22-50. Newbury Park: Sage.
- Gunter, B. (1996) Acerca de la violencia de los media. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. (Pp. 287-328). Barcelona: Paidós.
- Gunter, B. y Wober, M. (1992). *The Reactive Viewer. A Review of Research on Audience Reaction Measurement*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gunter, B. y Winstone, P. (1993). *Television. The Public's View*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular*. Madrid: Popular/OEI.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Hawkins, R. y Pingree, J. (1983). Television's Influence on Social Reality. En E. Waterlla, C. Whitney y S. Windahl (Comps.). *Mass Communication Review Yearbook, 4*, 53-76. Beverly Hills: Sage.
- Hermosilla, M.E. y Fuenzalida, V. (1993). La recepción activa de la televi-

- sión. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 261-284). Madrid: La Torre.
- Hernán, J. (1997). Hacia una cultura comunicativa. En *Comunicar* 8, 17-24.
- Hopson, B. y Scally, M. (1980). *Lifeskills teaching programmes*. (2 vols.). Ashling, Leeds, G.B.: Life Skills Associates.
- Hostie, R. (1986). *Técnicas de Dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- Iglesias de Ussel, J. (Dir.) (1995). *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jacquinet, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. En *Communication*, 1, vol, 16, 19-35. Canadá: Université de Laval.
- Kaplún, M. (1992). Método de Lectura Crítica. En CENECA (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 196-213). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Lázaro, A., Asensi, J. y Gonzalo, M. (1982). «El desarrollo de la Orientación Institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-182.
- Lázaro, A. y Asensi, J.(1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1995). *Psicopedagogía*. Madrid: Narcea.
- LOGSE. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Ley 1/1990, de 3 de octubre. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOPEGC. *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes* (BOE del 21 de noviembre).

- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Luft, J. (1992). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- Maher, C. A., y Zins, J. E. (Eds.) (1990). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Margalef, J.M. (1994). *Guía para el uso de los Medios de Comunicación*. Madrid: MEC.
- Mariet, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona: Urano.
- 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 A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 427-428). Madrid: La Torre.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994a). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994b). Media Education and its future. En C. Hamelink, y O. Linné. *Mass Communication Research: On Problems and Policies* (pp. 309-323). Norwood (NJ): Ablex Publishing.

Matilla, L. (1995). En torno a la violencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 18-21.

McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.

MEC (1987). *Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas*. Madrid: Publicaciones MEC.

-(1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Publicaciones. MEC.

-(1990: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Publicaciones MEC.

-(1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Publicaciones MEC.

-(1992a). *Orientación y Tutoría*. (Primaria). Madrid: Publicaciones MEC.

-(1992b). *Orientación y Tutoría*. (Secundaria). Madrid: Publicaciones MEC.

-(1993). *Educación y Orientación Profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid: MEC y Dirección Provincial de Madrid.

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

Méndez, J.M. (1990). Reflexiones en torno al uso didáctico de los medios de comunicación. En *Actas del II Congreso Andaluz Prensa-Educación* (pp. 169-171). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Méndez, J.M. (1991). Proyectos de Prensa en la escuela: propuestas para una planificación de centro del Profesor Dinamizador de Prensa. En J.I. Aguaded (Dir.). *Profesores Dinamizadores de Prensa* (pp. 112-114). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Méndez, J.M. (1992). Propuestas formativas en medios desde los centros

- educativos. En J.I. Aguaded (Dir.). *Enseñar y Aprender con prensa, radio y televisión. Simposio Andaluz* (pp. 133-139). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1994). El Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»: Un compromiso con la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. En J.I. Aguaded (Dir.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 155-159). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. y Monescillo, M.(1997a). Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales. En Aeop (Comp.). *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum* (pp. 92-96). Valencia: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997b). Orientar para cambiar la evaluación. En J.I.Aguaded (Dir.). *Caminhos para o encontro educativo. Caminhos para el encuentro educativo* (pp. 211-217). Huelva: Escola Superior de Educação de la Universidade do Algarve y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997c). Acción Tutorial y Orientación para consumir televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 217-225). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 23-39). Barcelona: Praxis.
- Méndez, J.M. (1993). Medios de Comunicación en la E.S.O.. *Comunicar*, 1, 27-36.
- Méndez, J.M. y Monescillo, (1994). Orientación y acción tutorial con los me-

dios. *Comunicar*, 2, 71-75.

Méndez, J.M., Monescillo, M. y Aguaded, J.I. (1997). Orientación educativa para un consumo racional. *Comunicar*, 7, 54-59.

Merlo, T. (1996). *La educación y el medio televisivo*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.

Ministère D'Éducation de L'Ontario (1989). *La compétence médiatique. Document d'appui pour les cycles intermédiaire et supérieur*. Toronto: L'imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

Mira y López, E. (1947). *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

Montané, J. Y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.

Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 149-165). Barcelona, Praxis.

Mora, J.A. (1983). *Acción tutorial y Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

Moreno, F. et al. (1996). Diseño de programas de orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

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

- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M.D. Busquets et al. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Morón, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medio de comunicación social. *Comunicar*, 9, 43-49.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Morrill, W. H., Hurst, J. C. y Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of Intervention for Student Development*. Nueva York: John Wiley.
- Muñoz, J.J. y Pedrero, L.M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca: Cervantes.
- Murray, J. (1980). *Television and Youth*. Boys Town Center for the Study of Youth Development.
- Murray, J. y Salomon, G. (Eds.) (1984). *The Future of Children Television*. Nebraska: The Boys Town Center.
- Naville, P. (1975). *Teoría de la Orientación Profesional*. Madrid: Alianza.
- OEI (1994). Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar*, 3, 105-107.
- OEI (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.
- O.M. de 4 de junio de 1987. Por la que se implantan Programas de Orientación en Centros de Enseñanza Secundaria.
- O.M. de 28 de febrero de 1988. Por la que se implantan Programas de Orientación en Centros de EGB.

- O.M. de 14 de junio de 1991. Por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (Arts. 6 y 7).
- O.M. de 9 de diciembre de 1992. Donde se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (BOE del 18).
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación* (BOJA del 29 de agosto).
- Oliveira, I. de (1992). Teoría y práctica de la Comunicación: incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina. En CENECA. *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 273-289). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- 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* (pp. 290-301). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO;
- Orozco, G. (1994). *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: La Torre.
- Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Palos, J. y Tribó, G. (1997). Principios metodológicos de los Ejes transversales en el currículum. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Patterson, C.H. (1974). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Pierre, E. et al. (1982). *Les nouveaux téléspectateurs*. París: 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*. París: MédiasPouvoirs.
- Piette, J. (1995b). L'éducation aux médias: un bilan. En *Communication*, 1, vol, 16, 37-59. Canadá, Université de Laval.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Pino, A. (1982). La Orientación escolar y profesional en el sistema educativo francés. *Revista de Educación*, 270, 189-210.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Plata, E. (1992). Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En R. Bautista et al. *Orientación e intervención educativa en secundaria*. (pp.13-36) Archidona, Aljibe.
- Ponce, M. (1994a). Teleniños y violencia: la discusión que no cesa. En RTVV (Ed.). *Televisión. Niños y jóvenes* (pp. 285-296). Valencia:

Radiotelevisión Valenciana.

Ponce, J.A. (1994b). Violencia infantil y medios de comunicación. En J.M. March (Dir.). *La Generación TV* (pp. 185-201). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. París: Armand Colin.

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.

R.D. 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 13 de julio).

R. D. 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).

Repetto, E., Rus, V. y Piug, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En M. Álvarez, y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Riart, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz y J. Riart. *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.

Rico, L. (1992). *Televisión, fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe.

Rico, L. (1994). *El buen telespectador*. Madrid: Espasa Calpe.

- Rodríguez, M. (1996). Transversalidad y democracia en el contexto europeo. *Revista de Educación*, 309, 95-126.
- Rodríguez Espinar, S. (1996). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz et al. (Eds.). *Tutoría y Orientación* (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez, S. (Coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC
- Roig, J. (1982). *Fundamentos de la Orientación escolar y profesional*. Salamanca: Anaya.
- Strang, R. y Morris, G. (1996). *La Orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, S. (1982). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Sancho, J. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 15-44). Murcia: KR.
- Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- Sevillano, M.L. (Coord.) (1998). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS.

- Shepherd, R. (1993). Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 135-151). Madrid: La Torre.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Tena M. et al. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Tyner, C. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. En A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 171-197). Madrid: La Torre.
- Tyner, C. y Lloyd, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- UNESCO (Ed.) (1977). *L'étude des médias dans l'enseignement*. París: 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 Unterricht, German Commission for UNESCO.
- UNESCO (1983). L'éducation aux médias. En *Perspectives*, 13 (2). París: UNESCO.
- UNESCO (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París: UNESCO.
- UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994): Declaración de Grunwald. En *Comunicar*, 3, 6-7.
- Vallejo, A. (1987). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid: Temas

de hoy.

Vallés, A. (1994). *Habilidades sociales*. 2 Vols. Alcoy: Marfil.

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

Varios (1996). Televisión Educativa Iberoamericana. En *Comunicar* 8, 172.

Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. y Rodriguez, M.L. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Informe resumen del estudio realizado para la Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

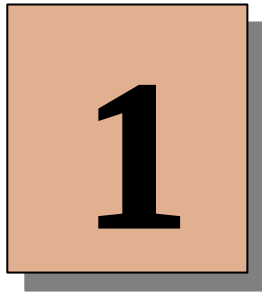
Vilches, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

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.

Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Barcelona: Graó.



La Orientación e Intervención Psicopedagógica en la Educación Secundaria

1. La Orientación e intervención psicopedagógica en la Educación Secundaria

1.1. La Orientación en el siglo XX

1.1.1. Los antecedentes de la Orientación

 El concepto actual de orientación y sus distintos enfoques teóricos y prácticos vienen a ser el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones que se han producido a lo largo del siglo XX. No obstante, la acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

Algunos antecedentes se remontan a los orígenes mismos de la humanidad, aunque las primeras pruebas documentales las encontramos en la

cultura clásica griega. Así, Sócrates defiende desde su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es el conocimiento de sí mismo; Platón repara en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; y Aristóteles propugna el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad en consonancia con los intereses de los sujetos.

En la Edad Media también encontramos autores que dejan constancia escrita del reconocimiento de la importancia que ha de otorgarse a la orientación. Así encontramos que algunas de las obras de Santo Tomás de Aquino (1225-1274), como *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae*, contienen sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull (1235-1236), en *Doctrina Pueril* ve la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor puede desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias.

El Renacimiento, al situar al hombre como centro de atención, trae consigo una serie de cambios que favorecen el resurgir de nuevas ideas que van a configurar la corriente humanista y repercutirán en el desarrollo histórico de la orientación. De esta época, destacamos las aportaciones de tres ilustres españoles que podemos considerar como precursores de la orientación: Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470 ó 1480), en su obra *Speculum Vitae Humanae*, (la versión en castellano se tituló *El excelente libro intitulado Speio de la vida humana*) repara en la importancia de proporcionar información adecuada sobre las distintas ocupaciones para poder realizar una adecuada elección profesional. Juan Luis Vives (1492-1540), en *De tractendis disciplinis*, opina que se deben conocer las aptitudes de la persona para orientarlas hacia la profesiones más acordes con las mismas y en *De anima et vita* advierte a los docentes de la conveniencia de reunirse periódicamente para conocer las características de cada alumno y poder guiarlos en función de éstas. Juan Huarte de San Juan (1529-1588), en *Examen de ingenios para las ciencias*, asegura que los hombres son diferentes debido a la naturaleza innata, a las influencias del ambiente y a la

educación recibida; y afirma que, a cada uno, condicionado por las habilidades que les caracterizan, le corresponde una profesión determinada.

Entre otros autores que podríamos considerar precursores de la orientación cabe destacar a personajes tan conocidos como: Montaigne (1533-1592), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662), Montesquieu (1689-1755), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804) y Karl Marx (1818-1883), que nos reportan ideas encaminadas a valorar: las diferencias individuales, la importancia de la elección profesional, la influencia de la educación y la experiencia en la toma de decisiones y el conocimiento de las aptitudes personales y de los oficios.

Sin embargo, no será hasta principios del siglo XX cuando la Orientación empiece a tener su peso y su sitio en la sociedad y en institución escolar, respectivamente, como veremos a continuación.

1.1.2. Los orígenes y el desarrollo contemporáneo de la Orientación

Se considera que la orientación tiene sus orígenes como actividad organizada a principios del siglo XX en los Estados Unidos. Entre las causas hay que referirse al fuerte proceso de industrialización y a los cambios sociales que se generan a finales del siglo XIX y que estaban produciendo situaciones de privación sobre todo en los jóvenes de las clases menos favorecidas. Ante tal situación, se hacía necesaria una intervención basada en la ayuda a los individuos para que éstos pudieran adaptarse a los cambios y adecuarse a las nuevas situaciones laborales. Para conseguir los ajustes deseados era imprescindible crear servicios de orientación profesional que facilitasen la ubicación de cada trabajador en un puesto laboral. En este sentido, son cruciales las aportaciones de Parsons, Davis y Kelly, aunque, ya en el siglo XIX encontramos autores como Edward Hazen que, en *The Panorama of Professions and Traders* (1836) propone la realiza-

ción de un curso en las escuelas sobre oficios y ocupaciones así como visitas a lugares de trabajo; y a John Sidney Stoddard, que en *What I shall Do?* (1899), elabora un listado de profesiones dando información de las peculiaridades de la mismas. Asimismo George Merrill en 1895, en la Escuela de Artes Mecánicas de la ciudad de San Francisco, estableció un servicio de orientación dirigido a los alumnos para facilitar su inserción socio-laboral y para asesorarlos incluso después de la finalización de sus estudios.

Frank Parsons (1854-1908) funda en Boston, en 1908, la primera Oficina de Orientación Vocacional como un servicio público al margen del ámbito educativo, aunque propugnará posteriormente la integración de la actividad orientadora en la enseñanza. En esta Oficina se ofrecía ayuda en la búsqueda de empleo a los jóvenes desfavorecidos. Su objetivo prioritario se centraba en lograr un conocimiento de la persona para adecuarla al trabajo más idóneo. En la publicación de *Choosing a Vocation* utiliza por primera vez el término «vocational guidance» (orientación vocacional) y es considerado como el precursor de la corriente de rasgos y factores al proponer una metodología basada en el conocimiento del sujeto y del mundo laboral para intentar ajustar la persona a la tarea más apropiada. Como datos significativos también hay que resaltar la celebración del primer Congreso de Orientación en la ciudad de Boston en 1910 y la integración, en 1911, de la Oficina de Orientación Vocacional dentro en la Universidad de Harvard por Meyer Bloomfield, sucesor de Parsons en la dirección de dicha oficina tras su muerte. Jesse B. Davis (1871-1955), al proponer la integración de la actividad orientadora en el currículum escolar, es considerado el padre de la orientación educativa. En 1913 establece en la ciudad de Gran Rapids un sistema centralizado de orientación en las escuelas y promueve la fundación de la primera asociación de profesionales de la orientación, la National Vocational Guidance Association (NVGA), que generaría en 1915 la primera revista específica de orientación denominada *Vocational Guidance Bulletin* -la asociación pasaría a llamarse en 1986 National Career Development Association (NCDA)-. En 1914, con Truman L. Kelly, aparece por primera vez el término «educational guidance» (orientación educativa); éste considera la orientación como un proceso formativo de ayuda que ha de estar

integrado en el currículum para facilitar las elecciones en los estudios y la resolución de problemas personales.

En Europa, el desarrollo histórico de la orientación ha recorrido caminos similares desde sus inicios a los seguidos en Estados Unidos, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en la evolución de la orientación. En ambos continentes, la orientación apareció a principios de siglo, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de utilizar el concepto de *orientación vocacional* en EE.UU., mientras que en Europa se empleaba el de *orientación profesional*. Una diferencia significativa es el carácter estatal que toma la orientación desde sus mismos orígenes, debido a la política centralizada de los estados europeos en contraposición con la iniciativa privada americana. Bélgica es considerado el país europeo pionero de la orientación y de la psicopedagogía. En 1899, se fundó el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa. En 1912, A.G. Christiaens, con la ayuda de Decroly, creó el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, apareció la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que luego se extendió al resto de los países. En Alemania, el primer servicio de información se creó en Berlín en 1898, aunque otros autores sitúan los orígenes en 1902 en la ciudad de Munich cuando se abre la primera Oficina de Formación Profesional. En 1918, se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación. Es importante destacar, en las primeras décadas del siglo, las experiencias pedagógicas de G. Kerschensteiner (1854-1932) con su *escuela del trabajo* donde se integraba lo laboral en la vida escolar. En el Reino Unido, los comienzos hay que buscarlos en el año 1909 con la creación de los «Juvenile Advisory Commitees» para facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo de los alumnos que finalizaban sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir

de los cincuenta cuando se desarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. En Francia, su primera Oficina de Información y Orientación se creó en 1912. Otros de los países con gran tradición orientadora ha sido Suiza, encontrándose los primeros indicios a partir de 1902 coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes, que surge de la refundición de distintas organizaciones artesanales locales y que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. En 1916, se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Resaltamos, por sus contribuciones, a Claparède quien, en 1917, fundó un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publicó obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como *La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos*.

A lo largo de este período de tiempo, han ido surgiendo diferentes corrientes y posturas en las formas de entender e intervenir en el campo de la orientación. Todas y cada una de ellas han ido perfilando los fundamentos de la orientación actual y dejando su huella y su impronta en las actuaciones de los orientadores/as en los centros educativos.

Durante la etapa comprendida entre la Primera Guerra Mundial y el final de los años cuarenta comienza a desarrollarse el «counseling». En esta época se advierte un interés creciente por considerar la orientación como algo más que un simple informar sobre las ocupaciones, considerándose como una intervención más comprometida encaminada a que los alumnos fueran capaces de conocerse a sí mismos, también su entorno más cercano y, además, ayudarles en el proceso de ajuste y de toma de decisiones vocacionales. Es en este período cuando los denominados «movimientos de la higiene mental» y la «psicometría» influyen decisivamente en la acción orientadora, promoviendo un estilo más clínico y psicométrico que conlleva la utilización de técnicas e instrumentos de diagnóstico como base de las intervenciones orientadoras.

El término «counseling» es introducido por primera vez por Proctor,

Bloomfield y Wrenn en su obra *Workbook in Vocation* (1931), entendido como un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona. El «counseling» es considerado en un primer momento como una técnica de ayuda individual en el proceso de la orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento. Esta línea es asumida por Williamson en la escuela de Minesota plasmándose en su enfoque de rasgos y factores.

A partir de los años treinta, se producen importantes aportaciones que van a contribuir al desarrollo de la orientación como disciplina científica, manifestándose una clara transición de la orientación vocacional «guidance», en la que aparecía tan sólo las funciones de adecuación y selección profesional, al asesoramiento psicológico «counseling» que incorpora la ayuda individualizada para las personas que necesitan atención psicológica en lo personal o apoyo en la toma de decisiones vocacionales y donde el sujeto, tras evaluar sus posibilidades, deberá llegar a un adecuado autoconocimiento. En este sentido, se otorga al orientado un papel más activo mientras que al orientador se le considera como un dinamizador que activa el proceso de la orientación. Sin embargo, la aceptación por parte del profesorado no fue la deseada debido al desconocimiento que tenía de este enfoque, a la poca aceptación de la responsabilidad que le exigía y a la deficiente formación profesional para poder utilizarlo.

Importante para la orientación será la aparición de la obra de Carl R. Rogers *Counseling and Psychotherapy* (1942), donde aboga por un enfoque no directivo o terapia centrada en el cliente, poniendo el énfasis en lo personal y valorando la necesidad de aceptar, respetar incondicionalmente y comprender de forma empática al otro. Metodológicamente se pasaría de un diagnóstico basado en la utilización de tests a la aplicación de la entrevista como técnica favorecedora de las relaciones personales y de un mejor conocimiento del individuo. Todo ello supone la ampliación de las funciones de la orientación al tenerse en cuenta la petición de ayuda, las

necesidades y las preocupaciones personales. Hay que destacar igualmente la labor de John M. Brewer que, en *Education as Guidance* (1932), defiende que educación y orientación son una misma cosa y entiende que debe darse un proceso de ayuda al individuo encaminado a la consecución de unas metas bien definidas que le permita tomar decisiones personales y lo prepare para la vida. También hay que destacar en esta época el inicio, en los *colleges*, del movimiento denominado «servicios personales al alumno» que prioriza la atención hacia los aspectos personales.

En la década de los cincuenta, la orientación entra en un período de expansión, debido a la aparición de asociaciones que vienen a afianzar y realzar la labor orientadora y a promover los contactos e intercambios entre sus miembros. Entre ellas, destacamos la fundada en 1951 con el nombre de Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP), que a partir de 1963 pasó a denominarse Association Internationales d'Orientation Scolaire e Professionnelle (AIOSP) -en el ámbito anglosajón se la conoce como Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)-; y la American Personnel and Guidance Association (APGA), creada en 1952 y que con el tiempo ha variado su denominación: en 1983 American Association for Counseling and Development (AACD) y, en 1992, American Counseling Association (ACA). En estos cambios podemos evidenciar y apreciar la continua evolución y las distintas tendencias que van apareciendo. De los autores más destacado citamos a Donald E. Super que comienza a defender la idea del desarrollo de la carrera como enfoque del ciclo vital de la persona, ampliando el ámbito de intervención de la orientación vocacional centrada en la adolescencia a la orientación a lo largo de su vida activa. Se pasa de una visión estática a otra de corte evolutivo, con lo cual se supera el concepto de la NVGA (1937) sobre Orientación Vocacional que la definía como el «proceso de asistir al individuo a elegir una ocupación, prepararse para ella, ingresar y progresar en ella». Es decir, la orientación es entendida como un «proceso de ayuda a la persona para desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y convertirla en realidad, con satisfacción para sí mismo

y para la sociedad». Con este nuevo concepto, la orientación pasa a considerarse como un proceso continuo y educativo, que se dirige a la persona como un todo global, donde se deben incluir todos los aspectos de la vida y sus roles en la sociedad; como consecuencia, no se limita al contexto escolar, sino que también se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones. Se pretende concienciar al individuo de su responsabilidad en esta convergencia entre desarrollo de la carrera y desarrollo personal. Precisamente en Alemania se intenta dar un giro a la orientación hacia el desarrollo personal, siendo en los sesenta cuando se introduce el concepto de orientación educativa escolar, implicando activamente a los docentes en esta tarea. En Francia, en 1951 la orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose progresivamente sus servicios a toda la Secundaria.

En los sesenta, la influencia del movimiento para la carrera se hace notar de manera muy especial al adoptar la orientación el enfoque del ciclo vital que la considera como proceso de ayuda a todos los sujetos durante toda su vida y en todos sus aspectos. Se manifiesta un interés progresivo por la atención a los grupos en lugar del tratamiento individualizado. Como aportaciones relevantes destacamos las realizadas por los autores siguientes: C.G. Wrenn (1962), quien en su informe *The Counselor in a Changing World*, destaca el carácter preventivo de la orientación entendiéndola como una actividad dirigida a todas las personas para favorecer su desarrollo personal, resaltando la importancia de la motivación y la necesidad de la formación del orientador para convertirse en agente facilitador de cambios; Robert H. Mathewson (1962), que entiende la orientación como un proceso de desarrollo que ayuda a la persona a conocerse y comprenderse mejor, así como a identificar sus perspectivas de futuro. Le asigna, por primera vez, el sentido de función total, lo que supone ofertar una ayuda a los alumnos en todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social; y Henry Borow (1964), en *Man in a World at Work*, al establecer la dependencia y relación existente entre el mundo del trabajo y la acción orientadora. A finales de esta década el concepto de *carrera* viene a sustituir al de *vocación*, utilizándose en los setenta términos claves

como *career guidance*, *career counseling*, *career education* y *career development*.

Más cercano en el tiempo, en los años setenta, se producen una serie de movimientos de renovación complementarios, que podrían englobarse bajo la denominación de *orientación psicopedagógica*. Nos encontramos con nuevas formas de entender la práctica orientadora para la prevención y el desarrollo: educación para la carrera y educación psicológica.

El *movimiento de educación para la carrera* asume las aportaciones de las teorías del desarrollo de la carrera y defiende la integración de la orientación en el currículum como instrumento formativo y como proceso que incorpora de forma sistemática elementos profesionales en éste; abarcando, además del sistema educativo, la educación de adultos y la formación permanente. En palabras de Hoyt (1972), la «educación para la carrera es la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia un trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo». La denominación de este movimiento varía de unos países a otros, así mientras en Estados Unidos y Gran Bretaña se habla de *Educación para la carrera*, en Quebec (Canadá), Francia y Bélgica se utilizan los términos *Activación del Desarrollo Vocacional y Personal* (ADVP), *Éducation au choix de carrière*, *Orientation éducative*, *Psychopédagogie du projet personnel* y *Méthode Pelletier*.

Por su parte, el *movimiento de la educación psicológica*, representado por Ivey, Alschuler, Mosher, Sprinthall y Cottingham, también **aboga por una orientación para la prevención y el desarrollo que debe afectar a todos los alumnos desde los ámbitos educativo, familiar y social. Se caracteriza por la preocupación que manifiesta por ayudar al alumno en la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida.** Entre sus programas

destacamos los encaminados a lograr un entrenamiento asertivo, habilidades de vida y sociales, prevención del estrés, clarificación de valores, educación moral...

Otra aportación de este período que merece ser mencionada es la postura defendida por Morrill, Oeting y Hurst (1974), al insistir en las funciones correctiva, preventiva y de desarrollo que debe atender la orientación utilizando más los modelos de consulta, formación y tecnológicos que la intervención del *counseling* individualizado, aprovechando todos los recursos humanos disponibles; en definitiva, podemos afirmar que en esta década la orientación adquiere gran difusión y la figura del orientador cobra un reconocimiento profesional.

En 1970, con la promulgación en Alemania del Plan General de Educación, la orientación formará parte del currículum escolar siendo su responsable el propio profesor que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de alumnos, mientras que la orientación individualizada la realizará el orientador escolar.

En los años ochenta y noventa, ante la preocupación por temas como el sida, el consumo de drogas o la educación sexual, se diseñan programas de prevención para favorecer la salud comunitaria y desarrollar hábitos saludables en todas las personas. Se amplía el campo de actuación de la orientación con el desarrollo de la carrera en las organizaciones, surgiendo departamentos de recursos humanos en instituciones y empresas para atender las necesidades de los empleados.

Un reflejo de los cambios producidos en la orientación lo observamos en la nueva denominación de la National Vocational Guidance Association (NVGA), fundada en 1913, que pasa a llamarse National Career Development Association (NCDA) en 1986.

En la actualidad, el movimiento para la carrera continúa su expansión. Se afianzan los principios de prevención y desarrollo y se tiende hacia los programas comprensivos, con el propósito de potenciar el

desarrollo autónomo a lo largo de toda la vida. Se aprecia especial interés y preocupación por aspectos como el autoconocimiento, planificación de la carrera vital, toma de decisiones, educación para la salud, habilidades de vida, habilidades sociales, intervención en la familia, ocio y tiempo libre, la comunidad y las organizaciones, etc.

1.1.3. La evolución histórica de la orientación en España hasta la LOGSE

La institucionalización de la Orientación en España corre paralela a la evolución que se sigue en los demás países europeos e incluso, en algunos momentos, sirve de referente para ellos. Podemos considerar como punto de partida la creación en 1902, por la Diputación de Madrid, del Museo Pedagógico Nacional donde se realizaban trabajos psicopedagógicos externos a los centros escolares, bajo la dirección de Luis Simarro. En 1908, la Diputación de Barcelona instituye el Museu Social, dirigido por Josep María Tallada, con la finalidad de ocuparse de los problemas laborales de los trabajadores y preocupándose sobre todo de la formación profesional para dar respuesta a las demandas del desarrollo industrial de la zona. En 1914, como una ampliación de la sección de información del Museo, se instaura el Secretariat d'Aprenentatge que desarrollará las funciones de orientación y selección profesional previo conocimiento del alumno y de las distintas profesiones; todo ello para lograr un adecuado ajuste entre las características personales y las ocupaciones. Este Secretariat es considerado como el primer servicio de psicología aplicada a la actividad orientadora en España. En 1919, el Museu Social se transforma en el Institut d'Orientació Professional, con plena vigencia hasta 1939, pasando por tres etapas diferenciadas: en la primera (1919-1923), sus intervenciones toman un carácter psicométrico; en la segunda (1923-1930), durante la Dictadura de Primo de Rivera, adopta el nombre de Instituto Psicotécnico, siendo su director, a partir de 1927, Emilio Mira y López. En esta etapa, como consecuencia de una política, por parte del Ministerio de Trabajo, para crear servicios de orientación en los centros de

formación profesional, se traslada a la Universidad Industrial, pasando a ser la Sección de Orientación y Selección Profesional de la Escuela de Trabajo; en la tercera (1930-1939), se produce un cambio en la denominación adoptando el nombre de Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. En estos momentos, tendrá su época de máxima difusión y desarrollo, lo que permitirá la ampliación de los estudios de investigación y el establecimiento de relaciones e intercambios con otros países. Se constituyen, además, las secciones de Psicopedagogía, Orientación y Selección Profesional y Psicotécnica Industrial y Comercial. Hemos de destacar la labor social realizada por el Instituto a través de su Servicio de Información y Secretaría como impulsor de actividades de orientación profesional, tanto a nivel individual como colectivo, y como fuente de información para la sociedad haciendo uso de la prensa y otros medios impresos. En 1922, se celebró en Barcelona la Conferencia Internacional de Orientación Profesional y, en 1930, la VI Conferencia de Psicotecnia, como consecuencia directa del reconocimiento exterior a la labor del Instituto.

En 1922, inicia su publicación la *Revista de Pedagogía*, editándose hasta el año 1936. Su grado de difusión y prestigio científico la convertirán en una plataforma de primer orden para la exposición de temas de carácter psicopedagógico, entre los que destaca el que relaciona la psicotecnia y la orientación.

Como colaboradores nacionales distinguimos los nombres de Mira y López, Luzuriaga, Viqueira, R. Sensat, P. Roselló, etc. y entre los extranjeros a Claparède, Piaget, Adler, Spranger y Stern, entre otros. En 1924, se crea el Instituto de Orientación y Selección Profesional como una sección del Ministerio de Trabajo, surgiendo posteriormente, en 1928, el Instituto de Psicotecnia de Madrid bajo la dirección de José Germain, con funciones similares al de Barcelona.

La primera normativa oficial que institucionaliza la orientación es el Real Decreto de 31 de octubre de 1924, por el que aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, que fue complementada posteriormente por la Real Orden de 20 de enero de 1927, donde aparecen los Institutos y las Oficinas

de Orientación Profesional como responsables de la acción orientadora, estableciéndose la obligatoriedad de dotar a todas las escuelas de Enseñanza Industrial de un Servicio de Orientación. Sin embargo, la realidad práctica fue muy distinta. Es interesante destacar las alusiones que aparecen sobre la Orientación Profesional, en las cuales se valora como la actividad encaminada a concretar la profesión o grupos de profesiones que más convienen al individuo, y sobre la Selección Profesional entendiéndola como la determinación del individuo más apto para cada trabajo o profesión.

A partir de la guerra civil, se produce tanto un aislamiento científico como unas condiciones sociales y políticas que llevaron a España a un período de declive, afectando también al ámbito de la orientación, como lo prueba el exilio sufrido por algunos de los principales promotores del desarrollo de la acción orientadora (Mira y López al Brasil, Xirau a México...). Entre las manifestaciones para salir de la crisis y que repercuten en la orientación, destacamos las siguientes: la creación, en 1939, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; la edición de la Revista Española de Pedagogía (1943), la Revista de Psicología General y Aplicada (1946) y Bordón (1949); la creación, por una Orden Ministerial en 1940, de un Servicio Médico y Psicotécnico de Orientación Escolar que se considera la primera realización con la denominación de «orientación escolar». Esta recuperación se continúa a partir de los años cincuenta. Así, el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía, instituida en 1949, fomentan el nombramiento de los primeros psicólogos escolares en 1950. También se crea, por el Decreto 29/5/1953 y la Orden de 19/11/1956, la Escuela de Psicología de Madrid donde participan M. Yela y J. Germain. En 1952, se funda la Sociedad Española de Psicología donde se integran J. Germain, J.L. Pinillos, M. Yela, F. Secadas entre otros; de aquí surge la creación, en 1953, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, donde se imparten cursos de postgrado de dos años: el primero de ellos es común y el segundo oferta las especialidades de Psicología Industrial, Psicología Clínica y Psicología Pedagógica. En este período, hay un constante interés oficial por la implantación de

servicios de orientación en los centros, aunque la realidad fue otra completamente distinta por falta de medios económicos para su creación. Así, por ejemplo, la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias (1956) y otras Órdenes posteriores establecen la creación de Servicios de Orientación Psicotécnica en los Institutos, que nunca llegaron a funcionar. En 1955, el Instituto Nacional de Psicotecnia recibe la denominación de Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia con competencias en orientación para todo el territorio nacional. En 1956, se crean las Universidades Laborales, estableciéndose en las normativas, que durante varias décadas la desarrollaron, la configuración de un Gabinete de Psicología y Psicotecnia en cada una de ellas, con funciones de selección del nuevo alumnado, estudio psicotécnico y orientación vocacional.

En los años sesenta, nos encontramos con la creación de la Escuela de Psicología en Barcelona (1963-64), con estructura similar a la de Madrid. Aparecen nuevas legislaciones (1967) dotando tanto a los Centros de Primaria como a los Institutos de Enseñanzas Medias y Escuelas de Maestrías con el establecimiento de Servicios de Psicología y Orientación Profesional, que no llegaron a funcionar. También en este año se introduce la especialidad de Psicología en las Universidades de Madrid y Barcelona. En 1968, se implanta la de Orientación Escolar y Profesional en los estudios de Pedagogía. En 1969, se crearon la División de Orientación Educativa y Profesional con la función de impulsar las actividades relacionadas con la educación y los Institutos de Ciencias de la Educación con una División de Orientación en su organigrama.

La década de los setenta se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), de gran importancia para el sistema educativo español de aquella época, apareciendo la orientación, a lo largo de su articulado, como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa. La orientación educativa y profesional es considerada como un derecho del alumnado a lo largo de la vida escolar, que responde a la necesidad de atender sus problemas personales de aprendizaje y que le sirve de ayuda en los momentos críticos de elección de estudios o de actividades laborales. El desarrollo normativo posterior, lleno de buenas intenciones, nunca cuajó en la práctica y los servicios

de orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento, salvo alguna rarísima excepción a modo experimental. Entre algunos de estos intentos, destacamos los siguientes hechos: en diciembre de 1970, se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la EGB, contemplándose el Departamento de Orientación y la Tutoría; en 1972, se establecen los Servicios de Orientación en el COU con la función de asesorar a los alumnos de este nivel en sus opciones educativas y profesionales; en 1975, se regula la orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de curso en la Enseñanza General Básica y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la orientación educativa y/o profesional se dan con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en 1977, dirigido al ámbito de la EGB y con unas funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, asesoramiento al profesorado y a la familia y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional. Con el propósito de canalizar los esfuerzos de los profesionales de la orientación y marcar las directrices para una implantación generalizada, se crea en 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), como filial de la internacional AIOSP. Organiza jornadas y congresos y, desde 1990, publica la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, como vehículo de comunicación. A finales de 1995, la AEOEP pasa a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y su publicación toma el nombre de *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. El período de los años ochenta viene marcado por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Los Institutos de Psicología Aplicada y Orientación Profesional pasan a denominarse, en 1980, Institutos de Orientación Educativa y Profesional con funciones específicas en Bachillerato y Formación Profesional. Destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 y tiene incidencia en la Educación Especial. El enfoque estrictamente terapéutico que predomina en este periodo, fue la causa de un replanteamiento general de

las finalidades y de los objetivos de la orientación, lo que supuso dar un giro hacia una vertiente más psicopedagógica y dirigirla a toda la población escolar. Como consecuencia, se empieza a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la orientación educativa. Así, a título de ejemplo, en Cataluña (1983) los Equipos Multiprofesionales, los SOEVs y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes se unificaron en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs), asumiendo las funciones de prevención educativa, detección de problemas y trastornos del desarrollo, valoración de las necesidades educativas especiales, orientación escolar, personal y vocacional, y asesoramiento y ayuda a los profesores de Primaria.

Con el traspaso de competencias educativas a algunas Comunidades Autónomas -Cataluña (1983), Andalucía (1983), País Vasco (1984), Valencia (1985), Galicia (1985) y Canarias (1986)-, estos servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, aunque sus funciones suelen ser prácticamente coincidentes. A nivel universitario, se empiezan a crear las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa, que formarán a los profesionales que demandan los nuevos Servicios de Orientación. En la década de los noventa, surgirá la Licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de generar nuevos especialistas en la orientación psicopedagógica.

1.1.4. La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE

En 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) hace público el *Proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta a debate* que contiene una serie de medidas favorecedoras de la práctica orientadora en los centros educativos considerándola como una actividad que deben asumir los docentes y entendiéndola como un proceso continuo que implica la intervención de un conjunto de servicios internos y externos. Para ir concretando en la práctica las intenciones del Proyecto, en 1987 se pone en

marcha, con la publicación de varias Órdenes Ministeriales, el Plan experimental de orientación y, ese mismo año, se convocan ciento cincuenta plazas para proyectos y directores de los departamentos de orientación en los centros de enseñanzas medias y al siguiente se ofertan otras ciento cincuenta nuevas plazas. Otras órdenes administrativas que denotan esta preocupación por la orientación, a título de ejemplo, son las siguientes: las de 25 de febrero de 1988 y 28 de marzo de 1989 sobre los Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de EGB; y la de 9 de junio de 1989, que regula la organización y funcionamiento de los centros docentes que incluye una amplia referencia a la práctica orientadora.

Un dato significativo de 1989 es la publicación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo que dedica su capítulo XV a detallar las características y peculiaridades de la orientación educativa. Al año siguiente, en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, el MEC especifica los principios básicos de la acción orientadora, la organización de ésta en los centros, los servicios y personas implicadas y las medidas para su implantación.

Las ideas innovadoras sobre orientación, recogidas en el Proyecto para la reforma y en el Libro Blanco, se concretan en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que considera la orientación educativa como uno de los elementos que hay que favorecer para incrementar la calidad de la educación y, más concretamente en su artículo sesenta, resalta que esta actividad formará parte de la función docente y será garantizada por las administraciones educativas. La progresiva implantación de esta Ley posibilita la integración de la orientación en la educación desde una perspectiva curricular adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y, el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa.

Niveles de concreción de la Orientación Educativa

NIVEL 1	AULA	• TUTOR/A Y DOCENTES
NIVEL 2	CENTRO	• D E P A R T A M E N T O D E ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN SECUNDARIA
NIVEL 3	ZONA	• EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.2. Conceptualización de la Orientación

El concepto de orientación, como hemos podido evidenciar en su evolución histórica, ha ido evolucionando a lo largo de los años, dependiendo de la diversidad de planteamientos, enfoques, tendencias y de sus líneas de actuación. En definitiva, un proceso evolutivo que comenzó como una necesidad práctica, como actividad puntual, para concebirse posteriormente como un proceso, adoptando actualmente un enfoque de orientación a lo largo de toda la vida. Un desarrollo histórico en el que hemos observado una evolución de la orientación vocacional a la educación para la carrera, del asesoramiento psicológico a la educación psicológica; y, de la orientación escolar y profesional a la orientación psicopedagógica. Por tanto, no ha sido un término con un significado generalizado y unívoco para todos los profesionales. Pasamos de una orientación centrada exclusivamente en la ayuda al individuo para su acceso al mundo laboral, a otra más amplia que abarca todas las facetas del ser humano; de una orientación externa, que sólo pretendía solucionar un problema, a otra con un marcado carácter educativo, prototipo de la concepción actual de la orientación.

En este planteamiento de la orientación como una función global de

la educación Rodríguez Espinar et al. (1993: 20-21), consideran que debe existir una participación y colaboración en equipo de un conjunto de agentes educativos como profesores, tutores, orientadores, familia y otros profesionales, con la finalidad de tratar de proporcionar al alumnado la ayuda necesaria para que pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona, contemplándose la orientación indisolublemente unida al proceso educativo. Para García Hoz (1982: 21), la orientación es una «tarea teórica y práctica, esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida plantea. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana».

Un planteamiento más amplio sería el aportado por Álvarez y Bisquerra (1998: 9), al considerar a la orientación con un enfoque vital, definiéndola como el «proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida».

Fernández Torres (1991: 12-13) anota también una serie de rasgos que deben estar presentes en todo proceso orientador:

1. La orientación forma parte de la dinámica de la actividad educativa y por lo tanto en ella deben estar implicados todos los profesionales de la educación.
2. La orientación es un proceso, una actividad que, como la educación, de la que es parte esencial, se desarrolla de modo continuo. Afecta a todas las edades y los diferentes niveles educativos.
3. El destinatario primordial de la orientación es el alumno, pero en la medida en que se trata de atender a su evolución cognitiva, afectiva y social, parte del trabajo de orientación debe ir dirigido a aquellas personas o ambientes que inciden en el alumno: profesores, familia, institución escolar y entorno social.
4. Al señalar que el destinatario fundamental de la orientación es el

alumno, se hace referencia a cada alumno concreto, con sus particularidades propias.

5. La orientación se entiende como proceso activo por parte de los alumnos, ya que son ellos el centro de la actividad de orientación, y la finalidad que se propone es buscar su implicación activa en la toma de sus propias decisiones educativas y formativas.

6. Al ser la orientación un proceso de ayuda técnica, exige de las personas que la realicen una capacitación profesional específica.

7. El proceso orientador tiene un carácter unitario: no es posible considerar aisladamente un problema o situación sin tener en cuenta su incidencia sobre la persona en su totalidad.

Otros autores, actualmente, aun considerándola como un proceso de intervención psicopedagógica, realizan matizaciones diferentes en su manera de concebir la finalidad orientadora. Unos insisten en el concepto de proceso de ayuda (Fernández Torres, 1991; Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Tena, 1998; Riart, 1999); otros en la intervención psicopedagógica (Sobrado, 1990; Plata, 1992; Rodríguez Espinar, 1993; Repetto, 1995); otros la reducen a orientación para el desarrollo de la carrera profesional (Montané y Martínez, 1994); finalmente otros la entienden como orientación e intervención psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez, 1998). La administración educativa (MEC: 1992) considera a la orientación como la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno y de la concreción de su camino en la vida; sería la orientación como desarrollo. En cambio, la definición que aparece en los Materiales Curriculares de la Consejería de Educación y Ciencia se basa en el modelo de tres niveles propuesto para el desarrollo de la orientación cuando especifica que «la orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y profesoras en colaboración con el departamento de orientación del centro y culmina a través de las acciones orientadoras de los equipos de apoyo externo en la zona educativa» (CECJA, 1995: 12).

Como observamos, es el concepto de «orientación psicopedagógica» el que está tomando mayor protagonismo tras la aprobación del actual marco legislativo de la educación en España, en una consideración mucho más amplia que la clásica de orientación escolar y profesional. En esta línea, Álvarez y Bisquerra (1996: 7-8; 1998: 9-13) exponen una serie de razones que lo justifican y que recogemos en sus aspectos más fundamentales:

La **orientación psicopedagógica** se concibe como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales). El concepto de desarrollo humano utilizado es amplio, incluyendo tanto la vertiente de desarrollo personal como la de desarrollo social, así como el desarrollo de la carrera (orientación profesional). De ello, se deduce que la orientación es un proceso continuo, que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos. Según las circunstancias la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc.; pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Para clarificar este nuevo enfoque de la orientación, proponen ir dando respuestas a las preguntas clásicas de: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿porqué?.

¿Qué es?	La orientación psicopedagógica incluye varias áreas de intervención (orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal), pero bajo la unidad del concepto de orientación.

¿Quién la realiza?	Los agentes de la orientación son el orientador psicopedagógico, los tutores, profesores y padres. También se puede incluir el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico, y otros profesionales.
¿Cómo se realiza?	Mediante programas de intervención. La intervención por programas, preferible sobre el modelo de servicios o el modelo clínico.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la vida.
¿Dónde se realiza?	En cualquier contexto o ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona (escuela, comunidad, organizaciones, sociedad en general).
¿A quién va destinada?	A todas las personas, no sólo a las que tienen necesidades especiales.

(Adaptado de Álvarez y Bisquerra, 1996: 8; 1998:9-10)

1.3. El derecho a la Orientación

La Orientación es un derecho que ha de garantizarse y concretarse a través de un conjunto de actividades y servicios que un Sistema Educativo debe ofrecer. En nuestro marco legal, se recoge en la Ley Orgánica 8/85, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, que en su artículo 6.f. recoge el derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional. Derecho que debe garantizarse durante toda la escolaridad en los niveles educativos no universitarios, como algo inherente a la propia educación. Es, por tanto, una tarea esencial ya que contribuye a la mejora de la calidad y de la eficacia de la enseñanza. Constituye un proceso destinado a la formación integral del alumno, que favorece su desarrollo personal y educativo, correspondiendo a los centros la coordinación de las actividades propias de orientación y tutoría, para lo que habrán de contar con profesionales que asuman formalmente dicha tarea.

Esta concepción de la orientación integra cuatro aspectos fundamentales en nuestro marco legal, (MEC, 1992a: 16-18; 1992b: 15):

a) La orientación como educación para la vida, que permite desarrollar capacidades para afrontar con éxito las exigencias futuras que la sociedad le demandará. Es una educación para la socialización y la culturización. Esta función cultural o socializadora de la educación no se puede separar de la función orientadora. Educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida. Por ello los aprendizajes tienen que ser funcionales, conectar con el entorno de los alumnos y guardar relación con su futuro papel en la sociedad.

b) la orientación como asesoramiento ante distintas alternativas u opciones que se les van a plantear en su vida escolar y personal. Consecuentemente, siempre se produce un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos realizarlo, teniendo un papel fundamental la orientación.

c) la orientación como educación para la toma de decisiones acertadas y responsables, en situaciones de gran trascendencia personal que pueden condicionar su futuro, tanto en el ámbito de lo académico como de lo profesional.

d) la orientación como educación sobre el propio proceso de aprendizaje, que permite a los alumnos conocerse a sí mismos y les ayuda en la mejora de sus capacidades y en el dominio de estrategias para el trabajo intelectual. La importancia actual dada a las capacidades generales, al aprendizaje de estrategias de control, lo que denominamos metacognición, conocimiento acerca del propio conocimiento, conciencia acerca del propio pensamiento, además de las clásicas técnicas de estudio, desarrollo y manejo de la memoria, y las más recientes y apreciadas capacidades de aprender a aprender y de búsqueda y organización de la información. Son estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos y

su desarrollo forma parte del contenido de la orientación educativa y de labor del tutor (MEC, 1992:17-18).

En definitiva, se propugna una orientación entendida como un proceso continuo que ha de afectar a todos los alumnos en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital, que forma parte del mismo proceso educativo y consecuentemente implica a todos los profesores. En este sentido, el MEC (1992: 15) afirmaba que «la mejor orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada».

1.4. Principios, funciones y objetivos de la Orientación

1.4.1. Principios

Desde los distintos enfoques teóricos se han venido proponiendo una serie de principios generales, con el propósito de que sirvieran de guía en la intervenciones orientadoras. En este sentido, Adame, Álvarez y Bisquerra (1998: 41-46) resumen las aportaciones de otros autores para expresar cuatro principios básicos de la intervención psicopedagógica:

! Principio antropológico. Las necesidades humanas son el fundamento de la orientación, al necesitar del proceso de ayuda. Supone un concepto del hombre como ser necesitado de ayuda. En esa incapacidad para resolver sólo los dilemas que se le plantean a lo largo de su vida, en esa “dependencia esencial del ser humano respecto a los demás” (Álvarez Rojo, 1994: 98), reside la necesidad de la orientación.

! Principio de prevención primaria. Supone la intervención preventiva antes de que un problema suceda. En ámbito educativo, se refleja en una actuación proactiva previa a la entrada del alumno en la escuela y en la apertura de la orientación al entorno social. Se realiza sobre grupos grandes de sujetos, no sobre un solo individuo.

! **Principio de desarrollo.** Se considera a la orientación como un agente activador y facilitador del desarrollo máximo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto, objetivo último de la educación. El individuo está en proceso continuo de crecimiento personal y la orientación le acompaña a lo largo de toda la vida.

! **Principio de intervención social.** La orientación debe tener siempre en cuenta el contexto social que rodea su intervención, pero, además, debe plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social, lo que supone la consideración del orientador como un agente de cambio social. Nos remite a los modelos ecológicos, que tienen en cuenta el contexto donde actúan y que proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto. Álvarez Rojo (1994: 103-111) añade el calificativo de *ecológica* al principio de intervención social, cuyo origen sitúa en el paradigma ecológico de las ciencias sociales. Su implicación más directa es definir la orientación como relacional y sistémica, poniendo «el acento sobre la interacción que tiene lugar entre las personas y su ambiente».

Repetto et al. (1995: 51-64) añaden además el **principio de diagnóstico-evaluativo**, refiriéndose a que toda orientación se basa en un diagnóstico, no sólo del sujeto, sino también del contexto; y el **principio evolutivo**, identificable prácticamente con el de desarrollo, pero introduciendo el matiz temporal, ya que parte de la perspectiva del desarrollo del sujeto a lo largo de toda su vida. El carácter evolutivo de la orientación educativa incide en que las intervenciones orientadoras se enfoquen como un «proceso optimizante del desarrollo del sujeto».

1.4.2. Funciones

En la revisión bibliográfica, observamos cómo los distintos autores nos van presentando sus propios listados sobre las funciones específicas

de la orientación, según los principios que creen deben guiar las intervenciones orientadoras. En realidad, es bastante difícil especificar todas las funciones que pueden darse en el desarrollo de programas orientadores. A modo de síntesis, recogemos algunas de éstas propuestas:

Rodríguez Moreno (1995: 15-16), a partir de las aportaciones de varios autores, presenta el siguiente grupo de funciones básicas:

1. *Función de ayuda*, para que el orientado consiga su adaptación en cualquier momento o etapa de su vida, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, en su caso.
2. *Función educativa y evolutiva*, para trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.
3. *Función asesora y diagnosticadora*, a partir de la recogida de información de la personalidad de los individuos.
4. *Función informativa*, sobre la situación personal y del entorno del orientado.

Bisquerra (1990: 8-11), por su parte propone las siguientes funciones básicas:

1. *Organización y planificación de la orientación*: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
2. *Diagnóstico psicopedagógico*, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.
3. *Programas de intervención*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de orientación vocacional, de prevención.
4. *Consulta*, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.
5. *Evaluación*, de la acción orientadora e intervenciones concretas de los programas, autoevaluación.

6. *Investigación*, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Álvarez González (1995: 23) nos presenta el siguiente grupo de funciones:

1. Función de *organización y planificación*.
2. Función de *diagnóstico*.
3. Función de *información*.
4. Función de *ayuda* para la toma de decisiones.
5. Función de *consejo*.
6. Función de *consulta*.
7. Función de *evaluación e investigación*.

Riart (1996: 29-54) sintetiza las funciones generales de la orientación en tres grupos:

1. *Funciones invasivas*, que abarcarían las de tipo organizativo, informativo, consultivo, formativo e investigativo. Son las que siempre están presentes en cualquier actuación orientadora.
2. *Funciones procesuales*, son las que se interrelacionan en cualquier acción orientadora: necesidades, diagnóstico, programación, evaluación.
3. *Grandes funciones*: asesorar, coordinar, mediar.

1.4.3. Objetivos

Aunque la formulación de objetivos específicos de orientación, deben realizarse en función del contexto de intervención, de modo genérico, podemos considerar que los objetivos generales que persigue la

Orientación Educativa en los niveles de Secundaria son los siguientes:

- Contribuir a la personalización de la educación.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.
- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de sí mismo.
- Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
- Contribuir a toda clase de factores de innovación y calidad en una mejor educación orientadora y en el apoyo a la oferta educativa.
- Alcanzar la madurez necesaria para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Realizar una orientación vocacional y profesional que facilite el acceso a estudios posteriores o la incorporación a la vida activa.
- Conseguir la autoorientación.

1.5. Las Áreas de intervención en Orientación Educativa y Tutoría

La mayor parte de los autores consultados coinciden en distinguir grandes áreas, ámbitos o perspectivas de intervención en la orientación educativa. Podríamos definirlos como grandes bloques de contenido, grandes temas, campos de intervención, que tienen cierta unidad y coherencia teórica, agrupados en torno a un criterio (destinatarios, aspectos, contextos,...), y que nos permiten fragmentar una realidad mayor que es la orientación educativa con objeto de poder aprehenderla mejor. Frente a la ya tradicional distinción entre orientación personal, escolar y profesional (Repetto, 1977), y aunque cada autor propone sus ámbitos, tipologías o propuestas de contenido, nos quedamos con la clasificación de Bisquerra y Álvarez (1996: 99-109; 1998: 11-13) y Vélaz de Medrano (1998: 61), que coinciden en distinguir cuatro grandes áreas de intervención:

- Orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional).
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.
- Orientación para la atención a la diversidad.

1.5.1. La Orientación Profesional

La Orientación Profesional, presente desde sus orígenes en la orientación, evoluciona durante los años cincuenta hacia las teorías del «desarrollo de la carrera». Entendemos por carrera la secuencia de roles que desarrolla una persona a lo largo de su vida. Cada vez es más habitual que el individuo cambie varias veces de trabajo. Esto implica la puesta en marcha de procesos de toma de decisiones. Según Álvarez (1995:29), las diferentes concepciones de la orientación profesional pueden agruparse en dos: una, la que considera la elección vocacional como un hecho puntual y

como una situación de adecuación; otra, que concibe la elección profesional como un proceso de desarrollo que se extiende durante la vida del sujeto, como un proceso interactivo entre sujeto y ambiente. Él se sitúa en la segunda acepción, definiéndola como «un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales» (Íbidem: 36-37).

En el mismo enfoque también se sitúa Rodríguez Moreno (1995: 57-63) cuando nos dice que la orientación debe ser un conjunto de programas que ayuden al individuo de toda edad y circunstancia; que debe realizarse desde la intervención por programas comprensivos, cuyo origen no sólo sean las necesidades individuales sino también las sociales; y que debe dejar de basarse en la evaluación de las aptitudes e intereses del individuo para ser una ayuda al desarrollo del mismo. En otro trabajo sobre el acceso al mundo laboral, Rodríguez Moreno y Figuera (1995: 337, 343) se sitúan desde la perspectiva de la educación para la carrera profesional, definiendo la carrera como «la secuencia de los puestos de trabajo que una persona ocupa a lo largo de su vida pre-profesional, ocupacional y post-ocupacional».

Por su parte, Alonso Tapia (1995: 253-307), siendo diferente su planteamiento de los anteriores, también parte de la necesidad de facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social, para así poder encauzar adecuadamente su futura inserción profesional. El objetivo central es conseguir la madurez vocacional, asumiendo sus elementos (autoconcepto y autoestima; intereses, valores y metas; mundo académico y profesional; capacidad de previsión y planificación; expectativas de control sobre el propio futuro; capacidad y estrategias para tomar decisiones) como objetivos educativos. Para ello se proponen una serie de estrategias de intervención desde el currículo, mediante programas específicos o, incluso, estrategias para el

asesoramiento vocacional individualizado.

Finalmente volvemos a retomar a Álvarez e Isús (1998:234) definiendo la orientación profesional como:

- a) Un proceso de ayuda.
- b) Con un carácter mediador y con un sentido cooperativo.
- c) Dirigido a todas las personas en período formativo, de desarrollo profesional y de tiempo libre (ciclo vital).
- d) Con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparen para la vida adulta en general y activa en particular (preparación para la vida).
- e) Mediante una intervención continuada, sistemática, técnica y profesional.
- f) Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
- g) Con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales, es decir, la orientación profesional asume como meta o finalidad última el desarrollo de la carrera del individuo a lo largo de toda su vida.

Para Bisquerra y Álvarez (1996: 100), los contenidos importantes de la orientación profesional u orientación para el desarrollo de la carrera son:

a) Conocimiento de sí mismo	Aptitudes, Intereses, Personalidad, Valores, Rendimiento académico, Estilo de aprendizaje, Forma de trabajar
b) Información académica y profesional	Estructura del sistema educativo: Bachillerato, Enseñanza técnico-profesional, Ciclos formativos, Universidad, Enseñanzas a distancia, Enseñanzas no regladas, Formación ocupacional

c) Optatividad	Materias optativas
d) O t r a s informaciones	Elaboración del «currículum vitae», Entrevista personal
e) Proceso de toma de decisiones	Actitud, Competencias, Libertad y responsabilidad, Aceptar un riesgo de error
f) Proceso de transición a la vida activa	Aproximación al mundo laboral, Estrategias de búsqueda de empleo

Estos contenidos deben desarrollarse no como algo ajeno o un currículum paralelo sino de forma integrada en las materias ordinarias o, al menos, como temas transversales. En definitiva, se trata de preparar para la vida laboral desde el sistema educativo. La preocupación por la inserción laboral y social de los jóvenes es una razón clave para que incluyamos la orientación profesional en el currículum escolar y para que sea una de las áreas de interés prioritario de la orientación psicopedagógica.

Por su parte, Rodríguez Moreno y Figuera (1995: 345-346) detallan lo que a su criterio «la educación para la carrera profesional» pide o espera de los profesores de todas las asignaturas y de todos los niveles:

1. Que el profesorado, por sí mismo, adopte los principios de la educación para la carrera, investigando las razones por las que escogieron esa profesión, sus convicciones personales, las condiciones actuales, cómo éstas han influido en los cambios socio-escolares, etc. (...) La educación para la carrera pide a los profesores que echen una mirada objetiva y madura al concepto de educación vocacional y que lleguen a un compromiso profesional congruente con sus creencias profesionales reales.

2. Que el profesor devenga consciente de las implicaciones profesionales de los contenidos con los que intenta ayudar a sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Pocos profesores conocen las

condiciones reales del mundo laboral externo al mundo educativo.(...)

3. Los conceptos de la educación para la carrera se pueden enseñar dentro de cualquier aprendizaje. No es una nueva página de un texto, sino un nuevo enfoque en la manera de enseñar, ayudando a los alumnos a aprenderlos a partir de cualquier experiencia en la que estén comprometidos.(...)

4. Que los profesores imbuyan de dignidad a todos los trabajos y a todas las personas que los realizan; que el alumno se vea a sí mismo desde la perspectiva de un futuro trabajador que trabajará en algo significativo para la sociedad en que vive. Que el alumno vea su asignatura como importante para cualquier intento de buscar objetivos ocupacionales.

5. Que el profesor ponga el énfasis en las implicaciones ocupacionales de su material como manera de motivar a sus alumnos a aprender mejor el contenido de la materia que se le está enseñando. El ver la relación entre lo que se les está enseñando y lo que se va a necesitar en el futuro es una fuerte motivación. (...)

6. Que los profesores colaboren entre sí (*team teaching*, investigación- acción, investigación colaborativa, etc.), capitalizando esfuerzos colectivos, proponiendo proyectos globales y comprometiendo a otros profesores a la vez o a otros protagonistas de la educación (padres, empresarios, etc.).

1.5.2. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Los programas de métodos y técnicas de estudio, las habilidades de aprendizaje, los programas de aprender a aprender, las estrategias de aprendizaje, enseñar a estudiar, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, en definitiva, la *orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* constituye otra gran área de interés de la orientación. De nuevo la integración de estas estrategias en las distintas áreas curriculares constituye el objetivo de los planteamientos actuales en orientación educativa (Bisquerra y Álvarez, 1996: 101).

Para Rodríguez Moreno, (1995: 53-57), la orientación desde la perspectiva escolar podemos asimilarla a esta área, siendo la orientación que se centra en el profesor-tutor como principal protagonista y figura dinamizadora. El profesor-tutor es el genuino orientador y el currículum escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación. Orientar y educar se convierten en conceptos intercambiables al converger en un objetivo común de guía del alumno en la vida a través de la institución escolar. Contenidos importantes de este área son:

Estrategias de aprendizaje	a) Habilidades cognitivas 1. Habilidades de comunicación 2. Habilidades de manejo de la documentación b) Habilidades conductuales 1. Habilidades para la planificación del estudio 2. Habilidades de control del ambiente c) Dinámica personal del estudio 1. Desarrollo de la motivación para el estudio 2. Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo 3. Desarrollo de los valores del estudio
Estrategias de aprendizaje	d) Cambio del contexto institucional 1. Adecuación de la planificación de la docencia 2. Adecuación de los materiales de estudio

	3. Adecuación de la acción familiar
Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual	a) Planificación b) Lectura c) Toma de apuntes d) Trabajos e) Exámenes f) Métodos de estudio
Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	a) Motivación b) Condiciones ambientales c) Cuidado físico d) Preparación mental e) Hábitos

La consideración de la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un área propia conlleva indudables implicaciones para el profesor-tutor. Comellas (1998: 265-266) afirma que el profesor cambia de rol y se constituye en el mediador de dicho proceso, mediador que propicia la construcción de aprendizajes significativos. Según ella, «debemos plantear la situación de manera que todos puedan aprender a avanzar, solucionar situaciones que se plantean y utilizar los procedimientos y recursos necesarios para lograr ese fin».

1.5.3. La orientación para la prevención y el desarrollo

Esta área de intervención la trataremos ampliamente en el capítulo siguiente, por ser base fundamental de nuestro trabajo de investigación, por lo que solamente esbozaremos brevemente sus características principales para situar la temática.

En este sentido, conforme se desarrolla la orientación se va haciendo cada vez más patente la necesidad de centrarse en la prevención y el desarrollo y no tanto en aspectos correctivos, paliativos o terapéuticos. De ahí que surjan programas preventivos, como evaluación y prevención de niveles madurativos en educación infantil, prevención y evaluación temprana de problemas de aprendizaje en educación primaria, y propuestas del tipo del desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, autocontrol, etc. Estas propuestas acabarán insertándose en el currículum a través de los *temas transversales*, también denominados ámbitos de conocimiento y experiencia (CECJA, 1990). Así podemos hablar de educación para la vida en sociedad, educación para la salud y la calidad de vida, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades, etc (Bisquerra y Álvarez, 1996: 103-106). Por todo lo anterior, consideramos interesante señalar la orientación para la prevención y el desarrollo como una de las grandes áreas de la orientación educativa.

1.5.4. Orientación para la atención a la diversidad

Los programas preventivos, evaluativos y paliativos de los *problemas o dificultades de aprendizaje* forman un continuo (Boza, 1998) con los referidos a la detección, evaluación y respuesta a las *necesidades educativas especiales*. Cuando hablamos de necesidades educativas especiales nos referimos a individuos con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, que escolarizados ahora en el sistema educativo ordinario, requieren una respuesta de éste adecuada a satisfacer sus necesidades educativas. El esfuerzo y tiempo que supone a los profesionales de la orientación atender este área es ingente, pero el enfoque de programas y el trabajo de asesoramiento colaborativo han contribuido a aliviar un poco el área. Pero, por otro lado, el concepto N.E.E. ha ido ampliando su extensión para pasar a incluir a cualquier alumno que tenga una “necesidad especial”, y no necesariamente con la connotación de déficit. De esta manera

empieza ya a incluir alumnos procedentes de minorías étnicas, grupos de riesgo, marginados, inmigrantes, etc., denominados en otros momentos como sujetos de *educación compensatoria*, y también a los alumnos superdotados y de altas capacidades, conformando un enfoque más amplio que se ha dado en llamar *orientación para la atención a la diversidad*. Tengamos presente, pues, que aunque tradicionalmente este área se ha reducido a los sujetos con déficit y la respuesta se articulaba desde la *educación especial y la integración*, el concepto actual de educación implica que la orientación y la tutoría contribuyan a dar una respuesta apropiada a la diversidad del alumnado.

Estrategias de aprendizaje	a) Sexo b) Edad c) Rendimiento d) Dificultades de aprendizaje e) Clase social f) Minorías étnicas g) Necesidades Educativas Especiales h) Superdotados i) Grupos de riesgo
Estrategias de aprendizaje	j) Marginados k) Inmigrantes

2. Estrategias de intervención:	a) Detección precoz b) Evaluación psicopedagógica c) Adaptaciones curriculares d) Diversificaciones curriculares e) Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres, alumnos,... f) Elaboración de materiales curriculares adaptados
3. Programas de intervención:	a) Programa de prevención de dificultades de aprendizaje b) Programas de apoyo y refuerzo educativo c) Programa de adaptaciones curriculares no significativas d) Programa de adaptaciones curriculares significativas e) Programas de garantía social

Estamos de acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1996) en que las denominadas áreas de intervención son simplemente aspectos temáticos parciales de una realidad mayor que es la orientación. Hemos de insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es, precisamente, su engarzamiento lo que da unidad a la orientación psicopedagógica, llegando a la conclusión de que las cuatro áreas son

mutuamente transversales. En resumen, las cuatro áreas no constituyen compartimentos estancos, sino que son vasos comunicantes.

1.6. El modelo actual de intervención orientadora

El modelo organizativo y funcional de la orientación, como consecuencia del nuevo sistema educativo, se estructura en torno a tres pilares básicos, como ya hemos referenciado anteriormente:

1. La *Acción Tutorial*, como orientación a nivel de aula, estrechamente vinculada a la práctica docente.
2. El *Departamento de Orientación*, como intervención a nivel de centro.
- 3 Los *Equipos de Orientación Educativa*, como actuaciones externas, adscritas a demarcaciones o distritos escolares.

Este triple ámbito de actuación, (Tutor, Departamento de Orientación, y Equipo de Orientación Educativa) constituye un modelo integral de orientación y apoyo derivado del nuevo concepto de educación, resaltando su aspecto integral, con un marcado carácter personalizador, cuya función principal pasaba por lograr la preparación adecuada del alumno para la vida. Ello, hizo posible que la orientación fuera considerada como un elemento imprescindible dentro del sistema educativo, en cuanto tiene por objetivo la mejora del rendimiento académico, mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su vida escolar y en su posterior tránsito e inserción en el mundo del trabajo.

Ya en el *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), en su capítulo XV se proponía estos tres niveles de intervención, junto a las tres funciones generales de la orientación –preventiva, compensatoria asesora y de apoyo técnico– y los tres grandes ámbitos de

trabajo de la orientación –personal, escolar y profesional–. Posteriormente, se desarrolló extensamente en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (MEC, 1990), que precisó su funcionamiento e introdujo ligeras modificaciones, quedando enunciados los tres niveles de acuerdo a la estructura de la organización escolar.

La LOGSE dio cuerpo definitivo al papel a desarrollar por la Orientación al ratificarla en el Título IV «De la calidad de la enseñanza», como factor determinante en la mejora cualitativa de la enseñanza cuando especifica que «se establece que los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria, en especial y entre otros factores, a la Orientación educativa y profesional» (art. 55). Seguidamente, en el art. 60, punto primero, se expone su contenido, al determinar que «la tutoría y la orientación formarán parte de la función docente; corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades; y cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor». Y en punto segundo, se insta a que «las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones; la coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación; asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo». Por tanto, quedó legalmente establecido por la LOGSE (1990), que la tutoría y la orientación formaban parte de la función docente, siendo tarea de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos.

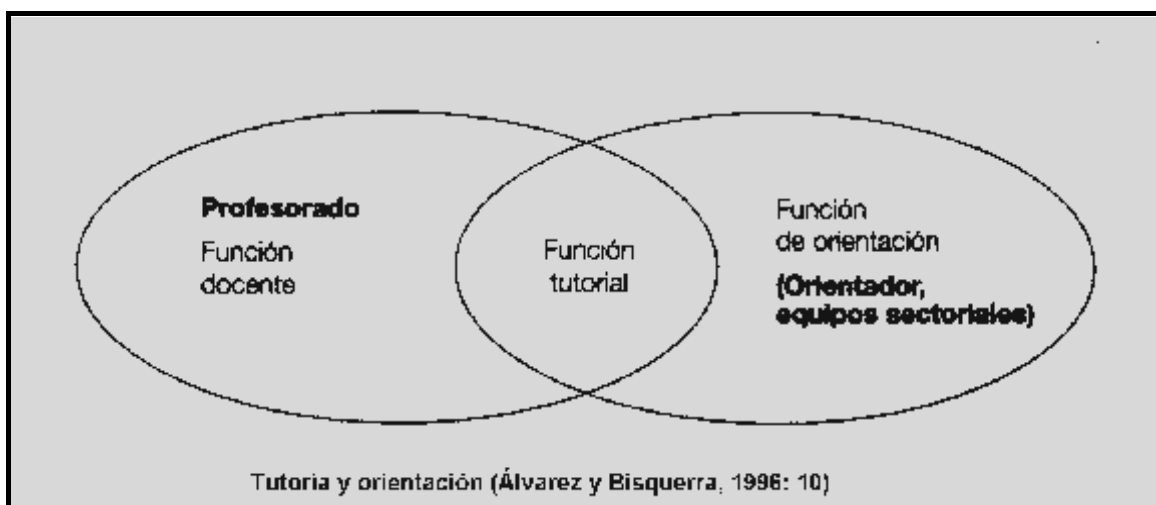
1.6.1. La orientación y la acción tutorial

La orientación y la acción tutorial en los centros constituyen los pilares básicos en la consecución de un sistema educativo de calidad, en la medida en que contribuyan a asegurar una educación integral y personalizada, en base a los siguientes logros:

- a) Atender las diferencias individuales de los alumnos.
- b) Dotarles de las habilidades necesarias para «aprender a aprender».
- c) Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.
- d) Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal.
- e) Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada.
- f) Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral.
- g) Ayudar al alumno para que decida libremente frente a los imperativos socioculturales.

Para que esto sea posible, es necesaria la colaboración de los distintos agentes de la comunidad educativa. Es aquí precisamente donde la orientación juega un papel fundamental de dinamización, coordinación y guía de todos los procesos de actuación a desarrollar. Hemos defendido que orientación es educación, en la medida que esta orienta para la vida; por tanto, la labor docente está integrada irremediabilmente y de forma inherente en la dimensión orientadora. Consecuentemente, el docente no debe olvidar su faceta de educador, su función no se limita sólo a transmitir más o menos conocimientos, sino que tiene otra finalidad en la educación mucho más importante, si cabe, como es su contribución al desarrollo integral del individuo. Y esta labor, no sólo será atribuible a los que realicen

funciones de tutores, sino que será competencia de todo el profesorado y en todo momento. En este sentido, la acción tutorial de todos los profesores, pasa por la conjugación de tres acciones que van unidas: la docente, la orientadora y la educativa. Así se pronuncian también Tena et al. (1998: 10-11) cuando afirman que del encuentro entre orientación educativa y práctica docente nace la acción tutorial, o que orientación educativa es igual a función docente más acción tutorial.



Conseguir que este planteamiento sea una realidad en nuestros centros, sobre todo en los de Secundaria, es la labor prioritaria de los Departamentos de Orientación y, por ello, el orientador, como responsable máximo, con la colaboración del resto de integrantes, tienen que apostar fuertemente para que todo el profesorado asuma el rol de tutor, de educador. Observamos, cómo existe una continuidad entre educación, orientación y tutoría que contribuirá ampliamente al éxito de acción educadora en nuestros Centros. Esta necesidad de potenciar la estructura de la orientación en la Educación Secundaria ha sido argumentada por muchos autores, entre los que citamos a los siguientes:

Plata (1992: 26-27) argumenta esa necesidad en base a las siguientes razones:

- a) El carácter abierto y flexible del currículum propugnado por el nuevo sistema educativo (L.O.G.S.E.) hace que el trabajo en equipo del profesorado se convierta en un factor de la máxima importancia y obliga al profesorado a tomar decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo, qué y cómo evaluar, partiendo de la propuesta común del Diseño Curricular Base. En ambas el profesorado tendrá un margen considerable para tomar decisiones a fin de adoptar y contextualizar el proceso de la enseñanza a las características de cada centro.
- b) La necesidad de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que presenta el alumnado, mediante la realización de adaptaciones curriculares según las características de cada caso.
- c) La preparación para la incorporación a la vida activa futura o para acceder a los niveles superiores de la educación.
- d) La necesidad de contribuir desde la Orientación y la Intervención Psicopedagógica al logro de los objetivos generales de la etapa, sobre todo de aquellos que se refieren a la dimensión afectivo-social de la educación.
- e) La necesidad de ofrecer a los alumnos al término de la etapa una orientación sobre su futuro académico.

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (1996: 11) apuntan los siguientes argumentos:

- a) La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de cualquier otro tipo a lo largo de toda la vida. Esto significa orientación en el sistema educativo, en medios comunitarios y en las organizaciones.
- b) La creciente complejidad de la sociedad y de la estructura laboral (incluyendo estudios, estructura del sistema educativo, profesiones, etc.), lo cual hace difícil para el individuo asimilar y organizar los datos necesarios para tomar decisiones.
- c) La necesidad de un autoconocimiento y una autoestima como

factores condicionantes del desarrollo personal.

d) Una necesidad de búsqueda de valores que den sentido a la vida.

e) Los rápidos cambios tecnológicos que exigen una adaptabilidad y una capacidad de respuesta por parte del sujeto.

f) Un compromiso de la sociedad en desarrollar todos los talentos, incluyendo las minorías.

En cambio, Tena y otros (1998: 25) se pronuncian sobre la importancia de la orientación y de la acción tutorial afirmando que «si la orientación educativa ha tomado importancia en la actualidad es porque algo ha cambiado o está cambiando en la realidad educativa que nos rodea», anotando las siguientes razones:

a) Cambios sufridos por el sistema educativo a partir de la LOGSE (1990), cambios que destacan referidos a:

- Cambios en la estructura del sistema educativo.
- Cambios en los planteamientos educativos, centrados ahora en la comprensividad y en la atención a la diversidad.
- Cambios en el modelo curricular que se caracteriza por ser abierto y flexible, explicitándose en tres niveles de concreción curricular.
- Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en los conceptos de construcción del conocimiento de Piaget y aprendizaje significativo de Ausubel.
- Cambios de rol en el profesor, adoptando ahora el papel de facilitador, de mediador entre la cultura socialmente organizada y el alumno.

b) El protagonismo del alumno, para el que las funciones del tutor suponen, sobre todo, una ayuda a la inserción en el grupo de compañeros, a la adaptación escolar, a la socialización y a la vida en grupo, la convivencia con los compañeros, la adquisición de los

instrumentos básicos para el desarrollo intelectual y en su comportamiento individual y social, el aprendizaje de hábitos, la asunción de valores, la prevención de dificultades de aprendizajes, el acompañamiento en los inicios del desarrollo del pensamiento, así como la vinculación de la escuela con la familia.

Sin embargo, para que la orientación educativa y la acción tutorial en las aulas que se propugna sea una realidad palpable en nuestros centros y que con su adecuado desarrollo se contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la formación integral de los alumnos, es necesario que se den una serie de condiciones indispensables para su viabilidad tanto por parte de la administración educativa, como de los propios centros y del mismo Departamento de Orientación. En este sentido, podemos citar las siguientes:

1. Formación del profesorado. Creemos que es la primera condición a la que se debe dar respuesta. Sabemos que en las Enseñanzas Secundarias no ha habido una asunción del rol tutor, entre otras causas, porque adolecen una formación inicial ni siquiera mínima, al no contemplarse en los planes de estudios requeridos para el acceso a la docencia. No entramos a valorar lo que ha aportado el Curso de Adaptación Pedagógica –por su enfoque, estructura curricular y organización, escasamente nada–, y los nuevos modelos que se proponen para su sustitución. Queda patente la responsabilidad de las administraciones educativas en potenciar planes formativos; la de los propios Centros, incluyéndola y demandándola en su plan propio de formación del profesorado; y la del orientador, fomentándola en los centros y desarrollándola, con un doble objetivo: de una parte, actualizar y ampliar conocimientos, y, de otra, provocar un cambio de actitud favorable hacia la unificación del rol docente y orientador.

2. Departamento de Orientación dinamizador. Esta función es fundamental para que la acción orientadora y tutorial sea asumida de forma global en el Centro, integrándose curricularmente en el Proyecto Educativo e implicando a todos los sectores de la comunidad escolar. La

administración educativa, debe dotarlo de recursos suficientes, tanto humanos como técnicos.

3. Estructura organizativa adecuada. El Centro debe propiciar el establecimiento de un horario idóneo en el plan de estudios, tanto para la Tutoría lectiva con los alumnos, como para su atención individualizada y la de su familia. En este sentido, es imprescindible que los profesores que realicen la función de tutores de un grupo de alumnos, tengan la reducción horaria necesaria para la preparación de su intervención.

4. Apoyo técnico y especializado de los Equipos Sectoriales de Orientación. En aquellos aspectos en los que es insuficiente la labor del Departamento de Orientación o se precisa una mayor especialización.

5. Colaboración y participación de otros agentes sociales. En una educación abierta al entorno y a la realidad social no podemos prescindir de lo que nos pueden aportar desde la realidad social. Por eso, se hace necesaria esa conexión que se traducirá en el desarrollo de programas comunitarios conjuntos y de unas relaciones más fluidas con las distintas instituciones y profesionales.

1.6.2. La Acción Tutorial

Aun considerando que la acción tutorial es un elemento inherente a la función docente y al currículum, constituyendo una responsabilidad de todo el profesorado, en la práctica educativa la coordinación de un grupo de alumnos recae sobre uno de los profesores de los mismos. Surge, por tanto la figura del tutor del grupo-clase, con unas funciones específicas que realizar con el mismo, tanto de índole curricular con las actuaciones derivadas del Plan de Acción Tutorial, como administrativas, académicas y de relaciones con las familias.

1.6.2.1. Aproximación al concepto de Tutor y Tutoría

Con el fin de acercarnos a la figura del tutor y descubrir sus características y rasgos definitorios, así como el significado de término Tutoría, vamos a proceder a realizar un breve recorrido por lo que piensan diferentes autores sobre ello. Así, Lázaro y Asensi (1987: 63 y ss.) intentan definir la tutoría desde diferentes acepciones, para llegar a la conclusión de que es una «actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los proceso de aprendizajes». Sin embargo, Rodríguez Moreno (1988:200), nos descubre otra acepción del tutor, desde un punto de vista más general de la orientación, al afirmar que «es un profesional auxiliar del orientador; el consultante, que deseando mejorar ciertos aspectos personales, profesionales y escolares de los alumnos a su cargo, solicita consulta al equipo de orientadores». Para Fernández Torres (1991: 12) el tutor es «la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias». Muy en la línea de la escuela comprensiva, desde la administración educativa (MEC, 1992: 14-15) se presenta al tutor como el maestro que guía a los alumnos no sólo en su escolaridad y en sus aprendizajes, sino también en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida, y como persona adulta, referente privilegiado de los alumnos, consejero y asesor, mediador, coordinador e integrador de experiencias educativas. Por último, Riart (1999: 21-30), define al tutor como uno de los agentes de la orientación, calificándolo de orientador más próximo al alumno, «la persona capacitada, con aptitudes, conocimientos, y madurez personal y afectiva adecuadas, para orientar a los alumnos y al grupo clase, dinamizar y canalizar los elementos que interactúan con el alumnado, gestionando administrativamente y determinando las condiciones para que se lleve a cabo».

En cuanto al concepto de tutoría, Sánchez (1982: 10) señala que «es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente». En una línea parecida se expresan R. Espinar et al. (1993: 115) cuando se refieren a ella como un componente básico de la actividad docente en el alumno, afirmando que es un proceso educativo, donde actividad docente y función tutorial se identifican, que se desarrolla por los agentes educativos, especialmente por todos los profesores, coordinados por el tutor del grupo, y que debe garantizar una educación integral y personalizada. Por su parte, Arnáiz e Isús (1995: 11-12) diferencian los términos de «tutoría puntual» y «tutorización». Respecto del primero lo definen como el «conjunto de actividades individuales o en grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un grupo de alumnos (la clase), bajo la forma de una programación». En cambio entienden la «tutorización» como la «capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje...»; contemplándolo, por tanto, como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital. Para Álvarez y Bisquerra (1996: 7), buscando la eficacia de la tutoría, expresan que es la «acción orientadora realizada por el profesor-tutor y aunque no es una intervención psicopedagógica realizada por profesionales, sí es orientación, necesitando el tutor del orientador para una acción tutorial eficaz». En otro momento, estos mismos autores (Íbidem: 9-10) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores, capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo educativo, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, con contenido temático de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, desarrollo de estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículum, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículum y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado.

Por último, refiriéndonos a la posición de la administración educativa, además de lo recogido en los documentos de la Reforma Educativa y en el artículo 60.1 de la LOGSE, ya citados, encontramos en los Materiales Curriculares para la E.S.O. de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1995: 10), una definición de la tutoría que ratifica y precisa todo lo anterior, afirmándose que «constituye un proceso continuo, no puntual, que se desarrolla de forma activa y dinámica para que facilite la construcción por parte del alumnado de su propia visión del mundo y de los demás; debe estar planificada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en períodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas; supone un proceso de aprendizaje; implica una actividad que requiere la complementariedad mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados: padres, y madres, profesorado, alumnos y alumnas y a la misma institución educativa; el currículum escolar debe ser el marco donde se desarrollan las actividades tutoriales; aunque la tutoría de un grupo concreto debe ser asignada a un profesor o profesora, las actividades deben desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinar; debe facilitar las actividades que propicien el que cada alumno y alumna conozca estrategias y se ejercite en técnicas para su propia autoorientación».

1.6.2.2. Funciones del tutor

Si se ha configurado una orientación y una acción tutorial como una función de ayuda al proceso educativo, donde participan y colaboran diferentes agentes educativos, indudablemente en la especificación de las tareas a realizar en el marco de la Tutoría habrá que referirse tanto a los alumnos, como a los profesores y las familias. En este sentido, hay que considerar a la acción tutorial como una tarea compartida, en la que todos están implicados. Desde estos planteamientos, aparecen perfectamente explicitadas en los documentos legales del MEC (1990; 1992a-b) las funciones que se tienen que desarrollar en la Tutoría. Para la Educación

Secundaria, se centrarán en el afianzamiento de las asignadas para los niveles anteriores y las suyas propias, es decir:

- a) La inserción de los alumnos en el grupo clase.
- b) La adaptación escolar.
- c) La prevención de las dificultades de aprendizaje.
- d) Las relaciones con la familia.
- e) El desarrollo de hábitos básicos.
- f) La orientación ante las distintas opciones académicas.
- g) El reforzamiento de los procesos de enseñanza.
- h) La orientación para la transición a la vida activa.

Consecuente con ello, en los documentos citados más arriba, se especifican las funciones que se les asignan a los tutores, siendo asumida en nuestra Comunidad Andaluza por la CECJA (1995: 16-17), que las clasifica según los destinatarios de la actuación:

a) En relación con los alumnos:

- Facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase y en la dinámica escolar, favoreciendo el conocimiento mutuo, el trabajo en grupo, la elaboración y observancia de normas básicas de convivencia de modo consensuado, fomentando el desarrollo de actividades participativas, propiciando las reuniones grupales, la elección y funciones del delegado de clase,...
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuando un seguimiento global de los alumnos y alumnas al objeto de detectar dificultades y necesidades, articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.

- Coordinación y seguimiento del proceso de evaluación de los alumnos y alumnas, incluyendo el asesoramiento sobre su promoción.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación académica y profesional.
- Desarrollo y aplicación de las técnicas de trabajo intelectual.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias. Adquisición y consolidación de habilidades personales y sociales.
- Conocimiento y aplicación de técnicas de dinámicas de grupos.
- Colaborar con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con n.e.e.
- Aplicar, en la parte que corresponda, las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las n.e.e. detectadas.
- Colaborar con los departamentos de orientación de los centros y con los equipos de apoyo externo en el establecimiento de medidas compensadoras para los alumnos y alumnas en situación de desventaja por razones socioculturales, bien sea mediante la aplicación de programas de desarrollo, bien mediante otro tipo de intervención compensadora.

b) En relación con los profesores:

- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca del alumnado entre los profesores y profesoras que intervienen en el mismo grupo.
- Posibilitar las líneas comunes de acción con los demás tutores-as y con el departamento de orientación en el marco del Plan de Acción Tutorial.
- Coordinar con el equipo docente las respuestas a las dificultades de aprendizaje mediante refuerzo pedagógico, adaptaciones o diversificaciones curriculares.

c) En relación con las familias:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con padres y madres.
- Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos e hijas.
- Informar a los padres y madres de aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

La lectura lógica que podemos extraer, después de observar la gran cantidad de funciones que se le asigna al tutor, es que necesita, para el buen desempeño de las mismas, una adecuada formación donde adquiriera las competencias y los conocimientos necesarios. Por ello, la labor a realizar por el Departamento de Orientación y, en especial, por su responsable máximo, es primordial, para que los tutores se encuentren siempre atendidos técnicamente y en estrecha colaboración en su acción tutorial con los alumnos, propiciando proyectos de formación en los propios Centros, para que partan de las necesidades detectadas. La responsabilidad del tutor, aparte del trabajo que comporta, precisa de un mayor reconocimiento y apoyo institucional, que se podría traducir en reducciones horarias, complementos retributivos dignos para esta labor y una adecuada infraestructura de material y dependencias específicas para las reuniones individualizadas.

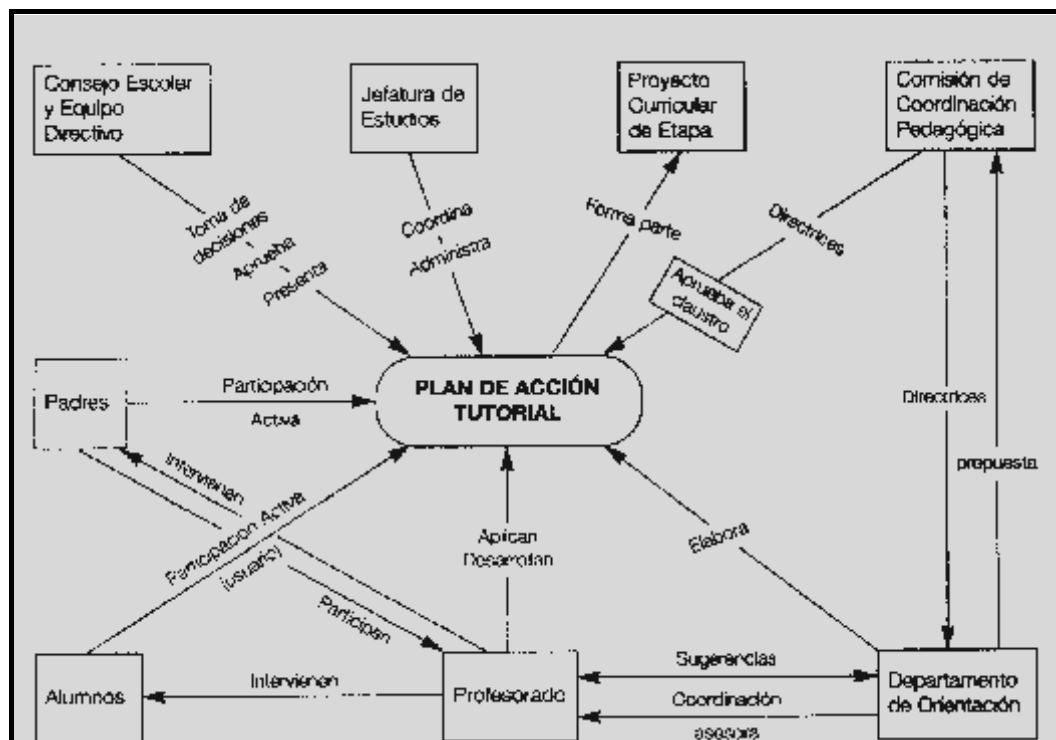
1.6.2.3. El Plan de Acción Tutorial

Las acciones tutoriales a realizar en los centros precisan de una planificación previa para que, mediante un importante proceso sistemático, se organicen adecuadamente las tareas a realizar con los alumnos, con las familias, con los profesores y con otros agentes educativos y/o sociales. Ello, no impide, sobresaliendo aquí su carácter flexible, que tengamos que dar una respuesta inmediata a una situación no prevista, que surge en cualquier momento, durante el curso escolar. Defendemos que trabajar por Programas da coherencia, rigor, eficacia y garantía de calidad a las intervenciones orientadoras, por lo que se hace imprescindible que

diseñemos, elaboremos y temporalicemos un Plan de Acción Tutorial, compartido por toda la comunidad educativa. Para que esto sea posible debemos de establecer unas fases que nos orienten todo el proceso y que resumidamente podemos concretarlas, entre otras, en las siguientes:

- a) *Análisis y evaluación inicial*: centro, alumnos profesores, entorno...
- b) *Detección de necesidades*: acción tutorial, profesorado, alumnos, tutores, familia...
- c) *Priorización de necesidades*
- d) *Diseño del PAT*: objetivos, contenidos, actividades, programas específicos, secuenciación, temporalización, recursos, responsabilidades, criterios de evaluación.
- e) *Desarrollo del PAT*: coordinación, apoyo, asesoramiento, participación
- f) *Evaluación del Plan y de los resultados*: en base a los criterios, empleando instrumentos adecuados, autoevaluación, evaluación formativa, propuestas de mejora.

A nivel organizativo del Centro, el Plan de Acción Tutorial queda inserto dentro del Plan de Orientación del Centro, que a su vez forma parte del Proyecto Curricular de Centro, y éste, a su vez, es parte del Proyecto de Centro (CECJA, 1995: 21-22). Esta planificación nos permite una secuenciación ordenada de la orientación y la acción tutorial, con criterios de continuidad a lo largo de toda la Secundaria, por lo que establecemos las áreas de trabajo que más interesan y necesitan los alumnos en cada ciclo y curso. Así, garantizará que el alumnado reciba una orientación continua y adecuada a su nivel de desarrollo. El Plan supone una tarea compartida en la que todos los sectores de la comunidad educativa están implicados, pero son los tutores bajo la coordinación del orientador quienes van a tener mayor peso en el trabajo.



Agentes implicados en el diseño y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial de un centro.

(Álvarez: 1996: 405)

Según se recoge en los materiales curriculares para la ESO (CECJA, 1995: 14-15), el Plan de Acción Tutorial es una planificación centrada en las necesidades que debe reunir las siguientes características:

- **Realista**, que responda a necesidades concretas, de un momento y un contexto determinado.
- **Posible**, realizable, que no supere las capacidades y disponibilidades del profesorado del centro.
- **Integrada en el currículum**, fruto de la colaboración de un grupo de profesores y articulado con los demás componentes del proyecto curricular del centro.
- **Participativa**, donde se destaque la interacción tutor-alumnos,

como fundamento de la actividad, donde haya oportunidad para exponer, discutir, optar y decidir.

- **Interdisciplinar**, implicando e imbricándose en todas las materias de estudio, por lo que el tutor asumirá el papel de coordinador de la acción interdisciplinar del profesorado..
- **Flexible**, evitando la planificación rígida, adaptándose a las circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje y teniendo en cuenta las aportaciones de los alumnos.
- **Revisable**, evaluable, valorable en cualquier momento, para introducir mejoras o modificación de aquellos aspectos que no se consideren oportunos.

Entre los elementos básicos que, al menos, se deben incluir en el PAT, no se deben olvidar ninguno de los siguientes :

a) <i>Justificación</i>	f) <i>Metodología</i>
b) <i>Objetivos</i>	g) <i>Agentes implicados y responsabilidades</i>
c) <i>Contenidos</i>	h) <i>Medios y recursos necesarios</i>
d) <i>Actividades</i>	i) <i>Temporalización</i>
e) <i>Destinatarios</i>	j) <i>Proceso de evaluación</i>

Nadie puede poner en duda la importancia de cada uno de estos elementos en la configuración del Plan, pero habrá que tener especial cuidado con la selección de los contenidos que se deben ajustar al momento evolutivo de los alumnos y en función de la motivación, intereses y necesidades de los alumnos; con las estrategias metodológicas a seguir y

el sistema de evaluación a emplear. Tenemos unas grandes áreas de intervención con las que elaboraremos nuestros programas de orientación y las actividades concretas a desarrollar en la acción tutorial. Éstas han de invitar a la acción y a la participación. Por ello, habrá que poner especial cuidado en su selección y en las metodologías apropiadas a emplear, teniendo siempre presente que deben reunir las siguientes características (CECJA, 1995:18):

- **Atractivas**, en su presentación, que conecten con las ideas previas de los alumnos.
- **Dinámicas**, que faciliten en el alumno la estructuración de las nuevas adquisiciones.
- **Participativas**, favorecedoras de la opinión de los alumnos, constituyéndose el tutor en un mediador.
- **Imaginativas**, que propicien la creatividad del alumnado.
- **Científicas**, que tengan fundamento.
- **Integradas**, en el contexto educativo y social de los alumnos.
- **Integradoras**, que respetan la diversidad individual y la cohesión del grupo.
- **Asequibles**, presentadas y desarrolladas con un vocabulario de fácil comprensión para los alumnos.
- **Que inviten al compromiso**, poniendo a los alumnos en situación de que decidan sobre alguna opción y se comprometan a seguirla.

Áreas I Temporalización	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
<i>Orientación para la prevención y el desarrollo:</i> “Aprender a ser y aprender a convivir”	-Acogida de alumnos -Ficha personal -¿Quién soy? El alumno -Nos conocemos como grupo -Sociograma -Normas de convivencia -Elecciones a delegado y otros cargos de clase -Salud: estar bien	-Autoconcepto -Clima social de clase -Habilidades sociales -Adaptación -Sexualidad -Drogodependencias -Entrevista tutor-alumno	-Las relaciones humanas -Personalidad -Afectividad -Habilidades comunicativas -Violencia -Habilidades sentimentales
<i>Orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:</i> Aprender cosas y “Aprender a aprender”	-Conozco mi centro -Plan de estudios -Plan de trabajo 1º trimestre -Mi historial académico -Cómo estudiar: motivación, organización y hábitos. -Programas cognitivos 1 -La evaluación del 1º T.	-Cómo estudiar: técnicas de lectura y escritura. -Cómo estudiar: técnicas de síntesis. -Búsqueda y selección de información: bibliotecas -Programas cognitivos 2 -La evaluación del 2º T.	-Cómo estudiar: apuntes y trabajos. -Cómo estudiar: exámenes. -Búsqueda y selección de información: internet -Programas cognitivos 3 -La evaluación del 3º T. -¿Qué haré el próximo curso?

<i>Orientación profesional y desarrollo de la carrera vital:</i> Aprender para el futuro, aprender a decidir y aprender a vivir	-Asignaturas optativas -La toma de decisiones -Ser ciudadanos -Aprender a consumir	-Mis aptitudes -Mis profesiones preferidas -Información sobre el mundo del trabajo	-Asignaturas optativas del curso próximo -Opciones laborales -Análisis de mi ocio -Nos planteamos el verano
<i>Orientación para la atención a la diversidad:</i> Aprender con los otros y aprender a tolerar	-Tutoría entre iguales -Refuerzo por otro alumno	-Tolerancia -Valorar la diferencia: sexo	
<i>Orientación y tutoría con otros profesores</i>	-Elaboración PAT -Coordinación equipo docente -Coordinar evaluación inicial -Coordinar evaluación 1º trimestre	-Coordinar evaluación 2º trimestre -Estudio de casos -Elaboración de ACIs	-Coordinar evaluación 3º trimestre
<i>Orientación y tutoría con padres</i>	-Reunión inicial -Conferencia-coloquio: el estudio -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 1º Trimestre	-Conferencia-coloquio: adolescencia y relaciones familiares -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 2º Trimestre	-Conferencia-coloquio: transición escuela-trabajo -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 3º Trimestre
<i>Evaluación de la tutoría</i>	-1ª evaluación de la tutoría	-2ª evaluación de la tutoría	-3ª evaluación de la tutoría

(Propuesta de un Plan de Acción Tutorial para la E.S.O.)

1.6.2.4. Las técnicas de dinámica de grupos en la acción tutorial

La intervención orientadora y tutorial se produce para lograr el mayor grado de madurez y de desarrollo personal de las personas, realizándose ésta en dos situaciones complementarias que es preciso tener presentes: una, desde la dimensión individual y, la otra, desde el plano colectivo. Sin embargo, será en el grupo donde prioritariamente se van a desarrollar las acciones orientadoras, debido a múltiples razones. Aparte de la economía de esfuerzo y tiempo, nos dirigimos al grupo porque hay una comunión de intereses, de expectativas, de necesidades y de problemas, entre sus miembros, que les une.

Es en esta realidad donde los escolares desarrollan su dimensión social, donde se comunican con los demás, donde aprenden a convivir con los otros, a respetarse mutuamente y donde hacen suyas las finalidades formativas y educativas. En él, se producen verdaderos aprendizajes en todos los aspectos, por lo que ese desarrollo armónico y global del ser humano se fortalece. Pero los grupos escolares no están exentos de dificultades, de conflictos que pueden distorsionar y perturbar las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizajes, el adecuado clima interno. El tutor, como responsable de un grupo de alumnos y de su acción orientadora, debe poseer la formación suficiente para afrontar con éxito la coordinación del mismo. Empleará sus conocimientos para prever, evitar y/o solucionar situaciones de conflictos en el aula originadas por roles impuestos, malentendidos, por la mismas actividades que se realizan –exigencias, no identificación y/o comprensión de objetivos... –; y por las propias relaciones entre alumnos y profesores, debidas a actitudes de autoritarismo, desconfianza, incomunicación, etc.

Sabemos que el grupo es fundamental y altamente beneficioso en el desarrollo de los individuos, sobre todo cuando con ellos queremos trabajar

aspectos que se dirigen a la consolidación de actitudes, de valores que les son propios y que su asunción, además del beneficio personal, afectará positivamente en una sociedad mejor. En este sentido, García Nieto (199: 412/88-89) señala las ventajas que puede aportar un grupo a sus miembros integrantes:

! Desarrolla y potencia el sentimiento del nosotros

- Impulsa a pensar, sentir y actuar con conciencia de grupo.
- Enseña a escuchar a los demás.
- Enseña a pensar activamente.
- Enseña a cooperar, intercambiar, compartir.
- Enseña a responsabilizarse y comprometerse.
- Enseña a participar.
- Enseña a vencer temores e inhibiciones.
- Enseña a resolver problemas.
- Enseña a superar tensiones y dificultades.
- Enseña a comunicarse.
- Satisface la necesidad de pertenencia.
- Satisface la necesidad de afecto y reconocimiento.
- Entrena en el intercambio de opiniones y pareceres.
- Entrena en el sentido de colaboración y participación.

! Favorece y suscita las actitudes personales

- Actividad versus pasividad.
- Hablar versus escuchar.
- Libertad de opinión versus imposición de criterios.
- Autonomía versus dependencia.
- Actitudes democráticas versus autoritarias.
- Actitudes dialogantes versus intransigencia.
- Actitudes de respeto versus actitudes de desprecio.

La Orientación Educativa, conscientes de estas ventajas para la formación integral y el desarrollo madurativo del individuo, ha adoptado la metodología grupal, sobre todo a partir de la utilización en sus intervenciones del modelo de orientación por programas, con el que intenta dar respuesta a una amplia gama de situaciones problemáticas, comunes a los diferentes grupos escolares y a sus miembros. Por tanto, el trabajo en grupo se convierte en la herramienta de trabajo por excelencia para la acción orientadora y tutorial. En este proceso, el tutor adquiere un papel de animador, de guía, de dinamizador de las distintas tareas a realizar en él, mientras que los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas de la intervención, adquiriendo un rol activo, sabedores de que son los que mayores beneficios personales y sociales van a obtener. Es por ello, por lo que el tutor debe conocer ampliamente toda la dinámica que se genera internamente en los grupos, la manera de actuar con ellos y las formas adecuadas de solucionar situaciones conflictivas. Por eso, precisa de un proceso formativo serio y riguroso donde adquiera el conocimiento necesario para desenvolverse y trabajar con los grupos y aprenda el uso de las técnicas grupales más eficaces a utilizar en cada momento de su acción tutorial. Para Pérez Serrano (1985: 202) «la dinámica de grupos ofrece al educador la posibilidad de utilizar el grupo de la clase como medio educativo, al brindarle un conocimiento preciso sobre la dinámica, las leyes y las técnicas necesarias para canalizar su actividad, conducirlo y obtener del mismo el máximo rendimiento».

La utilización de la metodología grupal y sus técnicas ayudan a la consecución del aprendizaje significativo y funcional potenciado por el nuevo modelo curricular del actual sistema educativo. Así se expresa la administración educativa (CECJA, 1995: 59) cuando afirma que las técnicas de grupo se ajustan mejor a la nueva filosofía educativa, permitiendo satisfacer las exigencias que plantea la actual reforma educativa, pues si hacemos referencia al producto final que deseamos obtener mediante el proceso educativo, podríamos decir que hasta ahora, la educación venía siendo un «cambio cuantitativo de conocimientos», mientras que la nueva filosofía educativa propone «un cambio cualitativo en

la conducta». Para la educación tradicional lo importante es el «desarrollo de habilidades en el profesor», mientras que a través de la dinámica de grupos será más importante desarrollar «habilidades deseables en los educandos». Habilidades para aprender a aprender, a investigar, a expresarse, saber escuchar, saber discutir, saber razonar, experimentar y actuar en grupo. Con ello, estaremos propiciando que desde la tutoría el aprendizaje no se limite sólo al desarrollo cognitivo, sino que, sobre todo, facilite los cambios actitudinales y conductuales de los alumnos a través del intercambio de sus propios conocimientos y experiencias.

En definitiva, desde la orientación y la acción tutorial debemos fomentar el uso continuado de las técnicas de dinámica de grupos, lo que nos permitirá, entre otros, alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer y utilizar las distintas técnicas para dinamizar los grupos y subgrupos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de entrenamiento para conocer internamente a los grupos y propiciar que sus miembros se conozcan mejor a sí mismo y entre ellos.
- Diseñar, desarrollar y contrastar diferentes actividades que promuevan la dinámica, la cohesión y el clima del grupo.
- Elaborar propuestas didácticas que integren en su metodología las distintas técnicas de dinámica de grupo.
- Valorar la importancia de integrar las técnicas de dinámica de grupo como estrategias metodológicas y motivadoras del aprendizaje.

Como señala García Nieto (1999: 412/89) la tutoría viene a constituir un grupo de entrenamiento, poseedora de una metodología secuencial de aprendizaje basada en el trabajo individual, para pasar posteriormente al trabajo en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo, o viceversa, con lo que estaremos potenciando «el crecimiento personal mediante un clima grupal facilitador de vivencias y experiencias compartidas, de

comunicación y apoyo mutuo, que propicia sacar conclusiones de hechos de la vida diaria, en apariencia anodinos, pero capaces de provocar la reflexión en común y el aprendizaje de situaciones aparentemente triviales, pero con importantes repercusiones personales, por el poder potenciador y corrector que caracteriza a todo grupo sano, aportando a cada componente del grupo un mayor autoconocimiento de sí mismo». Para hacer realidad estos propósitos orientadores, tenemos que saber elegir y utilizar la técnica con la que mejor consigamos los objetivos propuestos. Tenemos que partir del convencimiento de que las técnicas son sólo un medio, nunca un fin en sí mismas, por lo que no sirven para conseguir todos los éxitos esperados, ni pueden utilizarse en todos los contextos. En su aplicación, el papel a desarrollar por el tutor es primordial y así lo destacan Cirigliano y Villaverde (1976: 79) cuando afirman que «tal como ocurren con los métodos didácticos, las técnicas tendrán siempre el valor que sepan transmitirles las personas que las utilizan. Como cualquier otro método, las técnicas de grupo han de ser «vivificadas» por el espíritu creador de quien las maneje: su eficacia dependerá en alto grado de su habilidad personal, de su buen sentido y don de la oportunidad, de su capacidad creadora e imaginativa para adecuar en cada caso las normas a las circunstancias y conveniencias del momento».

Por su parte, Brunet y Negro (1982: 52-54) estiman que en la elección de la técnica más idónea se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- a) **Los objetivos que se quiera conseguir**, ya que existen una gran variedad de técnicas y mientras unas sirven para promover el intercambio de ideas, otras buscan entrenar en la toma de decisiones, propiciar la investigación, la reflexión y el análisis, el conocimiento de sus miembros, la participación o la resolución de conflictos.
- b) **La madurez del grupo**, que nos permitirá la elección de técnicas sencillas o de más complejidad.
- c) **El tamaño del grupo**, lo que propiciará la formación de subgrupos, para un trabajo más efectivo.

d) **El ambiente físico**, como el tiempo y el espacio condicionan la elección de la técnica más apropiada.

e) **El medio externo**, es decir, el clima de aceptación psicológica o rechazo que se origina alrededor.

f) **Los miembros del grupo**, con sus intereses, edad, experiencias anteriores y expectativas influyen a la hora de proponer una técnica determinada, por lo que se ha de crear el clima motivador necesario.

g) **La experiencia del tutor**, para saberlas usar con éxito y resolver las situaciones problemáticas que surjan.

En este sentido, son interesantes las siguientes recomendaciones formuladas por la CECJA (1995: 60), sobre el papel a desarrollar por el tutor en la utilización de cualquier técnica de dinámica de grupos:

- Crear el mejor clima posible de armonía entre su alumnado, facilitador de la libertad en la comunicación de ideas, sentimientos u opiniones.
- Cuidar que el centro de atención esté en los valores del grupo y no en sus puntos de vista.
- Promover las iniciativas del grupo.
- Evitar el dirigismo y el actuar en demasía.
- Actuar en los momentos de bloqueo o de silencio, facilitando la continuidad, sin ser protagonista.
- Facilitar las fuentes de información, bibliografía, personas expertas, etc.
- Ayudar a seleccionar los temas o motivos, a buscar los objetivos, las ramificaciones del tema, la obtención de conclusiones, la toma de decisiones y la forma de llevarlas a cabo.
- Promover la participación activa de los alumnos y la

aceptación de los compromisos de base.

- Preocuparse de que los participantes tomen conciencia de su propio comportamiento y de sus actitudes.
- Repasar y resumir lo que se está hablando en el grupo.
- Captar las distintas tendencias del grupo, de manera imparcial y procurando mantenerse al margen.
- Estructurar las jornadas y sesiones de trabajo.
- Crear el ambiente y la distribución de los alumnos en la forma más idónea.
- Seleccionar las técnicas de apoyo más adecuadas para la participación activa, cambiándolas cuando decaiga la dinámica de la clase.
- Recoger y votar los centros de interés o preferencias de los miembros integrantes del grupo sin ponderar o interpretar dichas votaciones

A continuación presentamos algunas de las técnicas grupales, con la especificación de sus características, que creemos nos pueden resultar bastante útiles, necesarias y eficaces en nuestra intervención orientadora mediante el modelo de programas:

La enseñanza en grupo

1. Objetivo

- Mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento, fomentando el trabajo en equipo de profesores y alumnos.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: organización

Se establecen equipos de trabajo que elegirán a un coordinador y confeccionarán un listado de tareas que suponga la participación de todos. A partir de ellas, se formularán los objetivos a conseguir en grupo. Tratarán de conseguir la mejora de la calidad de su aprendizaje, conociendo nuevos métodos de trabajo y técnicas grupales.

2.2. Segunda fase: seguimiento

El dinamizador podrá supervisar y orientar en cualquier momento el trabajo de los equipos, sin vulnerar la independencia y autonomía de los propios grupos.

2.3. Tercera fase: puesta en común

Cada grupo expone lo aprendido y explica lo más novedoso de cómo lo ha aprendido. Finalmente se extraen conclusiones de las ventajas e inconvenientes de este aprendizaje en grupo.

Grupo de entrenamiento o formación

(Training grupe/Grupo T/Grupo Base)

1. Objetivos:

- Estudiar las tensiones internas del grupo
- Cambiar las actitudes sociales de los participantes
- Mejorar el sistema de relación consigo mismo, con los otros y con el grupo
- Comprender los mecanismos para un funcionamiento eficaz

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: presentación del dinamizador

El dinamizador introduce el trabajo presentado y comenta los objetivos fijados intentando que los participantes comprendan la importancia de lograrlos dentro del grupo (se puede indicar que es conveniente registrar en un magnetófono las intervenciones para su posterior análisis en grupo).

2.2. Segunda fase: participación del gran grupo

Se emprenderá una dinámica en la cual se promoverá la participación de todos los alumnos y alumnas de forma que lleguen a exponer y a desenmascarar todas y cada una de las tensiones internas que evidencian dentro de su grupo referidas a su organización, funcionamiento, relaciones, presiones internas o externas... Se generará

una confrontación de ideas y actitudes que permitirá reflexionar sobre los comportamientos que se dan en el grupo y a pensar en un posible cambio que aporte mejoras.

2.3. Tercera fase: establecer conclusiones

Sacar conclusiones de grupo que sirvan como referencia para emprender acciones individuales o grupales que permitan evidenciar un cambio de actitudes, una mejora en las relaciones y un incremento de la eficacia.

El entrenamiento mental

1. Objetivos:

- Desarrollar las capacidades de análisis, de expresión, documentación y creación personal.
- Lograr un entrenamiento mental tomando modelos de referencia y realizando ejercicios progresivos

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: localización del modelo/tema

Se descubre y presenta el modelo de referencia obtenido de una película, televisión, fotografía, libro, disco, etc., eligiéndose temas de situaciones reales con los cuales el grupo se identifique y se sienta comprometido.

2.2. Segunda fase: entrenamiento mental

Ejercitarse realizando, sucesivamente, actividades: analizar un texto o comunicación oral, reconstrucción de un texto previamente desarticulado, inventar textos centrados en la vida cotidiana del grupo, improvisaciones orales, interrogaciones imprevistas, informes...

Las operaciones mentales de referencia para lograr el entrenamiento serán:

- De representación: enunciar, describir, distinguir, clasificar, definir...
- De planteamiento de problemas: Discernir aspectos, confrontar puntos de vista, identificar contradicciones o problemas...

- De relación: Deducir causas y consecuencias, precisar principios y objetivos, identificar los medios, los métodos y las técnicas, determinar y comparar leyes y teorías...

Diagnóstico de una situación

1. Objetivo

- Desarrollar la capacidad de análisis de una situación para conocerla, criticarla y lograr emitir juicios que nos permitan profundizar en ella.

2. Pasos a seguir

2.1. Primer paso: identificación de la situación

Esta puede ser propuesta por el gran grupo, por el profesor o por alguno de los integrantes del grupo. Es necesario que la situación a diagnosticar sea conocida por el grupo y, en alguna medida, afecte a éste o algunos de sus elementos.

2.2. Segunda fase: encontrar criterios para enjuiciar la situación

Fijar en grupo los criterios de referencia para emitir juicios sobre la situación a diagnosticar

2.3. Tercera fase: conocemos los detalles

Por pequeños grupos, desglosar los niveles de análisis de la situación analizada para intentar llegar a conocer en detalle los hechos, las características... más significativas.

2.4. Cuarta fase: obtenemos juicios

Puesta en común en gran grupo para emitir entre todos, tomando como referencia los criterios marcados, juicios que sirvan de referencia al grupo y a sus integrantes para mejorar su calidad y eficiencia.

La mesa redonda

1. Objetivo

- Abordar un tema desde ópticas distintas dentro de un grupo

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: preparación previa

Decidir el tema, buscar a una persona que haga de coordinador y seleccionar las personas que expondrán los distintos puntos de vista

2.2. Segunda fase: constitución de la mesa

El coordinador organizará la mesa sentándose en el centro y situando a su izquierda y derecha los expertos que conforman los «bandos» de opinión.

2.3. Tercera fase: presentación

El coordinador abre la sesión explicando el tema que se va a tratar, informado de la dinámica que se va a seguir, presentando a los componentes de la mesa y anunciado al grupo que al final se abrirá un turno de preguntas que le darán opción de poder participar.

2.4. Cuarta fase: puntos de vista sobre el tema

Interviene cada expositor durante diez minutos aproximadamente presentando su punto de vista sobre el tema. Al final, el coordinador hará un breve resumen destacando las diferencias más acusadas manifestadas en las exposiciones.

2.5. Quinta fase: discusión

Vuelven a intervenir los expositores, durante dos o tres minutos cada uno, para ampliar, especificar, concretar sus argumentos y rebatir los opuestos. El coordinador volverá a intervenir para hacer un resumen indicando las diferencias y coincidencias existentes en las opiniones tras la discusión mantenida.

2.6. Sexta fase: participación del grupo

El coordinador da la oportunidad, al grupo, de hacer preguntas a la Mesa sobre las ideas expuestas.

Panel

1. Objetivo

- Dialogar en grupo sobre un tema

2. Pasos a seguir**2.1. Primera fase:**

Fijar el tema, seleccionar al coordinador y a las personas participantes (entre 4 y 6).

2.2. Segunda fase: diálogo flexible

El coordinador presenta el tema y a los miembros del Panel. Después, y para abrir el diálogo flexible, formulará una pregunta que podrá contestar cualquiera de ellos. Sólo intervendrá para centrar el tema cuando se desvíe, para evitar situaciones tirantes y violentas, para aclarar o estimular el diálogo -siempre de forma imparcial-.

2.3. Tercera fase: participación y conclusiones

Antes de llegar al final el coordinador pide a los miembros que resuman brevemente sus ideas, invita al grupo a que participe haciendo preguntas y él mismo anota las conclusiones finales.

La discusión escalonada

1. Objetivo

- Capacitar al grupo y a sus miembros para participar en discusiones y debates respetando las distintas opiniones y aceptando democráticamente los acuerdos tomados.

2. Pasos a seguir**2.1. Primera fase: ¿qué tema nos preocupa?**

Se identifica en gran grupo el tema que interesa tratar

2.2. Segunda fase: ¿qué nos interesa saber del tema?

Se divide el gran grupo en equipos de igual número de miembros y cada uno dispone de diez minutos para escribir en un folio los puntos principales que a su criterio son importantes de abordar sobre el tema propuesto.

2.3. Tercera fase: ¿sobre qué debatiremos?

Puesta en común de las aportaciones de los grupos por parte de los representantes y selección de los puntos más valorados o representativos.

2.4. Cuarta fase: discutimos amigablemente

Se forman nuevos equipos y se discute el tema a partir de los puntos seleccionados

2.5. Quinta fase: ¿qué opinamos?

Puesta en común de los grupos a través de sus representantes y síntesis final por parte del dinamizador que expondrá las conclusiones

Discusión guiada (*debate dirigido*)**1. Objetivo**

- Buscar soluciones a problemas del grupo desde el propio grupo.

2. Pasos a seguir**2.1. Primera fase: elaboración del plan de discusión**

El dinamizador confecciona un plan estructurado para desarrollar la discusión o debate de grupo a partir de una serie de preguntas ordenadas; que serán las que expondrá después para que sean contestadas por los participantes. También, si fuera necesario, seleccionará y preparará el material que entregará al grupo.

2.2. Segunda fase: ¿qué y cómo discutiremos?

Presentación, por parte del dinamizador, del tema o situación problemática que se va a debatir y, si se ha planificado, reparto del material de trabajo. Será este el momento de dar las instrucciones que deberán respetarse a lo largo del debate.

2.3. Tercera fase: a debatir

El dinamizador lanza la primera pregunta y se inicia el debate. Cuando cada cuestión esté suficientemente discutida se va pasando a la siguiente hasta agotar todas las formuladas en el plan de discusión -el dinamizador no tomará parte en el debate, sino que se limitará a agilizar la participación estimulando, reorientando los temas, llamando la atención sobre aspectos de interés...-.

Toda deliberación sobre cada pregunta terminará con una síntesis que recoja las aportaciones más esenciales de la discusión que den respuestas justificadas a las cuestiones planteadas.

2.4. Cuarta fase: ¿qué hacer?

El grupo realiza una síntesis final elaborando las conclusiones que resuman el conjunto de pautas de acción más recomendadas para solucionar el problema tratado en el debate.

Grupo de discusión

1. Objetivo

- Lograr en el grupo el intercambio de ideas «cara a cara» para resolver un problema, tomar una decisión o recopilar información de una forma grupal y espontánea.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos preocupa o interesa?

Elegir en grupo el tema que interesa o preocupa, así como al director que moderará la discusión.

2.2. Segunda fase: ¿cómo discutiremos?

Dejar claras las normas o reglas. Entre otras: procurar no apartarse del tema, no acaparar la palabra ni tampoco permanecer pasivo, evitar la oratoria innecesaria, saber escuchar, participar con espíritu comprensivo, etc.

2.3. Tercera fase: ¿qué opinamos?

Se inicia el debate, disponiéndose en forma de círculo. El director dinamizará al grupo y estimulará la participación. Se irán haciendo breves intervalos intermitentes en los cuales el director resumirá lo que se ha hecho y se ha dicho hasta ese momento

2.4. Cuarta fase: concluimos

Entre todos se sacan las conclusiones finales destacando las principales ideas y aportaciones de la discusión mantenida.

Phillips 6/6

1. Objetivo

- Permitir y promover la participación activa de los integrantes del grupo para que aporten sus opiniones personales y colaboren en la toma de decisiones grupales.

2. Pasos a seguir**2.1. Primera fase: ¿qué nos interesa?**

Determinar y acordar el tema a tratar

2.2. Segunda fase: formamos los grupos

Formar grupos de 6 personas y nombrar, entre ellos, al coordinador y al secretario.

2.3. Tercera fase: exponemos todos

Conversar y debatir sobre el tema en cada grupo durante 6 minutos. El coordinador de cada grupo controlará el tiempo de intervención de cada miembro que será de un minuto y el secretario tomará nota de las ideas expuestas. Cuando falte un minuto, el dinamizador general del gran grupo avisará para que se vayan resumiendo las aportaciones.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada coordinador presentará al gran grupo, durante un minuto, las ideas resumidas de su grupo; pasándose al final a mantener una breve discusión en la que, tanto el que pregunta como el que responde tienen sólo un minuto para hacerlo.

2.5. Quinta fase: ¿a qué hemos llegado?

El director o dinamizador general del gran grupo presentará las conclusiones que resumirán las ideas más significativas y representativas sobre el tema tratado.

El cuchicheo

1. Objetivo

- Conocer la opinión del grupo sobre un tema, problema o cuestión, favoreciendo la partición, la comunicación y el intercambio de ideas de sus integrantes.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: preparativos

Identificar el tema que interesa tratar. Expresar en forma interrogativa las cuestiones que queremos aclarar o resolver. Nombrar el coordinador del grupo.

2.2. Segunda fase: «cuchicheamos»

Formar parejas y, durante dos o tres minutos, «cuchichear» tratando de dar respuesta a las preguntas planteadas. Estas propuestas o respuestas se pasarán por escrito al coordinador.

2.3. Tercera fase: concluimos y tomamos decisiones

De todas las respuestas entregadas al coordinador se extraerán las conclusiones generales y, entre todos y todas, se tomarán las decisiones que se estimen más procedentes.

El foro**1. Objetivo**

- Permitir la participación de los integrantes de un gran grupo enriqueciendo el planteamiento de un tema o de un problema mediante diversos puntos de vista y opiniones.

2. Pasos a seguir**2.1. Primera fase: ¿qué nos proponemos?**

El coordinador inicia el foro explicado con precisión el tema que se va a tratar y el objetivo que se pretende lograr.

2.2. Segunda fase: vemos, escuchamos...

Se presenta y se realiza la actividad previa al foro (proyección de una película, conferencia, dramatización, actuación artística, plan de acción...).

2.3. Tercera fase: ¿cómo participaremos?

El coordinador explicará las reglas a las que habrán de ajustarse los participantes (tiempo de las intervenciones, la objetividad, no apartarse del tema, silencio durante las intervenciones, respetar el turno de palabra, etc.) y presenta al «recopilador» de las ideas que vayan surgiendo.

2.4. Cuarta fase: dialogamos

Invitar al grupo para que participe. Si no hay intervenciones iniciales el coordinador formulará algunas cuestiones y ofrecerá posibles respuestas para que los

participantes se adhieran a una u a otra. Una vez iniciadas las participaciones, el coordinador irá concediendo el uso de la palabra por orden de petición.

2.5. Quinta fase: ¿a qué llegamos?

El «recopilador» de ideas, hará una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, señalando las coincidencias y las discrepancias.

Torbellinos de ideas

1. Objetivo

- Desarrollar la capacidad creativa de los alumnos para generar ideas sobre un tema o problema.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: Presentación del tema o problema

El dinamizador expone al grupo el problema que va a generar la discusión.

2.2. Segunda fase: ¿qué y cómo discutiremos?

Presentación, por parte del dinamizador, del método a seguir. Se le comunica que en el menor tiempo posible y en un clima informal se debe lograr el mayor número de ideas sin críticas a ninguna de ellas por muy descabelladas que puedan parecer. Se formarán grupos de 3 a 5 miembros, nombrándose a un secretario que recogerá notas.

2.3. Tercera fase: a debatir

Se les da a los grupos diez minutos para que vayan exponiendo sus ideas. Transcurrido el tiempo, se les pide que seleccionen las cuatro ideas más importantes.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada secretario comunica sus ideas más importantes. El grupo clase realiza una selección final de las que creen más acertadas.

Estudio de documento técnico

1. Objetivo

- Fomentar la colaboración en la solución de problemas planteados y desarrollar la toma de posición frente a ellos.

2. Pasos a seguir**2.1. Primera fase: punto de partida**

Se presenta por el moderador general (el profesor) el tema objeto de estudio y el documento que se utilizará, no muy largo, preparado para tal fin o recopilado de cualquier referencia bibliográfica.

2.2. Segunda fase: formación de los grupos

Formar grupos de 4 a 6 personas y nombrar, entre ellos, al coordinador y al secretario. Posteriormente se le les distribuye el documento.

2.3. Tercera fase: estudio del documento

Se realizará por los grupos, distribuidos por las dependencias previstas para tal fin. Se procederá en primer lugar a una lectura rápida. Posteriormente, se continuarán con los pasos siguientes: comentario general, formular escuetamente los problemas que plantea, nueva lectura, discusión, propuesta de solución y toma de posición. El secretario recogerá las observaciones y conclusiones más significativas.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada coordinador presentará al gran grupo, durante un minuto, las observaciones hechas. A continuación, o en una sesión posterior, el moderador general realizará una síntesis del documento y de las observaciones formuladas.

1.6.3. El Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación es el órgano que se encarga de potenciar y agilizar las actividades orientadoras y tutoriales dentro de un Centro, integrándolas en su Proyecto Educativo, con el fin de asegurar el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen y el asesoramiento técnico al profesorado y a las familias. Hemos de considerarlo como una innovadora estructura de coordinación, apoyo y asesoramiento que se ha creado para dar respuesta a la realidad que se plantea en la Enseñanza

Secundaria, teniendo presente como principio básico la atención a la diversidad.

Fernández y otros (1995) apuntan los siguientes argumentos para justificar la creación de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria:

- a) La implantación de un currículo abierto que ha de ser adaptado y contextualizado a las características propias del centro. El nuevo modelo educativo parte de la existencia de la diversidad y huye de un planteamiento curricular centralizado, cerrado y rígido, abogando por un currículo basado en los principios de apertura, flexibilidad y descentralización. Dicha apertura y flexibilidad curricular ofrece muchas posibilidades a la orientación educativa para que ésta realice su labor y aportaciones en aras de una enseñanza de calidad.
- b) La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Dicha ampliación conlleva un mayor margen de opcionalidad para el alumnado a lo largo del currículo. Por otra parte, se hace inminente la necesidad de una especial atención a la orientación profesional, dado que se ha hecho coincidir la finalización de la E.S.O. con el límite legal de incorporación al mundo laboral.
- c) La inclusión en el currículo de contenidos no sólo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. La ruptura con la tradicional tendencia que resaltaba los contenidos conceptuales abre un amplio campo de trabajo a la Orientación, de tal manera que algunos autores han denominado a los contenidos procedimentales y actitudinales contenidos de la Orientación.
- d) Extensión del programa de integración a la Educación Secundaria Obligatoria, lo que requiere estructuras de apoyo especializado para la consecución de los objetivos educativos. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales hace necesario el desarrollo de distintas estrategias de atención e intervención

(refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular o de garantía social...).

e) La atención a la diversidad dentro de un tratamiento comprensivo. La comprensividad es un principio fundamental dentro del modelo educativo propuesto por la L.O.G.S.E. que nos garantiza el logro de unos objetivos mínimos para todos, a la vez que proporciona una enseñanza ajustada a las necesidades de cada alumno, atendiendo la diversidad generada por sus diferentes capacidades, motivaciones o intereses.

Por tanto, el Departamento de Orientación se configura y se consolida como «el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto Educativo y Curricular de centro para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas» (Orientación y Tutoría, MEC, 1992b) y evitar los riesgos de que la educación se reduzca a una mera instrucción al atender aspectos educativos, personales y profesionales. Asumirá, en el marco de institución educativa de la que forma parte, la función de impulsar, promover y coordinar las actividades de tutorías y orientación educativa de todos los alumnos y alumnas del centro, así como la de planificar y evaluar la oferta curricular adaptada y diversificada que algunos alumnos pueden necesitar.

1.6.3.1. Estructura organizativa y funcionamiento de los Departamentos de Orientación

Aunque la finalidad de la Orientación es coincidente en todas las Comunidades Autónomas, debido a que parten de un mismo marco de referencia acotado por las Leyes y Decretos de rango estatal, sus propias normativas reguladoras establecen diferencias, más bien formales, que hay

que tener en cuenta. Dado el contexto, en el que se desarrolla el presente trabajo, nos vamos a basar en la normativa general y en la específica para la Comunidad Autónoma Andaluza, apoyándonos en los siguientes textos legales:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (BOE del 21 de noviembre).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA del 29 de agosto).
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA del 6 de septiembre).

1.6.3.2. Constitución del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación de cada centro queda integrado por los siguientes miembros:

- Un orientador, al menos, profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.
- Los maestros especialistas en Educación Especial que existan en

el centro.

- Los maestros encargados de impartir el área de formación básica en los Programas de Garantía Social.

Según la normativa, también quedarán adscritos a este Departamento:

- El profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignada la impartición de las áreas de iniciación profesional específica y de formación y orientación laboral en los Programas de Garantía Social.
- El profesorado que tenga asignada la impartición de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular.
- Los tutores y el profesorado de formación y orientación laboral, según se establezca en el Plan de Orientación y de Acción Tutorial.

1.6.3.3. Funciones generales del Departamento de Orientación

Para que las funciones del Departamento de Orientación sean congruentes con los principios emanados del nuevo Sistema Educativo, han de cumplir las siguientes características:

a) Innovadora, que permitan impulsar renovaciones e innovaciones didácticas, metodológicas y de organización, recogiendo y reelaborando experiencias docentes, en un doble movimiento de ida y vuelta: desde la práctica al análisis, y desde éste, a la práctica, en metodología de investigación-acción, siempre con la colaboración y participación del colectivo docente, y dentro de las posibilidades reales del Centro.

b) Personalizadora, que contribuyan a diseñar los Proyectos Curriculares para que éstos se adapten a las peculiaridades de los

alumnos y aprovechar al máximo sus potencialidades, contemplando la diversidad de aptitudes e intereses de cada uno.

c) *Integradora*, de forma que favorezcan la integración, en el mismo proceso educativo, de los objetivos de desarrollo personal, académico y social, para conseguir de los educandos un equilibrio afectivo, una preparación para la vida de trabajo y una buena adaptación social.

d) *Evaluadora*, que proporcionen asesoramiento a los profesores sobre aquellos aspectos y procedimientos más apropiados en orden a poder llevar a cabo una valoración, lo más aproximada posible, de las capacidades, actitudes y avances experimentados por los alumnos en relación a sus posibilidades.

Entre las funciones generales con las que el Departamento de Orientación ha de contribuir a esta oferta educativa innovadora, personalizadora, integradora y evaluadora, encontramos las siguientes:

- Hacer aportaciones para la elaboración de los distintos documentos que integran el Proyecto de Centro: Finalidades Educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto Curricular, Plan de Formación del Profesorado, Plan de Evaluación, etc. En este sentido, el Departamento de Orientación tiene una importante responsabilidad en la confección del Proyecto de Centro ya que ha de aportar sus conocimientos técnicos. Para afrontar esta función, sus componentes deben estar al tanto de las innovaciones e investigaciones educativas.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y en colaboración con los tutores, la propuesta del Plan de Orientación y Acción Tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.
- Diseñar las actividades correspondientes al Departamento para su

inclusión en el Plan Anual de Centro.

- Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación y de Acción Tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia. Para lograrlo habrá de favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial, proporcionando asesoramiento, materiales de consulta, y en general, apoyo a los profesores tutores. Así, el tutor podrá recabar información del Departamento de Orientación que le permitirá tener un mejor conocimiento de sus alumnos y así actuar con ellos de la manera más adecuada.
- Colaborar con los Departamentos Didácticos, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la elaboración de la programación y en la realización de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise, contribuyendo de este modo al desarrollo de elementos personalizadores de la educación. Hay alumnos con dificultades, ya sean de aprendizaje, en determinada materia, de adaptación al grupo o al medio escolar, que necesitan una ayuda especializada. En estos casos, que son normalmente detectadas por el tutor, se hará un estudio psicopedagógico del alumno, para averiguar las causas de sus dificultades y, en colaboración con el tutor y haciendo partícipes a los padres, buscar la manera de ayudarlo en el propio Centro, por medio de las clases de apoyo o refuerzo educativo, en las que se diseñarán programas específicos para las dificultades que presentan los alumnos con necesidades educativas. Si los medios disponibles en el Departamento no son suficientes para ir solucionando el problema de un alumno determinado o el caso se sale de ámbito escolar, debemos recurrir a una ayuda especializada exterior, que normalmente será afrontada por los Equipos de Orientación Educativa que están compuestos por profesionales expertos en problemas psicológicos, pedagógicos,

sociales y familiares .

- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa, prevista en la normativa vigente.
- Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de emitirse.
- Formular propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- Promover la investigación educativa y actividades de perfeccionamiento.
- Favorecer la cooperación entre la familia y la escuela, proponiendo dinámicas y actividades que contribuyan a su implicación en la educación de sus hijos y en la vida del centro.
- Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de los compañeros, sobre todo en los momentos de transición: a la llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, o en el tránsito a otro centro educativo. Efectivamente, la integración y adaptación escolar son elementos fundamentales para el proceso de socialización y aprendizaje.

1.6.3.4. Áreas de intervención y funciones específicas del Departamento

El trabajo del Departamento de Orientación, al tener como finalidad el apoyo, el asesoramiento y la intervención psicopedagógica en todos los sectores y ámbitos de la comunidad educativa, debe asumir unas funciones amplias que den respuestas eficaces a todos los aspectos que deba afrontar. En esta línea, las directrices legales agrupan las funciones que ha

de desarrollar en cuatro grandes áreas referidas al centro, a los alumnos, a los equipos docentes, a las familias y a otras instituciones, que pasamos a detallar:

a) Con respecto al centro:

- Coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales en todas aquellas cuestiones que posibiliten una atención educativa personalizada e integral: adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo educativo, etc.
- Fomentar, en colaboración con el Equipo de Orientación Educativo de zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida profesional activa.

b) Con respecto al alumnado:

- Proporcionar información y orientación, de forma colectiva e individual, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales.
- Elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar, personal y profesional.
- Efectuar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que desarrollarán programas de diversificación curricular y garantía social.
- Desarrollo de programas y actividades dirigidas a la mejora de las habilidades y el aprendizaje autónomo.

c) Con respecto al profesorado:

- Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que realizan con sus grupos de alumnos.
- Proporcionar instrumentos educativos que permitan el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado en orden a ofrecer una educación integradora, con especial atención hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Asesorar en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos, en especial con respecto al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones.
- Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación, recuperación y promoción, así como en el asesoramiento sobre futuros estudios de los alumnos.
- Coordinar y colaborar con los distintos Departamentos didácticos en la elaboración de las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias tanto para alumnos, de forma individual, como para grupos de alumnos.
- Impartir, en colaboración con el Centro del Profesorado y el Equipo de Orientación Educativo de zona, actividades de formación y perfeccionamiento relacionadas con la acción tutorial y la orientación.

d) Con respecto a las familias:

- Promover la cooperación de las familias con el Centro para lograr una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- Colaborar en las diversas actividades y programas que se realizan en el Centro, así como potenciar la relación y comunicación entre padres y profesores, especialmente en la que se refiere a la orientación profesional del alumnado.

e) Con otras instituciones:

- El profesor orientador y el Departamento de Orientación tienen especial responsabilidad en la coordinación del centro con el entorno social y sus instituciones, en particular con otros centros del mismo y otros niveles educativos, para facilitar la inserción y movilidad de los alumnos.

1.6.3.5. Ámbitos de intervención del Departamento de Orientación

Para el cumplimiento de las funciones señaladas en el punto anterior, el Departamento de Orientación organizará su actuación en torno a los ámbitos siguientes: la atención a la diversidad del alumnado, la orientación académica y profesional y la acción tutorial. El Departamento de Orientación elaborará un plan de actividades para cada uno de estos ámbitos en el que se especificarán los objetivos que se pretenden conseguir, las actuaciones que van a llevarse a cabo y los procedimientos previstos para su seguimiento y evaluación.

a) Atención a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad es la respuesta educativa que todos los Centros deben dar, a través de su organización y de su currículum a los distintos ámbitos de diferencias entre los alumnos. Los ámbitos de diversidad entre los alumnos son muy variados: diferencias étnicas, de religión, lingüística, de sexo, de intereses y expectativas, de estilos de aprendizaje, de capacidades, de estilos de motivación, de recursos e instrumentos para el aprendizaje, etc.

La función orientadora se hace más importante cuanto mayor es la diversidad de la propia oferta educativa para atender las diferencias individuales. Esto exige un planteamiento que permita partir del conocimiento de las características personales de cada alumno, así como las peculiaridades del entorno donde se desenvuelve habitualmente, de manera que podamos ofrecer una educación que se adapte a las distintas

necesidades de los alumnos.

b) Orientación académica y profesional

El nuevo modelo educativo propone tareas que giran en torno a la elección entre distintas opciones y vías educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio que podrán llevarse a cabo si en el Departamento de Orientación hay suficientes datos de los alumnos y se conoce su historial curricular desde los primeros niveles de enseñanza. Al terminar la Enseñanza Obligatoria y a lo largo de la Posobligatoria, la orientación hacia estudios posteriores y la orientación para la transición a la vida activa adquieren una especial relevancia. Para lograrlo, no será suficiente con informar sobre las profesiones existentes, sino que será preciso conocer las aptitudes del alumno, sus capacidades y sus actitudes e intereses, así como la oferta de trabajo de la que la sociedad en ese momento dispone, haciéndose imprescindible la puesta en práctica de una Orientación lo más acertada posible.

La Orientación académico-profesional es, por tanto, un proceso de ayuda al alumno que tiene como finalidad el desarrollo de la capacidad de autoconocimiento, de toma de decisiones y de búsqueda activa de información académica y profesional, de manera que el alumno pueda efectuar un proceso personalizado, activo y crítico de elección de itinerarios académicos y de inserción laboral. Así, la Orientación Profesional articulará un plan de actuación que tratará de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Planificar el currículum y la organización de los Centros para incorporar la Orientación en los mismos.
- Asesorar a los tutores y demás docentes para su intervención directa en el desarrollo de la Orientación, colaborando en su formación tutorial.
- Fomentar el conocimiento del entorno productivo, implicando a

otras instituciones, empresas y organismos.

- Promover la organización de actividades informativas sobre las distintas opciones académicas y profesionales.
- Incorporar las nuevas tecnologías para facilitar el conocimiento del mercado de trabajo y la toma de decisiones.
- Favorecer la transición del sistema educativo a la vida laboral activa.
- Acercar e implicar a los distintos agentes sociales y económicos del entorno.

c) La acción tutorial

La acción tutorial es un proceso integrado en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad. Tiene una labor de mediación entre los propios alumnos, entre éstos y el equipo docente y entre el equipo docente y las familias. Se concreta en el Plan de Acción Tutorial para dar una respuesta sistemática e intencional a las necesidades detectadas, tras hacer una evaluación en los distintos ámbitos de intervención. El Tutor tendrá la responsabilidad de coordinar la acción orientadora del grupo de alumnos que tutoriza y el desarrollo adecuado del Plan, sin olvidar la responsabilidad que cualquier profesor tiene en la asunción de su rol docente, integrando los objetivos de la Orientación en el currículum propio de su área o asignatura.

1.6.3.6. El Orientador y sus funciones

Dentro de la estructura del Departamento de Orientación, la figura del orientador como agente de cambio en el Centro y como técnico especializado en el ámbito de la psicopedagogía, constituye una pieza

fundamental del engranaje educativo, hasta el punto de que la normativa vigente le asigna unas tareas específicas, que a continuación enumeramos:

- Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se determine de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca el Proyecto Curricular.
- Realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones y diversificaciones curriculares.
- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y orientar y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- En su caso, impartir la materia de Psicología, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca por la Administración Educativa.

1.6.3.7. Designación, cese y competencias del Jefe del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación tendrá un Jefe de Departamento que será nombrado por el Delegado Provincial de Educación a propuesta del Director del Centro y desempeñará su función durante dos cursos académicos. Será regentado por un profesor o profesora de la especialidad de Psicología y Pedagogía con la condición de catedrático. Si por algún motivo no hay profesorado con la condición de catedrático, la jefatura será desempeñada por cualquier otro profesor o profesora de la especialidad, y si no lo hubiera, podrá ser ejercida por cualquier miembro del Departamento de Orientación.

El Jefe del Departamento de Orientación cesará sus funciones al producirse algunas de las siguientes circunstancias:

- Cuando finalice el nombramiento de la Jefatura del Departamento.
- Por renuncia motivada aceptada por el Delegado Provincial, previo informe razonado del Director del Centro.
- A propuesta del Director, tras una petición de la mayoría absoluta de los miembros del Departamento de Orientación, en un informe razonado dirigido al Director y con audiencia del interesado.
- A propuesta del Director mediante informe razonado.

Una vez formalizado el cese, el Director procederá a proponer el nombramiento de un nuevo Jefe de Departamento, siguiendo las condiciones nombradas anteriormente.

Las competencias que el Jefe del Departamento de Orientación habrá de asumir en el desempeño de su cargo serán las siguientes:

- Coordinar la elaboración, planificación y ejecución del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Dirigir y coordinar las actividades del Departamento de Orientación bajo la coordinación del Jefe de Estudios.
- Convocar y presidir las reuniones del Departamento de Orientación y levantar actas de las mismas.
- Coordinar la organización de espacios e instalaciones.
- Proponer la adquisición del material y el equipamiento específico asignado al Departamento y velar por su mantenimiento.
- Promover la evaluación de los distintos proyectos y actividades del Departamento.
- Colaborar con las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del instituto, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración Educativa.

- Representar al Departamento en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- Velar por el cumplimiento del plan de actividades del Departamento de Orientación.
- Colaborar con el Administrador o con el Secretario en la realización del inventario de los recursos materiales del Departamento.

1.6.3.8. Implicaciones

A lo largo de los apartados anteriores, hemos podido conocer el papel tan importante que juega el Departamento de Orientación en la estructura organizativa y curricular de los centros educativos, dentro del actual Sistema Educativo. No obstante, debido a la complejidad del hecho educativo y la acción orientadora, no podemos olvidar que todos los agentes educativos están implicados en una empresa común; así lo estipula la normativa cuando afirma que todo profesor, por el hecho de ser docente, es tutor y orientador a la vez de todos sus alumnos. La experiencia nos demuestra que los estudiantes bien orientados se encuentran en disposición óptima para empezar a aprender de forma autónoma y para acertar en la toma de decisiones personales, académicas o profesionales.

El Departamento de Orientación, como órgano técnico, se convierte en el gran dinamizador de los centros, por las múltiples responsabilidades que se le asigna, por lo que deberá crear el contexto y las condiciones idóneas que favorezcan el asesoramiento, la ayuda y el apoyo profesional a los distintos sectores de la comunidad educativa, ante las necesidades detectadas, mediante intervenciones orientadoras eficaces. El papel a desempeñar por el orientador, como figura primordial del Departamento, es clave en el éxito o fracaso de la acción orientadora en los centros. Siempre se le ha venido definiendo como un verdadero agente de cambio y nadie le puede quitar esta característica. Es cierto, que en los primeros momentos, a

los que les tocaron vivir la implantación de este nuevo marco legal, supuso una labor orientadora tan compleja y difícil que el orientador, aparte de un gran conocimiento técnico y profesional de la realidad educativa y orientadora del centro, se convirtió en un apaga fuego de las iras de los contrarreformistas. En esta situación el orientador supo realizar su labor como verdadero agente de cambio social y educativo, para entusiasmar a los docentes ante los nuevos retos del sistema educativo, para compartir y participar de una nueva metodología didáctica, de un nuevo concepto de evaluación, de propiciar los necesarios cambios de actitudes en cuanto a su rol como docente, que además de instruir, debían de educar; y por último, hacer ver que la acción orientadora era algo necesario y que debía ser asumida y compartida por todos. Todavía hoy queda mucho camino por recorrer y el orientador debe erigirse en el principal motor del centro, para, a través de sus preparación, comunicación y confianza con los distintos sectores de la comunidad educativa, crear un clima organizativo de calidad en el que los alumnos alcancen la formación integral que la sociedad actual demanda.

Para Rodríguez Espinar (199: 130), algunas de las funciones que definen al orientador como agente de cambio son:

- Facilitador de la comunicación en la organización.
- Facilitador de un clima de confianza.
- Facilitador del trabajo en equipo.
- Asunción de liderazgo.
- Adopción de estrategias de resolución de problemas.
- Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.
- Implicación en la toma de decisión.
- Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro.

Quizás una de las tareas más importantes a realizar, por su trascendencia posterior, sea el diseño y desarrollo de una acción orientadora eficaz. Por ello, no sólo su objetivo ha de ir encaminado a ofrecer los diferentes servicios educativos, sino que además debe involucrar a los diferentes sectores en las propias intervenciones. Para ello, tiene que ofrecer programas de orientación realistas donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, programas encaminados a implicar a las familias en esta tarea compartida en la que todos nos necesitamos, programas que faciliten la mediación del tutor en el proceso de intervención, y programas en los que participen todo el profesorado como algo compartido y necesario en la formación integral del alumno.

1.6.4. Los Equipos de Orientación Educativa

Queremos finalizar este capítulo, esbozando brevemente la importancia y las funciones de los Equipos de Orientación Educativa en el ámbito escolar, aunque sus intervenciones en la Educación Secundaria son más reducidas, al dedicar todos sus esfuerzos en los niveles de Infantil y Primaria.

Constituyen los servicios psicopedagógicos de apoyo externos a los centros educativos, organizados en un ámbito de demarcación o distrito, en función de criterios demográficos y geográficos, así como de las características y necesidades de la zona. Ello permite una visión global de las necesidades y las carencias de la zona bajo la responsabilidad del equipo al que está adscrito, asegurándose el asesoramiento, apoyo técnico y formación permanente del profesorado de los centros de la zona educativa. Asimismo, deben desempeñar una importante labor de dinamización pedagógica de los centros, colaborando y contribuyendo a los procesos de investigación e innovación educativa que se generen. Por tanto, sus actuaciones tienen un carácter de complemento especializado de la labor que se realiza en los centros. Están compuestos por diversos profesionales,

como pedagogos, psicólogos, médicos, maestros, especialistas en audición y lenguaje y trabajadores sociales, lo que reafirma su carácter multidisciplinar.

En nuestro país, su historia es muy reciente, pues los primeros servicios aparecen en 1977 con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) con ubicación en las capitales de todas las provincias (O.M. de 30 de abril de 1977. BOE del 13 de mayo). La nueva ordenación del Sistema Educativo surgida tras la aprobación de la LOGSE (1990), propició la remodelación orgánica y funcional de los distintos servicios psicopedagógicos de apoyo, integrándose bajo la denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Art. 10 de la O.M. de 9 de diciembre de 1992, BOE del 18). A partir de este momento, comienza la etapa de desarrollo legal y aplicación del nuevo modelo y la reorganización de la orientación educativa, afectando en primer lugar a la zona de actuación del MEC y, posteriormente, comenzaron sus reorganizaciones las comunidades autónomas con competencias educativas.

Así, en Andalucía, el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA de 29 de noviembre), unifica los tres colectivos diferentes hasta esos momentos con funciones de orientación y/o apoyo como equipos externos a los Centros –los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, los Servicios de Apoyo Escolar y los Equipos de Atención Temprana y apoyo a la Integración– en uno sólo bajo el nombre de Equipos de Orientación Educativa. Orgánicamente depende de las Delegaciones Provinciales de Educación y, funcionalmente, de la Inspección Educativa. Sus funciones generales quedan configuradas en torno a ocho ámbitos de intervención, en las que se realizarán tareas de asesoramiento, colaboración, atención, apoyo y elaboración de materiales:

! Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y a la atención a la diversidad.

! Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como de los procesos de enseñanzas.

! Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.

! Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.

! Asesorar al profesorado en tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.

! Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.

! Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos para ellos.

! Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

! Apoyo a la tutoría.

Además de estas funciones generales, realizan otras especializadas, propias de cada una de las áreas de trabajo siguientes:

a) Apoyo a la función tutorial del profesorado. Comprenderá todas las actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función docente. También se incluirá actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad de sexos.

b) Orientación vocacional y profesional. Comprenderá todas actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos, su toma de decisiones coherentes y realistas y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo.

c) Atención a las necesidades educativas especiales. Sus actuaciones se dirigirán al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. También se atenderá a los alumnos sobredotados intelectualmente.

d) Compensación educativa. Las actuaciones se orientan al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje.

Su relación con los Departamentos de Orientación es de estrecha colaboración sobre todo en lo referente a la asistencia técnica de los profesores que tengan alumnos con necesidades educativas especiales y atención a la diversidad; en la participación del diseño y desarrollo de los programas de garantía social; y, cuando se le solicite, en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional.

Como línea de trabajo en la planificación y desarrollo de sus actuaciones, es de destacar el uso de la intervención por programas integrados en los Proyectos de Centro, la prevención y anticipación a la aparición de problemas y el trabajo en equipo. Asimismo, existe una adecuada coordinación, para la realización de planes conjuntos con incidencia en centros educativos de sus zonas, con otros servicios comunitarios referidos al ámbito laboral, de asuntos sociales y de la salud.

1. La Orientación e intervención psicopedagógica en la Educación Secundaria

1.1. La Orientación en el siglo XX

1.1.1. Los antecedentes de la Orientación

 El concepto actual de orientación y sus distintos enfoques teóricos y prácticos vienen a ser el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones que se han producido a lo largo del siglo XX. No obstante, la acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

Algunos antecedentes se remontan a los orígenes mismos de la humanidad, aunque las primeras pruebas documentales las encontramos en la

cultura clásica griega. Así, Sócrates defiende desde su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es el conocimiento de sí mismo; Platón repara en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; y Aristóteles propugna el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad en consonancia con los intereses de los sujetos.

En la Edad Media también encontramos autores que dejan constancia escrita del reconocimiento de la importancia que ha de otorgarse a la orientación. Así encontramos que algunas de las obras de Santo Tomás de Aquino (1225-1274), como *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae*, contienen sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull (1235-1236), en *Doctrina Pueril* ve la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor puede desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias.

El Renacimiento, al situar al hombre como centro de atención, trae consigo una serie de cambios que favorecen el resurgir de nuevas ideas que van a configurar la corriente humanista y repercutirán en el desarrollo histórico de la orientación. De esta época, destacamos las aportaciones de tres ilustres españoles que podemos considerar como precursores de la orientación: Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470 ó 1480), en su obra *Speculum Vitae Humanae*, (la versión en castellano se tituló *El excelente libro intitulado Speio de la vida humana*) repara en la importancia de proporcionar información adecuada sobre las distintas ocupaciones para poder realizar una adecuada elección profesional. Juan Luis Vives (1492-1540), en *De tractendis disciplinis*, opina que se deben conocer las aptitudes de la persona para orientarlas hacia la profesiones más acordes con las mismas y en *De anima et vita* advierte a los docentes de la conveniencia de reunirse periódicamente para conocer las características de cada alumno y poder guiarlos en función de éstas. Juan Huarte de San Juan (1529-1588), en *Examen de ingenios para las ciencias*, asegura que los hombres son diferentes debido a la naturaleza innata, a las influencias del

ambiente y a la educación recibida; y afirma que, a cada uno, condicionado por las habilidades que les caracterizan, le corresponde una profesión determinada.

Entre otros autores que podríamos considerar precursores de la orientación cabe destacar a personajes tan conocidos como: Montaigne (1533-1592), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662), Montesquieu (1689-1755), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804) y Karl Marx (1818-1883), que nos reportan ideas encaminadas a valorar: las diferencias individuales, la importancia de la elección profesional, la influencia de la educación y la experiencia en la toma de decisiones y el conocimiento de las aptitudes personales y de los oficios.

Sin embargo, no será hasta principios del siglo XX cuando la Orientación empiece a tener su peso y su sitio en la sociedad y en institución escolar, respectivamente, como veremos a continuación.

1.1.2. Los orígenes y el desarrollo contemporáneo de la Orientación

Se considera que la orientación tiene sus orígenes como actividad organizada a principios del siglo XX en los Estados Unidos. Entre las causas hay que referirse al fuerte proceso de industrialización y a los cambios sociales que se generan a finales del siglo XIX y que estaban produciendo situaciones de privación sobre todo en los jóvenes de las clases menos favorecidas. Ante tal situación, se hacía necesaria una intervención basada en la ayuda a los individuos para que éstos pudieran adaptarse a los cambios y adecuarse a las nuevas situaciones laborales. Para conseguir los ajustes deseados era imprescindible crear servicios de orientación profesional que facilitasen la ubicación de cada trabajador en un puesto laboral. En este sentido, son cruciales las aportaciones de Parsons, Davis y Kelly, aunque, ya en el siglo XIX encontramos autores como Edward Hazen que, en *The Panorama of Professions and Traders* (1836) propone la realiza-

ción de un curso en las escuelas sobre oficios y ocupaciones así como visitas a lugares de trabajo; y a John Sidney Stoddard, que en *What I shall Do?* (1899), elabora un listado de profesiones dando información de las peculiaridades de la mismas. Asimismo George Merrill en 1895, en la Escuela de Artes Mecánicas de la ciudad de San Francisco, estableció un servicio de orientación dirigido a los alumnos para facilitar su inserción socio-laboral y para asesorarlos incluso después de la finalización de sus estudios.

Frank Parsons (1854-1908) funda en Boston, en 1908, la primera Oficina de Orientación Vocacional como un servicio público al margen del ámbito educativo, aunque propugnará posteriormente la integración de la actividad orientadora en la enseñanza. En esta Oficina se ofrecía ayuda en la búsqueda de empleo a los jóvenes desfavorecidos. Su objetivo prioritario se centraba en lograr un conocimiento de la persona para adecuarla al trabajo más idóneo. En la publicación de *Choosing a Vocation* utiliza por primera vez el término «vocational guidance» (orientación vocacional) y es considerado como el precursor de la corriente de rasgos y factores al proponer una metodología basada en el conocimiento del sujeto y del mundo laboral para intentar ajustar la persona a la tarea más apropiada. Como datos significativos también hay que resaltar la celebración del primer Congreso de Orientación en la ciudad de Boston en 1910 y la integración, en 1911, de la Oficina de Orientación Vocacional dentro en la Universidad de Harvard por Meyer Bloomfield, sucesor de Parsons en la dirección de dicha oficina tras su muerte. Jesse B. Davis (1871-1955), al proponer la integración de la actividad orientadora en el currículum escolar, es considerado el padre de la orientación educativa. En 1913 establece en la ciudad de Gran Rapids un sistema centralizado de orientación en las escuelas y promueve la fundación de la primera asociación de profesionales de la orientación, la National Vocational Guidance Association (NVGA), que generaría en 1915 la primera revista específica de orientación denominada *Vocational Guidance Bulletin* -la asociación pasaría a llamarse en 1986 National Career Development Association (NCDA)-. En 1914, con Truman L. Kelly, aparece por primera vez el término «educational guidance» (orientación educativa); éste considera la orientación como un proceso formativo de ayuda que ha de estar

integrado en el currículum para facilitar las elecciones en los estudios y la resolución de problemas personales.

En Europa, el desarrollo histórico de la orientación ha recorrido caminos similares desde sus inicios a los seguidos en Estados Unidos, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en la evolución de la orientación. En ambos continentes, la orientación apareció a principios de siglo, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de utilizar el concepto de *orientación vocacional* en EE.UU., mientras que en Europa se empleaba el de *orientación profesional*. Una diferencia significativa es el carácter estatal que toma la orientación desde sus mismos orígenes, debido a la política centralizada de los estados europeos en contraposición con la iniciativa privada americana. Bélgica es considerado el país europeo pionero de la orientación y de la psicopedagogía. En 1899, se fundó el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa. En 1912, A.G. Christiaens, con la ayuda de Decroly, creó el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, apareció la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que luego se extendió al resto de los países. En Alemania, el primer servicio de información se creó en Berlín en 1898, aunque otros autores sitúan los orígenes en 1902 en la ciudad de Munich cuando se abre la primera Oficina de Formación Profesional. En 1918, se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación. Es importante destacar, en las primeras décadas del siglo, las experiencias pedagógicas de G. Kerschensteiner (1854-1932) con su *escuela del trabajo* donde se integraba lo laboral en la vida escolar. En el Reino Unido, los comienzos hay que buscarlos en el año 1909 con la creación de los «Juvenile Advisory Committees» para facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo de los alumnos que finalizaban sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los cincuenta cuando se de-

sarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. En Francia, su primera Oficina de Información y Orientación se creó en 1912. Otros de los países con gran tradición orientadora ha sido Suiza, encontrándose los primeros indicios a partir de 1902 coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes, que surge de la refundición de distintas organizaciones artesanales locales y que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. En 1916, se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Resaltamos, por sus contribuciones, a Claparède quien, en 1917, fundó un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publicó obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como *La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos*.

A lo largo de este período de tiempo, han ido surgiendo diferentes corrientes y posturas en las formas de entender e intervenir en el campo de la orientación. Todas y cada una de ellas han ido perfilando los fundamentos de la orientación actual y dejando su huella y su impronta en las actuaciones de los orientadores/as en los centros educativos.

Durante la etapa comprendida entre la Primera Guerra Mundial y el final de los años cuarenta comienza a desarrollarse el «counseling». En esta época se advierte un interés creciente por considerar la orientación como algo más que un simple informar sobre las ocupaciones, considerándose como una intervención más comprometida encaminada a que los alumnos fueran capaces de conocerse a sí mismos, también su entorno más cercano y, además, ayudarles en el proceso de ajuste y de toma de decisiones vocacionales. Es en este período cuando los denominados «movimientos de la higiene mental» y la «psicometría» influyen decisivamente en la acción orientadora, promoviendo un estilo más clínico y psicométrico que conlleva la utilización de técnicas e instrumentos de diagnóstico como base de las intervenciones orientadoras.

El término «counseling» es introducido por primera vez por Proctor, Bloomfield y Wrenn en su obra *Workbook in Vocation* (1931), entendido

como un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona. El «counseling» es considerado en un primer momento como una técnica de ayuda individual en el proceso de la orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento. Esta línea es asumida por Williamson en la escuela de Minesota plasmándose en su enfoque de rasgos y factores.

A partir de los años treinta, se producen importantes aportaciones que van a contribuir al desarrollo de la orientación como disciplina científica, manifestándose una clara transición de la orientación vocacional «guidance», en la que aparecía tan sólo las funciones de adecuación y selección profesional, al asesoramiento psicológico «counseling» que incorpora la ayuda individualizada para las personas que necesitan atención psicológica en lo personal o apoyo en la toma de decisiones vocacionales y donde el sujeto, tras evaluar sus posibilidades, deberá llegar a un adecuado autoc conocimiento. En este sentido, se otorga al orientado un papel más activo mientras que al orientador se le considera como un dinamizador que activa el proceso de la orientación. Sin embargo, la aceptación por parte del profesorado no fue la deseada debido al desconocimiento que tenía de este enfoque, a la poca aceptación de la responsabilidad que le exigía y a la deficiente formación profesional para poder utilizarlo.

Importante para la orientación será la aparición de la obra de Carl R. Rogers *Counseling and Psychotherapy* (1942), donde aboga por un enfoque no directivo o terapia centrada en el cliente, poniendo el énfasis en lo personal y valorando la necesidad de aceptar, respetar incondicionalmente y comprender de forma empática al otro. Metodológicamente se pasaría de un diagnóstico basado en la utilización de tests a la aplicación de la entrevista como técnica favorecedora de las relaciones personales y de un mejor conocimiento del individuo. Todo ello supone la ampliación de las funciones de la orientación al tenerse en cuenta la petición de ayuda, las necesidades y las preocupaciones personales. Hay que destacar igualmente la labor de John M. Brewer que, en *Education as Guidance* (1932), defiende que edu-

cación y orientación son una misma cosa y entiende que debe darse un proceso de ayuda al individuo encaminado a la consecución de unas metas bien definidas que le permita tomar decisiones personales y lo prepare para la vida. También hay que destacar en esta época el inicio, en los *colleges*, del movimiento denominado «servicios personales al alumno» que prioriza la atención hacia los aspectos personales.

En la década de los cincuenta, la orientación entra en un período de expansión, debido a la aparición de asociaciones que vienen a afianzar y realzar la labor orientadora y a promover los contactos e intercambios entre sus miembros. Entre ellas, destacamos la fundada en 1951 con el nombre de Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP), que a partir de 1963 pasó a denominarse Association Internationales d'Orientation Scolaire e Professionnelle (AIOSP) -en el ámbito anglosajón se la conoce como Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)-; y la American Personnel and Guidance Association (APGA), creada en 1952 y que con el tiempo ha variado su denominación: en 1983 American Association for Counseling and Development (AACD) y, en 1992, American Counseling Association (ACA). En estos cambios podemos evidenciar y apreciar la continua evolución y las distintas tendencias que van apareciendo. De los autores más destacado citamos a Donald E. Super que comienza a defender la idea del desarrollo de la carrera como enfoque del ciclo vital de la persona, ampliando el ámbito de intervención de la orientación vocacional centrada en la adolescencia a la orientación a lo largo de su vida activa. Se pasa de una visión estática a otra de corte evolutivo, con lo cual se supera el concepto de la NVGA (1937) sobre Orientación Vocacional que la definía como el «proceso de asistir al individuo a elegir una ocupación, prepararse para ella, ingresar y progresar en ella». Es decir, la orientación es entendida como un «proceso de ayuda a la persona para desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y convertirla en realidad, con satisfacción para sí mismo y para la sociedad». Con este nuevo concepto, la orientación pasa a considerarse como un proceso continuo y educativo, que se dirige a la persona como un todo global, donde se deben in-

cluir todos los aspectos de la vida y sus roles en la sociedad; como consecuencia, no se limita al contexto escolar, sino que también se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones. Se pretende concienciar al individuo de su responsabilidad en esta convergencia entre desarrollo de la carrera y desarrollo personal. Precisamente en Alemania se intenta dar un giro a la orientación hacia el desarrollo personal, siendo en los sesenta cuando se introduce el concepto de orientación educativa escolar, implicando activamente a los docentes en esta tarea. En Francia, en 1951 la orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose progresivamente sus servicios a toda la Secundaria.

En los sesenta, la influencia del movimiento para la carrera se hace notar de manera muy especial al adoptar la orientación el enfoque del ciclo vital que la considera como proceso de ayuda a todos los sujetos durante toda su vida y en todos sus aspectos. Se manifiesta un interés progresivo por la atención a los grupos en lugar del tratamiento individualizado. Como aportaciones relevantes destacamos las realizadas por los autores siguientes: C.G. Wrenn (1962), quien en su informe *The Counselor in a Changing World*, destaca el carácter preventivo de la orientación entendiéndola como una actividad dirigida a todas las personas para favorecer su desarrollo personal, resaltando la importancia de la motivación y la necesidad de la formación del orientador para convertirse en agente facilitador de cambios; Robert H. Mathewson (1962), que entiende la orientación como un proceso de desarrollo que ayuda a la persona a conocerse y comprenderse mejor, así como a identificar sus perspectivas de futuro. Le asigna, por primera vez, el sentido de función total, lo que supone ofertar una ayuda a los alumnos en todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social; y Henry Borow (1964), en *Man in a World at Work*, al establecer la dependencia y relación existente entre el mundo del trabajo y la acción orientadora. A finales de esta década el concepto de *carrera* viene a sustituir al de *vocación*, utilizándose en los setenta términos claves como *career guidance*, *career counseling*, *career education* y *career development*.

Más cercano en el tiempo, en los años setenta, se producen una serie

de movimientos de renovación complementarios, que podrían englobarse bajo la denominación de *orientación psicopedagógica*. Nos encontramos con nuevas formas de entender la práctica orientadora para la prevención y el desarrollo: educación para la carrera y educación psicológica.

El *movimiento de educación para la carrera* asume las aportaciones de las teorías del desarrollo de la carrera y defiende la integración de la orientación en el currículum como instrumento formativo y como proceso que incorpora de forma sistemática elementos profesionales en éste; abarcando, además del sistema educativo, la educación de adultos y la formación permanente. En palabras de Hoyt (1972), la «educación para la carrera es la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia un trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo». La denominación de este movimiento varía de unos países a otros, así mientras en Estados Unidos y Gran Bretaña se habla de *Educación para la carrera*, en Quebec (Canadá), Francia y Bélgica se utilizan los términos *Activación del Desarrollo Vocacional y Personal* (ADVP), *Éducation au choix de carrière*, *Orientation éducative*, *Psychopédagogie du projet personnel* y *Méthode Pelletier*.

Por su parte, el *movimiento de la educación psicológica*, representado por Ivey, Alschuler, Mosher, Sprinthall y Cottingham, también **aboga por una orientación para la prevención y el desarrollo que debe afectar a todos los alumnos desde los ámbitos educativo, familiar y social. Se caracteriza por la preocupación que manifiesta por ayudar al alumno en la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida.** Entre sus programas destacamos los encaminados a lograr un entrenamiento asertivo, habilidades de vida y sociales, prevención del estrés, clarificación de valores, educación moral...

Otra aportación de este período que merece ser mencionada es la

postura defendida por Morrill, Oetting y Hurst (1974), al insistir en las funciones correctiva, preventiva y de desarrollo que debe atender la orientación utilizando más los modelos de consulta, formación y tecnológicos que la intervención del *counseling* individualizado, aprovechando todos los recursos humanos disponibles; en definitiva, podemos afirmar que en esta década la orientación adquiere gran difusión y la figura del orientador cobra un reconocimiento profesional.

En 1970, con la promulgación en Alemania del Plan General de Educación, la orientación formará parte del currículum escolar siendo su responsable el propio profesor que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de alumnos, mientras que la orientación individualizada la realizará el orientador escolar.

En los años ochenta y noventa, ante la preocupación por temas como el sida, el consumo de drogas o la educación sexual, se diseñan programas de prevención para favorecer la salud comunitaria y desarrollar hábitos saludables en todas las personas. Se amplía el campo de actuación de la orientación con el desarrollo de la carrera en las organizaciones, surgiendo departamentos de recursos humanos en instituciones y empresas para atender las necesidades de los empleados.

Un reflejo de los cambios producidos en la orientación lo observamos en la nueva denominación de la National Vocational Guidance Association (NVGA), fundada en 1913, que pasa a llamarse National Career Development Association (NCDA) en 1986.

En la actualidad, el movimiento para la carrera continúa su expansión. Se afianzan los principios de prevención y desarrollo y se tiende hacia los programas comprensivos, con el propósito de potenciar el desarrollo autónomo a lo largo de toda la vida. Se aprecia especial interés y preocupación por aspectos como el autoconocimiento, planificación de la carrera vital, toma de decisiones, educación para la salud, habilidades de vida, habilidades sociales, intervención en la familia, ocio y tiempo libre, la comunidad y las organizaciones, etc.

1.1.3. La evolución histórica de la orientación en España hasta la LOGSE

La institucionalización de la Orientación en España corre paralela a la evolución que se sigue en los demás países europeos e incluso, en algunos momentos, sirve de referente para ellos. Podemos considerar como punto de partida la creación en 1902, por la Diputación de Madrid, del Museo Pedagógico Nacional donde se realizaban trabajos psicopedagógicos externos a los centros escolares, bajo la dirección de Luis Simarro. En 1908, la Diputación de Barcelona instituye el Museu Social, dirigido por Josep María Tallada, con la finalidad de ocuparse de los problemas laborales de los trabajadores y preocupándose sobre todo de la formación profesional para dar respuesta a las demandas del desarrollo industrial de la zona. En 1914, como una ampliación de la sección de información del Museo, se instaura el Secretariat d'Aprenentatge que desarrollará las funciones de orientación y selección profesional previo conocimiento del alumno y de las distintas profesiones; todo ello para lograr un adecuado ajuste entre las características personales y las ocupaciones. Este Secretariat es considerado como el primer servicio de psicología aplicada a la actividad orientadora en España. En 1919, el Museu Social se transforma en el Institut d'Orientació Professional, con plena vigencia hasta 1939, pasando por tres etapas diferenciadas: en la primera (1919-1923), sus intervenciones toman un carácter psicométrico; en la segunda (1923-1930), durante la Dictadura de Primo de Rivera, adopta el nombre de Instituto Psicotécnico, siendo su director, a partir de 1927, Emilio Mira y López. En esta etapa, como consecuencia de una política, por parte del Ministerio de Trabajo, para crear servicios de orientación en los centros de formación profesional, se traslada a la Universidad Industrial, pasando a ser la Sección de Orientación y Selección de Profesional de la Escuela de Trabajo; en la tercera (1930-1939), se produce un cambio en la denominación adoptando el nombre de Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. En estos momentos, tendrá su época de máxima difusión y desarrollo, lo que permitirá la ampliación de los estudios de investigación y el establecimiento de relaciones e intercambios con otros países. Se constituyen, además, las secciones de Psicopedagogía, Orien-

tación y Selección Profesional y Psicotécnica Industrial y Comercial. Hemos de destacar la labor social realizada por el Instituto a través de su Servicio de Información y Secretaría como impulsor de actividades de orientación profesional, tanto a nivel individual como colectivo, y como fuente de información para la sociedad haciendo uso de la prensa y otros medios impresos. En 1922, se celebró en Barcelona la Conferencia Internacional de Orientación Profesional y, en 1930, la VI Conferencia de Psicotecnia, como consecuencia directa del reconocimiento exterior a la labor del Instituto.

En 1922, inicia su publicación la *Revista de Pedagogía*, editándose hasta el año 1936. Su grado de difusión y prestigio científico la convertirán en una plataforma de primer orden para la exposición de temas de carácter psicopedagógico, entre los que destaca el que relaciona la psicotecnia y la orientación.

Como colaboradores nacionales distinguimos los nombres de Mira y López, Luzuriaga, Viqueira, R. Sensat, P. Roselló, etc. y entre los extranjeros a Claparède, Piaget, Adler, Spranger y Stern, entre otros. En 1924, se crea el Instituto de Orientación y Selección Profesional como una sección del Ministerio de Trabajo, surgiendo posteriormente, en 1928, el Instituto de Psicotecnia de Madrid bajo la dirección de José Germain, con funciones similares al de Barcelona.

La primera normativa oficial que institucionaliza la orientación es el Real Decreto de 31 de octubre de 1924, por el que aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, que fue complementada posteriormente por la Real Orden de 20 de enero de 1927, donde aparecen los Institutos y las Oficinas de Orientación Profesional como responsables de la acción orientadora, estableciéndose la obligatoriedad de dotar a todas las escuelas de Enseñanza Industrial de un Servicio de Orientación. Sin embargo, la realidad práctica fue muy distinta. Es interesante destacar las alusiones que aparecen sobre la Orientación Profesional, en las cuales se valora como la actividad encaminada a concretar la profesión o grupos de profesiones que más convienen al individuo, y sobre la Selección Profesional entendiéndola como la determinación del individuo más apto para cada trabajo o profesión.

A partir de la guerra civil, se produce tanto un aislamiento científico como unas condiciones sociales y políticas que llevaron a España a un período de declive, afectando también al ámbito de la orientación, como lo prueba el exilio sufrido por algunos de los principales promotores del desarrollo de la acción orientadora (Mira y López al Brasil, Xirau a México...). Entre las manifestaciones para salir de la crisis y que repercuten en la orientación, destacamos las siguientes: la creación, en 1939, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; la edición de la Revista Española de Pedagogía (1943), la Revista de Psicología General y Aplicada (1946) y Bordón (1949); la creación, por una Orden Ministerial en 1940, de un Servicio Médico y Psicotécnico de Orientación Escolar que se considera la primera realización con la denominación de «orientación escolar». Esta recuperación se continúa a partir de los años cincuenta. Así, el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía, instituida en 1949, fomentan el nombramiento de los primeros psicólogos escolares en 1950. También se crea, por el Decreto 29/5/1953 y la Orden de 19/11/1956, la Escuela de Psicología de Madrid donde participan M. Yela y J. Germain. En 1952, se funda la Sociedad Española de Psicología donde se integran J. Germain, J.L. Pinillos, M. Yela, F. Secadas entre otros; de aquí surge la creación, en 1953, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, donde se imparten cursos de postgrado de dos años: el primero de ellos es común y el segundo oferta las especialidades de Psicología Industrial, Psicología Clínica y Psicología Pedagógica. En este período, hay un constante interés oficial por la implantación de servicios de orientación en los centros, aunque la realidad fue otra completamente distinta por falta de medios económicos para su creación. Así, por ejemplo, la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias (1956) y otras Órdenes posteriores establecen la creación de Servicios de Orientación Psicotécnica en los Institutos, que nunca llegaron a funcionar. En 1955, el Instituto Nacional de Psicotecnia recibe la denominación de Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia con competencias en orientación para todo el territorio nacional. En 1956, se crean las Universidades Laborales, estableciéndose en las normativas, que durante varias décadas la desarrollaron, la configuración de un Gabinete de Psicología y Psicotecnia en cada una de ellas, con funciones de se-

lección del nuevo alumnado, estudio psicotécnico y orientación vocacional.

En los años sesenta, nos encontramos con la creación de la Escuela de Psicología en Barcelona (1963-64), con estructura similar a la de Madrid. Aparecen nuevas legislaciones (1967) dotando tanto a los Centros de Primaria como a los Institutos de Enseñanzas Medias y Escuelas de Maestrías con el establecimiento de Servicios de Psicología y Orientación Profesional, que no llegaron a funcionar. También en este año se introduce la especialidad de Psicología en las Universidades de Madrid y Barcelona. En 1968, se implanta la de Orientación Escolar y Profesional en los estudios de Pedagogía. En 1969, se crearon la División de Orientación Educativa y Profesional con la función de impulsar las actividades relacionadas con la educación y los Institutos de Ciencias de la Educación con una División de Orientación en su organigrama.

La década de los setenta se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), de gran importancia para el sistema educativo español de aquella época, apareciendo la orientación, a lo largo de su articulado, como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa. La orientación educativa y profesional es considerada como un derecho del alumnado a lo largo de la vida escolar, que responde a la necesidad de atender sus problemas personales de aprendizaje y que le sirve de ayuda en los momentos críticos de elección de estudios o de actividades laborales. El desarrollo normativo posterior, lleno de buenas intenciones, nunca cuajó en la práctica y los servicios de orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento, salvo alguna rarísima excepción a modo experimental. Entre algunos de estos intentos, destacamos los siguientes hechos: en diciembre de 1970, se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la EGB, contemplándose el Departamento de Orientación y la Tutoría; en 1972, se establecen los Servicios de Orientación en el COU con la función de asesorar a los alumnos de este nivel en sus opciones educativas y profesionales; en 1975, se regula la orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de curso en la Enseñanza General Básica y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la orientación educativa y/o profesional se dan con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en 1977, dirigido al ámbito de la EGB y con unas funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, asesoramiento al profesorado y a la familia y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional. Con el propósito de canalizar los esfuerzos de los profesionales de la orientación y marcar las directrices para una implantación generalizada, se crea en 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), como filial de la internacional AIOSP. Organiza jornadas y congresos y, desde 1990, publica la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, como vehículo de comunicación. A finales de 1995, la AEOEP pasa a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y su publicación toma el nombre de *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. El período de los años ochenta viene marcado por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Los Institutos de Psicología Aplicada y Orientación Profesional pasan a denominarse, en 1980, Institutos de Orientación Educativa y Profesional con funciones específicas en Bachillerato y Formación Profesional. Destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 y tiene incidencia en la Educación Especial. El enfoque estrictamente terapéutico que predomina en este período, fue la causa de un replanteamiento general de las finalidades y de los objetivos de la orientación, lo que supuso dar un giro hacia una vertiente más psicopedagógica y dirigirla a toda la población escolar. Como consecuencia, se empieza a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la orientación educativa. Así, a título de ejemplo, en Cataluña (1983) los Equipos Multiprofesionales, los SOEVs y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes se unificaron en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs), asumiendo las funciones de prevención educativa, detección de problemas y trastornos del desarrollo, valoración de las necesidades educativas especiales, orientación escolar, personal y vocacional, y asesoramiento y ayuda a los profesores de Primaria.

Con el traspaso de competencias educativas a algunas Comunidades Autónomas -Cataluña (1983), Andalucía (1983), País Vasco (1984), Valencia (1985), Galicia (1985) y Canarias (1986)-, estos servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, aunque sus funciones suelen ser prácticamente coincidentes. A nivel universitario, se empiezan a crear las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa, que formarán a los profesionales que demandan los nuevos Servicios de Orientación. En la década de los noventa, surgirá la Licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de generar nuevos especialistas en la orientación psicopedagógica.

1.1.4. La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE

En 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) hace público el *Proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta a debate* que contiene una serie de medidas favorecedoras de la práctica orientadora en los centros educativos considerándola como una actividad que deben asumir los docentes y entendiéndola como un proceso continuo que implica la intervención de un conjunto de servicios internos y externos. Para ir concretando en la práctica las intenciones del Proyecto, en 1987 se pone en marcha, con la publicación de varias Órdenes Ministeriales, el Plan experimental de orientación y, ese mismo año, se convocan ciento cincuenta plazas para proyectos y directores de los departamentos de orientación en los centros de enseñanzas medias y al siguiente se ofertan otras ciento cincuenta nuevas plazas. Otras órdenes administrativas que denotan esta preocupación por la orientación, a título de ejemplo, son las siguientes: las de 25 de febrero de 1988 y 28 de marzo de 1989 sobre los Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de EGB; y la de 9 de junio de 1989, que regula la organización y funcionamiento de los centros docentes que incluye una amplia referencia a la práctica orientadora.

Un dato significativo de 1989 es la publicación del Libro Blanco para

la Reforma del Sistema Educativo que dedica su capítulo XV a detallar las características y peculiaridades de la orientación educativa. Al año siguiente, en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, el MEC especifica los principios básicos de la acción orientadora, la organización de ésta en los centros, los servicios y personas implicadas y las medidas para su implantación.

Las ideas innovadoras sobre orientación, recogidas en el Proyecto para la reforma y en el Libro Blanco, se concretan en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que considera la orientación educativa como uno de los elementos que hay que favorecer para incrementar la calidad de la educación y, más concretamente en su artículo sesenta, resalta que esta actividad formará parte de la función docente y será garantizada por las administraciones educativas. La progresiva implantación de esta Ley posibilita la integración de la orientación en la educación desde una perspectiva curricular adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y, el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa.

Niveles de concreción de la Orientación Educativa

NIVEL 1	AULA	• TUTOR/A Y DOCENTES
NIVEL 2	CENTRO	• DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN SECUNDARIA
NIVEL 3	ZONA	• EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.2. Conceptualización de la Orientación

El concepto de orientación, como hemos podido evidenciar en su evolución histórica, ha ido evolucionando a lo largo de los años, dependiendo de la diversidad de planteamientos, enfoques, tendencias y de sus líneas de actuación. En definitiva, un proceso evolutivo que comenzó como una necesidad práctica, como actividad puntual, para concebirse posteriormente como un proceso, adoptando actualmente un enfoque de orientación a lo largo de toda la vida. Un desarrollo histórico en el que hemos observado una evolución de la orientación vocacional a la educación para la carrera, del asesoramiento psicológico a la educación psicológica; y, de la orientación escolar y profesional a la orientación psicopedagógica. Por tanto, no ha sido un término con un significado generalizado y unívoco para todos los profesionales. Pasamos de una orientación centrada exclusivamente en la ayuda al individuo para su acceso al mundo laboral, a otra más amplia que abarca todas las facetas del ser humano; de una orientación externa, que sólo pretendía solucionar un problema, a otra con un marcado carácter educativo, prototipo de la concepción actual de la orientación.

En este planteamiento de la orientación como una función global de la educación Rodríguez Espinar et al. (1993: 20-21), consideran que debe existir una participación y colaboración en equipo de un conjunto de agentes educativos como profesores, tutores, orientadores, familia y otros profesionales, con la finalidad de tratar de proporcionar al alumnado la ayuda necesaria para que pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona, contemplándose la orientación indisolublemente unida al proceso educativo. Para García Hoz (1982: 21), la orientación es una «tarea teórica y práctica, esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida plantea. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana».

Un planteamiento más amplio sería el aportado por Álvarez y Bisquerra (1998: 9), al considerar a la orientación con un enfoque vital, definiéndola

como el «proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida».

Fernández Torres (1991: 12-13) anota también una serie de rasgos que deben estar presentes en todo proceso orientador:

1. La orientación forma parte de la dinámica de la actividad educativa y por lo tanto en ella deben estar implicados todos los profesionales de la educación.
2. La orientación es un proceso, una actividad que, como la educación, de la que es parte esencial, se desarrolla de modo continuo. Afecta a todas las edades y los diferentes niveles educativos.
3. El destinatario primordial de la orientación es el alumno, pero en la medida en que se trata de atender a su evolución cognitiva, afectiva y social, parte del trabajo de orientación debe ir dirigido a aquellas personas o ambientes que inciden en el alumno: profesores, familia, institución escolar y entorno social.
4. Al señalar que el destinatario fundamental de la orientación es el alumno, se hace referencia a cada alumno concreto, con sus particularidades propias.
5. La orientación se entiende como proceso activo por parte de los alumnos, ya que son ellos el centro de la actividad de orientación, y la finalidad que se propone es buscar su implicación activa en la toma de sus propias decisiones educativas y formativas.
6. Al ser la orientación un proceso de ayuda técnica, exige de las personas que la realicen una capacitación profesional específica.
7. El proceso orientador tiene un carácter unitario: no es posible considerar aisladamente un problema o situación sin tener en cuenta su incidencia sobre la persona en su totalidad.

Otros autores, actualmente, aun considerándola como un proceso de intervención psicopedagógica, realizan matizaciones diferentes en su ma-

nera de concebir la finalidad orientadora. Unos insisten en el concepto de proceso de ayuda (Fernández Torres, 1991; Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Tena, 1998; Riart, 1999); otros en la intervención psicopedagógica (Sobrado, 1990; Plata, 1992; Rodríguez Espinar, 1993; Repetto, 1995); otros la reducen a orientación para el desarrollo de la carrera profesional (Montané y Martínez, 1994); finalmente otros la entienden como orientación e intervención psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez, 1998). La administración educativa (MEC: 1992) considera a la orientación como la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno y de la concreción de su camino en la vida; sería la orientación como desarrollo. En cambio, la definición que aparece en los Materiales Curriculares de la Consejería de Educación y Ciencia se basa en el modelo de tres niveles propuesto para el desarrollo de la orientación cuando especifica que «la orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y profesoras en colaboración con el departamento de orientación del centro y culmina a través de las acciones orientadoras de los equipos de apoyo externo en la zona educativa» (CECJA, 1995: 12).

Como observamos, es el concepto de «orientación psicopedagógica» el que está tomando mayor protagonismo tras la aprobación del actual marco legislativo de la educación en España, en una consideración mucho más amplia que la clásica de orientación escolar y profesional. En esta línea, Álvarez y Bisquerra (1996: 7-8; 1998: 9-13) exponen una serie de razones que lo justifican y que recogemos en sus aspectos más fundamentales:

La **orientación psicopedagógica** se concibe como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales). El concepto de desarrollo humano utilizado es amplio, incluyendo tanto la vertiente de desarrollo personal como la de desarrollo social, así como el desarrollo de la carrera (orientación profesional). De ello, se deduce que la orien-

tación es un proceso continuo, que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos. Según las circunstancias la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc.; pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Para clarificar este nuevo enfoque de la orientación, proponen ir dando respuestas a las preguntas clásicas de: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿porqué?.

¿Qué es?	La orientación psicopedagógica incluye varias áreas de intervención (orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal), pero bajo la unidad del concepto de orientación.
¿Quién la realiza?	Los agentes de la orientación son el orientador psicopedagógico, los tutores, profesores y padres. También se puede incluir el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico, y otros profesionales.
¿Cómo se realiza?	Mediante programas de intervención. La intervención por programas, preferible sobre el modelo de servicios o el modelo clínico.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la vida.
¿Dónde se realiza?	En cualquier contexto o ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona (escuela, comunidad, organizaciones, sociedad en general).
¿A quién va destinada?	A todas las personas, no sólo a las que tienen necesidades especiales.

(Adaptado de Álvarez y Bisquerra, 1996: 8; 1998:9-10)

1.3. El derecho a la Orientación

La Orientación es un derecho que ha de garantizarse y concretarse a través de un conjunto de actividades y servicios que un Sistema Educativo debe ofrecer. En nuestro marco legal, se recoge en la Ley Orgánica 8/85, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, que en su artículo 6.f. recoge el derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional. Derecho que debe garantizarse durante toda la escolaridad en los niveles educativos no universitarios, como algo inherente a la propia educación. Es, por tanto, una tarea esencial ya que contribuye a la mejora de la calidad y de la eficacia de la enseñanza. Constituye un proceso destinado a la formación integral del alumno, que favorece su desarrollo personal y educativo, correspondiendo a los centros la coordinación de las actividades propias de orientación y tutoría, para lo que habrán de contar con profesionales que asuman formalmente dicha tarea.

Esta concepción de la orientación integra cuatro aspectos fundamentales en nuestro marco legal, (MEC, 1992a: 16-18; 1992b: 15):

a) La orientación como educación para la vida, que permite desarrollar capacidades para afrontar con éxito las exigencias futuras que la sociedad le demandará. Es una educación para la socialización y la culturización. Esta función cultural o socializadora de la educación no se puede separar de la función orientadora. Educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida. Por ello los aprendizajes tienen que ser funcionales, conectar con el entorno de los alumnos y guardar relación con su futuro papel en la sociedad.

b) la orientación como asesoramiento ante distintas alternativas u opciones que se les van a plantear en su vida escolar y personal. Consecuentemente, siempre se produce un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos realizarlo, teniendo un papel fundamental la orientación.

c) la orientación como educación para la toma de decisiones acertadas y responsables, en situaciones de gran trascendencia personal que pueden condicionar su futuro, tanto en el ámbito de lo académico como de lo profesional.

d) la orientación como educación sobre el propio proceso de aprendizaje, que permite a los alumnos conocerse a sí mismos y les ayuda en la mejora de sus capacidades y en el dominio de estrategias para el trabajo intelectual. La importancia actual dada a las capacidades generales, al aprendizaje de estrategias de control, lo que denominamos metacognición, conocimiento acerca del propio conocimiento, conciencia acerca del propio pensamiento, además de las clásicas técnicas de estudio, desarrollo y manejo de la memoria, y las más recientes y apreciadas capacidades de aprender a aprender y de búsqueda y organización de la información. Son estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos y su desarrollo forma parte del contenido de la orientación educativa y de labor del tutor (MEC, 1992:17-18).

En definitiva, se propugna una orientación entendida como un proceso continuo que ha de afectar a todos los alumnos en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital, que forma parte del mismo proceso educativo y consecuentemente implica a todos los profesores. En este sentido, el MEC (1992: 15) afirmaba que «la mejor orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada».

1.4. Principios, funciones y objetivos de la Orientación

1.4.1. Principios

Desde los distintos enfoques teóricos se han venido proponiendo una serie de principios generales, con el propósito de que sirvieran de guía en la intervenciones orientadoras. En este sentido, Adame, Álvarez y Bisquerra (1998: 41-46) resumen las aportaciones de otros autores para expresar cuatro principios básicos de la intervención psicopedagógica:

! Principio antropológico. Las necesidades humanas son el fundamento de la orientación, al necesitar del proceso de ayuda. Supone un concepto del hombre como ser necesitado de ayuda. En esa incapacidad para resolver sólo los dilemas que se le plantean a lo largo de su vida, en esa “dependencia esencial del ser humano respecto a los demás” (Álvarez Rojo, 1994: 98), reside la necesidad de la orientación.

! Principio de prevención primaria. Supone la intervención preventiva antes de que un problema suceda. En ámbito educativo, se refleja en una actuación proactiva previa a la entrada del alumno en la escuela y en la apertura de la orientación al entorno social. Se realiza sobre grupos grandes de sujetos, no sobre un solo individuo.

! Principio de desarrollo. Se considera a la orientación como un agente activador y facilitador del desarrollo máximo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto, objetivo último de la educación. El individuo está en proceso continuo de crecimiento personal y la orientación le acompaña a lo largo de toda la vida.

! Principio de intervención social. La orientación debe tener siempre en cuenta el contexto social que rodea su intervención, pero, además, debe plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social, lo que supone la consideración del orientador como un agente de

cambio social. Nos remite a los modelos ecológicos, que tienen en cuenta el contexto donde actúan y que proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto. Álvarez Rojo (1994: 103-111) añade el calificativo de *ecológica* al principio de intervención social, cuyo origen sitúa en el paradigma ecológico de las ciencias sociales. Su implicación más directa es definir la orientación como relacional y sistémica, poniendo «el acento sobre la interacción que tiene lugar entre las personas y su ambiente».

Repetto et al. (1995: 51-64) añaden además el **principio de diagnóstico-evaluativo**, refiriéndose a que toda orientación se basa en un diagnóstico, no sólo del sujeto, sino también del contexto; y el **principio evolutivo**, identificable prácticamente con el de desarrollo, pero introduciendo el matiz temporal, ya que parte de la perspectiva del desarrollo del sujeto a lo largo de toda su vida. El carácter evolutivo de la orientación educativa incide en que las intervenciones orientadoras se enfoquen como un «proceso optimizante del desarrollo del sujeto».

1.4.2. Funciones

En la revisión bibliográfica, observamos cómo los distintos autores nos van presentando sus propios listados sobre las funciones específicas de la orientación, según los principios que creen deben guiar las intervenciones orientadoras. En realidad, es bastante difícil especificar todas las funciones que pueden darse en el desarrollo de programas orientadores. A modo de síntesis, recogemos algunas de éstas propuestas:

Rodríguez Moreno (1995: 15-16), a partir de las aportaciones de varios autores, presenta el siguiente grupo de funciones básicas:

1. *Función de ayuda*, para que el orientado consiga su adaptación en cualquier momento o etapa de su vida, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, en su caso.

2. *Función educativa y evolutiva*, para trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

3. *Función asesora y diagnosticadora*, a partir de la recogida de información de la personalidad de los individuos.

4. *Función informativa*, sobre la situación personal y del entorno del orientado.

Bisquerra (1990: 8-11), por su parte propone las siguientes funciones básicas:

1. *Organización y planificación de la orientación*: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.

2. *Diagnóstico psicopedagógico*, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.

3. *Programas de intervención*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de orientación vocacional, de prevención.

4. *Consulta*, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.

5. *Evaluación*, de la acción orientadora e intervenciones concretas de los programas, autoevaluación.

6. *Investigación*, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Álvarez González (1995: 23) nos presenta el siguiente grupo de funciones:

1. Función de *organización y planificación*.

2. Función de *diagnóstico*.

3. Función de *información*.

4. Función de *ayuda* para la toma de decisiones.

5. Función de *consejo*.
6. Función de *consulta*.
7. Función de *evaluación e investigación*.

Riart (1996: 29-54) sintetiza las funciones generales de la orientación en tres grupos:

1. *Funciones invasivas*, que abarcarían las de tipo organizativo, informativo, consultivo, formativo e investigativo. Son las que siempre están presentes en cualquier actuación orientadora.
2. *Funciones procesuales*, son las que se interrelacionan en cualquier acción orientadora: necesidades, diagnóstico, programación, evaluación.
3. *Grandes funciones*: asesorar, coordinar, mediar.

1.4.3. Objetivos

Aunque la formulación de objetivos específicos de orientación, deben realizarse en función del contexto de intervención, de modo genérico, podemos considerar que los objetivos generales que persigue la Orientación Educativa en los niveles de Secundaria son los siguientes:

- Contribuir a la personalización de la educación.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.
- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de sí mismo.

- Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
- Contribuir a toda clase de factores de innovación y calidad en una mejor educación orientadora y en el apoyo a la oferta educativa.
- Alcanzar la madurez necesaria para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Realizar una orientación vocacional y profesional que facilite el acceso a estudios posteriores o la incorporación a la vida activa.
- Conseguir la autoorientación.

1.5. Las Áreas de intervención en Orientación Educativa y Tutoría

La mayor parte de los autores consultados coinciden en distinguir grandes áreas, ámbitos o perspectivas de intervención en la orientación educativa. Podríamos definirlas como grandes bloques de contenido, grandes temas, campos de intervención, que tienen cierta unidad y coherencia teórica, agrupados en torno a un criterio (destinatarios, aspectos, contextos,...), y que nos permiten fragmentar una realidad mayor que es la orientación educativa con objeto de poder aprehenderla mejor. Frente a la ya tradicional distinción entre orientación personal, escolar y profesional (Repetto, 1977), y aunque cada autor propone sus ámbitos, tipologías o propuestas de contenido, nos quedamos con la clasificación de Bisquerra y Álvarez (1996: 99-109; 1998: 11-13) y Vélaz de Medrano (1998: 61), que coinciden en distinguir cuatro grandes áreas de intervención:

- Orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional).
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.
- Orientación para la atención a la diversidad.

1.5.1. La Orientación Profesional

La Orientación Profesional, presente desde sus orígenes en la orientación, evoluciona durante los años cincuenta hacia las teorías del «desarrollo de la carrera». Entendemos por carrera la secuencia de roles que desarrolla una persona a lo largo de su vida. Cada vez es más habitual que el individuo cambie varias veces de trabajo. Esto implica la puesta en marcha de procesos de toma de decisiones. Según Álvarez (1995:29), las diferentes concepciones de la orientación profesional pueden agruparse en dos: una, la que considera la elección vocacional como un hecho puntual y como

una situación de adecuación; otra, que concibe la elección profesional como un proceso de desarrollo que se extiende durante la vida del sujeto, como un proceso interactivo entre sujeto y ambiente. Él se sitúa en la segunda acepción, definiéndola como «un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales» (íbidem: 36-37).

En el mismo enfoque también se sitúa Rodríguez Moreno (1995: 57-63) cuando nos dice que la orientación debe ser un conjunto de programas que ayuden al individuo de toda edad y circunstancia; que debe realizarse desde la intervención por programas comprensivos, cuyo origen no sólo sean las necesidades individuales sino también las sociales; y que debe dejar de basarse en la evaluación de las aptitudes e intereses del individuo para ser una ayuda al desarrollo del mismo. En otro trabajo sobre el acceso al mundo laboral, Rodríguez Moreno y Figuera (1995: 337, 343) se sitúan desde la perspectiva de la educación para la carrera profesional, definiendo la carrera como «la secuencia de los puestos de trabajo que una persona ocupa a lo largo de su vida pre-profesional, ocupacional y post-ocupacional».

Por su parte, Alonso Tapia (1995: 253-307), siendo diferente su planteamiento de los anteriores, también parte de la necesidad de facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social, para así poder encauzar adecuadamente su futura inserción profesional. El objetivo central es conseguir la madurez vocacional, asumiendo sus elementos (autoconcepto y autoestima; intereses, valores y metas; mundo académico y profesional; capacidad de previsión y planificación; expectativas de control sobre el propio futuro; capacidad y estrategias para tomar decisiones) como objetivos educativos. Para ello se proponen una serie de estrategias de intervención desde el currículo, mediante programas específicos o, incluso, estrategias para el asesoramiento

vocacional individualizado.

Finalmente volvemos a retomar a Álvarez e Isús (1998:234) definiendo la orientación profesional como:

- a) Un proceso de ayuda.
- b) Con un carácter mediador y con un sentido cooperativo.
- c) Dirigido a todas las personas en período formativo, de desarrollo profesional y de tiempo libre (ciclo vital).
- d) Con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparen para la vida adulta en general y activa en particular (preparación para la vida).
- e) Mediante una intervención continuada, sistemática, técnica y profesional.
- f) Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
- g) Con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales, es decir, la orientación profesional asume como meta o finalidad última el desarrollo de la carrera del individuo a lo largo de toda su vida.

Para Bisquerra y Álvarez (1996: 100), los contenidos importantes de la orientación profesional u orientación para el desarrollo de la carrera son:

a) Conocimiento de sí mismo	Aptitudes, Intereses, Personalidad, Valores, Rendimiento académico, Estilo de aprendizaje, Forma de trabajar
b) Información académica y profesional	Estructura del sistema educativo: Bachillerato, Enseñanza técnico-profesional, Ciclos formativos, Universidad, Enseñanzas a distancia, Enseñanzas no regladas, Formación ocupacional

c) Optatividad	Materias optativas
d) Otras informaciones	Elaboración del «currículum vitae», Entrevista personal
e) Proceso de toma de decisiones	Actitud, Competencias, Libertad y responsabilidad, Aceptar un riesgo de error
f) Proceso de transición a la vida activa	Aproximación al mundo laboral, Estrategias de búsqueda de empleo

Estos contenidos deben desarrollarse no como algo ajeno o un currículum paralelo sino de forma integrada en las materias ordinarias o, al menos, como temas transversales. En definitiva, se trata de preparar para la vida laboral desde el sistema educativo. La preocupación por la inserción laboral y social de los jóvenes es una razón clave para que incluyamos la orientación profesional en el currículum escolar y para que sea una de las áreas de interés prioritario de la orientación psicopedagógica.

Por su parte, Rodríguez Moreno y Figuera (1995: 345-346) detallan lo que a su criterio «la educación para la carrera profesional» pide o espera de los profesores de todas las asignaturas y de todos los niveles:

1. Que el profesorado, por sí mismo, adopte los principios de la educación para la carrera, investigando las razones por las que escogieron esa profesión, sus convicciones personales, las condiciones actuales, cómo éstas han influido en los cambios socio-escolares, etc. (...) La educación para la carrera pide a los profesores que echen una mirada objetiva y madura al concepto de educación vocacional y que lleguen a un compromiso profesional congruente con sus creencias profesionales reales.

2. Que el profesor devenga consciente de las implicaciones profesionales de los contenidos con los que intenta ayudar a sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Pocos profesores conocen las condiciones reales del mundo laboral externo al mundo educativo.(...)

3. Los conceptos de la educación para la carrera se pueden enseñar dentro de cualquier aprendizaje. No es una nueva página de un texto, sino un nuevo enfoque en la manera de enseñar, ayudando a los alumnos a aprenderlos a partir de cualquier experiencia en la que estén comprometidos.(...)

4. Que los profesores imbuyan de dignidad a todos los trabajos y a todas las personas que los realizan; que el alumno se vea a sí mismo desde la perspectiva de un futuro trabajador que trabajará en algo significativo para la sociedad en que vive. Que el alumno vea su asignatura como importante para cualquier intento de buscar objetivos ocupacionales.

5. Que el profesor ponga el énfasis en las implicaciones ocupacionales de su material como manera de motivar a sus alumnos a aprender mejor el contenido de la materia que se le está enseñando. El ver la relación entre lo que se les está enseñando y lo que se va a necesitar en el futuro es una fuerte motivación. (...)

6. Que los profesores colaboren entre sí (*team teaching*, investigación- acción, investigación colaborativa, etc.), capitalizando esfuerzos colectivos, proponiendo proyectos globales y comprometiendo a otros profesores a la vez o a otros protagonistas de la educación (padres, empresarios, etc.).

1.5.2. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Los programas de métodos y técnicas de estudio, las habilidades de aprendizaje, los programas de aprender a aprender, las estrategias de aprendizaje, enseñar a estudiar, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, en definitiva, la *orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* constituye otra gran área de interés de la orientación. De nuevo la integración de estas estrategias en las distintas áreas curriculares constituye el objetivo de los planteamientos actuales en orientación educativa (Bisquerra y Álvarez, 1996: 101).

Para Rodríguez Moreno, (1995: 53-57), la orientación desde la perspectiva escolar podemos asimilarla a esta área, siendo la orientación que

se centra en el profesor-tutor como principal protagonista y figura dinamizadora. El profesor-tutor es el genuino orientador y el currículum escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación. Orientar y educar se convierten en conceptos intercambiables al converger en un objetivo común de guía del alumno en la vida a través de la institución escolar. Contenidos importantes de este área son:

Estrategias de aprendizaje	a) Habilidades cognitivas 1. Habilidades de comunicación 2. Habilidades de manejo de la documentación b) Habilidades conductuales 1. Habilidades para la planificación del estudio 2. Habilidades de control del ambiente c) Dinámica personal del estudio 1. Desarrollo de la motivación para el estudio 2. Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo 3. Desarrollo de los valores del estudio
Estrategias de aprendizaje	d) Cambio del contexto institucional 1. Adecuación de la planificación de la docencia 2. Adecuación de los materiales de estudio 3. Adecuación de la acción familiar
Desarrollo de las técnicas	a) Planificación

cas de trabajo intelectual	b) Lectura c) Toma de apuntes d) Trabajos e) Exámenes f) Métodos de estudio
Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	a) Motivación b) Condiciones ambientales c) Cuidado físico d) Preparación mental e) Hábitos

La consideración de la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un área propia conlleva indudables implicaciones para el profesor-tutor. Comellas (1998: 265-266) afirma que el profesor cambia de rol y se constituye en el mediador de dicho proceso, mediador que propicia la construcción de aprendizajes significativos. Según ella, «debemos plantear la situación de manera que todos puedan aprender a avanzar, solucionar situaciones que se plantean y utilizar los procedimientos y recursos necesarios para lograr ese fin».

1.5.3. La orientación para la prevención y el desarrollo

Esta área de intervención la trataremos ampliamente en el capítulo siguiente, por ser base fundamental de nuestro trabajo de investigación, por lo que solamente esbozaremos brevemente sus características principales para situar la temática.

En este sentido, conforme se desarrolla la orientación se va haciendo cada vez más patente la necesidad de centrarse en la prevención y el

desarrollo y no tanto en aspectos correctivos, paliativos o terapéuticos. De ahí que surjan programas preventivos, como evaluación y prevención de niveles madurativos en educación infantil, prevención y evaluación temprana de problemas de aprendizaje en educación primaria, y propuestas del tipo del desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, autocontrol, etc. Estas propuestas acabarán insertándose en el currículum a través de los *temas transversales*, también denominados ámbitos de conocimiento y experiencia (CECJA, 1990). Así podemos hablar de educación para la vida en sociedad, educación para la salud y la calidad de vida, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades, etc (Bisquerra y Álvarez, 1996: 103-106). Por todo lo anterior, consideramos interesante señalar la orientación para la prevención y el desarrollo como una de las grandes áreas de la orientación educativa.

1.5.4. Orientación para la atención a la diversidad

Los programas preventivos, evaluativos y paliativos de los *problemas o dificultades de aprendizaje* forman un continuo (Boza, 1998) con los referidos a la detección, evaluación y respuesta a las *necesidades educativas especiales*. Cuando hablamos de necesidades educativas especiales nos referimos a individuos con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, que escolarizados ahora en el sistema educativo ordinario, requieren una respuesta de éste adecuada a satisfacer sus necesidades educativas. El esfuerzo y tiempo que supone a los profesionales de la orientación atender este área es ingente, pero el enfoque de programas y el trabajo de asesoramiento colaborativo han contribuido a aliviar un poco el área. Pero, por otro lado, el concepto N.E.E. ha ido ampliando su extensión para pasar a incluir a cualquier alumno que tenga una “necesidad especial”, y no necesariamente con la connotación de déficit. De esta manera empieza ya a incluir alumnos procedentes de minorías étnicas, grupos de riesgo, marginados, inmigrantes, etc., denominados en otros momentos como sujetos de *educación*

compensatoria, y también a los alumnos superdotados y de altas capacidades, conformando un enfoque más amplio que se ha dado en llamar *orientación para la atención a la diversidad*. Tengamos presente, pues, que aunque tradicionalmente este área se ha reducido a los sujetos con déficit y la respuesta se articulaba desde la *educación especial y la integración*, el concepto actual de educación implica que la orientación y la tutoría contribuyan a dar una respuesta apropiada a la diversidad del alumnado.

1. Estrategias de aprendizaje	a) Sexo b) Edad c) Rendimiento d) Dificultades de aprendizaje e) Clase social f) Minorías étnicas g) Necesidades Educativas Especiales h) Superdotados i) Grupos de riesgo j) Marginados k) Inmigrantes

2. Estrategias de intervención:	a) Detección precoz b) Evaluación psicopedagógica c) Adaptaciones curriculares d) Diversificaciones curriculares e) Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres, alumnos,... f) Elaboración de materiales curriculares adaptados
3. Programas de intervención:	a) Programa de prevención de dificultades de aprendizaje b) Programas de apoyo y refuerzo educativo c) Programa de adaptaciones curriculares no significativas d) Programa de adaptaciones curriculares significativas e) Programas de garantía social

Estamos de acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1996) en que las denominadas áreas de intervención son simplemente aspectos temáticos parciales de una realidad mayor que es la orientación. Hemos de insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es, precisamente, su engarzamiento lo que da unidad a la orientación psicopedagógica, llegando a la conclusión de que las cuatro áreas son mutuamente transversales. En resumen, las cuatro áreas no constituyen compartimentos estancos, sino que son vasos comunicantes.

1.6. El modelo actual de intervención orientadora

El modelo organizativo y funcional de la orientación, como consecuencia del nuevo sistema educativo, se estructura en torno a tres pilares básicos, como ya hemos referenciado anteriormente:

1. La *Acción Tutorial*, como orientación a nivel de aula, estrechamente vinculada a la práctica docente.
2. El *Departamento de Orientación*, como intervención a nivel de centro.
- 3 Los *Equipos de Orientación Educativa*, como actuaciones externas, adscritas a demarcaciones o distritos escolares.

Este triple ámbito de actuación, (Tutor, Departamento de Orientación, y Equipo de Orientación Educativa) constituye un modelo integral de orientación y apoyo derivado del nuevo concepto de educación, resaltando su aspecto integral, con un marcado carácter personalizador, cuya función principal pasaba por lograr la preparación adecuada del alumno para la vida. Ello, hizo posible que la orientación fuera considerada como un elemento imprescindible dentro del sistema educativo, en cuanto tiene por objetivo la mejora del rendimiento académico, mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su vida escolar y en su posterior tránsito e inserción en el mundo del trabajo.

Ya en el *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), en su capítulo XV se proponía estos tres niveles de intervención, junto a las tres funciones generales de la orientación –preventiva, compensatoria asesora y de apoyo técnico– y los tres grandes ámbitos de trabajo de la orientación –personal, escolar y profesional–. Posteriormente, se desarrolló extensamente en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (MEC, 1990), que precisó su funcionamiento e introdujo ligeras modificaciones, quedando enunciados los tres niveles de acuerdo a

la estructura de la organización escolar.

La LOGSE dio cuerpo definitivo al papel a desarrollar por la Orientación al ratificarla en el Título IV «De la calidad de la enseñanza», como factor determinante en la mejora cualitativa de la enseñanza cuando especifica que «se establece que los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria, en especial y entre otros factores, a la Orientación educativa y profesional» (art. 55). Seguidamente, en el art. 60, punto primero, se expone su contenido, al determinar que «la tutoría y la orientación formarán parte de la función docente; corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades; y cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor». Y en punto segundo, se insta a que «las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones; la coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación; asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo». Por tanto, quedó legalmente establecido por la LOGSE (1990), que la tutoría y la orientación formaban parte de la función docente, siendo tarea de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos.

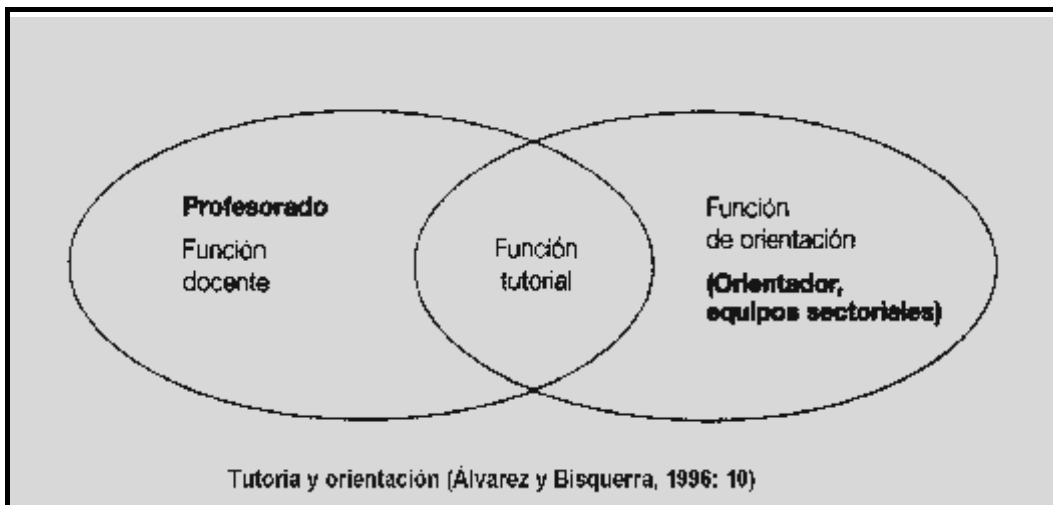
1.6.1. La orientación y la acción tutorial

La orientación y la acción tutorial en los centros constituyen los pilares básicos en la consecución de un sistema educativo de calidad, en la medida en que contribuyan a asegurar una educación integral y personalizada, en base a los siguientes logros:

- a) Atender las diferencias individuales de los alumnos.

- b) Dotarles de las habilidades necesarias para «aprender a aprender».
- c) Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.
- d) Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal.
- e) Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada.
- f) Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral.
- g) Ayudar al alumno para que decida libremente frente a los imperativos socioculturales.

Para que esto sea posible, es necesaria la colaboración de los distintos agentes de la comunidad educativa. Es aquí precisamente donde la orientación juega un papel fundamental de dinamización, coordinación y guía de todos los procesos de actuación a desarrollar. Hemos defendido que orientación es educación, en la medida que esta orienta para la vida; por tanto, la labor docente está integrada irremediabilmente y de forma inherente en la dimensión orientadora. Consecuentemente, el docente no debe olvidar su faceta de educador, su función no se limita sólo a transmitir más o menos conocimientos, sino que tiene otra finalidad en la educación mucho más importante, si cabe, como es su contribución al desarrollo integral del individuo. Y esta labor, no sólo será atribuible a los que realicen funciones de tutores, sino que será competencia de todo el profesorado y en todo momento. En este sentido, la acción tutorial de todos los profesores, pasa por la conjugación de tres acciones que van unidas: la docente, la orientadora y la educativa. Así se pronuncian también Tena et al. (1998: 10-11) cuando afirman que del encuentro entre orientación educativa y práctica docente nace la acción tutorial, o que orientación educativa es igual a función docente más acción tutorial.



Conseguir que este planteamiento sea una realidad en nuestros centros, sobre todo en los de Secundaria, es la labor prioritaria de los Departamentos de Orientación y, por ello, el orientador, como responsable máximo, con la colaboración del resto de integrantes, tienen que apostar fuertemente para que todo el profesorado asuma el rol de tutor, de educador. Observamos, cómo existe una continuidad entre educación, orientación y tutoría que contribuirá ampliamente al éxito de acción educadora en nuestros Centros. Esta necesidad de potenciar la estructura de la orientación en la Educación Secundaria ha sido argumentada por muchos autores, entre los que citamos a los siguientes:

Plata (1992: 26-27) argumenta esa necesidad en base a las siguientes razones:

- a) El carácter abierto y flexible del currículum propugnado por el nuevo sistema educativo (L.O.G.S.E.) hace que el trabajo en equipo del profesorado se convierta en un factor de la máxima importancia y obliga al profesorado a tomar decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo, qué y cómo evaluar, partiendo de la propuesta común del Diseño Curricular Base. En ambas el profesorado tendrá un margen considerable para tomar decisiones a fin de adoptar y contextualizar el proceso de la enseñanza a las ca-

racterísticas de cada centro.

b) La necesidad de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que presenta el alumnado, mediante la realización de adaptaciones curriculares según las características de cada caso.

c) La preparación para la incorporación a la vida activa futura o para acceder a los niveles superiores de la educación.

d) La necesidad de contribuir desde la Orientación y la Intervención Psicopedagógica al logro de los objetivos generales de la etapa, sobre todo de aquellos que se refieren a la dimensión afectivo-social de la educación.

e) La necesidad de ofrecer a los alumnos al término de la etapa una orientación sobre su futuro académico.

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (1996: 11) apuntan los siguientes argumentos:

a) La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de cualquier otro tipo a lo largo de toda la vida. Esto significa orientación en el sistema educativo, en medios comunitarios y en las organizaciones.

b) La creciente complejidad de la sociedad y de la estructura laboral (incluyendo estudios, estructura del sistema educativo, profesiones, etc.), lo cual hace difícil para el individuo asimilar y organizar los datos necesarios para tomar decisiones.

c) La necesidad de un autoconocimiento y una autoestima como factores condicionantes del desarrollo personal.

d) Una necesidad de búsqueda de valores que den sentido a la vida.

e) Los rápidos cambios tecnológicos que exigen una adaptabilidad y una capacidad de respuesta por parte del sujeto.

f) Un compromiso de la sociedad en desarrollar todos los talentos,

incluyendo las minorías.

En cambio, Tena y otros (1998: 25) se pronuncian sobre la importancia de la orientación y de la acción tutorial afirmando que «si la orientación educativa ha tomado importancia en la actualidad es porque algo ha cambiado o está cambiando en la realidad educativa que nos rodea», anotando las siguientes razones:

a) Cambios sufridos por el sistema educativo a partir de la LOGSE (1990), cambios que destacan referidos a:

- Cambios en la estructura del sistema educativo.
- Cambios en los planteamientos educativos, centrados ahora en la comprensividad y en la atención a la diversidad.
- Cambios en el modelo curricular que se caracteriza por ser abierto y flexible, explicitándose en tres niveles de concreción curricular.
- Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en los conceptos de construcción del conocimiento de Piaget y aprendizaje significativo de Ausubel.
- Cambios de rol en el profesor, adoptando ahora el papel de facilitador, de mediador entre la cultura socialmente organizada y el alumno.

b) El protagonismo del alumno, para el que las funciones del tutor suponen, sobre todo, una ayuda a la inserción en el grupo de compañeros, a la adaptación escolar, a la socialización y a la vida en grupo, la convivencia con los compañeros, la adquisición de los instrumentos básicos para el desarrollo intelectual y en su comportamiento individual y social, el aprendizaje de hábitos, la asunción de valores, la prevención de dificultades de aprendizajes, el acompañamiento en los inicios del desarrollo del pensamiento, así como la vinculación de la escuela con la familia.

Sin embargo, para que la orientación educativa y la acción tutorial en las aulas que se propugna sea una realidad palpable en nuestros centros y

que con su adecuado desarrollo se contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la formación integral de los alumnos, es necesario que se den una serie de condiciones indispensables para su viabilidad tanto por parte de la administración educativa, como de los propios centros y del mismo Departamento de Orientación. En este sentido, podemos citar las siguientes:

1. Formación del profesorado. Creemos que es la primera condición a la que se debe dar respuesta. Sabemos que en las Enseñanzas Secundarias no ha habido una asunción del rol tutor, entre otras causas, porque adolecen una formación inicial ni siquiera mínima, al no contemplarse en los planes de estudios requeridos para el acceso a la docencia. No entramos a valorar lo que ha aportado el Curso de Adaptación Pedagógica –por su enfoque, estructura curricular y organización, escasamente nada–, y los nuevos modelos que se proponen para su sustitución. Queda patente la responsabilidad de las administraciones educativas en potenciar planes formativos; la de los propios Centros, incluyéndola y demandándola en su plan propio de formación del profesorado; y la del orientador, fomentándola en los centros y desarrollándola, con un doble objetivo: de una parte, actualizar y ampliar conocimientos, y, de otra, provocar un cambio de actitud favorable hacia la unificación del rol docente y orientador.

2. Departamento de Orientación dinamizador. Esta función es fundamental para que la acción orientadora y tutorial sea asumida de forma global en el Centro, integrándose curricularmente en el Proyecto Educativo e implicando a todos los sectores de la comunidad escolar. La administración educativa, debe dotarlo de recursos suficientes, tanto humanos como técnicos.

3. Estructura organizativa adecuada. El Centro debe propiciar el establecimiento de un horario idóneo en el plan de estudios, tanto para la Tutoría lectiva con los alumnos, como para su atención individualizada y la de su familia. En este sentido, es imprescindible que los profesores que realicen la función de tutores de un grupo de alumnos, tengan la reducción horaria necesaria para la preparación de su intervención.

4. Apoyo técnico y especializado de los Equipos Sectoriales de Orientación. En aquellos aspectos en los que es insuficiente la labor del Departamento de Orientación o se precisa una mayor especialización.

5. Colaboración y participación de otros agentes sociales. En una educación abierta al entorno y a la realidad social no podemos prescindir de lo que nos pueden aportar desde la realidad social. Por eso, se hace necesaria esa conexión que se traducirá en el desarrollo de programas comunitarios conjuntos y de unas relaciones más fluidas con las distintas instituciones y profesionales.

1.6.2. La Acción Tutorial

Aun considerando que la acción tutorial es un elemento inherente a la función docente y al currículum, constituyendo una responsabilidad de todo el profesorado, en la práctica educativa la coordinación de un grupo de alumnos recae sobre uno de los profesores de los mismos. Surge, por tanto la figura del tutor del grupo-clase, con unas funciones específicas que realizar con el mismo, tanto de índole curricular con las actuaciones derivadas del Plan de Acción Tutorial, como administrativas, académicas y de relaciones con las familias.

1.6.2.1. Aproximación al concepto de Tutor y Tutoría

Con el fin de acercarnos a la figura del tutor y descubrir sus características y rasgos definitorios, así como el significado de término Tutoría, vamos a proceder a realizar un breve recorrido por lo que piensan diferentes autores sobre ello. Así, Lázaro y Asensi (1987: 63 y ss.) intentan definir la tutoría desde diferentes acepciones, para llegar a la conclusión de que es una «actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la inte-

gración personal de los procesos de aprendizajes». Sin embargo, Rodríguez Moreno (1988:200), nos descubre otra acepción del tutor, desde un punto de vista más general de la orientación, al afirmar que «es un profesional auxiliar del orientador; el consultante, que deseando mejorar ciertos aspectos personales, profesionales y escolares de los alumnos a su cargo, solicita consulta al equipo de orientadores». Para Fernández Torres (1991: 12) el tutor es «la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias». Muy en la línea de la escuela comprensiva, desde la administración educativa (MEC, 1992: 14-15) se presenta al tutor como el maestro que guía a los alumnos no sólo en su escolaridad y en sus aprendizajes, sino también en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida, y como persona adulta, referente privilegiado de los alumnos, consejero y asesor, mediador, coordinador e integrador de experiencias educativas. Por último, Riart (1999: 21-30), define al tutor como uno de los agentes de la orientación, calificándolo de orientador más próximo al alumno, «la persona capacitada, con aptitudes, conocimientos, y madurez personal y afectiva adecuadas, para orientar a los alumnos y al grupo clase, dinamizar y canalizar los elementos que interactúan con el alumnado, gestionando administrativamente y determinando las condiciones para que se lleve a cabo».

En cuanto al concepto de tutoría, Sánchez (1982: 10) señala que «es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente». En una línea parecida se expresan R. Espinar et al. (1993: 115) cuando se refieren a ella como un componente básico de la actividad docente en el alumno, afirmando que es un proceso educativo, donde actividad docente y función tutorial se identifican, que se desarrolla por los agentes educativos, especialmente por todos los profesores, coordinados por el tutor del grupo, y que debe garantizar una educación integral y personalizada. Por su parte, Arnáiz e Isús (1995: 11-12) diferencian los términos de «tutoría puntual» y «tutorización». Respecto

del primero lo definen como el «conjunto de actividades individuales o en grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un grupo de alumnos (la clase), bajo la forma de una programación». En cambio entienden la «tutorización» como la «capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje...»; contemplándolo, por tanto, como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital. Para Álvarez y Bisquerra (1996: 7), buscando la eficacia de la tutoría, expresan que es la «acción orientadora realizada por el profesor-tutor y aunque no es una intervención psicopedagógica realizada por profesionales, sí es orientación, necesitando el tutor del orientador para una acción tutorial eficaz». En otro momento, estos mismos autores (Íbidem: 9-10) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores, capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo educativo, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, con contenido temático de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, desarrollo de estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículum, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículum y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado.

Por último, refiriéndonos a la posición de la administración educativa, además de lo recogido en los documentos de la Reforma Educativa y en el artículo 60.1 de la LOGSE, ya citados, encontramos en los Materiales Curriculares para la E.S.O. de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1995: 10), una definición de la tutoría que ratifica y precisa todo lo anterior, afirmándose que «constituye un proceso continuo, no puntual, que se desarrolla de forma activa y dinámica para que facilite la construcción por parte del alumnado de su propia visión del mundo y de los demás; debe estar planificada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en períodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas; supone un proceso de aprendizaje; implica una actividad que requiere

la complementariedad mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados: padres, y madres, profesorado, alumnos y alumnas y a la misma institución educativa; el currículum escolar debe ser el marco donde se desarrollan las actividades tutoriales; aunque la tutoría de un grupo concreto debe ser asignada a un profesor o profesora, las actividades deben desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinar; debe facilitar las actividades que propicien el que cada alumno y alumna conozca estrategias y se ejercite en técnicas para su propia autoorientación».

1.6.2.2. Funciones del tutor

Si se ha configurado una orientación y una acción tutorial como una función de ayuda al proceso educativo, donde participan y colaboran diferentes agentes educativos, indudablemente en la especificación de las tareas a realizar en el marco de la Tutoría habrá que referirse tanto a los alumnos, como a los profesores y las familias. En este sentido, hay que considerar a la acción tutorial como una tarea compartida, en la que todos están implicados. Desde estos planteamientos, aparecen perfectamente explicitadas en los documentos legales del MEC (1990; 1992a-b) las funciones que se tienen que desarrollar en la Tutoría. Para la Educación Secundaria, se centrarán en el afianzamiento de las asignadas para los niveles anteriores y las suyas propias, es decir:

- a) La inserción de los alumnos en el grupo clase.
- b) La adaptación escolar.
- c) La prevención de las dificultades de aprendizaje.
- d) Las relaciones con la familia.
- e) El desarrollo de hábitos básicos.
- f) La orientación ante las distintas opciones académicas.

g) El reforzamiento de los procesos de enseñanza.

h) La orientación para la transición a la vida activa.

Consecuente con ello, en los documentos citados más arriba, se especifican las funciones que se les asignan a los tutores, siendo asumida en nuestra Comunidad Andaluza por la CECJA (1995: 16-17), que las clasifica según los destinatarios de la actuación:

a) En relación con los alumnos:

- Facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase y en la dinámica escolar, favoreciendo el conocimiento mutuo, el trabajo en grupo, la elaboración y observancia de normas básicas de convivencia de modo consensuado, fomentando el desarrollo de actividades participativas, propiciando las reuniones grupales, la elección y funciones del delegado de clase,...
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuando un seguimiento global de los alumnos y alumnas al objeto de detectar dificultades y necesidades, articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Coordinación y seguimiento del proceso de evaluación de los alumnos y alumnas, incluyendo el asesoramiento sobre su promoción.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación académica y profesional.
- Desarrollo y aplicación de las técnicas de trabajo intelectual.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias. Adquisición y consolidación de habilidades personales y sociales.
- Conocimiento y aplicación de técnicas de dinámicas de grupos.
- Colaborar con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con n.e.e.

- Aplicar, en la parte que corresponda, las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las n.e.e. detectadas.
- Colaborar con los departamentos de orientación de los centros y con los equipos de apoyo externo en el establecimiento de medidas compensadoras para los alumnos y alumnas en situación de desventaja por razones socioculturales, bien sea mediante la aplicación de programas de desarrollo, bien mediante otro tipo de intervención compensadora.

b) En relación con los profesores:

- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca del alumnado entre los profesores y profesoras que intervienen en el mismo grupo.
- Posibilitar las líneas comunes de acción con los demás tutores-as y con el departamento de orientación en el marco del Plan de Acción Tutorial.
- Coordinar con el equipo docente las respuestas a las dificultades de aprendizaje mediante refuerzo pedagógico, adaptaciones o diversificaciones curriculares.

c) En relación con las familias:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con padres y madres.
- Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos e hijas.
- Informar a los padres y madres de aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

La lectura lógica que podemos extraer, después de observar la gran cantidad de funciones que se le asigna al tutor, es que necesita, para el buen desempeño de las mismas, una adecuada formación donde adquiriera las competencias y los conocimientos necesarios. Por ello, la labor a realizar por el Departamento de Orientación y, en especial, por su responsable máximo, es primordial, para que los tutores se encuentren siempre atendidos técnicamente y en estrecha colaboración en su acción tutorial con los alumnos, propiciando proyectos de formación en los propios Centros, para

que partan de las necesidades detectadas. La responsabilidad del tutor, aparte del trabajo que comporta, precisa de un mayor reconocimiento y apoyo institucional, que se podría traducir en reducciones horarias, complementos retributivos dignos para esta labor y una adecuada infraestructura de material y dependencias específicas para las reuniones individualizadas.

1.6.2.3. El Plan de Acción Tutorial

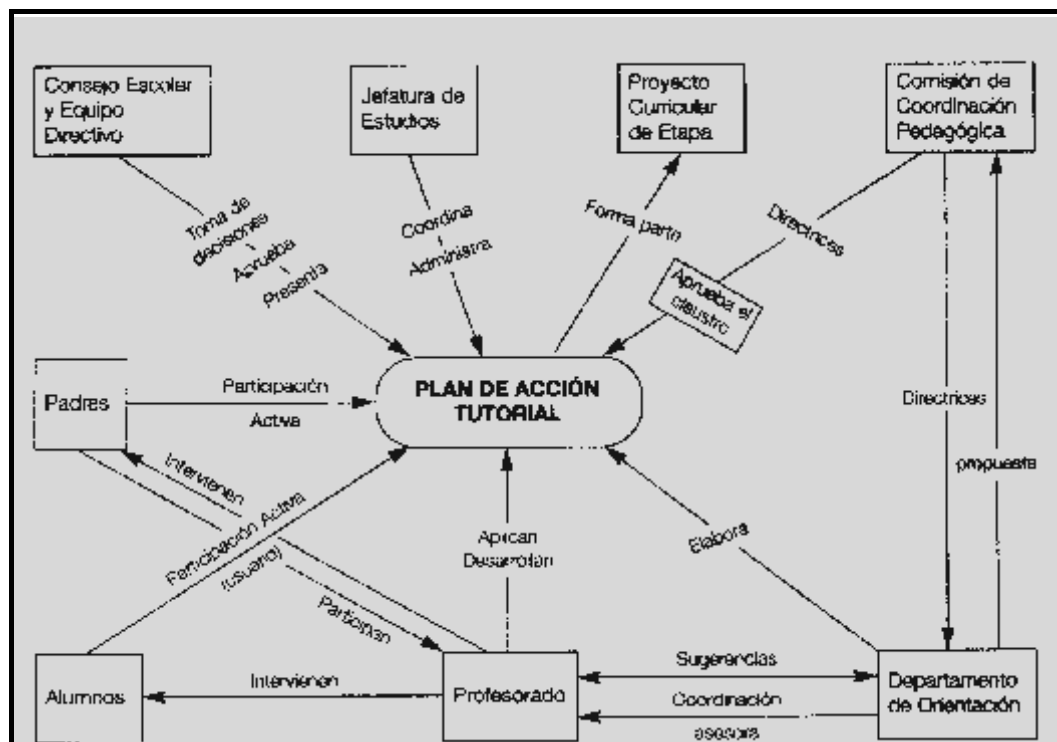
Las acciones tutoriales a realizar en los centros precisan de una planificación previa para que, mediante un importante proceso sistemático, se organicen adecuadamente las tareas a realizar con los alumnos, con las familias, con los profesores y con otros agentes educativos y/o sociales. Ello, no impide, sobresaliendo aquí su carácter flexible, que tengamos que dar una respuesta inmediata a una situación no prevista, que surge en cualquier momento, durante el curso escolar. Defendemos que trabajar por Programas da coherencia, rigor, eficacia y garantía de calidad a las intervenciones orientadoras, por lo que se hace imprescindible que diseñemos, elaboremos y temporalicemos un Plan de Acción Tutorial, compartido por toda la comunidad educativa. Para que esto sea posible debemos de establecer unas fases que nos orienten todo el proceso y que resumidamente podemos concretarlas, entre otras, en las siguientes:

- a) *Análisis y evaluación inicial*: centro, alumnos profesores, entorno...
- b) *Detección de necesidades*: acción tutorial, profesorado, alumnos, tutores, familia...
- c) *Priorización de necesidades*
- d) *Diseño del PAT*: objetivos, contenidos, actividades, programas específicos, secuenciación, temporalización, recursos, responsabilidades, criterios de evaluación.

e) *Desarrollo del PAT*: coordinación, apoyo, asesoramiento, participación

f) *Evaluación del Plan y de los resultados*: en base a los criterios, empleando instrumentos adecuados, autoevaluación, evaluación formativa, propuestas de mejora.

A nivel organizativo del Centro, el Plan de Acción Tutorial queda inserto dentro del Plan de Orientación del Centro, que a su vez forma parte del Proyecto Curricular de Centro, y éste, a su vez, es parte del Proyecto de Centro (CECJA, 1995: 21-22). Esta planificación nos permite una secuenciación ordenada de la orientación y la acción tutorial, con criterios de continuidad a lo largo de toda la Secundaria, por lo que establecemos las áreas de trabajo que más interesan y necesitan los alumnos en cada ciclo y curso. Así, garantizará que el alumnado reciba una orientación continua y adecuada a su nivel de desarrollo. El Plan supone una tarea compartida en la que todos los sectores de la comunidad educativa están implicados, pero son los tutores bajo la coordinación del orientador quienes van a tener mayor peso en el trabajo.



Agentes implicados en el diseño y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial de un centro.

(Álvarez: 1996: 405)

Según se recoge en los materiales curriculares para la ESO (CEC-JA, 1995: 14-15), el Plan de Acción Tutorial es una planificación centrada en las necesidades que debe reunir las siguientes características:

- **Realista**, que responda a necesidades concretas, de un momento y un contexto determinado.
- **Posible**, realizable, que no supere las capacidades y disponibilidades del profesorado del centro.
- **Integrada en el currículum**, fruto de la colaboración de un grupo de profesores y articulado con los demás componentes del proyecto curricular del centro.
- **Participativa**, donde se destaque la interacción tutor-alumnos, co-

mo fundamento de la actividad, donde haya oportunidad para exponer, discutir, optar y decidir.

- **Interdisciplinar**, implicando e imbricándose en todas las materias de estudio, por lo que el tutor asumirá el papel de coordinador de la acción interdisciplinar del profesorado..
- **Flexible**, evitando la planificación rígida, adaptándose a las circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje y teniendo en cuenta las aportaciones de los alumnos.
- **Revisable**, evaluable, valorable en cualquier momento, para introducir mejoras o modificación de aquellos aspectos que no se consideren oportunos.

Entre los elementos básicos que, al menos, se deben incluir en el PAT, no se deben olvidar ninguno de los siguientes :

a) <i>Justificación</i>	f) <i>Metodología</i>
b) <i>Objetivos</i>	g) <i>Agentes implicados y responsabilidades</i>
c) <i>Contenidos</i>	h) <i>Medios y recursos necesarios</i>
d) <i>Actividades</i>	i) <i>Temporalización</i>
e) <i>Destinatarios</i>	j) <i>Proceso de evaluación</i>

Nadie puede poner en duda la importancia de cada uno de estos elementos en la configuración del Plan, pero habrá que tener especial cuidado con la selección de los contenidos que se deben ajustar al momento evolutivo de los alumnos y en función de la motivación, intereses y necesidades de los alumnos; con las estrategias metodológicas a seguir y el sistema de evaluación a emplear. Tenemos unas grandes áreas de intervención con

las que elaboraremos nuestros programas de orientación y las actividades concretas a desarrollar en la acción tutorial. Éstas han de invitar a la acción y a la participación. Por ello, habrá que poner especial cuidado en su selección y en las metodologías apropiadas a emplear, teniendo siempre presente que deben reunir las siguientes características (CECJA, 1995:18):

- **Atractivas**, en su presentación, que conecten con las ideas previas de los alumnos.
- **Dinámicas**, que faciliten en el alumno la estructuración de las nuevas adquisiciones.
- **Participativas**, favorecedoras de la opinión de los alumnos, constituyéndose el tutor en un mediador.
- **Imaginativas**, que propicien la creatividad del alumnado.
- **Científicas**, que tengan fundamento.
- **Integradas**, en el contexto educativo y social de los alumnos.
- **Integradoras**, que respetan la diversidad individual y la cohesión del grupo.
- **Asequibles**, presentadas y desarrolladas con un vocabulario de fácil comprensión para los alumnos.
- **Que inviten al compromiso**, poniendo a los alumnos en situación de que decidan sobre alguna opción y se comprometan a seguirla.

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL PARA LA E.S.O.			
Áreas \ Temporalización	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre

<i>Orientación para la prevención y el desarrollo:</i> “Aprender a ser y aprender a convivir”	-Acogida de alumnos -Ficha personal -¿Quién soy? El alumno -Nos conocemos como grupo -Sociograma -Normas de convivencia -Elecciones a delegado y otros cargos de clase -Salud: estar bien	-Autoconcepto -Clima social de clase -Habilidades sociales -Adaptación -Sexualidad -Drogodependencias -Entrevista tutor-alumno	-Las relaciones humanas -Personalidad -Afectividad -Habilidades comunicativas -Violencia -Habilidades sentimentales
<i>Orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:</i> Aprender cosas y “Aprender a aprender”	-Conozco mi centro -Plan de estudios -Plan de trabajo 1º trimestre -Mi historial académico -Cómo estudiar: motivación, organización y hábitos. -Programas cognitivos 1 -La evaluación del 1º T.	-Cómo estudiar: técnicas de lectura y escritura. -Cómo estudiar: técnicas de síntesis. -Búsqueda y selección de información: bibliotecas -Programas cognitivos 2 -La evaluación del 2º T.	-Cómo estudiar: apuntes y trabajos. -Cómo estudiar: exámenes. -Búsqueda y selección de información: internet -Programas cognitivos 3 -La evaluación del 3º T. -¿Qué haré el próximo curso?
<i>Orientación profesional y desarrollo de la carrera vital:</i> Aprender para el futuro, aprender a decidir y aprender a vivir	-Asignaturas optativas -La toma de decisiones -Ser ciudadanos -Aprender a consumir	-Mis aptitudes -Mis profesiones preferidas -Información sobre el mundo del trabajo	-Asignaturas optativas del curso próximo -Opciones laborales -Análisis de mi ocio -Nos planteamos el verano

<i>Orientación para la atención a la diversidad:</i> Aprender con los otros y aprender a tolerar	-Tutoría entre iguales -Refuerzo por otro alumno	-Tolerancia -Valorar la diferencia: sexo	
<i>Orientación y tutoría con otros profesores</i>	-Elaboración PAT -Coordinación equipo docente -Coordinar evaluación inicial -Coordinar evaluación 1º trimestre	-Coordinar evaluación 2º trimestre -Estudio de casos -Elaboración de ACIs	-Coordinar evaluación 3º trimestre
<i>Orientación y tutoría con padres</i>	-Reunión inicial -Conferencia-colquio: el estudio -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 1º Trimestre	-Conferencia-colquio: adolescencia y relaciones familiares -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 2º Trimestre	-Conferencia-colquio: transición escuela-trabajo -Entrevistas individuales -Reunión evaluación 3º Trimestre
<i>Evaluación de la tutoría</i>	-1ª evaluación de la tutoría	-2ª evaluación de la tutoría	-3ª evaluación de la tutoría

(Propuesta de un Plan de Acción Tutorial para la E.S.O.)

1.6.2.4. Las técnicas de dinámica de grupos en la acción tutorial

La intervención orientadora y tutorial se produce para lograr el mayor grado de madurez y de desarrollo personal de las personas, realizándose ésta en dos situaciones complementarias que es preciso tener presentes: una, desde la dimensión individual y, la otra, desde el plano colectivo. Sin embargo, será en el grupo donde prioritariamente se van a desarrollar las

acciones orientadoras, debido a múltiples razones. Aparte de la economía de esfuerzo y tiempo, nos dirigimos al grupo porque hay una comunión de intereses, de expectativas, de necesidades y de problemas, entre sus miembros, que les une.

Es en esta realidad donde los escolares desarrollan su dimensión social, donde se comunican con los demás, donde aprenden a convivir con los otros, a respetarse mutuamente y donde hacen suyas las finalidades formativas y educativas. En él, se producen verdaderos aprendizajes en todos los aspectos, por lo que ese desarrollo armónico y global del ser humano se fortalece. Pero los grupos escolares no están exentos de dificultades, de conflictos que pueden distorsionar y perturbar las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizajes, el adecuado clima interno. El tutor, como responsable de un grupo de alumnos y de su acción orientadora, debe poseer la formación suficiente para afrontar con éxito la coordinación del mismo. Empleará sus conocimientos para prever, evitar y/o solucionar situaciones de conflictos en el aula originadas por roles impuestos, malentendidos, por la mismas actividades que se realizan –exigencias, no identificación y/o comprensión de objetivos... –; y por las propias relaciones entre alumnos y profesores, debidas a actitudes de autoritarismo, desconfianza, incomunicación, etc.

Sabemos que el grupo es fundamental y altamente beneficioso en el desarrollo de los individuos, sobre todo cuando con ellos queremos trabajar aspectos que se dirigen a la consolidación de actitudes, de valores que les son propios y que su asunción, además del beneficio personal, afectará positivamente en una sociedad mejor. En este sentido, García Nieto (199: 412/88-89) señala las ventajas que puede aportar un grupo a sus miembros integrantes:

! Desarrolla y potencia el sentimiento del nosotros

- Impulsa a pensar, sentir y actuar con conciencia de grupo.
- Enseña a escuchar a los demás.

- Enseña a pensar activamente.
- Enseña a cooperar, intercambiar, compartir.
- Enseña a responsabilizarse y comprometerse.
- Enseña a participar.
- Enseña a vencer temores e inhibiciones.
- Enseña a resolver problemas.
- Enseña a superar tensiones y dificultades.
- Enseña a comunicarse.
- Satisface la necesidad de pertenencia.
- Satisface la necesidad de afecto y reconocimiento.
- Entrena en el intercambio de opiniones y pareceres.
- Entrena en el sentido de colaboración y participación.

! Favorece y suscita las actitudes personales

- Actividad versus pasividad.
- Hablar versus escuchar.
- Libertad de opinión versus imposición de criterios.
- Autonomía versus dependencia.
- Actitudes democráticas versus autoritarias.
- Actitudes dialogantes versus intransigencia.
- Actitudes de respeto versus actitudes de desprecio.

La Orientación Educativa, conscientes de estas ventajas para la formación integral y el desarrollo madurativo del individuo, ha adoptado la metodología grupal, sobre todo a partir de la utilización en sus intervenciones del modelo de orientación por programas, con el que intenta dar respuesta a una amplia gama de situaciones problemáticas, comunes a los diferentes grupos escolares y a sus miembros. Por tanto, el trabajo en grupo se convierte en la herramienta de trabajo por excelencia para la acción orientadora y tutorial. En este proceso, el tutor adquiere un papel de animador, de guía, de dinamizador de las distintas tareas a realizar en él, mientras que los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas de la intervención,

adquiriendo un rol activo, sabedores de que son los que mayores beneficios personales y sociales van a obtener. Es por ello, por lo que el tutor debe conocer ampliamente toda la dinámica que se genera internamente en los grupos, la manera de actuar con ellos y las formas adecuadas de solucionar situaciones conflictivas. Por eso, precisa de un proceso formativo serio y riguroso donde adquiera el conocimiento necesario para desenvolverse y trabajar con los grupos y aprenda el uso de las técnicas grupales más eficaces a utilizar en cada momento de su acción tutorial. Para Pérez Serrano (1985: 202) «la dinámica de grupos ofrece al educador la posibilidad de utilizar el grupo de la clase como medio educativo, al brindarle un conocimiento preciso sobre la dinámica, las leyes y las técnicas necesarias para canalizar su actividad, conducirlo y obtener del mismo el máximo rendimiento».

La utilización de la metodología grupal y sus técnicas ayudan a la consecución del aprendizaje significativo y funcional potenciado por el nuevo modelo curricular del actual sistema educativo. Así se expresa la administración educativa (CECJA, 1995: 59) cuando afirma que las técnicas de grupo se ajustan mejor a la nueva filosofía educativa, permitiendo satisfacer las exigencias que plantea la actual reforma educativa, pues si hacemos referencia al producto final que deseamos obtener mediante el proceso educativo, podríamos decir que hasta ahora, la educación venía siendo un «cambio cuantitativo de conocimientos», mientras que la nueva filosofía educativa propone «un cambio cualitativo en la conducta». Para la educación tradicional lo importante es el «desarrollo de habilidades en el profesor», mientras que a través de la dinámica de grupos será más importante desarrollar «habilidades deseables en los educandos». Habilidades para aprender a aprender, a investigar, a expresarse, saber escuchar, saber discutir, saber razonar, experimentar y actuar en grupo. Con ello, estaremos propiciando que desde la tutoría el aprendizaje no se limite sólo al desarrollo cognitivo, sino que, sobre todo, facilite los cambios actitudinales y conductuales de los alumnos a través del intercambio de sus propios conocimientos y experiencias.

En definitiva, desde la orientación y la acción tutorial debemos fo-

mentar el uso continuado de las técnicas de dinámica de grupos, lo que nos permitirá, entre otros, alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer y utilizar las distintas técnicas para dinamizar los grupos y subgrupos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de entrenamiento para conocer internamente a los grupos y propiciar que sus miembros se conozcan mejor a sí mismo y entre ellos.
- Diseñar, desarrollar y contrastar diferentes actividades que promuevan la dinámica, la cohesión y el clima del grupo.
- Elaborar propuestas didácticas que integren en su metodología las distintas técnicas de dinámica de grupo.
- Valorar la importancia de integrar las técnicas de dinámica de grupo como estrategias metodológicas y motivadoras del aprendizaje.

Como señala García Nieto (1999: 412/89) la tutoría viene a constituir un grupo de entrenamiento, poseedora de una metodología secuencial de aprendizaje basada en el trabajo individual, para pasar posteriormente al trabajo en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo, o viceversa, con lo que estaremos potenciando «el crecimiento personal mediante un clima grupal facilitador de vivencias y experiencias compartidas, de comunicación y apoyo mutuo, que propicia sacar conclusiones de hechos de la vida diaria, en apariencia anodinos, pero capaces de provocar la reflexión en común y el aprendizaje de situaciones aparentemente triviales, pero con importantes repercusiones personales, por el poder potenciador y corrector que caracteriza a todo grupo sano, aportando a cada componente del grupo un mayor autoconocimiento de sí mismo». Para hacer realidad estos propósitos orientadores, tenemos que saber elegir y utilizar la técnica con la que mejor consigamos los objetivos propuestos. Tenemos que partir del convencimiento de que las técnicas son sólo un medio, nunca un fin en sí mismas, por lo que no sirven para conseguir todos los éxitos esperados, ni pueden utilizarse en todos los contextos. En su aplicación, el papel a desa-

rollar por el tutor es primordial y así lo destacan Cirigliano y Villaverde (1976: 79) cuando afirman que «tal como ocurren con los métodos didácticos, las técnicas tendrán siempre el valor que sepan transmitirles las personas que las utilizan. Como cualquier otro método, las técnicas de grupo han de ser «vivificadas» por el espíritu creador de quien las maneje: su eficacia dependerá en alto grado de su habilidad personal, de su buen sentido y don de la oportunidad, de su capacidad creadora e imaginativa para adecuar en cada caso las normas a las circunstancias y conveniencias del momento».

Por su parte, Brunet y Negro (1982: 52-54) estiman que en la elección de la técnica más idónea se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- a) **Los objetivos que se quiera conseguir**, ya que existen una gran variedad de técnicas y mientras unas sirven para promover el intercambio de ideas, otras buscan entrenar en la toma de decisiones, propiciar la investigación, la reflexión y el análisis, el conocimiento de sus miembros, la participación o la resolución de conflictos.
- b) **La madurez del grupo**, que nos permitirá la elección de técnicas sencillas o de más complejidad.
- c) **El tamaño del grupo**, lo que propiciará la formación de subgrupos, para un trabajo más efectivo.
- d) **El ambiente físico**, como el tiempo y el espacio condicionan la elección de la técnica más apropiada.
- e) **El medio externo**, es decir, el clima de aceptación psicológica o rechazo que se origina alrededor.
- f) **Los miembros del grupo**, con sus intereses, edad, experiencias anteriores y expectativas influyen a la hora de proponer una técnica determinada, por lo que se ha de crear el clima motivador necesario.
- g) **La experiencia del tutor**, para saberlas usar con éxito y resolver las situaciones problemáticas que surjan.

En este sentido, son interesantes las siguientes recomendaciones formu-

ladas por la CECJA (1995: 60), sobre el papel a desarrollar por el tutor en la utilización de cualquier técnica de dinámica de grupos:

- Crear el mejor clima posible de armonía entre su alumnado, facilitador de la libertad en la comunicación de ideas, sentimientos u opiniones.
- Cuidar que el centro de atención esté en los valores del grupo y no en sus puntos de vista.
- Promover las iniciativas del grupo.
- Evitar el dirigismo y el actuar en demasía.
- Actuar en los momentos de bloqueo o de silencio, facilitando la continuidad, sin ser protagonista.
- Facilitar las fuentes de información, bibliografía, personas expertas, etc.
- Ayudar a seleccionar los temas o motivos, a buscar los objetivos, las ramificaciones del tema, la obtención de conclusiones, la toma de decisiones y la forma de llevarlas a cabo.
- Promover la participación activa de los alumnos y la aceptación de los compromisos de base.
- Preocuparse de que los participantes tomen conciencia de su propio comportamiento y de sus actitudes.
- Repasar y resumir lo que se está hablando en el grupo.
- Captar las distintas tendencias del grupo, de manera imparcial y procurando mantenerse al margen.
- Estructurar las jornadas y sesiones de trabajo.
- Crear el ambiente y la distribución de los alumnos en la forma más idónea.
- Seleccionar las técnicas de apoyo más adecuadas para la

participación activa, cambiándolas cuando decaiga la dinámica de la clase.

- Recoger y votar los centros de interés o preferencias de los miembros integrantes del grupo sin ponderar o interpretar dichas votaciones

A continuación presentamos algunas de las técnicas grupales, con la especificación de sus características, que creemos nos pueden resultar bastantes útiles, necesarias y eficaces en nuestra intervención orientadora mediante el modelo de programas:

La enseñanza en grupo

1. Objetivo

- Mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento, fomentando el trabajo en equipo de profesores y alumnos.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: organización

Se establecen equipos de trabajo que elegirán a un coordinador y confeccionarán un listado de tareas que suponga la participación de todos. A partir de ellas, se formularán los objetivos a conseguir en grupo. Tratarán de conseguir la mejora de la calidad de su aprendizaje, conociendo nuevos métodos de trabajo y técnicas grupales.

2.2. Segunda fase: seguimiento

El dinamizador podrá supervisar y orientar en cualquier momento el trabajo de los equipos, sin vulnerar la independencia y autonomía de los propios grupos.

2.3. Tercera fase: puesta en común

Cada grupo expone lo aprendido y explica lo más novedoso de cómo lo ha aprendido. Finalmente se extraen conclusiones de las ventajas e inconvenientes de este aprendizaje en grupo.

Grupo de entrenamiento o formación

(Training grupe/Grupo T/Grupo Base)

1. Objetivos:

- Estudiar las tensiones internas del grupo
- Cambiar las actitudes sociales de los participantes
- Mejorar el sistema de relación consigo mismo, con los otros y con el grupo
- Comprender los mecanismos para un funcionamiento eficaz

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: presentación del dinamizador

El dinamizador introduce el trabajo presentado y comenta los objetivos fijados intentando que los participantes comprendan la importancia de lograrlos dentro del grupo (se puede indicar que es conveniente registrar en un magnetófono las intervenciones para su posterior análisis en grupo).

2.2. Segunda fase: participación del gran grupo

Se emprenderá una dinámica en la cual se promoverá la participación de todos los alumnos y alumnas de forma que lleguen a exponer y a desenmascarar todas y cada una de las tensiones internas que evidencian dentro de su grupo referidas a su organización, funcionamiento, relaciones, presiones internas o externas... Se generará una confrontación de ideas y actitudes que permitirá reflexionar sobre los comportamientos que se dan en el grupo y a pensar en un posible cambio que aporte mejoras.

2.3. Tercera fase: establecer conclusiones

Sacar conclusiones de grupo que sirvan como referencia para emprender acciones individuales o grupales que permitan evidenciar un cambio de actitudes, una mejora en las relaciones y un incremento de la eficacia.

El entrenamiento mental

1. Objetivos:

- Desarrollar las capacidades de análisis, de expresión, documentación y creación personal.

- Lograr un entrenamiento mental tomando modelos de referencia y realizando ejercicios progresivos

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: localización del modelo/tema

Se descubre y presenta el modelo de referencia obtenido de una película, televisión, fotografía, libro, disco, etc., eligiéndose temas de situaciones reales con los cuales el grupo se identifique y se sienta comprometido.

2.2. Segunda fase: entrenamiento mental

Ejercitarse realizando, sucesivamente, actividades: analizar un texto o comunicación oral, reconstrucción de un texto previamente desarticulado, inventar textos centrados en la vida cotidiana del grupo, improvisaciones orales, interrogaciones imprevistas, informes...

Las operaciones mentales de referencia para lograr el entrenamiento serán:

- De representación: enunciar, describir, distinguir, clasificar, definir...
- De planteamiento de problemas: Discernir aspectos, confrontar puntos de vista, identificar contradicciones o problemas...
- De relación: Deducir causas y consecuencias, precisar principios y objetivos, identificar los medios, los métodos y las técnicas, determinar y comparar leyes y teorías...

Diagnóstico de una situación

1. Objetivo

- Desarrollar la capacidad de análisis de una situación para conocerla, criticarla y lograr emitir juicios que nos permitan profundizar en ella.

2. Pasos a seguir

2.1. Primer paso: identificación de la situación

Esta puede ser propuesta por el gran grupo, por el profesor o por alguno de los integrantes del grupo. Es necesario que la situación a diagnosticar

sea conocida por el grupo y, en alguna medida, afecte a éste o algunos de sus elementos.

2.2. Segunda fase: encontrar criterios para enjuiciar la situación

Fijar en grupo los criterios de referencia para emitir juicios sobre la situación a diagnosticar

2.3. Tercera fase: conocemos los detalles

Por pequeños grupos, desglosar los niveles de análisis de la situación analizada para intentar llegar a conocer en detalle los hechos, las características... más significativas.

2.4. Cuarta fase: obtenemos juicios

Puesta en común en gran grupo para emitir entre todos, tomando como referencia los criterios marcados, juicios que sirvan de referencia al grupo y a sus integrantes para mejorar su calidad y eficiencia.

La mesa redonda

1. Objetivo

- Abordar un tema desde ópticas distintas dentro de un grupo

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: preparación previa

Decidir el tema, buscar a una persona que haga de coordinador y seleccionar las personas que expondrán los distintos puntos de vista

2.2. Segunda fase: constitución de la mesa

El coordinador organizará la mesa sentándose en el centro y situando a su izquierda y derecha los expertos que conforman los «bandos» de opinión.

2.3. Tercera fase: presentación

El coordinador abre la sesión explicando el tema que se va a tratar, informado de la dinámica que se va a seguir, presentando a los componentes de la mesa y anunciando al grupo que al final se abrirá un turno de preguntas que le darán opción de poder participar.

2.4. Cuarta fase: puntos de vista sobre el tema

Interviene cada expositor durante diez minutos aproximadamente presentando su punto de vista sobre el tema. Al final, el coordinador hará un breve resumen destacando las diferencias más acusadas manifestadas en las exposiciones.

2.5. Quinta fase: discusión

Vuelven a intervenir los expositores, durante dos o tres minutos cada uno, para ampliar, especificar, concretar sus argumentos y rebatir los opuestos. El coordinador volverá a intervenir para hacer un resumen indicando las diferencias y coincidencias existentes en las opiniones tras la discusión mantenida.

2.6. Sexta fase: participación del grupo

El coordinador da la oportunidad, al grupo, de hacer preguntas a la Mesa sobre las ideas expuestas.

Panel

1. Objetivo

- Dialogar en grupo sobre un tema

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase:

Fijar el tema, seleccionar al coordinador y a las personas participantes (entre 4 y 6).

2.2. Segunda fase: diálogo flexible

El coordinador presenta el tema y a los miembros del Panel. Después, y para abrir el diálogo flexible, formulará una pregunta que podrá contestar cualquiera de ellos. Sólo intervendrá para centrar el tema cuando se desvíe, para evitar situaciones tirantes y violentas, para aclarar o estimular el diálogo -siempre de forma imparcial-.

2.3. Tercera fase: participación y conclusiones

Antes de llegar al final el coordinador pide a los miembros que resuman brevemente sus ideas, invita al grupo a que participe haciendo preguntas y él mismo anota las conclusiones finales.

La discusión escalonada

1. Objetivo

- Capacitar al grupo y a sus miembros para participar en discusiones y debates respetando las distintas opiniones y aceptando democráticamente los acuerdos tomados.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué tema nos preocupa?

Se identifica en gran grupo el tema que interesa tratar

2.2. Segunda fase: ¿qué nos interesa saber del tema?

Se divide el gran grupo en equipos de igual número de miembros y cada uno dispone de diez minutos para escribir en un folio los puntos principales que a su criterio son importantes de abordar sobre el tema propuesto.

2.3. Tercera fase: ¿sobre qué debatiremos?

Puesta en común de las aportaciones de los grupos por parte de los representantes y selección de los puntos más valorados o representativos.

2.4. Cuarta fase: discutimos amigablemente

Se forman nuevos equipos y se discute el tema a partir de los puntos seleccionados

2.5. Quinta fase: ¿qué opinamos?

Puesta en común de los grupos a través de sus representantes y síntesis final por parte del dinamizador que expondrá las conclusiones

Discusión guiada (*debate dirigido*)

1. Objetivo

- Buscar soluciones a problemas del grupo desde el propio grupo.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: elaboración del plan de discusión

El dinamizador confecciona un plan estructurado para desarrollar la discusión o debate de grupo a partir de una serie de preguntas ordenadas; que serán las que expon-

drá después para que sean contestadas por los participantes. También, si fuera necesario, seleccionará y preparará el material que entregará al grupo.

2.2. Segunda fase: ¿qué y cómo discutiremos?

Presentación, por parte del dinamizador, del tema o situación problemática que se va a debatir y, si se ha planificado, reparto del material de trabajo. Será este el momento de dar las instrucciones que deberán respetarse a lo largo del debate.

2.3. Tercera fase: a debatir

El dinamizador lanza la primera pregunta y se inicia el debate. Cuando cada cuestión esté suficientemente discutida se va pasando a la siguiente hasta agotar todas las formuladas en el plan de discusión -el dinamizador no tomará parte en el debate, sino que se limitará a agilizar la participación estimulando, reorientando los temas, llamando la atención sobre aspectos de interés...-.

Toda deliberación sobre cada pregunta terminará con una síntesis que recoja las aportaciones más esenciales de la discusión que den respuestas justificadas a las cuestiones planteadas.

2.4. Cuarta fase: ¿qué hacer?

El grupo realiza una síntesis final elaborando las conclusiones que resuman el conjunto de pautas de acción más recomendadas para solucionar el problema tratado en el debate.

Grupo de discusión

1. Objetivo

- Lograr en el grupo el intercambio de ideas «cara a cara» para resolver un problema, tomar una decisión o recopilar información de una forma grupal y espontánea.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos preocupa o interesa?

Elegir en grupo el tema que interesa o preocupa, así como al director que moderará la discusión.

2.2. Segunda fase: ¿cómo discutiremos?

Dejar claras las normas o reglas. Entre otras: procurar no apartarse del tema, no acaparar la palabra ni tampoco permanecer pasivo, evitar la oratoria innecesaria, saber escuchar, participar con espíritu comprensivo, etc.

2.3. Tercera fase: ¿qué opinamos?

Se inicia el debate, disponiéndose en forma de círculo. El director dinamizará al grupo y estimulará la participación. Se irán haciendo breves intervalos intermitentes en los cuales el director resumirá lo que se ha hecho y se ha dicho hasta ese momento

2.4. Cuarta fase: concluimos

Entre todos se sacan las conclusiones finales destacando las principales ideas y aportaciones de la discusión mantenida.

Phillips 6/6

1. Objetivo

- Permitir y promover la participación activa de los integrantes del grupo para que aporten sus opiniones personales y colaboren en la toma de decisiones grupales.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos interesa?

Determinar y acordar el tema a tratar

2.2. Segunda fase: formamos los grupos

Formar grupos de 6 personas y nombrar, entre ellos, al coordinador y al secretario.

2.3. Tercera fase: exponemos todos

Conversar y debatir sobre el tema en cada grupo durante 6 minutos. El coordinador de cada grupo controlará el tiempo de intervención de cada miembro que será de un minuto y el secretario tomará nota de las ideas expuestas. Cuando falte un minuto, el dinamizador general del gran grupo avisará para que se vayan resumiendo las aportaciones.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada coordinador presentará al gran grupo, durante un minuto, las ideas resumidas de su grupo; pasándose al final a mantener una breve discusión en la que, tanto el que pregunta como el que responde tienen sólo un minuto para hacerlo.

2.5. Quinta fase: ¿a qué hemos llegado?

El director o dinamizador general del gran grupo presentará las conclusiones que resumirán las ideas más significativas y representativas sobre el tema tratado.

El cuchicheo

1. Objetivo

- Conocer la opinión del grupo sobre un tema, problema o cuestión, favoreciendo la participación, la comunicación y el intercambio de ideas de sus integrantes.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: preparativos

Identificar el tema que interesa tratar. Expresar en forma interrogativa las cuestiones que queremos aclarar o resolver. Nombrar el coordinador del grupo.

2.2. Segunda fase: «cuchicheamos»

Formar parejas y, durante dos o tres minutos, «cuchichear» tratando de dar respuesta a las preguntas planteadas. Estas propuestas o respuestas se pasarán por escrito al coordinador.

2.3. Tercera fase: concluimos y tomamos decisiones

De todas las respuestas entregadas al coordinador se extraerán las conclusiones generales y, entre todos y todas, se tomarán las decisiones que se estimen más procedentes.

El foro

1. Objetivo

- Permitir la participación de los integrantes de un gran grupo enriqueciendo el planteamiento de un tema o de un problema mediante diversos puntos de vista y opiniones.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: ¿qué nos proponemos?

El coordinador inicia el foro explicando con precisión el tema que se va a tratar y el objetivo que se pretende lograr.

2.2. Segunda fase: vemos, escuchamos...

Se presenta y se realiza la actividad previa al foro (proyección de una película, conferencia, dramatización, actuación artística, plan de acción...).

2.3. Tercera fase: ¿cómo participaremos?

El coordinador explicará las reglas a las que habrán de ajustarse los participantes (tiempo de las intervenciones, la objetividad, no apartarse del tema, silencio durante las intervenciones, respetar el turno de palabra, etc.) y presenta al «recopilador» de las ideas que vayan surgiendo.

2.4. Cuarta fase: dialogamos

Invitar al grupo para que participe. Si no hay intervenciones iniciales el coordinador formulará algunas cuestiones y ofrecerá posibles respuestas para que los participantes se adhieran a una u a otra. Una vez iniciadas las participaciones, el coordinador irá concediendo el uso de la palabra por orden de petición.

2.5. Quinta fase: ¿a qué llegamos?

El «recopilador» de ideas, hará una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, señalando las coincidencias y las discrepancias.

Torbellinos de ideas

1. Objetivo

- Desarrollar la capacidad creativa de los alumnos para generar ideas sobre un tema o problema.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: Presentación del tema o problema

El dinamizador expone al grupo el problema que va a generar la discusión.

2.2. Segunda fase: ¿qué y cómo discutiremos?

Presentación, por parte del dinamizador, del método a seguir. Se le comunica que en el menor tiempo posible y en un clima informal se debe lograr el mayor número de ideas sin críticas a ninguna de ellas por muy descabelladas que puedan parecer. Se formarán grupos de 3 a 5 miembros, nombrándose a un secretario que recogerá notas.

2.3. Tercera fase: a debatir

Se les da a los grupos diez minutos para que vayan exponiendo sus ideas. Transcurrido el tiempo, se les pide que seleccionen las cuatro ideas más importantes.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada secretario comunica sus ideas más importantes. El grupo clase realiza una selección final de las que creen más acertadas.

Estudio de documento técnico

1. Objetivo

- Fomentar la colaboración en la solución de problemas planteados y desarrollar la toma de posición frente a ellos.

2. Pasos a seguir

2.1. Primera fase: punto de partida

Se presenta por el moderador general (el profesor) el tema objeto de estudio y el documento que se utilizará, no muy largo, preparado para tal fin o recopilado de cualquier referencia bibliográfica.

2.2. Segunda fase: formación de los grupos

Formar grupos de 4 a 6 personas y nombrar, entre ellos, al coordinador y al secretario. Posteriormente se le les distribuye el documento.

2.3. Tercera fase: estudio del documento

Se realizará por los grupos, distribuidos por las dependencias previstas para tal fin. Se procederá en primer lugar a una lectura rápida. Posteriormente, se continuarán con los pasos siguientes: comentario general, formular escuetamente los problemas que plantea, nueva lectura, discusión, propuesta de solución y toma de posición. El secretario recogerá las observaciones y conclusiones más significativas.

2.4. Cuarta fase: puesta en común

Cada coordinador presentará al gran grupo, durante un minuto, las observaciones hechas. A continuación, o en una sesión posterior, el moderador general realizará una síntesis del documento y de las observaciones formuladas.

1.6.3. El Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación es el órgano que se encarga de potenciar y agilizar las actividades orientadoras y tutoriales dentro de un Centro, integrándolas en su Proyecto Educativo, con el fin de asegurar el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen y el asesoramiento técnico al profesorado y a las familias. Hemos de considerarlo como una innova-

dora estructura de coordinación, apoyo y asesoramiento que se ha creado para dar respuesta a la realidad que se plantea en la Enseñanza Secundaria, teniendo presente como principio básico la atención a la diversidad.

Fernández y otros (1995) apuntan los siguientes argumentos para justificar la creación de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria:

- a) La implantación de un currículo abierto que ha de ser adaptado y contextualizado a las características propias del centro. El nuevo modelo educativo parte de la existencia de la diversidad y huye de un planteamiento curricular centralizado, cerrado y rígido, abogando por un currículo basado en los principios de apertura, flexibilidad y descentralización. Dicha apertura y flexibilidad curricular ofrece muchas posibilidades a la orientación educativa para que ésta realice su labor y aportaciones en aras de una enseñanza de calidad.
- b) La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Dicha ampliación conlleva un mayor margen de opcionalidad para el alumnado a lo largo del currículo. Por otra parte, se hace inminente la necesidad de una especial atención a la orientación profesional, dado que se ha hecho coincidir la finalización de la E.S.O. con el límite legal de incorporación al mundo laboral.
- c) La inclusión en el currículo de contenidos no sólo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. La ruptura con la tradicional tendencia que resaltaba los contenidos conceptuales abre un amplio campo de trabajo a la Orientación, de tal manera que algunos autores han denominado a los contenidos procedimentales y actitudinales contenidos de la Orientación.
- d) Extensión del programa de integración a la Educación Secundaria Obligatoria, lo que requiere estructuras de apoyo especializado para la consecución de los objetivos educativos. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales hace necesario el desa-

rollo de distintas estrategias de atención e intervención (refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular o de garantía social...).

e) La atención a la diversidad dentro de un tratamiento comprensivo. La comprensividad es un principio fundamental dentro del modelo educativo propuesto por la L.O.G.S.E. que nos garantiza el logro de unos objetivos mínimos para todos, a la vez que proporciona una enseñanza ajustada a las necesidades de cada alumno, atendiendo la diversidad generada por sus diferentes capacidades, motivaciones o intereses.

Por tanto, el Departamento de Orientación se configura y se consolida como «el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto Educativo y Curricular de centro para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas» (Orientación y Tutoría, MEC, 1992b) y evitar los riesgos de que la educación se reduzca a una mera instrucción al atender aspectos educativos, personales y profesionales. Asumirá, en el marco de institución educativa de la que forma parte, la función de impulsar, promover y coordinar las actividades de tutorías y orientación educativa de todos los alumnos y alumnas del centro, así como la de planificar y evaluar la oferta curricular adaptada y diversificada que algunos alumnos pueden necesitar.

1.6.3.1. Estructura organizativa y funcionamiento de los Departamentos de Orientación

Aunque la finalidad de la Orientación es coincidente en todas las Comunidades Autónomas, debido a que parten de un mismo marco de referencia acotado por las Leyes y Decretos de rango estatal, sus propias nor-

mativas reguladoras establecen diferencias, más bien formales, que hay que tener en cuenta. Dado el contexto, en el que se desarrolla el presente trabajo, nos vamos a basar en la normativa general y en la específica para la Comunidad Autónoma Andaluza, apoyándonos en los siguientes textos legales:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (BOE del 21 de noviembre).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA del 29 de agosto).
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA del 6 de septiembre).

1.6.3.2. Constitución del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación de cada centro queda integrado por los siguientes miembros:

- Un orientador, al menos, profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.
- Los maestros especialistas en Educación Especial que existan en

el centro.

- Los maestros encargados de impartir el área de formación básica en los Programas de Garantía Social.

Según la normativa, también quedarán adscritos a este Departamento:

- El profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignada la impartición de las áreas de iniciación profesional específica y de formación y orientación laboral en los Programas de Garantía Social.
- El profesorado que tenga asignada la impartición de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular.
- Los tutores y el profesorado de formación y orientación laboral, según se establezca en el Plan de Orientación y de Acción Tutorial.

1.6.3.3. Funciones generales del Departamento de Orientación

Para que las funciones del Departamento de Orientación sean congruentes con los principios emanados del nuevo Sistema Educativo, han de cumplir las siguientes características:

a) Innovadora, que permitan impulsar renovaciones e innovaciones didácticas, metodológicas y de organización, recogiendo y reelaborando experiencias docentes, en un doble movimiento de ida y vuelta: desde la práctica al análisis, y desde éste, a la práctica, en metodología de investigación-acción, siempre con la colaboración y participación del colectivo docente, y dentro de las posibilidades reales del Centro.

b) Personalizadora, que contribuyan a diseñar los Proyectos Curriculares para que éstos se adapten a las peculiaridades de los alumnos

y aprovechar al máximo sus potencialidades, contemplando la diversidad de aptitudes e intereses de cada uno.

c) *Integradora*, de forma que favorezcan la integración, en el mismo proceso educativo, de los objetivos de desarrollo personal, académico y social, para conseguir de los educandos un equilibrio afectivo, una preparación para la vida de trabajo y una buena adaptación social.

d) *Evaluadora*, que proporcionen asesoramiento a los profesores sobre aquellos aspectos y procedimientos más apropiados en orden a poder llevar a cabo una valoración, lo más aproximada posible, de las capacidades, actitudes y avances experimentados por los alumnos en relación a sus posibilidades.

Entre las funciones generales con las que el Departamento de Orientación ha de contribuir a esta oferta educativa innovadora, personalizadora, integradora y evaluadora, encontramos las siguientes:

- Hacer aportaciones para la elaboración de los distintos documentos que integran el Proyecto de Centro: Finalidades Educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto Curricular, Plan de Formación del Profesorado, Plan de Evaluación, etc. En este sentido, el Departamento de Orientación tiene una importante responsabilidad en la confección del Proyecto de Centro ya que ha de aportar sus conocimientos técnicos. Para afrontar esta función, sus componentes deben estar al tanto de las innovaciones e investigaciones educativas.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y en colaboración con los tutores, la propuesta del Plan de Orientación y Acción Tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.
- Diseñar las actividades correspondientes al Departamento para su

inclusión en el Plan Anual de Centro.

- Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación y de Acción Tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia. Para lograrlo habrá de favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial, proporcionando asesoramiento, materiales de consulta, y en general, apoyo a los profesores tutores. Así, el tutor podrá recabar información del Departamento de Orientación que le permitirá tener un mejor conocimiento de sus alumnos y así actuar con ellos de la manera más adecuada.
- Colaborar con los Departamentos Didácticos, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la elaboración de la programación y en la realización de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise, contribuyendo de este modo al desarrollo de elementos personalizadores de la educación. Hay alumnos con dificultades, ya sean de aprendizaje, en determinada materia, de adaptación al grupo o al medio escolar, que necesitan una ayuda especializada. En estos casos, que son normalmente detectadas por el tutor, se hará un estudio psicopedagógico del alumno, para averiguar las causas de sus dificultades y, en colaboración con el tutor y haciendo partícipes a los padres, buscar la manera de ayudarlo en el propio Centro, por medio de las clases de apoyo o refuerzo educativo, en las que se diseñarán programas específicos para las dificultades que presentan los alumnos con necesidades educativas. Si los medios disponibles en el Departamento no son suficientes para ir solucionando el problema de un alumno determinado o el caso se sale de ámbito escolar, debemos recurrir a una ayuda especializada exterior, que normalmente será afrontada por los Equipos de Orientación Educativa que están compuestos por profesionales expertos en problemas psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares .

- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa, prevista en la normativa vigente.
- Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de emitirse.
- Formular propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- Promover la investigación educativa y actividades de perfeccionamiento.
- Favorecer la cooperación entre la familia y la escuela, proponiendo dinámicas y actividades que contribuyan a su implicación en la educación de sus hijos y en la vida del centro.
- Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de los compañeros, sobre todo en los momentos de transición: a la llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, o en el tránsito a otro centro educativo. Efectivamente, la integración y adaptación escolar son elementos fundamentales para el proceso de socialización y aprendizaje.

1.6.3.4. Áreas de intervención y funciones específicas del Departamento

El trabajo del Departamento de Orientación, al tener como finalidad el apoyo, el asesoramiento y la intervención psicopedagógica en todos los sectores y ámbitos de la comunidad educativa, debe asumir unas funciones amplias que den respuestas eficaces a todos los aspectos que deba afrontar. En esta línea, las directrices legales agrupan las funciones que ha de desarrollar en cuatro grandes áreas referidas al centro, a los alumnos, a los equipos docentes, a las familias y a otras instituciones, que pasamos a detallar:

a) Con respecto al centro:

- Coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales en todas aquellas cuestiones que posibiliten una atención educativa personalizada e integral: adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo educativo, etc.
- Fomentar, en colaboración con el Equipo de Orientación Educativo de zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida profesional activa.

b) Con respecto al alumnado:

- Proporcionar información y orientación, de forma colectiva e individual, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales.
- Elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar, personal y profesional.
- Efectuar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que desarrollarán programas de diversificación curricular y garantía social.
- Desarrollo de programas y actividades dirigidas a la mejora de las habilidades y el aprendizaje autónomo.

c) Con respecto al profesorado:

- Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que realizan con sus grupos de alumnos.
- Proporcionar instrumentos educativos que permitan el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado en orden a ofrecer una

educación integradora, con especial atención hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje.

- Asesorar en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos, en especial con respecto al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones.
- Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación, recuperación y promoción, así como en el asesoramiento sobre futuros estudios de los alumnos.
- Coordinar y colaborar con los distintos Departamentos didácticos en la elaboración de las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias tanto para alumnos, de forma individual, como para grupos de alumnos.
- Impartir, en colaboración con el Centro del Profesorado y el Equipo de Orientación Educativo de zona, actividades de formación y perfeccionamiento relacionadas con la acción tutorial y la orientación.

d) Con respecto a las familias:

- Promover la cooperación de las familias con el Centro para lograr una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- Colaborar en las diversas actividades y programas que se realizan en el Centro, así como potenciar la relación y comunicación entre padres y profesores, especialmente en la que se refiere a la orientación profesional del alumnado.

e) Con otras instituciones:

- El profesor orientador y el Departamento de Orientación tienen especial responsabilidad en la coordinación del centro con el entorno social y sus instituciones, en particular con otros centros del mismo y otros niveles educativos, para facilitar la inserción y movilidad de los alumnos.

1.6.3.5. Ámbitos de intervención del Departamento de Orientación

Para el cumplimiento de las funciones señaladas en el punto anterior, el Departamento de Orientación organizará su actuación en torno a los ámbitos siguientes: la atención a la diversidad del alumnado, la orientación académica y profesional y la acción tutorial. El Departamento de Orientación elaborará un plan de actividades para cada uno de estos ámbitos en el que se especificarán los objetivos que se pretenden conseguir, las actuaciones que van a llevarse a cabo y los procedimientos previstos para su seguimiento y evaluación.

a) Atención a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad es la respuesta educativa que todos los Centros deben dar, a través de su organización y de su currículum a los distintos ámbitos de diferencias entre los alumnos. Los ámbitos de diversidad entre los alumnos son muy variados: diferencias étnicas, de religión, lingüística, de sexo, de intereses y expectativas, de estilos de aprendizaje, de capacidades, de estilos de motivación, de recursos e instrumentos para el aprendizaje, etc.

La función orientadora se hace más importante cuanto mayor es la diversidad de la propia oferta educativa para atender las diferencias individuales. Esto exige un planteamiento que permita partir del conocimiento de las características personales de cada alumno, así como las peculiaridades del entorno donde se desenvuelve habitualmente, de manera que podamos ofrecer una educación que se adapte a las distintas necesidades de los alumnos.

b) Orientación académica y profesional

El nuevo modelo educativo propone tareas que giran en torno a la elección entre distintas opciones y vías educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio que podrán llevarse a cabo si en el Departamento de Orientación hay suficientes datos de los alumnos y se cono-

ce su historial curricular desde los primeros niveles de enseñanza. Al terminar la Enseñanza Obligatoria y a lo largo de la Posobligatoria, la orientación hacia estudios posteriores y la orientación para la transición a la vida activa adquieren una especial relevancia. Para lograrlo, no será suficiente con informar sobre las profesiones existentes, sino que será preciso conocer las aptitudes del alumno, sus capacidades y sus actitudes e intereses, así como la oferta de trabajo de la que la sociedad en ese momento dispone, haciéndose imprescindible la puesta en práctica de una Orientación lo más acertada posible.

La Orientación académico-profesional es, por tanto, un proceso de ayuda al alumno que tiene como finalidad el desarrollo de la capacidad de autoconocimiento, de toma de decisiones y de búsqueda activa de información académica y profesional, de manera que el alumno pueda efectuar un proceso personalizado, activo y crítico de elección de itinerarios académicos y de inserción laboral. Así, la Orientación Profesional articulará un plan de actuación que tratará de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Planificar el currículum y la organización de los Centros para incorporar la Orientación en los mismos.
- Asesorar a los tutores y demás docentes para su intervención directa en el desarrollo de la Orientación, colaborando en su formación tutorial.
- Fomentar el conocimiento del entorno productivo, implicando a otras instituciones, empresas y organismos.
- Promover la organización de actividades informativas sobre las distintas opciones académicas y profesionales.
- Incorporar las nuevas tecnologías para facilitar el conocimiento del mercado de trabajo y la toma de decisiones.

- Favorecer la transición del sistema educativo a la vida laboral activa.
- Acercar e implicar a los distintos agentes sociales y económicos del entorno.

c) La acción tutorial

La acción tutorial es un proceso integrado en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad. Tiene una labor de mediación entre los propios alumnos, entre éstos y el equipo docente y entre el equipo docente y las familias. Se concreta en el Plan de Acción Tutorial para dar una respuesta sistemática e intencional a las necesidades detectadas, tras hacer una evaluación en los distintos ámbitos de intervención. El Tutor tendrá la responsabilidad de coordinar la acción orientadora del grupo de alumnos que tutoriza y el desarrollo adecuado del Plan, sin olvidar la responsabilidad que cualquier profesor tiene en la asunción de su rol docente, integrando los objetivos de la Orientación en el currículum propio de su área o asignatura.

1.6.3.6. El Orientador y sus funciones

Dentro de la estructura del Departamento de Orientación, la figura del orientador como agente de cambio en el Centro y como técnico especializado en el ámbito de la psicopedagogía, constituye una pieza fundamental del engranaje educativo, hasta el punto de que la normativa vigente le asigna unas tareas específicas, que a continuación enumeramos:

- Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se determine de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca el Proyecto Curricular.
- Realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones y diversificaciones curriculares.

- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y orientar y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- En su caso, impartir la materia de Psicología, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca por la Administración Educativa.

1.6.3.7. Designación, cese y competencias del Jefe del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación tendrá un Jefe de Departamento que será nombrado por el Delegado Provincial de Educación a propuesta del Director del Centro y desempeñará su función durante dos cursos académicos. Será regentado por un profesor o profesora de la especialidad de Psicología y Pedagogía con la condición de catedrático. Si por algún motivo no hay profesorado con la condición de catedrático, la jefatura será desempeñada por cualquier otro profesor o profesora de la especialidad, y si no lo hubiera, podrá ser ejercida por cualquier miembro del Departamento de Orientación.

El Jefe del Departamento de Orientación cesará sus funciones al producirse algunas de las siguientes circunstancias:

- Cuando finalice el nombramiento de la Jefatura del Departamento.
- Por renuncia motivada aceptada por el Delegado Provincial, previo informe razonado del Director del Centro.
- A propuesta del Director, tras una petición de la mayoría absoluta de los miembros del Departamento de Orientación, en un informe razonado dirigido al Director y con audiencia del interesado.
- A propuesta del Director mediante informe razonado.

Una vez formalizado el cese, el Director procederá a proponer el nombramiento de un nuevo Jefe de Departamento, siguiendo las condiciones nombradas anteriormente.

Las competencias que el Jefe del Departamento de Orientación habrá de asumir en el desempeño de su cargo serán las siguientes:

- Coordinar la elaboración, planificación y ejecución del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Dirigir y coordinar las actividades del Departamento de Orientación bajo la coordinación del Jefe de Estudios.
- Convocar y presidir las reuniones del Departamento de Orientación y levantar actas de las mismas.
- Coordinar la organización de espacios e instalaciones.
- Proponer la adquisición del material y el equipamiento específico asignado al Departamento y velar por su mantenimiento.
- Promover la evaluación de los distintos proyectos y actividades del Departamento.
- Colaborar con las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del instituto, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración Educativa.
- Representar al Departamento en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- Velar por el cumplimiento del plan de actividades del Departamento de Orientación.
- Colaborar con el Administrador o con el Secretario en la realización del inventario de los recursos materiales del Departamento.

1.6.3.8. Implicaciones

A lo largo de los apartados anteriores, hemos podido conocer el papel tan importante que juega el Departamento de Orientación en la estructura organizativa y curricular de los centros educativos, dentro del actual Sistema Educativo. No obstante, debido a la complejidad del hecho educativo y la acción orientadora, no podemos olvidar que todos los agentes educativos están implicados en una empresa común; así lo estipula la normativa cuando afirma que todo profesor, por el hecho de ser docente, es tutor y orientador a la vez de todos sus alumnos. La experiencia nos demuestra que los estudiantes bien orientados se encuentran en disposición óptima para empezar a aprender de forma autónoma y para acertar en la toma de decisiones personales, académicas o profesionales.

El Departamento de Orientación, como órgano técnico, se convierte en el gran dinamizador de los centros, por las múltiples responsabilidades que se le asigna, por lo que deberá crear el contexto y las condiciones idóneas que favorezcan el asesoramiento, la ayuda y el apoyo profesional a los distintos sectores de la comunidad educativa, ante las necesidades detectadas, mediante intervenciones orientadoras eficaces. El papel a desempeñar por el orientador, como figura primordial del Departamento, es clave en el éxito o fracaso de la acción orientadora en los centros. Siempre se le ha venido definiendo como un verdadero agente de cambio y nadie le puede quitar esta característica. Es cierto, que en los primeros momentos, a los que les tocaron vivir la implantación de este nuevo marco legal, supuso una labor orientadora tan compleja y difícil que el orientador, aparte de un gran conocimiento técnico y profesional de la realidad educativa y orientadora del centro, se convirtió en un apaga fuego de las iras de los contrarreformistas. En esta situación el orientador supo realizar su labor como verdadero agente de cambio social y educativo, para entusiasmar a los docentes ante los nuevos retos del sistema educativo, para compartir y participar de una nueva metodología didáctica, de un nuevo concepto de evaluación, de propiciar los necesarios cambios de actitudes en cuanto a su rol como docente, que además de instruir, debían de educar; y por último, hacer ver que la

acción orientadora era algo necesario y que debía ser asumida y compartida por todos. Todavía hoy queda mucho camino por recorrer y el orientador debe erigirse en el principal motor del centro, para, a través de sus preparación, comunicación y confianza con los distintos sectores de la comunidad educativa, crear un clima organizativo de calidad en el que los alumnos alcancen la formación integral que la sociedad actual demanda.

Para Rodríguez Espinar (199: 130), algunas de las funciones que definen al orientador como agente de cambio son:

- Facilitador de la comunicación en la organización.
- Facilitador de un clima de confianza.
- Facilitador del trabajo en equipo.
- Asunción de liderazgo.
- Adopción de estrategias de resolución de problemas.
- Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.
- Implicación en la toma de decisión.
- Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro.

Quizás una de las tareas más importantes a realizar, por su trascendencia posterior, sea el diseño y desarrollo de una acción orientadora eficaz. Por ello, no sólo su objetivo ha de ir encaminado a ofrecer los diferentes servicios educativos, sino que además debe involucrar a los diferentes sectores en las propias intervenciones. Para ello, tiene que ofrecer programas de orientación realistas donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, programas encaminados a implicar a las familias en esta tarea compartida en la que todos nos necesitamos, programas que faciliten la mediación del tutor en el proceso de intervención, y programas en los que participen todo el profesorado como algo compartido y necesario en la for-

mación integral del alumno.

1.6.4. Los Equipos de Orientación Educativa

Queremos finalizar este capítulo, esbozando brevemente la importancia y las funciones de los Equipos de Orientación Educativa en el ámbito escolar, aunque sus intervenciones en la Educación Secundaria son más reducidas, al dedicar todos sus esfuerzos en los niveles de Infantil y Primaria.

Constituyen los servicios psicopedagógicos de apoyo externos a los centros educativos, organizados en un ámbito de demarcación o distrito, en función de criterios demográficos y geográficos, así como de las características y necesidades de la zona. Ello permite una visión global de las necesidades y las carencias de la zona bajo la responsabilidad del equipo al que está adscrito, asegurándose el asesoramiento, apoyo técnico y formación permanente del profesorado de los centros de la zona educativa. Asimismo, deben desempeñar una importante labor de dinamización pedagógica de los centros, colaborando y contribuyendo a los procesos de investigación e innovación educativa que se generen. Por tanto, sus actuaciones tienen un carácter de complemento especializado de la labor que se realiza en los centros. Están compuestos por diversos profesionales, como pedagogos, psicólogos, médicos, maestros, especialistas en audición y lenguaje y trabajadores sociales, lo que reafirma su carácter multidisciplinar.

En nuestro país, su historia es muy reciente, pues los primeros servicios aparecen en 1977 con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) con ubicación en las capitales de todas las provincias (O.M. de 30 de abril de 1977. BOE del 13 de mayo). La nueva ordenación del Sistema Educativo surgida tras la aprobación de la LOGSE (1990), propició la remodelación orgánica y funcional de los distintos servicios psicopedagógicos de apoyo, integrándose bajo la denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Art. 10 de la O.M.

de 9 de diciembre de 1992, BOE del 18). A partir de este momento, comienza la etapa de desarrollo legal y aplicación del nuevo modelo y la reorganización de la orientación educativa, afectando en primer lugar a la zona de actuación del MEC y, posteriormente, comenzaron sus reorganizaciones las comunidades autónomas con competencias educativas.

Así, en Andalucía, el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA de 29 de noviembre), unifica los tres colectivos diferentes hasta esos momentos con funciones de orientación y/o apoyo como equipos externos a los Centros –los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, los Servicios de Apoyo Escolar y los Equipos de Atención Temprana y apoyo a la Integración– en uno sólo bajo el nombre de Equipos de Orientación Educativa. Orgánicamente depende de las Delegaciones Provinciales de Educación y, funcionalmente, de la Inspección Educativa. Sus funciones generales quedan configuradas en torno a ocho ámbitos de intervención, en las que se realizarán tareas de asesoramiento, colaboración, atención, apoyo y elaboración de materiales:

! Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y a la atención a la diversidad.

! Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como de los procesos de enseñanzas.

! Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.

! Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.

! Asesorar al profesorado en tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, y cola-

borar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.

! Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.

! Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos para ellos.

! Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

! Apoyo a la tutoría.

Además de estas funciones generales, realizan otras especializadas, propias de cada una de las áreas de trabajo siguientes:

a) Apoyo a la función tutorial del profesorado. Comprenderá todas las actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función docente. También se incluirá actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad de sexos.

b) Orientación vocacional y profesional. Comprenderá todas actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos, su toma de decisiones coherentes y realistas y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo.

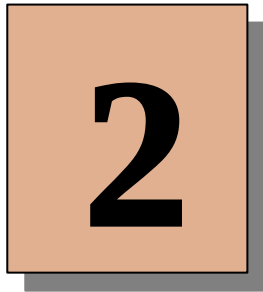
c) Atención a las necesidades educativas especiales. Sus actuaciones se dirigirán al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. También se atenderá a los alumnos sobredotados intelectualmente.

d) Compensación educativa. Las actuaciones se orientan al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o

geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje.

Su relación con los Departamentos de Orientación es de estrecha colaboración sobre todo en lo referente a la asistencia técnica de los profesores que tengan alumnos con necesidades educativas especiales y atención a la diversidad; en la participación del diseño y desarrollo de los programas de garantía social; y, cuando se le solicite, en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional.

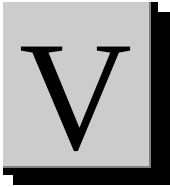
Como línea de trabajo en la planificación y desarrollo de sus actuaciones, es de destacar el uso de la intervención por programas integrados en los Proyectos de Centro, la prevención y anticipación a la aparición de problemas y el trabajo en equipo. Asimismo, existe una adecuada coordinación, para la realización de planes conjuntos con incidencia en centros educativos de sus zonas, con otros servicios comunitarios referidos al ámbito laboral, de asuntos sociales y de la salud.



La Educación en Medios de Comunicación

2. La Educación en Medios de Comunicación

2.1. La sociedad mediatizada: una realidad actual

 Vivimos en la sociedad de la información, en la que a diario los distintos medios de comunicación social nos inundan con sus mensajes, con sus sonidos y con sus imágenes y a lo que no sólo nos hemos acostumbrado, sino que lo consideramos como algo imprescindible en nuestras vidas, que incluso nos marca nuestras pautas de actuación. Gracias a las últimas tecnologías, la comunicación entre cualquier lugar del planeta es prácticamente instantánea, por lo que el impacto de cualquier noticia se produce de manera inmediata, convirtiendo en realidad las tesis de McLuhan sobre el concepto de «aldea global» (1989); todo lo que sucede en este mundo nos afecta por igual a todos, ya no hay distancias, vivimos bajo un mismo techo, y todo gracias a la inmediatez de la información, a su fuerza persuasiva; en definitiva, a la comunicación humana, que adquiere, por ello, cada vez más importancia en el ámbito social en que nos move-

mos. Así, nos lo señala Roda y Beltrán (1988: 26 y ss.), al expresar que «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». En palabras de Aguaded (1998: 24), el «fenómeno comunicacional es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo; y, 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».

Todos los seres humanos, desde los adultos a los más pequeños, estamos sometidos a la incesante y apabullante presencia de lo audiovisual en nuestras vidas, pasando buena parte de nuestro tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a oír la radio, y, en un futuro muy próximo, a hacer uso de las nuevas tecnologías de la información, como internet. Como indica Moreno (1983: 21) «la imagen y el sonido tecnificados penetran en 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». Es cierto que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo, es un hecho contrastable su considerable impacto y su propagación universal, cumplen un papel importante en el desarrollo social y político de la humanidad, favoreciendo la participación activa de los ciudadanos en la sociedad, pero, ¿estamos preparados para recibirlos, para comprenderlos, para usarlos?

Mayoritariamente, somos unos analfabetos audiovisuales, ya que consumimos los medios de comunicación de forma indiscriminada, con una actitud de pasividad total, lo cual no tiene absolutamente nada que ver con el conocimiento de sus lenguajes, el desciframiento de sus mensajes, la adopción de una posición interpretativa crítica y la asunción de los resortes adecuados para usarlos inteligentemente.

En este contexto, los medios de comunicación, según los expertos, uno de los mecanismos más importantes en el proceso de socialización de los más pequeños, se convierten en un instrumento social, que inciden -o determinan- los gustos, normas, conductas y pautas de comportamientos que cautivan, convencen, entretienen, culturizan, informan, pero también manipulan, por lo que se hace imprescindible la intervención desde el ámbito educativo, reclamando la necesidad de la educación en medios de comunicación como la mejor manera de lograr preparar a nuestros escolares para convivir con ellos, con la plena seguridad de que así estamos contribuyendo a la formación integral de los ciudadanos libres del mañana.

La fuerte presencia de los medios en las vidas de las personas es una tema preocupante para algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que intenta buscar propuestas para fomentar el desarrollo de planes formativos relativos a los medios de comunicación. Este organismo, desde la década de los sesenta se ha venido implicando en políticas de promoción de la educación en medios de comunicación, celebrando encuentros y conferencias internacionales, en los que se analizan las problemáticas de su desarrollo en la práctica escolar y se ofrecen estrategias didácticas para que los profesores enseñen a sus alumnos a usarlos de modo constructivos. En esta línea, en 1962, en una conferencia titulada «Educación para la pantalla», recogido por Pinto (1988:85), se afirmaba 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». En los años siguientes, encontramos constantes muestras por demandar a los distintos Estados que desarrollen políticas educativas encaminadas a potenciar el espíritu crítico de los alumnos respecto a los medios. Igualmente, en el famoso Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presentado con el título «Aprender a ser» (1972), elaborado bajo la presidencia de Edgar Faure (1973: 122, 124, 182-184, 186, 293) se realizan constantes referencias relativas a la importancia de incorporar el uso de los medios de comunicación en beneficio de la calidad educativa y

la correspondiente formación mediática de los profesores y alumnos: «la verdad es que el recurrir a los medios audiovisuales, además de los frutos inmediatos que cabe esperar, al nivel de la información práctica y de la animación social, puede abrir los caminos a una aculturación más profunda que estimule el gusto de aprender y el deseo de adquirir otras formas de comunicación, incluida la comunicación escrita».

La década de los ochenta marca definitivamente su compromiso decidido por la introducción de la formación en medios de las poblaciones escolares, con la Declaración promulgada por representantes de diecinueve naciones en el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios (1982), celebrado en Grunwald (Alemania), basado en cuatro puntos fundamentales que se han convertido en los principios claves para el desarrollo de la Educación en Medios:

1. Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2. Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.
3. Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología y las Ciencias de la Comunicación.

4. Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación».

En este mismo encuentro, se resaltaba la responsabilidad de los profesores y los padres en la preparación de los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Asimismo, se exhortaba a una colaboración conjunta además de los docentes y las familias, a los propios trabajadores de los medios y a los responsables de tomar decisiones en la educación relativa a los medios de comunicación, partiendo del reconocimiento por parte de todos del papel tan importante que tienen que desempeñar en la creación de una conciencia crítica más aguda de oyentes, espectadores y lectores de los medios. Éste es, sin duda, un paso decisivo, que en España, en algunos momentos, se tradujo en una serie de convenios con las empresas editoras de diarios para la reducción económica de las suscripciones de los centros educativos, para la promoción de concursos o para la planificación de visitas didácticas a los mismos.

En el ámbito europeo, una de las consecuencias del impacto de esta Declaración, fue la edición del libro *L'éducation aux médias* (Unesco, 1984) que ha marcado época en la exposición, por parte de prestigiosos expertos, de las relaciones entre la educación y los medios de comunicación, realizándose, además, un recorrido por las principales tendencias que se desarrollan sobre la temática a nivel mundial, para que sirvan de referencias para la puesta en marcha de nuevos proyectos. En la década de los noventa, se producen tres eventos importantes para el desarrollo y el afianzamiento de la formación en medios. Así, en 1990, con el apoyo de la UNESCO y el Consejo de Europa y por iniciativa del «Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information» francés (CLEMI) y el «British Film Institute» londinense, se organiza en Toulouse (Francia) una conferencia internacional en la que participan numerosos responsables de proyectos y profesionales de la educación y los medios de los cinco continentes y de la que surge el texto *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette y otros, 1992). En 1994, de

nuevo el CLEMI francés con la colaboración de la UNESCO celebró en París, sede del organismo internacional, un Encuentro Internacional bajo la temática de «La actualidad y los medios de comunicación». Por último, en la misma capital francesa en 1997, bajo la organización del «Groupe de recherche sur la relation enfants/médias» (GRREM) y con la colaboración nuevamente de la UNESCO, se desarrolló un Foro Mundial de investigadores, en el se trabajó la temática «Los jóvenes y los medios de comunicación: el futuro».

El Consejo de Europa, preocupado por la Educación en Medios de Comunicación creó en 1997 la «Association européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels/European Association for Audiovisual Education» (AEEMA/EAAME) subvencionando y fomentando actividades formativas y divulgativas encaminadas a extender el uso de los medios en la institución educativa como instrumento de formación de las nuevas generaciones, al constituir un factor esencial en el mundo de hoy y en el futuro más inmediato de nuestros jóvenes.

2.2. El poder de persuasión e influencias de los medios en los escolares

Los medios de comunicación se han extendido de tal modo en las vidas de las personas, que forman parte de su propia existencia, incluso antes de nacer, convirtiéndose en modelos de vida de la sociedad actual. Su influencia en el entorno social y familiar están determinando los modos y las relaciones entre sus miembros. Y si los medios, sólo deben cumplir dos funciones básicas como informar y entretener, ¿qué está sucediendo?. ¿Dónde queda su papel formativo, cultural, socializador?

Al convertirnos en una sociedad completamente mediatizada, donde la omnipresencia de los distintos medios es total y donde son considerados símbolos de progreso y de modernidad, erigiéndose en compañeros de

viaje insustituibles y necesarios de la existencia humana, sus facetas de persuasión, de control y, por tanto, de poder, no son desestimadas por sus dueños, ya sean públicos como privados y por distintos grupos empresariales, sociales o políticos que tratarán de transmitir o de imponer sus ideas, sus mensajes o sus productos.

Estamos en un mundo sin fronteras, en una sociedad atosigada por la influencia de las distintas fuentes de información, que de forma evidente tienden a uniformar los ciudadanos del mundo bajo la idea de la aldea global de McLuhan, donde la persona conoce realidades distintas, prefabricadas o importadas, donde se crean necesidades producidas por las influencias externas de los impactos publicitarios o por dar respuestas a los impulsos consumistas o placenteros, nos encontramos, por tanto, con las influencias y los efectos de los medios, en especial el televisivo, que han venido a revolucionar el estilo comunicativo de las masas, las relaciones personales y la convivencia familiar de los humanos en los últimos cincuenta años del siglo XX y lo que está por venir, que aún nos deparará extraordinarias sorpresas en el comportamiento de las personas en las próximas décadas, gracias al desarrollo de nuevas tecnologías, como la emisión vía satélite y la digitalización de las imágenes, que permitirán una accesibilidad generalizada, una interactividad real y un uso personalizado de los mensajes y códigos audiovisuales.

Los impactos de los mensajes de los medios y sus posibles efectos sobre los individuos han sido temas de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. En este sentido, Wolf (1994: 30 y ss.) nos señala que se ha pasado del convencimiento del fuerte *poder* de influencia de los medios hasta un posicionamiento menos radical donde se destaca la *capacidad* de influencia, generándose una serie de teorías, entre las que se destacan: la hipodérmica, la persuasiva, la de los efectos limitados, la funcionalista y la crítica o de los efectos a largo plazo. Desde la primera, se asume que los medios de comunicación pueden tener una influencia directa sobre los sujetos que los observan, contemplándose como estímulos que determinan determinadas respuestas en las personas. Con la teoría de la persuasión,

se produce un cambio cualitativo, al considerarse que por encima de los efectos directos sobre los individuos, es necesario destacar la existencia de una serie de factores en los propios seres humanos que determinan los efectos concretos de los mensajes, por lo que éstos pueden variar en función de las características psicológicas, sociales y culturales de los receptores, aunque al agruparse socialmente en colectivos, facilita la identificación de los grupos de influencia.

Con la teoría de los efectos limitados, aunque éstos constituyen la problemática prioritaria, se empieza a investigar la influencia de los medios sobre los individuos, asumiendo que son una parte más de las que reciben dentro de su entorno social comunitario. Por tanto, las influencias vienen condicionadas por la estructura social en la que las personas se desenvuelven, adquiriendo los medios de comunicación las funciones no sólo de creación de conductas, actitudes, hábitos y costumbres, sino también la de refuerzo y potenciación de las que ya poseen. Desde el paradigma funcionalista, se resaltan las funciones que los medios desarrollan dentro del esquema general de la sociedad en la que vivimos como parte integrante y determinante de la misma. Por último, desde la perspectiva de los efectos a largo plazo, se articula un posicionamiento crítico en el sentido de que aquéllos se empiezan a desarrollar progresivamente tras una exposición continuada a las imágenes, contenidos y mensajes de los medios, lo que nos llevará a un proceso de cambio de creencias, de conductas, y, en definitiva, de nuestro sistema de valores sobre la forma de entender y comprender el mundo y las relaciones que en él se producen.

Es evidente que los medios de comunicación, sabedores de su inmenso poder de socialización entre los niños, adolescentes y jóvenes, superando en muchas ocasiones a la propia institución escolar y a la familia, crearán los mecanismos necesarios de persuasión para llegar a ellos, seducirlos y convencerlos. Así lo ve también Ponce (1994b: 185 y ss.) cuando afirma que «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». En este sentido, refiriéndose al medio televisivo, el más influyente entre los escolares, afirma Ferrés (1994) que «el éxito social de la televisión proviene de su enorme capacidad de seducción, y su extraordinario poder de penetración se deriva de su capacidad para generar un discurso irracional, que penetra en las raíces del inconsciente burlando los controles de la racionalidad». Para bien o para mal, no podemos olvidar que la influencia del medio televisivo es tal que puede llegar a modificar o cambiar los roles tradicionales y la escala de valores culturales; que promueve la aparición de contravalores, la creación de estereotipos sociales, la reproducción e imitación de esquemas y estilos personales; que favorece la difusión de la violencia, las modas consumistas e innecesarias; que llega a ocupar gran parte del tiempo de trabajo y de ocio; y que conduce de forma inexorable a la incomunicación familiar y a la evasión de la realidad y de los asuntos cotidianos.

2.2.1. Los efectos del medio televisivo

La televisión, sin duda alguna, es el medio preferido, el más utilizado por los escolares, y el que va ocupar gran parte de su tiempo libre, por lo que la práctica totalidad de los estudios sobre las relaciones de niños, adolescentes y jóvenes con los medios se han dirigido a investigar las influencias televisivas en las vidas de los alumnos. En la revisión literaria sobre el tema, nos hemos encontrado generalmente posiciones similares, aunque también otras bastante dispares. Se observan dos perspectivas opuestas radicalmente y entre ambos polos otra más reconciliadora. Así, por un lado, están los que ven en la televisión la responsable de todos los males sociales, debido sobre todo a la violencia, publicidad y sexualidad

emitidas –Porcher (1994), Sublet (1986), Mander (1984)– y, por otro, los que tienen una visión optimista y no le achacan consecuencias directas negativas –Mariet (1994), Murray (1984), Clermont (1992)–. Los que se sitúan en un contexto más amplio, inclinándose hacia uno u otro polo, optando por una posición intermedia, constituyen el grupo más numeroso: Orozco (1996), Merlo (1996), Bryant y Zillmann (1996), Gubern (1987), Hawkins y Pingree (1983). En este último posicionamiento, encuadramos a casi todos los autores nacionales que se han interesado por la problemática: Vallejo (1987), Vilches (1983), Rico (1992, 1994), Bartrina (1994), Matilla (1995), Cabero (1997), Aguaded (1998).

Desde esta perspectiva, nos parecen muy interesantes, por su vertiente didáctica, los planteamientos de Orozco (1996: 152 y ss.) sobre los efectos de la televisión para estos tramos de edad, al señalar que se producen siete tipos de influencias, generalmente indirectas, como secuencia del visionado continuado de la televisión:

- 1. Desplazamiento de actividades*
- 2. Alteraciones en el ritmo cognoscitivo*
- 3. Estimulación informativa y conceptual*
- 4. Estimulación afectiva*
- 5. Provisión temática para la interacción social*
- 6. Conocimiento paralelo*
- 7. Adquisición de actitudes*

Respecto a la primera de las influencias apuntadas, la mayoría de los autores reconocen el excesivo tiempo dedicado al visionado de televisión por los escolares, aunque son datos que no se pueden generalizar a toda la población y en todos los contextos sociales. Así el propio Orozco considera que existen variables que condicionan estas afirmaciones y que son necesarias tenerlas presentes como son las referidas a la edad, clase social y lugar de residencia. En este sentido Cabero (1997: 74-76) afirma que el consumo televisivo viene claramente condicionado por la familia, ya que existe una correlación inversa entre el número de horas que se invierten en la observación de programas y el nivel socioeconómico familiar,

realizando más inversión de tiempo en las clase más desfavorecidas; asimismo, esgrime otras causas como el tipo de núcleo de población, que realice una mayor o menor oferta de actividades recreativas, afirmando que generalmente, debido a ello, en las ciudades y pueblos pequeños, se consume más televisión; y el factor sexo, presentando a las mujeres como mayores consumidoras de programas televisivos que los hombres.

Las alteraciones en el ritmo cognoscitivo constituyen una línea de investigación no muy desarrollada, aunque el autor mejicano considera que pueden influir en los ritmos de aprendizajes escolares, al imponer el consumo del medio televisivo ritmos más rápidos que las propias actividades educativas.

En cuanto al desarrollo de la estimulación informativa y conceptual tras el visionado continuado de televisión, Orozco defiende que la televisión desarrolla un estímulo cognoscitivo general tanto en conceptos como en destrezas y habilidades intelectuales, frente a la posición de los que piensan que el aprendizaje y la adquisición de información de los programas se realiza prácticamente con un mínimo esfuerzo cognitivo. De nuevo, Cabero (1997: 74) se inclina por el primer posicionamiento al afirmar que «la observación de un programa requiere que el observador tome una serie de decisiones, actividades de atención incluyendo acomodación para ignorar las distracciones del contexto, requiriéndose la utilización de estrategias de comprensión de extraordinaria complejidad y una inversión de esfuerzo cognitivo». Consecuente a esta influencia, se produce una estimulación afectiva, para muchos autores inseparables, que inciden en posibles modificaciones de las emociones y sentimientos de los niños, adolescentes y jóvenes.

La televisión es considerada, también, como una excelente proveedora de temática para la interacción social, por la posibilidad de presentación de cualquier información o noticia tanto del entorno más próximo al más lejano, provocando no sólo la recepción de imágenes y mensajes sino también la comprensión y la reflexión sobre hechos, experiencias y situaciones que acontecen en diferentes realidades sociales.

Esta acumulación de temas y datos proporciona, según Orozco, un conocimiento paralelo, que, a veces, «puede significar conflicto o simplemente una sobreinformación en la socialización de los niños» En este sentido, Gunter (1988: 22) nos indica que «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».

Por último, se produce una influencia muy importante que afecta a la adquisición de actitudes, por lo que nuevamente Orozco reafirma su posicionamiento en el sentido de que a través del visionado de televisión los escolares realizan aprendizajes vicarios, apoyándose en los estudios de Bandura (1996: 89) que mostraban 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».

Por su parte, el profesor Merlo (1996: 61y ss.) nos presenta una clasificación, a partir de nueve áreas temáticas, sobre los efectos más importantes e investigados de la televisión:

1. *Televisión y familia*
2. *Televisión y conducta social*
3. *Televisión y tiempo libre*
4. *Televisión y problemas de familia*
5. *Televisión y rendimiento escolar*
6. *Televisión y adquisición de conocimientos*
7. *Televisión e influencia psicológica*
8. *Televisión y pasividad/creatividad*
9. *Televisión y violencia*

Como observamos, existe una clara coincidencia con muchos de los aspectos expuestos por Orozco como de máxima influencia del visionado televisivo, por parte de nuestros escolares. Asimismo, nos parece

interesante señalar el agrupamiento que realiza Galindo (1997: 82), tomando como referencia la acción de consumir la televisión, para establecer posteriormente sus efectos en relación a los consumos efectuados. En su planteamiento, es preciso diferenciar entre consumo de televisión y consumo a través de la televisión, separando la televisión como producto y los productos que se difunden a través de ella. Por lo que afirma que el usuario de televisión, cuando se sitúa frente a la pantalla, puede llevar a cabo diferentes consumos:

- 1. Consumo de mensajes (información, opinión, publicidad, etc.)*
- 2. Consumo de ideología y de valores (culturales, sociales, políticos, etc.)*
- 3. Consumo de hábitos y actitudes*
- 4. Incitación al consumo de productos comerciales*
- 5. Consumo de tiempo*

Coincidimos plenamente con este autor que cuando se ve televisión se está consumiendo mensajes, valores, estilos de vida, publicidad; a partir de lo cual, se comienza un proceso individual, y por extensión colectivo, generador de cambios y modificaciones en los hábitos, en las actitudes, en la escala de valores, en el pensamiento, en las relaciones, en el comportamiento, etc. Por ello, creemos necesario proceder al análisis de algunos de ellos, que por relevancia y consecuencias creemos afectarán más a nuestros escolares.

2.2.1.1. Del consumo al consumismo

En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado, resulta paradójico pensar que las necesidades, en lugar de reducirse y estar mejor atendidas, aumenten y nos conviertan en esclavos y víctimas de un consumismo engañoso e innecesario que, de forma consciente e inconsciente, determina nuestra forma de vida, creando una ansiedad y competitividad errónea, alimentadas por modelos de *márketing* con una intencionalidad clara de puro mercantilismo o influencia ideológica.

No es difícil crear necesidades, para provocar una respuesta consumista. La influencia de los medios, en la sociedad actual, es determinante para proyectar imágenes y mensajes que nos lleven a un mundo perfecto, ideal y deseado, que nos transforma en vital lo secundario. Consecuentemente, se ha creado una rentable industria especializada que, utilizando mecanismos publicitarios, establece una comunicación unidireccional que incita y orienta hacia el consumo del objeto propuesto.

En esta situación, los seres humanos, de forma irreflexiva, nos dejamos, en muchas ocasiones, arrastrar y hasta engañar cuando consumimos de forma irresponsable, siguiendo el juego, a veces conscientemente, a los publicitarios y empresas que representan y, ante el éxito, animándolos a que sigan creando necesidades y productos que las satisfagan.

Es tal la influencia, que en determinados sectores sociales y en todas las edades, pero sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, se produce una identificación con las personas que los consumen, convirtiéndose en una *moda* que predetermina los gustos, que clasifica social e ideológicamente, que produce desigualdades sociales, que genera escalas de valores descontextualizadas de la realidad, que modifica actitudes y, en definitiva, *robotiza* a la persona y la convierte en marioneta movida por intereses predeterminados.

No podemos olvidar que cantidad de mensajes que llegan a los consumidores a través de los distintos medios de comunicación contienen informaciones engañosas o de veracidad dudosa, produciéndose al margen de la legislación vigente. Las empresas comerciales y sus marcas suelen incumplir las normativas, elaborando una publicidad encubierta, presentándola dentro de un espacio divulgativo-informativo cuando en realidad es un reclamo al servicio del anunciante que ha invertido para obtener unos beneficios. Según algunos estudios, más del seis por ciento de la publicidad que llega a los consumidores a través de los distintos medios se puede considerar como engañosa -un cuatro por ciento en la televisión, un tres y medio en los diarios, un siete en la radio y más del diez

por ciento en las revistas-, induciendo a un consumo erróneo, que afecta negativamente al comportamiento económico del consumidor, y orientando hacia un consumismo materialista.

Por tanto, el consumir, que es algo habitual y necesario para el ser humano, se convierte en algo extraordinario y tendencioso cuando se altera el proceso natural de oferta y elección, generándose necesidades superfluas e innecesarias que condicionan a la persona, abocándola hacia un mundo consumista, del cual difícilmente saldrá sin que medie una adecuada intervención orientadora y formativa que le prepare y capacite para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de analizar, valorar y comparar las distintas alternativas, quedándose con aquellas que realmente aporten respuesta eficaz y acertada a sus demandas personales y exigencias sociales.

De este modo, se evidencia paradójicamente cómo el incremento de necesidades va paralelo al desarrollo cultural, social, económico y tecnológico y cómo en sociedades menos avanzadas se elige en función de lo necesario y básico, acorde a un coherente sistema de valores, al no existir una oferta artificial, amplia, manipulada y confusa, posiblemente como consecuencia aún de su bajo nivel adquisitivo.

En este sentido, de forma categórica afirma Rico (1996), que el visionado de la televisión no se puede reducir a «consumir sin mirar, sólo viendo para olvidar como el alcohol, para no pensar, en nada ni en lo que sucede, ni en aquello que pasa ante nuestros ojos. Eso es el consumo, también de imágenes, una estafa legal en la cual todos caemos y lo hacemos voluntaria y gustosamente porque no pensar crea también un hábito».

2.2.1.2. Violencia, valores y televisión

No existe un consenso sobre la relación directa entre violencia e imágenes televisivas, ya que tal relación no depende sólo de esta variable,

sino que existen otros factores que en combinación multiplican los efectos, por lo que se admite que el visionado de programas violentos no es la única causa de la agresividad, pero que favorece su aparición en muchos individuos, en una tendencia a la imitación vicaria y asumiéndose modelos o personajes negativos para la convivencia y las normas democráticas, el respeto a la vida, el orden cívico y la justicia social. Así lo corrobora la profesora Vallejo cuando afirma que «el comportamiento social de una población es el resultado de multitud de factores que interactúan y son difícilmente aislables». Sin embargo, observamos atónitos, cada vez más frecuentemente, situaciones en la sociedad y en el contexto escolar de acciones violentas que llegan incluso al asesinato y donde la influencia directa de la toda poderosa imagen, produce un efecto negativo de imitación de secuencias, actitudes y modelos que observan a diario a través, sobre todo, de la televisión.

Clemente y Vidal (1996: 66 y ss.) en un excelente trabajo recopilatorio de otros autores, nos ofrecen un resumen de los posibles efectos del excesivo visionado de imágenes violentas:

! 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*

Efectivamente, esta constante y diaria visión de violencia, tanto física

como también verbal o icónica, no sólo aparece en las películas o series de cualquier tipo o formato, sino que la encontramos en otros programas, aparentemente inocuos, en los informativos y progresivamente, cada vez más, en las imágenes publicitarias. Con ello, nuestros chicos y jóvenes van creciendo con una imagen del mundo llena de violencia. El peligro de todo radica en que la capacidad de respuesta hacia el problema funciona cada vez menos, produciéndose un fenómeno de insensibilización, de indiferencia ante tanta saturación, convirtiéndose en algo habitual, normal y secundario en la vida de los escolares. Los efectos negativos se amplían cuando la madurez de los individuos impiden realizar una clara distinción entre la realidad y ficción. En definitiva, nos encontramos ante una situación que les conduce a un estado de inseguridad y de temor que se puede convertir en elemento desestabilizador de sus emociones, de sus conductas y de un adecuado desarrollo de su personalidad.

Por todos es admitido el papel fundamental que asume la televisión como transmisor ideológico y de los valores de una sociedad contradictoria. Si lo deseable es que se tendiera a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y hacia la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos, este medio aprovecha todo su poder para transmitir a través de sus mensajes ideologías partidistas, estilos de vida, actitudes consumistas, contravalores, reproducción de estereotipos... Pero, no hay nada gratuito, ni se debe al puro azar, sino que detrás de una imagen, de un mensaje siempre encontremos una intencionalidad y unos intereses o propósitos predeterminados.

Los adolescentes se encuentran en un momento de su trayectoria evolutiva con profundos cambios en su personalidad y muy permeables a la identificación con modelos que ven a diario y que toman como referentes. En esa búsqueda de la afirmación personal, ven en la televisión un elemento de transmisión de emociones y sensaciones que satisface sus deseos de un mundo creado, no real, de vida resuelta, de fama, de dinero, de belleza, de sexo, donde todo vale para conseguir lo que se proponen. Es decir, se transmiten modelos y estilos de vida a imitar que para los adultos

contemplamos de una manera irreal, pero que lo hacen suyos y empiezan a formar parte de su cultura de valores. Como afirma Bartrina (1994: 110), «la televisión es el vehículo que recoge y amplifica, pero no el origen de las corrientes que atraviesan nuestra sociedad de manera fulgurante y mueren al poco tiempo».

Muy interesantes son las conclusiones de la investigación dirigida por Iglesias de Ussel (1995) sobre la influencia de la televisión en la adolescencia en la Comunidad Andaluza, donde observamos las interacciones que establecen con este medio:

Adolescencia y televisión

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.

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 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 si se puede concluir que los efectos más preocupantes son las dosis de pasividad que puede generar. 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)

Como hemos podido comprobar, la actividad más frecuente después de la escolar y del descanso es la de ver la televisión, que junto a la utilización de otros medios de comunicación, están ocupando gran parte de su experiencia vital, por lo que tenemos que concluir que tienen un incuestionable valor en sus vidas. Por eso, se hace preciso el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje que capaciten a nuestros escolares para consumir críticamente los medios y sobre todo para que sepan interpretar inteligentemente sus mensajes, ya que muchos de éstos tienen intencionalidades encubiertas que pueden poner en peligro el equilibrio personal de los adolescentes en todos los aspectos –cognitivos,

emotivos, psicológicos, conductuales, físicos...—, favoreciendo la aparición de actitudes y modelos a imitar negativos frente a la vida y a la sociedad.

2.3. La justificación de la Educación en Medios de Comunicación

A la par que algunas instituciones gubernamentales están tomando posiciones decididas en la incorporación inmediata de la formación en medios en el currículum educativo, por la influencia tan decisiva que tienen en las vidas de las personas, son muchos los autores que consideran a los medios de comunicación la clave de la educación del futuro. Nuestros niños y jóvenes están sometidos diariamente al agobiante bombardeo audiovisual, que les va marcando y condicionando su existencia, por lo que se hace imprescindible su presencia en el aula, ya sea como recurso para el aprendizaje, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Enseñar a consumirlos, a entenderlos, a convivir con ellos desde un posicionamiento racional, crítico y creativo son demandados desde los foros intelectuales que reflexionan seriamente sobre las razones que justifican la integración curricular de los medios de comunicación en los sistemas educativos.

Len Masterman (1993a: 15-38), experto en el uso de los medios de comunicación en el aula, establece siete razones para considerar a la educación en medios de comunicación como un asunto prioritario:

1ª. El elevado uso de consumo de los medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.

2ª. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresa de concienciación.

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

4ª. La creciente penetración de los medios en los procesos

democráticos fundamentales.

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

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

7ª. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Efectivamente, encontramos en las afirmaciones de Masterman una profunda reflexión del impacto de los medios de comunicación en las vidas de los ciudadanos de la sociedad actual. Ese uso indiscriminado da lugar a que nos encontremos con datos escalofriantes que nos deben llevar a tomar posiciones en nuestra función de docentes, para favorecer la educación en medios en los centros educativos. Así, en nuestro propio contexto, las últimas encuestas (AIMC, 1999) nos confirman que nuestros niños y jóvenes consumen un promedio diario entre 222 y 234 minutos de televisión, es decir, de 3,5 a 4 horas recibiendo información de todo tipo, publicidad y consumo, valores, contravalores, lenguaje, estilos de vida, mensajes ideológicos, sexo, violencia... A este respecto, convendría recordar las cifras que ofrecía, en 1996, el Ministerio del Interior, especificando que cada español veía anualmente por la pequeña pantalla una media de 887 homicidios, 155 asesinatos, 70 parricidios y 1308 violaciones. ¿Cómo desde la educación vamos a estar ajeno a esta realidad que nos circunda, nos influye decisivamente y nos limita nuestras actuaciones?. Estamos con Sancho (1998: 42) cuando afirma que el problema de la educación en la actualidad no radica en el acceso a la información sino en «posibilitar que el alumnado y el propio profesorado sea capaz de darle sentido, de convertirla en herramienta crítica para entender e intervenir en el mundo que le rodea». Para ello propone el desarrollo de marcos de interpretación, de herramientas de pensamiento «que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda la

vida». Un sistema educativo que promueva la formación integral de los individuos de cara a su inserción y la mejora de la sociedad, no puede olvidar la educación en medios de comunicación que se debería centrar «en el desarrollo de un trabajo formativo encaminado a la discriminación de productos audiovisuales y al análisis valorativo de los mensajes que vehiculan, mediante un diseño de estrategias de uso escolar que garantizaran esta finalidad, haciendo posible un tratamiento de los medios de comunicación en la práctica docente y su integración en los Proyectos educativo y curricular» (Ballesta, 1998: 126).

Una preparación adecuada en nuestros jóvenes que les permita consumir inteligentemente los medios, racionalizando su consumo, y que , además le prepare para saber leer, descifrar y hasta enfrentarse ante la ingente cantidad y variedad de mensajes que va a recibir diariamente, evitará la manipulación, la transmisión de ideologías o estilos de vida, la adopción de contravalores, y en definitiva, la anulación de sus propias iniciativas, de sus conciencias, de su libertad. Por ello, según Masterman (1993a: 26 y 28), «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»; influyendo en la configuración de los mismos valores democráticos de la sociedad actual, porque «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».

Por su parte, Area (1998: 47 y ss.) entiende que la educación para los medios de comunicación es «una alternativa necesaria y urgente para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información y para formarle como un ciudadano consciente de los efectos

socioculturales de los medios de comunicación». Para justificar la necesidad de su integración curricular, nos presenta una serie de argumentos conceptuales e ideológicos, entorno a tres «tesis» fundamentales, partiendo de la consideración de que la formación que reciben los alumnos en nuestro sistema escolar, ante los efectos sociales y culturales de los medios y tecnologías de la comunicación, es casi inexistente y en muchos casos inadecuada:

1ª. Existe una evidente pérdida de la influencia cultural e ideológica de la institución escolar sobre la infancia y juventud a favor de los «mass media» y las nuevas tecnologías.

2ª. La escuela actual es un avestruz que esconde la cabeza ante la problemática sociocultural de los medios de comunicación.

3ª. Educar al alumnado para los medios es una condición necesaria para su formación democrática como ciudadanos.

En este sentido, es completamente cierto que la institución escolar ha perdido, junto con la familia, su hegemonía socializadora sobre la infancia y la juventud, en favor de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, por su poderosa influencia y sus efectos cautivadores. Nuestra escuela, desgraciadamente, no está dando respuesta a esta realidad tangible, por lo que se encuentra alejada de la tan deseada educación en medios de comunicación como venimos defendiendo. Como afirma Area (1998: 50) «la educación escolar ni en su contenido ni en su tecnología tanto organizativa como simbólica responde a las exigencias y características de una sociedad dominadas por la producción, difusión y consumo de la información mediante lenguajes y tecnologías audiovisuales e informáticas». Por otra parte, en relación a la fundamentación de la tesis tercera, encontramos como Gonnet, en sus *Ateliers de démocratie* (1995: 35), reivindicaba también el papel del uso de los medios para el conocimiento de la actualidad y la formación democrática. Una incorporación de la educación en medios al currículum con la finalidad de capacitar a los alumnos en su preparación para la vida social, desarrollando la actitud crítica y responsable ante su consumo y sus mensajes, lo que redundará en el ejercicio consciente de la libertad individual

y el fomento de actitudes democráticas.

2.3.1. Aproximación terminológica

En nuestra revisión bibliográfica, hemos podido observar la utilización de diferentes denominaciones para referirse a la educación en medios de comunicación: Educación para la Comunicación, Educación Audiovisual, Educación para los Medios, Educación en Medios de Comunicación, Educación para los Medios de Comunicación, Comunicación audiovisual, Enseñanza en materia de Comunicación, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Medios, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual...; algunas, con idéntico significado, otras con matices distintos, pero a la mayoría les une la necesidad de poner en marcha programas de educación para formar a nuestros alumnos con la realidad de los medios de comunicación. Por ellos, vamos a realizar un pequeño recorrido clarificador, para situarnos en el momento actual y argumentar nuestro posicionamiento.

Asociada a la conceptualización adoptada, encontramos distintos enfoques asignados a la educación en medios, como consecuencia de los planteamientos teóricos y las prácticas docentes seguidos. Para Area (1998: 58-62), existen tres perspectivas o concepciones de la enseñanza para los medios:

a) *El enfoque gramaticalista o de enseñanza del lenguaje audiovisual*, con el que se pretende que el alumnado adquiriera las habilidades necesarias que les permitan obtener información y expresarse a través de los códigos y símbolos del lenguaje audiovisual.

b) *El enfoque centrado en la tecnología o dimensiones técnico-materiales de los medios*, con el que se pretende la capacitación de los alumnos en el manejo de los aparatos, en la formación técnica de los componentes de la imagen y el sonido.

c) *El enfoque socio-ideológico dirigido a identificar y explicitar los contenidos y los mensajes vehiculados por los medios*, por el cual se pretende que el alumno sepa analizar los mensajes emitidos por los medios, tomando conciencia crítica de los mecanismos de manipulación e inculcación ideológica utilizados por ellos.

Sin embargo, junto a estos enfoques, encontramos otra posición que intenta superar estas visiones parciales para la educación en medios de educación por otra más global, proponiendo un modelo integrador (Masterman, 1993a; Bazalgete, 1991; Grupo Comunicar, Contrapunt), lo que no significa que, en cada momento y para cada contexto, se profundice más o menos en algunas de las dimensiones, pero siempre partiendo de la globalidad.

En el contexto español, se han tomado como referencias los términos «Media Education» y «Éducation aux Médias», empleados en los ámbitos anglófonos y francófonos, respectivamente; y, en menor medida, otras acepciones que nos han influido, aunque menos generalizadas han sido *Audiovisual Education*, *Media Literacy* y *Screen Education*. En estos últimos casos, señalar que la utilización de Educación Audiovisual, que, en algún momento, tuvo cierta aceptación, se dejó de utilizar porque su denominación induce a restringir el problema sólo a los medios que utilizan un lenguaje audiovisual.

En definitiva, actualmente en nuestro país, de forma indistinta y para indicar lo mismo, las terminologías más usuales son las siguientes: «Educación en Medios de Comunicación», «Educación para los Medios de Comunicación» y «Educación en materia de Comunicación». Esta última, surge de la traducción al castellano del libro de la Unesco «Éducation aux médias» (1984). De los tres términos, nos inclinamos por la utilización de los dos primeros por varias razones:

1. Recoge mejor los enfoques o planteamientos defendidos en los países occidentales donde se ha consolidado mejor este campo de estudio.

2. Es un término con gran amplitud semántica donde tienen cabida cualquier medio de comunicación de masas: prensa, radio, televisión, cine, internet y otros nuevos medios de información y comunicación social.

Algunos autores como Aguaded (1998: 35), aun estando de acuerdo con la utilización de las dos primeras denominaciones, precisan su decisión de adopción de una de ellas en base a la lectura léxica que se puede realizar de la palabra «en» o «para», afirmando que «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 reduccionista) de la preposición “para”». Respecto a la tercera denominación, nos parece que la utilización a secas del término Comunicación le impregna de una amplitud que desborda los límites de los medios de comunicación social, aumentando el campo de referencias a otras muchas realidades comunicativas.

Por su parte, en el ámbito iberoamericano y en Portugal es frecuente la utilización del término «Educación para los Medios», para referirse prácticamente a nuestros mismos planteamientos; sin embargo, creemos que la acepción «medios» debería de arrojarse con otras palabras que hicieran referencias directas a los objetivos planteados, ya que 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». A modo de síntesis, recogemos otras denominaciones que, en menor medida, se han venido utilizando, pero que por la utilización de términos diferentes creemos es preciso tener en consideración:

«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, vinculado a movimientos iberoamericanos, cuyo máximo valedor es el investigador Mario Kaplún; 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 y luego extendida su influencia a otros países iberoamericanos; la «Lectura Dinámica de Signos» desarrollado en Colombia por M^a Josefa Domínguez (1990); la denominación de la «Pedagogía de la Imagen» que surge en Francia con la obra de A. Vallet (1970) y luego se desarrolla en Hispanoamérica en distintos países; la «Educomunicación», implantada fundamentalmente en Argentina, la «Pedagogía de y con Audiovisuales», ya clásica y que tiene como exponente en los últimos años en España 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 han venido utilizando para identificar a esta innovación didáctica de integración de los medios en el currículum escolar ha sido la empleada por Margalef (1994) 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» (Aguaded: 1998: 34-35).

2.3.2. Objetivos y contenidos de la Educación en Medios de Comunicación

En nuestro estudio, observamos cómo en cada enfoque se destacan unos objetivos por encima de otros, lo que nos viene a confirmar que, partiendo de unos presupuestos genéricos, a la hora de abordar el problema de la educación en medios de comunicación, se formulan finalidades diferentes. Desde nuestro planteamiento, consideramos muy significativas algunas definiciones, que de alguna manera, han influido en la consideración actual que se le da a esta temática. Así, en uno de los encuentros organizados por la Unesco (París, 1979), se concluyó que cuando se hablara de Educación para los medios de comunicación, nos estábamos refiriendo a «todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la 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 su parte, Bazalgette (1993: 128) nos recoge la aportación del «British Film Institute» londinense que considera que «la educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios; haciendo referencia a los modernos medios de comunicación de masas, tales como la televisión, el cine, la radio...; intentando ampliar el conocimiento de los medios que tienen los niños, a través de trabajos críticos y prácticos; y tratando de producir consumidores más competentes que puedan comprender, 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».

En las distintas conceptualizaciones que hemos ido exponiendo, a lo largo del capítulo, hay un elemento común que siempre aparece como es el desarrollo de actitudes críticas de los alumnos ante los distintos medios y sus mensajes. Efectivamente, se pone el énfasis en unos aspectos que para nosotros son vitales en la configuración de los nuevos ciudadanos de la sociedad del siglo XXI como son la capacidad de análisis, la formación del pensamiento, la autonomía personal, siempre desde la dimensión crítica y, consecuentemente, la adquisición de estrategias y destrezas básicas que los hagan posibles. Así también se manifiesta Gonnet (1997: 44 y ss.), cuando nos señala que la finalidad principal es enseñar a los alumnos «a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática», proponiendo como temas fundamentales de la Educación para los Medios los siguientes:

- *Los lenguajes: en torno a las 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.*
- *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.*

En base a ello, Area (1998: 58) nos señala como objetivo fundamental en la educación para los medios de comunicación en el currículum escolar la capacitación del alumnado, «partiendo de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales audiovisuales» para:

- *Ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos de los medios.*
- *Ser críticos con los mismos.*
- *Conocer los mecanismos de producción técnica de los productos mediáticos.*
- *Identificar los intereses y valores que subyacen a todo programa audiovisual o mediático.*
- *Recibir una formación, no sólo académica, sino también cultural que les permita aprender significativamente desde los medios de comunicación social, especialmente televisivos, y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos.*
- *Saber comunicar sus ideas, sentimientos y emociones a través de los lenguajes y recursos expresivos de los medios tanto audiovisuales como sonoros y escritos.*

Como propuesta de contenidos (íbidem: 70-77) nos presenta siete «conceptos básicos» de la educación para los medios de comunicación que tendrá que concretar el docente en contenidos específicos bien de naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal en el diseño de la unidad didáctica:

1. *Todos los medios son «fabricaciones».*
2. *Todos los medios construyen una realidad.*
3. *Las «audiencias» construyen el significado de los medios.*
4. *Los medios tienen implicaciones «comerciales».*
5. *Los medios contienen mensajes «ideológicos» y de «valores».*
6. *Los medios tienen implicaciones «sociales» y «políticas».*
7. *Los medios tienen una «forma estética única» estrechamente relacionada con su «contenido».*

Dichos conceptos, están obtenidos de la Guía de Recursos de Comprensión de Medios (Duncan, 1989: 6-7), documento básico del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), en donde se afirma que los medios tienen una estética propia, estando íntimamente interrelacionado su forma y su contenido y que todo lo que comunican son construcciones de una realidad con enormes implicaciones sociales y políticas y de transmisión de mensajes ideológicos y éticos, junto a implicaciones comerciales.

Bernabeu (1995: 8-11) considera que el objetivo general de la Educación en Materia de Comunicación persigue «la educación de niños, 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 masivos». Como objetivos específicos apunta los siguientes:

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

- *Actuar sobre su ambiente social: la EMC ha de promover la participación de la familia en tareas educativas tales como las de favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios; crear hábitos de lectura entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales, etcétera). La EMC debe fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro, haciendo de ellos lugares de encuentro, espacios de comunicación e intercambio con otros ámbitos externos.*
- *Fomentar su autoestima y autorrespeto: la EMC ha de ayudar a los escolares a tomar conciencia de su propia valía y de la necesidad de definir y expresar la opinión personal.*
- *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 su intenciones manifiestas y ocultas.*
- *Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos.*
- *Fomentar la participación en el entorno social.*

Los contenidos los agrupa en torno a tres ámbitos de trabajo:

- *La educación en los medios: el currículo incluye los conceptos básicos relativos a la lectura entendida en un sentido amplio: diferentes códigos (verbales, visuales, sonoros y audiovisuales); medios de comunicación; fuentes de información y tratamiento de la misma; soportes en los que aparece la información; lugares de almacenamiento y consulta de documentos: bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, videotecas; nuevos medios técnicos y posibilidades de uso, etc.*
- *La educación con los medios: el currículo insiste en la adquisición de procedimientos como la lectura crítica y comprensiva de mensajes massmediáticos, la utilización de variadas fuentes de información y documentación, la adquisición de técnicas de trabajo científico; estrategias de recogida, selección, archivo, recuperación y transmisión*

de la información.

- *La educación ante los medios: el currículo señala la necesidad de desarrollar determinados valores en relación con la abundancia de información que ofrece nuestra sociedad: actitudes de consumo selectivo, análisis crítico de los mensajes, contraste con la realidad, postura activa ante los medios, formación de un criterio propio y formación en valores.*

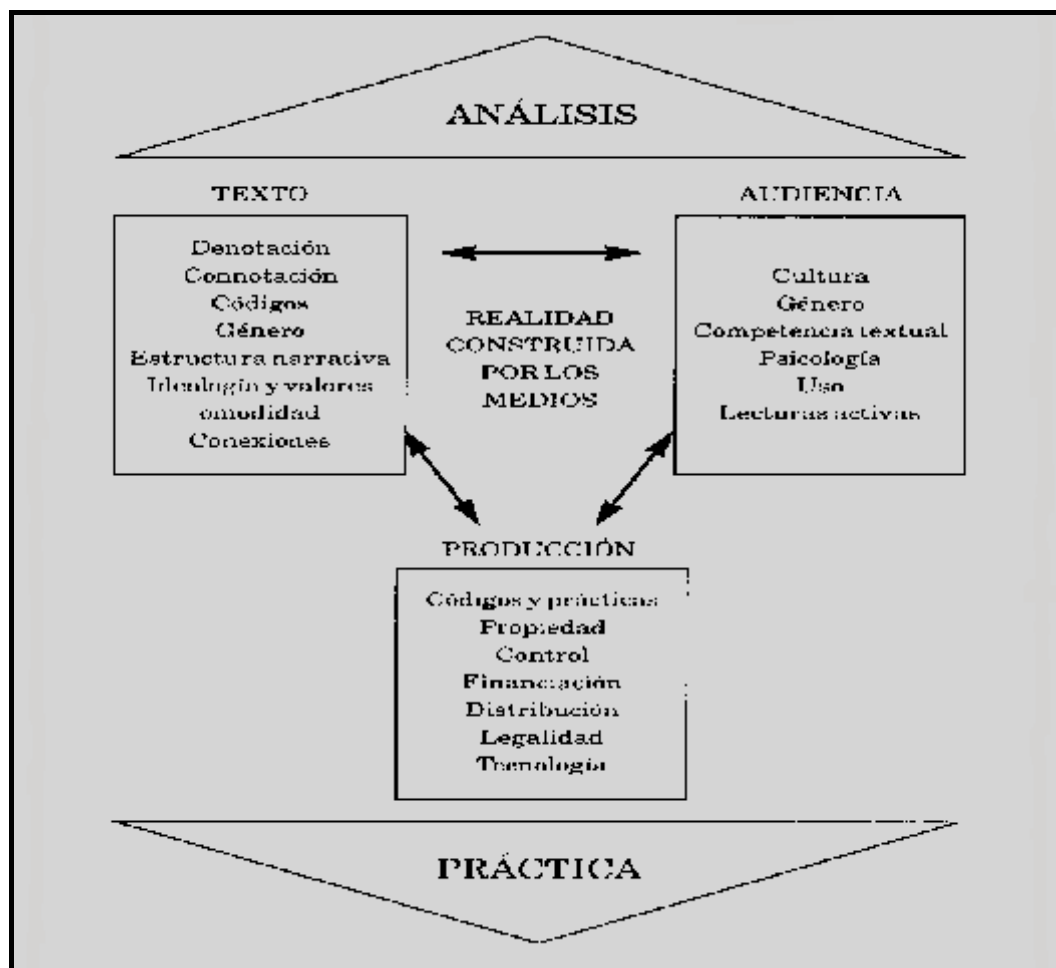
También en nuestro contexto nacional, Margalef (1994: 25) indica que «el objetivo general que se propone la educación para el uso de los medios de comunicación es el de estimular la formación de ciudadanos activos y no simples consumidores», para lo cual propone que se desarrollen las siguientes aptitudes 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.*

En una línea similar, Ballesta (1998: 123), considerando a los medios de comunicación como canales a través de los cuales fluyen mensajes que han sido creados por unos pocos para que los reciban muchos, afirma que «la educación en materia de comunicación debe encaminarse a enseñar a usar las informaciones de los medios y comprender lo que pasa en la actualidad; a descubrir cómo los medios de comunicación construyen y presentan la información; por lo que es un instrumento que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de

conocimientos y poder que existe entre los que fabrican la información»

Finalmente, quisiéramos señalar el esquema conceptual de la educación de medios de comunicación que nos presenta Shepherd (1992), recogido por Area (1998: 62 y ss.), utilizado en el *North York's Elementary Media Literacy Pilot Project* y que sintetiza los principios y ámbitos teóricos para una propuesta de integración curricular. Este esquema está basado en los argumentos teóricos de Masterman (1983, 1993), siendo el primer principio clave el «concepto de representación o de la no transparencia», por el cual el discurso mediático es siempre una construcción de la realidad y constituyendo la comprensión de este concepto el punto de arranque para el estudio crítico de los medios. Por ello, Masterman (1993a: 184) afirma que «la educación para los medios tiene que dirigirse a incrementar el conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, 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». Por tanto, deducimos que la finalidad fundamental gira en torno a la adquisición, por parte del alumno, no sólo de un conocimiento adecuado sobre los medios, sino también de las destrezas necesarias que les permita realizar análisis críticos de los mismos. Para su consecución, se establecen tres dimensiones de trabajo y estudio: el texto, la audiencia y la producción.



*Esquema conceptual de la educación de medios de comunicación (Area, 1998: 63,
basado en Shepherd)*

El ámbito «texto» se refiere a cualquier producción de los medios y la estrategia de trabajo irá encaminada a determinar la tipología del texto, el análisis de sus códigos, estructura narrativa, su significado denotativo, sus connotaciones, los valores e ideologías transmitidos y las conexiones con otros textos. En la dimensión de la «audiencia», se averigua, en primer lugar, los destinatarios a los que se dirige el producto, para posteriormente iniciar el proceso de aprendizaje de las competencias necesarias para conseguir de los alumnos unos consumidores de los medios inteligentes y críticos; en palabras de Shepherd (1993), «las teorías modernas de la comunicación indican que las audiencias negocian significados, es decir,

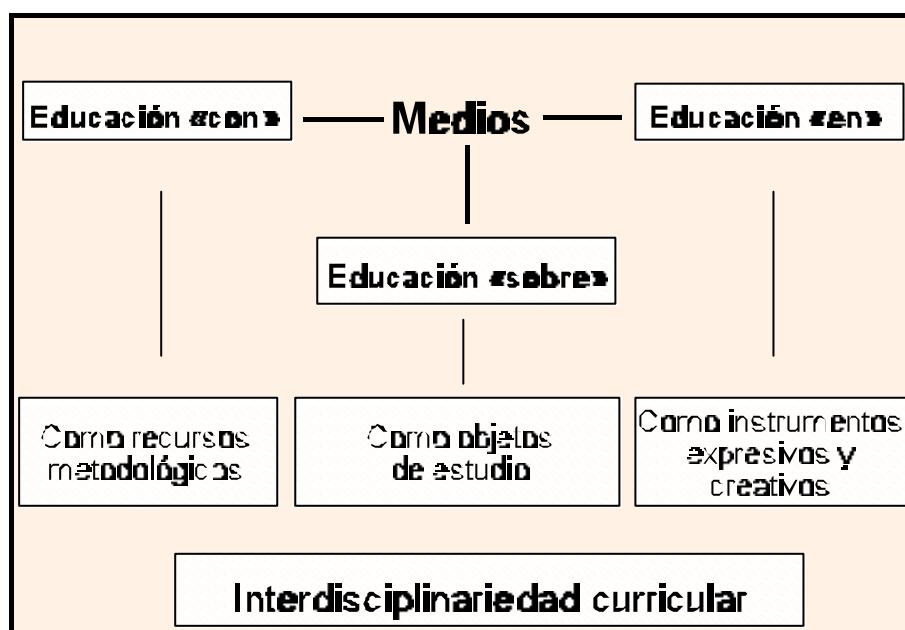
cada lector individual de un texto elaborará, de entre una gama posible de significados, aquella lectura que refleje su particularidad de género, raza, cultura, edad, destreza lectora, etc. De este modo, el significado de un texto no es algo determinado previamente por los críticos, los profesores o los autores, sino que está determinado por la relación dinámica y cambiante entre lector y texto». Por último, el ámbito «producción» hace referencia a todo el proceso de elaboración del texto mediático, profundizándose en contenidos como las tecnologías específicas de los medios, aspectos económicos de producción y distribución, la propiedad y el control, así como los aspectos legales necesarios para la producción.

2.4. La integración curricular de los medios en la ESO

Una sociedad competitiva y continuamente cambiante no puede funcionar y progresar bajo esquemas organizativos inflexibles y formalistas, que dificultan la evolución y el necesario cambio de las estructuras sociales, así como el desarrollo y la formación polivalente de cada persona. El nuevo Sistema Educativo propugnado en la LOGSE, lleva implícita una potencial ruptura con los tradicionales modelos curriculares y didácticos, con los anquilosados enfoques metodológicos, con las cerradas e inflexibles formas de organizar y planificar la educación, con los venerados y clásicos estilos docentes, con la forma de entender y valorar la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con los roles encontrados de docentes y discentes. En este clima de innovación educativa, los medios de comunicación –que hasta hoy para bastantes educadores vienen a ser rivales que interfieren y dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje– se alzan como imprescindibles recursos aliados de la educación formal e informal, que pueden facilitar tanto la actividad de enseñar, como la de aprender, al intervenir como fuente de acercamiento y motivación de los procesos educativos que se dan tanto dentro como fuera del aula. Los medios además dan la oportunidad, a través de su análisis y estudio, de descubrir sus características técnicas, sus claves de funcionamiento, sus

códigos y poder captar a su vez sus ventajas, descubriendo y valorando sus limitaciones y peligros, para poder utilizarlos e interpretarlos razonadamente.

En la ESO, los medios de comunicación social deben considerarse en los distintos niveles de concreción del currículum e introducirse en las distintas áreas y disciplinas, tanto como recursos didácticos auxiliares, como elementos motivadores que contextualicen las informaciones y favorezcan los tratamientos interdisciplinares, como instrumentos que informan y son utilizados por los alumnos para expresarse y desarrollar su espíritu crítico y participativo, como generadores de materiales curriculares que actualicen el currículum y como pretexto motivador para facilitar el cambio, la innovación, la formación y autoperfeccionamiento de los profesores/as y equipos docentes. Su consideración y uso en la Educación Secundaria Obligatoria va a ser un singular indicador de la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros.



Por tanto, en los distintos niveles educativos, los medios de comunicación social van a convertirse en preciados resortes que desde una

perspectiva de transversalidad, faciliten un aprendizaje constructivo y significativo en cada una de las áreas y/o disciplinas curriculares, permitiendo globalizar e integrar los aprendizajes, dando un sentido real, funcional y motivador. En concreto, y centrándonos en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), los medios serán abordados «en» y «desde» las distintas áreas curriculares. Su empleo no debe entenderse sólo como un simple recurso o medio material que el profesor/a utiliza para reforzar su metodología y proceso de enseñanza, sino que también y además se pueden usar como elementos de estudio y como herramientas de expresión personal.

La LOGSE viene a fundamentar, razonar y sistematizar el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo y facilitando que centros y equipos de profesores y profesoras elaboren con autonomía proyectos curriculares flexibles y adaptados a su entorno, en los cuales se integren cuantos elementos se estimen de interés por su incidencia en la información/formación y educación de los alumnos y alumnas. Los medios racionalmente empleados, nadie puede ponerlo en duda, promueven y provocan cambios de las capacidades, actitudes y valores sociales y culturales.

Por ello, los diseños curriculares de los Centros deben considerar las diferentes fuentes mediadas de información audiovisual, de forma que se aproveche su potencia cautivadora, para capacitar a los alumnos/as en el conocimiento, comprensión, análisis y utilización de los medios de comunicación y de sus mágicos códigos lingüísticos, aprovechándose de sus ventajas, escapando de sus manipulaciones y adoptando una actitud crítica que les permitan enfrentarse a su realidad de forma autónoma y responsable. Con todo, estaremos preparando que nuestros alumnos superen la pasividad y el consumismo indiscriminado que imponen los medios, desarrollando actitudes que les conviertan en receptores críticos, activos, participativos, creativos... Todo ello sólo será posible en la medida en que los medios entren de una forma generalizada, sistemática y eficaz en las aulas, fomentando la reflexión conjunta de profesores y alumnos. Hay

que tener presente, no obstante, que la mera utilización de los medios no asegura automáticamente un aprendizaje innovador, sino que depende de la interacción de una serie de variables que determinan su eficacia (entre otras, cabe destacar, la actitud y el conocimiento de docentes y discentes hacia la realidad que se analiza, la metodología del profesor, la participación de los alumnos, las características del contexto, el grado de interés y motivación de los participantes, etc.).

Resaltamos la opinión de Masterman (1994a: 63-66), porque sus propuestas han marcado las directrices teóricas de la educación en medios de comunicación, influyendo en una gran mayoría de expertos y en las decisiones de política educativa de gran parte de los países occidentales. A este respecto, mantiene que la integración de los medios en los sistemas educativos se puede realizar de cuatro maneras que no son excluyentes, sino complementarias:

- 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 maternal, pero que también puede formar parte de otras disciplinas como el Arte, las Ciencias Sociales, etc.).*
- c) La Educación en los Medios integrada en todas las disciplinas, como parte integrante de la enseñanza, sobre todo, de la Lengua, la Literatura, la Historia, la Geografía, aunque también puede tener cabida en materias como las Matemáticas y las Ciencias.*
- 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.*

Masterman encuentra bastantes ventajas en el estudio de los medios como disciplina específica, sobre todo en la Educación Secundaria y el Bachillerato, como la mejor manera de afianzar la Educación para la Comunicación.

Sus propuestas se dejan entrever en las directrices marcadas por el «British Film Institute», cuando se indican tres grandes ámbitos de integración (Bazalgette,1993: 118):

- 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 nuestro contexto, Area (1998: 53-55) reconoce que en nuestro marco curricular se puede integrar la educación para los medios desde tres formas diferentes:

- a) Como un área o asignatura independiente.*
- b) Incluidos sus objetivos y contenidos en los diseños curriculares de otras áreas.*
- c) Como un tema transversal a todo el currículum.*

Considera que la opción más interesante y necesaria en estos momentos es la integración de la enseñanza de los medios de comunicación como tema transversal, entendida como un planteamiento táctico y coyuntural, a fin de que se reconozca por parte de todo el profesorado la importancia que tiene en la formación actual de nuestros niños y jóvenes. Con ello, se estará rompiendo con la idea de selección y conocimiento derivado de las disciplinas tradicionales y, a la vez, se procede a «la incorporación en el currículum de la enseñanza de problemas de la experiencia cotidiana del alumnado que son conocimientos necesarios para su desarrollo personal y social».

Rechaza la primera opción, porque considera que tras las experiencias analizadas no ha funcionado correctamente, «tanto porque se convierte en una “maría”, como porque la EMC aspira a ser una respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica». Como

objeción a la segunda opción, señala que este planteamiento ofrece una visión fraccionada y desconectada de los medios de comunicación con respecto a los alumnos, además de quedar el desarrollo de la EMC reducido «a la preocupación del profesorado específico de esa asignatura o área, desentendiéndose los demás docentes».

En el contexto portugués, Pinto (1987: 60-51), continúa con una línea muy similar a las expuestas anteriormente al proponer las siguientes cuatro formas 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 la existencia de unidades didácticas integradas dentro de otras materias, como eventualmente, una combinación simultánea de todas o algunas de las propuestas anteriores.

Por último, quisiéramos resaltar las conclusiones a las que se llegaron en el Congreso Nacional, celebrado en Sevilla, en marzo de 1994, bajo el título *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?*, organizado por el Grupo Comunicar, con la colaboración del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y con la participación de destacados expertos tanto nacionales como del ámbito internacional y de responsables institucionales.

En este documento, se recogen las preocupaciones existentes en

aquel momento sobre la realidad de la Educación en Medios de Educación en nuestro país, las propuestas de integración curricular y las sugerencias y actuaciones necesarias que desde todos los sectores implicados se tienen que acometer. En definitiva, un texto para la reflexión; de desilusión, al comprobar lo realizado y el camino que aún queda por recorrer; y, de esperanza, en la creencia de un futuro cercano mucho mejor para la sensibilización de los distintos sectores implicados. De forma resumida, exponemos las conclusiones en torno a cuatro bloques de actuación fundamentales (Comunicar 3, 1994: 164):

**Congreso Nacional «¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?» Sevilla,
1994**

CONCLUSIONES

! Bloque I: Formación del Profesorado en medios de comunicación

1º) Se propugna un salto cualitativo en la concepción y tratamiento de la temática, desde el modelo "Prensa-Escuela" hasta el marco "Educación y Medios de Comunicación", donde se integren los logros obtenidos en las distintas propuestas y experiencias realizadas desde los distintos ámbitos de la utilización didáctica de la prensa, radio, televisión, nuevas tecnologías y demás medios, en un intento de comunicación, colaboración y conjunción de esfuerzos de todas las personas, organismos, instituciones, MRP's, asociaciones de profesores, etc. que apuestan y defienden la interacción educación y medios de comunicación.

2º) Se apoya la existencia de programas institucionales sobre los medios de comunicación y la educación en las distintas comunidades autónomas como ya existe en el MEC, en el Ministerio de Educación de Francia o en los ocho países integrantes de la Organización de Estados Iberoamericanos.

! Bloque II: Educación y comunicación en el aula

1º) Petición a los responsables educativos que consideren en las

distintas propuestas curriculares la transversalidad de la «Educación en materia de Comunicación» según la denominación acuñada por la UNESCO o «Educación y Medios de Comunicación» tal y como se defiende en el ámbito iberoamericano.

2º) En la caracterización de los contenidos de la «Educación y Medios de Comunicación» han de encontrarse contemplados e integrados los referentes a la comunicación sus medios, la información, la opinión, la imagen, la publicidad, etc. Las estrategias de actuación han de girar en torno a cuatro ejes: lo creativo, lo crítico, lo investigativo y lo lúdico.

! Bloque III: Los periodistas y los medios ante la educación

1º) Se solicita a las empresas periodísticas un mayor interés por la edición de suplementos y páginas específicas de educación que recojan el sentir de toda la comunidad educativa.

2º) Crear a nivel nacional programas específicos de televisión, bien definidos en contenidos y estrategias, destinados a receptores concretos y áreas de conocimientos curriculares o paralelas determinadas.

3º) Potenciar acciones que profundicen la línea del "código deontológico" aprobado por la Federación de Asociaciones de la Prensa Española (FAPE), destinado a la protección de los menores en los medios de comunicación.

! Bloque IV: Investigación con los medios de comunicación en la enseñanza

1º) Se pide que los investigadores teóricos en y con los medios de comunicación se acerquen más a la práctica docente, para que sus conclusiones puedan mejorar el trabajo del aula.

2º) Se insta a reflexionar y trabajar sobre el futuro de los medios más que a detenerse en su pasado.

2.4.1. La propuesta de la Administración Educativa

La integración de los medios de comunicación en el currículum escolar, al menos sobre el papel, es una realidad en nuestro nuevo Sistema Educativo. Ya en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, aparecen dos objetivos a alcanzar en esta etapa en los que podemos encontrar conexiones con los *mass media*, cuando se persigue de una parte *“interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso”*; y de otra *«obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible»*.

No sólo los medios tienen la consideración de recursos didácticos sino que pasan a formar parte del programa de varias disciplinas como principios didácticos de sus enseñanzas mínimas. Todo ello va a dar lugar a experiencias integradas e interdisciplinares con la consiguiente participación conjunta de profesores y alumnos. Su integración en el currículum ha quedado de manifiesto en la normativa legal (DCB, Decretos de enseñanzas mínimas y currículo de la ESO, así como los decretos aparecidos en las Comunidades Autónomas con competencias en educación), que se ha convertido en una plataforma privilegiada para la incorporación, planificada y sistemática, de la Educación en Medios de Comunicación en el currículum, desde una doble vertiente: como eje transversal del currículum y como área de conocimientos o taller de trabajo.

2.4.1.1. Como eje transversal del currículum

La encuadramos dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», atravesando todo el sistema tanto vertical (desde Infantil,

Primaria y Secundaria hasta Bachillerato y Educación de Adultos), como horizontalmente (en todas las áreas y materias curriculares y en los temas transversales).

La realidad fue decepcionante al quedar sin identidad propia y no aparecer entre los ejes transversales propuestos la Educación en Medios de Comunicación, tanto inicialmente por el MEC y posteriormente en nuestra Comunidad por la Consejería de Educación, quedando algunos de sus objetivos incorporados dentro del ámbito de «la Educación del Consumidor» (y «el usuario», en Andalucía). Sobre todo porque con la creación del «Programa Prensa-Escuela» en 1985, con el objetivo de promover el uso plural de la prensa en las aulas, nos habíamos ilusionado que el siguiente paso sería la consideración de la educación en medios como una de la transversales claves en la formación de los nuevos ciudadanos. Este desacierto, se intentó justificar por algunos responsables educativos del momento (Bernabeu, 1995: 8-11) cuando afirmaba lo siguiente:

«Hemos visto aparecer recientemente diversos artículos en los que de forma implícita o explícita se expresaba la idea de que la prensa y los medios de comunicación han sido los grandes olvidados de la reforma educativa. Esta queja se ha debido en parte a la ausencia de la EMC en la nómina inicial de temas transversales propuesta en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Sin embargo, el hecho de que no haya sido definida originariamente de forma explícita como tal no contradice la transversalidad de este ámbito de conocimiento. No hay que olvidar que esta nómina es abierta y habrá de variar de acuerdo con la demandas de la sociedad. Por otra parte, el MEC ha dado tal consideración a la EMC como lo acreditan las últimas publicaciones (Margalef,1994); los últimos cursos de formación para asesores de Unidades de Programas y CEPs, en los que la Educación en Materia de Comunicación ha sido un contenido más junto a la Educación para la Salud, Ambiental, etc.; la última convocatoria de Proyectos de Innovación, donde se potenciaban aquellos que abordaran cualquiera de los temas transversales, incluida la EMC; o la próxima convocatoria de los Premios Educación y Sociedad en la que la EMC se incluirá como un contenido claramente transversal. Los temas transversales son algo dinámico, responden a necesidades sociales, y su número y naturaleza han

de venir dados por las propias demandas de la sociedad. ¿Quién puede negar que sea una demanda social la necesidad de formar en la escuela a seres humanos completos, que no queden inermes ante la enorme influencia de los medios de comunicación masiva y que estén preparados para actuar como ciudadanos activos y críticos en una sociedad cada vez más mediatizada?»

Por tanto, la posición oficial se aleja de los planteamientos que se argumentan desde algunos Colectivos como el Grupo Comunicar que, a través de su revista científica de medios de comunicación y educación (Comunicar¹, 1993: 8-9), argumenta su transversalidad en los siguientes aspectos:

«La Educación en materia de Comunicación Social utiliza los contenidos de las distintas áreas curriculares dándoles sentido, organizándolos global e interdisciplinariamente en un modelo de integración curricular más cercano al conocimiento próximo del alumnado y a la significatividad del aprendizaje.

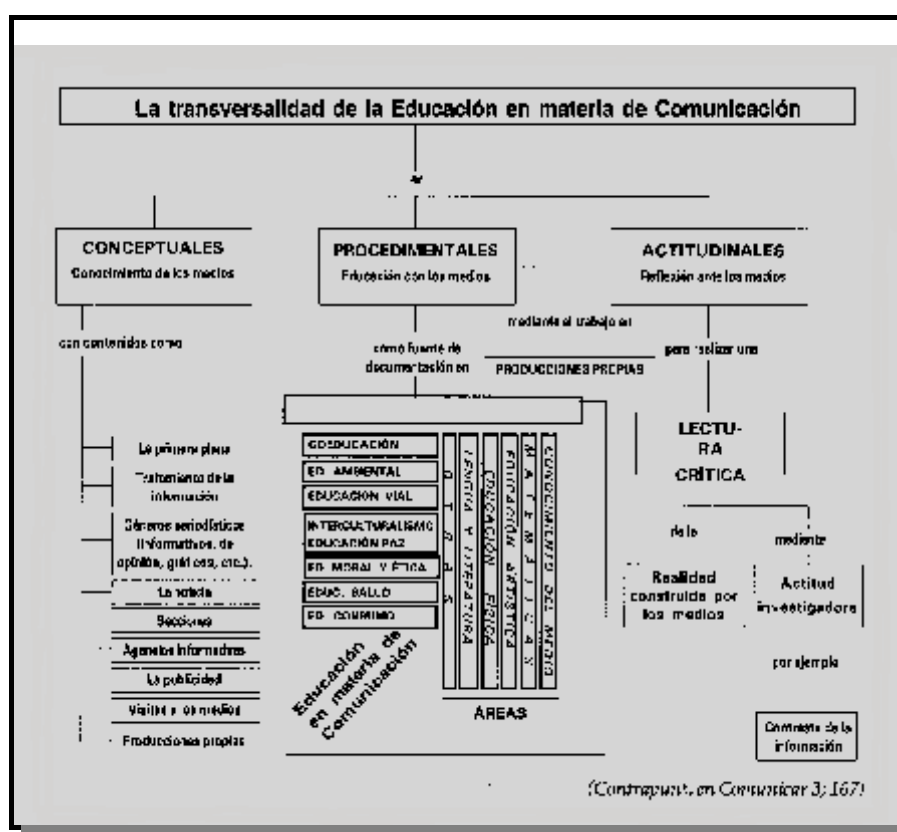
La Educación en materia de Comunicación Social tiene contenidos propios. Algunos contenidos conceptuales son: “fundamentos, fuentes e implicaciones de la comunicación social”, “estilo y géneros periodísticos”, “la industria de la información”, “la imagen (información gráfica y publicidad...)”. Los contenidos procedimentales hacen referencia a técnicas informativas”, “técnicas, estrategias y tecnologías de la información y de la comunicación”, estrategias de análisis crítico de la información”, técnicas específicas de lectura de imagen...” Las actitudes, valores y normas que se relacionan con la comunicación social pueden ser: “transmisión cultural y resocialización”, “difusión de normas y valores asumidos por la sociedad (convivencia, solidaridad...)”, “creación y modificación de actitudes, opiniones...”

La Comunicación Social tiene una gran importancia social y educativa. Esta afirmación define la necesidad educativa en función de la importancia social en cuanto que la comunicación social es un elemento cultural al que accede toda la población (impacto de la TV), que informa y culturaliza actuando como elemento social de aprendizaje no formal y, además, entretiene y despierta el interés lúdico».

Por su parte, el Equip Contrapunt valenciano (1994: 83-87), se

lamenta de la oportunidad perdida y reclama también no sólo el reconocimiento formal como área transversal sino una perspectiva más global como «transversal de transversales», con las siguientes afirmaciones:

«El reconocimiento formal de esta área transversal, y su sentido como transversal de transversales –a la que nos referiremos más adelante– es una tarea inaplazable si no queremos que todo quede en un catálogo de buenas intenciones a disposición del profesorado más inquieto y más activo (que es precisamente el que ya la está trabajando de manera regular). Si es cierto que la EMC debe estar considerada como una materia especializada por propio derecho, no lo es menos que su presencia nos permitirá informar la enseñanza de todas las áreas en un proceso continuo y abierto. Con creciente interés, se amontonan las investigaciones y propuestas didácticas referidas al uso de los medios de comunicación en la escuela. Esta indiscutible constatación lleva



pareja la necesidad de disponer de un hilo conductor que vertebre ese conjunto de experiencias aparentemente desconexionadas y dispersas. El tratamiento del conjunto de áreas transversales ha de tener en cuenta que las razones de su integración en el currículum descansan precisamente en el hecho de que constituyen un conjunto de saberes conectados con la contemporaneidad más inmediata. En este sentido, ¿existen otros recursos mejores que los medios de comunicación, soportes materiales del conjunto de temas al que nos referimos?; ¿cómo trabajar la actualidad con sus temas y sus conflictos, sino es con la prensa escrita, la radio o la televisión? Ya podemos, pues, adelantar el núcleo central al que nos referiremos a continuación: la EMC es un poderoso vehículo de integración de los saberes de las distintas áreas transversales.

Es, como ya adelantamos, una auténtica transversal de transversales. Este carácter de transversalidad específica del tratamiento curricular de/con los medios de comunicación se manifiesta al menos en una triple dimensión. La primera se fundamenta en contar por sí misma con contenidos propios e interrelacionados con las otras áreas. Es, por tanto, una transversal más junto a ellas. La segunda dimensión se justifica por el hecho de constituir uno de los soportes básicos y comunes a todas las demás: las materias o temas de la transversalidad se nos presentan a través de los distintos medios de comunicación. No olvidemos que la justificación última de la presencia curricular de los temas transversales radica en que, en conjunto, aglutinan aspectos específicos de nuestra cultura contemporánea y ésta aparece reflejada en los *mass media*.

Por último, una tercera vertiente que se deriva de la anterior se refiere a que la actualidad transmitida por los medios siempre se acompaña de un conjunto de valores, creencias, intereses y actitudes que es necesario conocer, analizar y decodificar para el fomento de la autonomía crítica del alumnado. Si la Educación Moral y Cívica contiene elementos comunes que comparte con las otras áreas, la Educación en Materia de Comunicación, en el sentido que hemos argumentado, no le va a la zaga».

En definitiva, después de un riguroso rastreo por los documentos oficiales, la propuesta que realiza la administración educativa, para su integración en cada una de las materias que integran el nuevo diseño curricular, desde una vertiente interdisciplinar, es la que exponemos a continuación:

! Lengua y Literatura.

Bloque: Sistemas de comunicación verbal y no verbal. Los objetivos que lo orientan radican en la valoración de los lenguajes no verbales, de sus códigos respectivos y de las normas que regulan su uso; en la actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación; el interés ante las nuevas tecnologías de comunicación y actitud crítica ante su uso así como ante la publicidad.

Bloque: Usos y formas de comunicación escrita. Los lenguajes específicos de los distintos medios son considerados como objeto de estudio. La utilización de los diferentes medios para la producción de textos orales y escritos supondrán el uso de los mismos en sus tres vertientes: como objeto de estudio, como recurso didáctico y como técnica de trabajo.

Los restantes bloques pueden tener en los distintos medios unos recursos de primer orden para trabajos e investigaciones. En los criterios de evaluación queda patente su importancia como instrumentos evaluativos.

! Lenguas extranjeras.

Hay una referencia clara en los *objetivos generales* cuando se pretende *mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia*. En todos sus bloques hay alusiones continuas. Un aprendizaje moderno de una lengua extranjera no se entendería sin la inestimable ayuda de los distintos medios de comunicación unas veces como recursos didácticos, otras como técnicas de trabajo.

! Ciencias de la Naturaleza.

Bloque: Las personas y la salud. Tema: la relación y la comunicación humana. La percepción de la información, su procesamiento

y la elaboración de respuestas.

Aunque sólo en este bloque hay una referencia directa, es de suponer que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los demás bloques el uso de los medios tanto como recursos didácticos como técnicas de trabajo, será absolutamente necesario metodológicamente. De hecho en los criterios de evaluación propuestos, se hacen referencias claras y precisas, proponiéndolos como instrumentos que ayuden a la evaluación del alumno.

! Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Hay una referencia directa en sus objetivos generales cuando se aboga por *obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.*

En todos sus bloques, encontramos alguna integración de los medios tanto como contenidos conceptuales (*el papel de los medios de comunicación*) como procedimentales y actitudinales *-obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo); investigación, indagación, contraste, análisis y evaluación crítica de las informaciones proporcionadas por la prensa, radio o televisión sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad, interpretación de documentos audiovisuales, trabajos o investigaciones, producción propia, interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información de los medios-*. En los criterios de evaluación se toman como instrumentos evaluativos relevantes.

! Educación Física

Aunque no hay referencias directas a los medios de comunicación,

es indudable que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se utilizarán como recursos didácticos para trabajos de investigación, exposición de temas, producción propia, etc.

! Educación Plástica y Visual

Hay unas referencias continuas en este área a los distintos medios de comunicación: cine, televisión, vídeo, fotografía periodística, publicidad... como transmisores de múltiples imágenes visuales. En sus objetivos generales cuando se propugna, entre otros, *percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno; expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación; comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.*

Bloques: Principalmente en lenguaje visual, elementos configurativos del lenguaje visual, procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales y apreciación del proceso de creación en las artes visuales, aparecen integrados totalmente contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen que ver de modo específico con los medios de comunicación como pueden ser: *la imagen representativa y simbólica, lectura de imágenes, sintaxis de los lenguajes visuales específicos, interacción entre los distintos lenguajes, utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad, reconocimiento y valoración del papel que juegan los medios de comunicación de masas en nuestra cultura actual, soportes químicos, magnéticos y técnicas de la imagen fija y secuencial (cómic, cine, televisión, vídeo...), experimentación y utilización de técnicas, mensajes y funciones de las artes visuales, fases de los procesos de realización...*

En los criterios de evaluación los distintos medios de comunicación son tomados como instrumentos para evaluar los objetivos propuestos.

! Matemáticas

Aunque no haya referencias directas a los medios de comunicación, es indudable que en este área su uso es también posible no sólo como recurso didáctico sino también como técnica de trabajo y se deja entrever en algunos de sus bloques cuando se persigue interpretar y valorar informaciones (generalmente las aparecidas en los medios de comunicación) que pueden ser objeto de interpretación, representación o tratamiento matemático.

! Música

Bloque: Música y comunicación. Se analiza y valora el papel de la música en los medios de comunicación y en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral y publicitario).

! Tecnología.

Podemos encontrar algunas referencias en el *bloque de Tecnología y Sociedad* cuando en los contenidos procedimentales se aboga por un *análisis a partir de un conjunto de informaciones pertinentes, del contexto productivo y profesional del entorno cercano y de su evolución*, aunque el uso de los medios como objeto de estudio, auxiliar didáctico y técnica de trabajo son posibles perfectamente en este área.

Como vemos, la integración de los MCS en el currículum escolar de la Enseñanza Secundaria es una realidad que nos confirma que la institución escolar no puede estar al margen de la influencia tan extraordinaria que los medios tienen en la sociedad y en nuestros alumnos.

Ha habido un avance cualitativo y cuantitativo muy apreciable en este

sentido. Por fin podremos introducir en nuestras aulas el apasionante reto no sólo de enseñar sino también de aprender con los medios de comunicación valorándolos, leyéndolos críticamente y creando.

Esta integración no supone como antaño algo aislado y añadido al proceso enseñanza-aprendizaje sino que forma parte del entablado curricular de las distintas áreas, siendo objeto de estudio en muchísimas ocasiones.

2.4.1.2. Como área de conocimientos 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, siendo esta última opción la que actualmente está permitiendo una mejor integración curricular del eje transversal «Educación en Medios de Comunicación», al ofrecer más posibilidades didácticas, sobre todo en sus vertientes crítica y creativa. Como aspecto negativo, tenemos que resaltar que no cubre la formación de todos los alumnos, que por igual reciben los impactos de la comunicación audiovisual; pero también somos conscientes de las dificultades de su inclusión en las diferentes materias, ya de por sí sobrecargadas de contenidos, que se limitarán a utilizar los medios como auxiliares didácticos.

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. Concretamente, en el ámbito del Ministerio de Educación, se fijaron las materias siguientes: «Procesos de Comunicación» en ESO y «Comunicación Audiovisual» e «Imagen» en Bachillerato. En la Comunidad Autónoma Andaluza, encontramos a «Información y Comunicación» e «Imagen y Expresión» en ESO y «Medios de Comunicación» en Bachillerato.

Pasamos a realizar un breve análisis de cada una de ellas, a fin de comprobar sus diferentes contenidos y planteamientos didácticos sugeridos para su impartición, –aunque mantienen cierto paralelismo de coherencia y progresión– tanto las propuestas por el MEC como las diseñadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Observaremos que se trabajan más los contenidos de tipo conceptual relativos al conocimiento de los medios y menos los procesos de adquisición de actitudes críticas y activas frente a sus usos como consumidores inteligentes de los mismos:

a) Propuesta del Ministerio de Educación

! Optativa «Procesos de comunicación»

Esta optativa se oferta en cuarto de ESO y 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 el desarrollo de las capacidades expresivas y lúdicas.

Los bloques de contenidos conceptuales se estructuran, de forma parecida a la propuesta andaluza «Información y Comunicación», en dos grandes ámbitos: la comunicación y el proceso de la comunicación. Sus contenidos procedimentales giran también en 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.*

Como colofón final, se propone la realización de un trabajo práctico, generalmente multimedia, que corona toda la fase más teórica con una producción original de los alumnos/as en equipo, reflejo de todo el proceso investigativo generado por la comunicación.

! Optativa «Comunicación Audiovisual»

Esta optativa está dirigida a los alumnos del Bachillerato, centrándose sus objetivos generales 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. La comunicación audiovisual, es considerada como un fenómeno global que es necesario conocer en sus dimensiones tecnológicas, formales y sociales, viene avalado por el hecho de que los medios no sólo representan y transmiten la realidad, sino que además, y en cierto modo, la crean. Sus contenidos giran en tres grandes ejes: los aspectos tecnológicos, expresivos y las repercusiones de los medios audiovisuales, proponiéndose los siguientes bloques temáticos:

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 de evaluación 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 asignatura se imparte en el Bachillerato dentro de la modalidad de Artes, centrándose en el estudio de la imagen como objeto de análisis y creación, orientado especialmente a su vertiente creativa y de 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 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.

a) Propuesta de la Consejería de Educación en Andalucía

! Optativa «Información y Comunicación»

Esta optativa se oferta a los alumnos en Cuarto de ESO, justificándose su presencia en el currículum en base a la necesidad de potenciar su «competencia comunicativa» 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- en 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:

- 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.

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.

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, como la producción de los mensajes audiovisuales (ideas, guiones, edición y producción) y sus diferentes formas de difusión:

1. La comunicación

- *Sistemas de representación.*
- *Evolución histórica de la comunicación*

2. El proceso de la comunicación

- *Búsqueda y recepción*
- *Planificación*
- *Producción*
- *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, se propone trabajar 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, en cuanto a los criterios de evaluación de esta optativa, se establecen sugerencias a tener presente 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.*

! 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.

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...):

1. La comunicación como hecho social

- *Distintas formas de comunicación a través de la historia de la Humanidad.*

- *Cambios que produce la comunicación en la sociedad.*
- *Actitudes ante la comunicación.*

2. Elementos básicos de la comunicación

- *Elementos que conforman la comunicación, teniendo en cuenta fundamentalmente su presencia en los medios de comunicación.*
- *Proceso de la comunicación.*
- *Otros elementos que influyen en la comunicación.*

3. Elementos tecnológicos de la comunicación

- *Tratamiento de la comunicación por los distintos medios tecnológicos.*
- *Acceso a la producción de mensajes.*

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 relacionada 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 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 con 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- y del receptor, intérprete activo de los mismos. En cuanto a los contenidos, tenemos que señalar que giran en torno a los siguientes ejes temáticos: el diseño expresivo, el diseño informativo, el diseño publicitario, la fotografía expresiva y el cine/vídeo.

2.4.1.3. La respuesta desde los Centros

La posición de la escuela y de los educadores frente a los medios ha sufrido variaciones en el tiempo sustancialmente, desde aquellos que la rechazan abiertamente, como un elemento de interferencia educativa hasta los que han apostado decididamente por integrarlos en su tarea docente. Desgraciadamente, en medio de ambas posturas se encuentran la opinión mayoritaria, la de aquéllos que se encierran en la tradicional transmisión de saberes, alejándose cada día de la realidad mediática que envuelve a los alumnos y sus consecuencias para afrontar con éxito la vida actual; y, por otro lado, observamos a un amplio sector del profesorado que no son resistentes a la incorporación de la educación de los medios al currículum escolar, pero que no saben qué hacer con ellos, precisando de una sólida formación que les facilite las estrategias para poder llevar a la práctica la integración en sus diversas manifestaciones y en sus complejas interrelaciones. En este sentido el Equip Contrapunt (1994: 83-87) manifiesta que no es sencilla esta integración y «la solución más frecuente desde la escuela ha consistido en no dar ninguna solución, optando otros por permitir un uso esporádico, sin contextualizar, sin perspectivas; o

incluso, el de parcelar algún conocimiento particular y plantearlo como una asignatura más». A su criterio, ninguna de estas situaciones, por separado, sirven para responder a los objetivos generales de una temática que impregna todo el currículum, en su expresión: «transversal de transversales».

El profesorado de ESO debe reflexionar sobre su práctica para entender y valorar la importancia que los medios tienen en la sociedad actual y los lenguajes que ponen en marcha. No debemos olvidar que en este campo de la comunicación audiovisual, los jóvenes tienen intuitivamente más resortes en el lenguaje de la imagen que los propios adultos, que no fueron educados en su niñez a captar la globalidad de los mensajes icónicos. En este sentido, el autoperfeccionamiento cobra un especial interés en la medida que la reflexión conjunta y la crítica compartida entre compañeros/as, en una dinámica de investigación-acción, surge como la más óptima propuesta para entender los medios y enseñarlos, tanto como auxiliares didácticos que favorezcan la actividad participativa de los alumnos y su espíritu crítico, como recursos motivadores que sirvan de instrumentos para posibilitar la interdisciplinariedad. Los medios pueden ser, además de fuentes de información, vehículos de expresión, facilitadores de interacción entre la institución escolar y la comunidad.

El alumnado, receptor involuntario de una información filtrada de la realidad por los medios, está acosado continuamente por estímulos auditivos y visuales que lo sumergen en un «universo icónico», muchas veces alejado de lo que aparentemente representan. La adolescencia es el período evolutivo que de forma más patente, manifiesta la importancia que las diferencias individuales entre personas tienen en la educación. Es por ello que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria se caracterizan por una clara diversidad de necesidades, motivaciones, intereses, actitudes, valores..., al tiempo que se aprecia en ellos/as una reafirmación controvertida de sus personalidades, que conllevan actitudes de choque, rebeldía, inconformismo, críticas... ante todo lo que le rodea. Son momentos realmente difíciles psicoevolutivamente, pero bien aprovechados y orientados por parte de los docentes y padres, pueden

marcar muy positivamente la personalidad de estos chicos y chicas que definen su adultez.

La ESO tiene en cuenta y debe respetar esta diversidad a través de una enseñanza comprensiva que partiendo de un tronco común, atienda las diferencias individuales de alumnos. En este sentido, son necesarios, junto a las adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de concreción, contar con una gran diversidad de recursos e instrumentos que favorezcan el aprendizaje. Los medios de comunicación son, sin duda, dentro de este contexto, una herramienta clave para conseguir esa necesaria individualización, permitiendo dar respuesta motivadora, actualizada y funcional a las peculiaridades y características personales y a las necesidades de los alumnos. La comunicación audiovisual, por ello, nos permite contar con un cauce accesible y viable para acercar a los adolescentes a su realidad de una forma atractiva y lúdica, al tiempo que se favorece el conocimiento de su mundo a través de la realidad audiovisual.

! Los medios como fuente de actualización del currículum

Una de las características primordiales de la nueva legislación curricular, presente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, es la diversificación de los recursos en el proceso de enseñanza. Frente al modelo tradicional, fundamentado casi exclusivamente en los libros de texto, como material de aprendizaje para los alumnos, el nuevo planteamiento didáctico propone una apertura hacia otros medios y recursos más óptimos y apropiados para optimizar el aprendizaje: diccionarios, trabajos, investigaciones, ordenadores... y medios de comunicación: prensa, radio, televisión, cine, comics, publicidad, etc. En la ESO los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las distintas áreas curriculares, evidentemente no son estáticos y están sujetos a constantes cambios, actualizaciones e innovaciones. En este sentido, los profesores/as y alumnos/as tienen en los medios una apreciada fuente de actualización que viene a compensar la quietud e inmovilismo de los materiales curriculares editoriales.

Educar y aprender a partir de lo real, actual y cercano al alumno es más motivador para él y facilita un aprendizaje más significativo, constructivo, participativo, capaz de integrar los aprendizajes de las distintas asignaturas y en conexión con los distintos ejes transversales. Indirectamente, este planteamiento tiende a lograr una enseñanza de calidad y un aprendizaje funcional que refuerce las capacidades tanto cognitivas como expresivas, de autonomía, autoestima, de integración social, de equilibrio personal, de sensibilidad estética, creatividad, solidaridad, comprensión, respeto y de tolerancia. En definitiva, los medios suponen un complemento adecuado de actualización del currículum ya que incorporan la vida cotidiana, con sus experiencias, al entorno escolar. A la vez, constituyen una ayuda importante para avanzar decididamente hacia esa escuela abierta y participativa que propugnamos, en la que se construya los conocimientos y se prepare a las nuevas generaciones en la pluralidad, promoviendo el espíritu crítico y el respeto a las libertades de opinión y expresión.

La institución escolar, en su Proyecto Educativo de Centro (PEC), en su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y unidades didácticas (UD), podrá, aprovechando la apertura y flexibilidad del nuevo modelo curricular, diseñar un planteamiento autónomo que tenga en cuenta la integración de los medios en el currículum en las distintas disciplinas, sirviéndose de ello para fomentar y hacer realidad en la práctica un enfoque interdisciplinar que dé sentido a los aprendizajes diversificados de los alumnos. Los equipos docentes, en su trabajo reflexivo e investigador, deben valorar el papel real que los medios pueden jugar de cara a ofrecer respuestas educativas adaptadas y motivadoras para los alumnos y alumnas en la ESO y buscar formas y estrategias metodológicamente rentables a través del uso de los medios.

Efectivamente, sus posibilidades educativas son amplísimas si atendemos a su enfoque global en las tres vertientes que hemos venido citando: como auxiliar didáctico, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Por ello, se hace imprescindible su concreción a nivel de centro tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto Curricular y posteriores programaciones de aula.

El trabajar con los medios implica no sólo el poseerlos de forma material (aspecto, sin embargo muy importante que no se debe obviar, para evitar la improvisación) sino que es necesaria una planificación adecuada donde no sólo los docentes sino también los alumnos y demás miembros de la comunidad escolar se impliquen. Y no podemos olvidar que trabajar con los MCS es enmarcarse en el campo de la innovación educativa.

El hecho de no tener sólo la consideración de recursos didácticos sino que forman parte del programa de las distintas áreas como principios didácticos de sus enseñanzas mínimas va a dar lugar, en muchas ocasiones, a experiencias integradoras e interdisciplinarias. Es por ello por lo que se hace del todo necesario una planificación adecuada entre el equipo docente, no sólo entre los componentes de un Departamento sino también abiertos a los de otras áreas o especialidades.

En definitiva, es necesaria su inclusión en un primer momento en el PEC con la implicación de toda la comunidad desarrollando unos objetivos claros, destacándose la consideración de elemento innovador que influye en el nivel de calidad educativa, que se hace eco de su influencia tan voraz y que por ello es necesario preparar a nuestros alumnos para que sepan leer crítica, plural y creativamente los medios de comunicación. En un segundo momento, el equipo docente ha de concretarlo en el PCC, reflejando su integración como objetivos y/o contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, previendo los recursos materiales necesarios y perfilando las posibles conexiones interdisciplinarias. Hacer un montaje audiovisual, realizar un vídeo o confeccionar un periódico o revista escolar, por citar algunos campos de actuación, requiere la participación de un equipo donde colaborarán, sin duda alguna, profesores de distintas áreas que necesariamente se tienen que coordinar y planificar en conjunto.

En un tercer momento, los profesores y profesoras tendrán que concretarlos en las programaciones de aula y posteriores desarrollo de las unidades didácticas. Éstas deben ser realistas, operativas, creativas y motivadoras para los alumnos y alumnas del centro.

! La innovación y el perfeccionamiento del profesorado a través de

los medios

Los medios de comunicación social pueden ser unos excelentes colaboradores curriculares, puesto que aunque por sí mismos no producen una mejora metodológica, sí pueden ser unos magníficos revulsivos para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de cara a mejorar la práctica educativa y los resultados de los alumnos/as.

Los medios de comunicación tienen un lenguaje, una estructura y un funcionamiento singular, que es necesario estudiar y conocer, de forma que se vaya favoreciendo la alfabetización audiovisual que todos como ciudadanos y ciudadanas necesitamos para comprender los mensajes que los medios transmiten. Los profesores/as, por ello, tienen inicialmente que sensibilizarse ante la importancia que la comunicación audiovisual tienen en la sociedad actual, y muy especialmente en los jóvenes y adolescentes que cursan la ESO.

Esta sensibilización debe llevar consigo la toma de conciencia de la urgencia de una actualización científica y didáctica en medios de comunicación, que no puede, bajo ningún concepto, reducirse a un conocimiento tecnológico de los aparatos, sino más bien a la búsqueda de estrategias de inserción curricular de los medios desde una vertiente crítica, creativa y lúdica.

La formación del profesorado en medios de comunicación se convierte de esta forma en el eje clave para su inserción en el currículum escolar. Por ello, éste debe asumir el reto de enfrentarse con actitud activa a los medios, a través de una formación y actualización, que revierta en un mejor aprendizaje de calidad para los alumnos/as. Los grupos de trabajo, proyectos de innovación, proyectos de formación en centros... ofrecen una línea de autoformación que, sin duda, es la mejor alternativa de actualización en los medios, en la medida que el corpus científico y didáctico en torno a éstos está aún por construir. La reflexión compartida, el trabajo en equipo, el análisis sobre la práctica es la idónea vía para la

integración de los medios en las aulas.

De todas formas, este autoperfeccionamiento, puede y debe complementarse con otros cursos específicos de sensibilización, que deben partir de las demandas de los propios profesores y de las iniciativas que la propia administración y otros grupos pedagógicos y colectivos realicen. Las experiencias personales, creativas e innovadoras de los grupos de educadores que trabajan con y desde los medios deben ser canalizadas y transmitidas al resto de los profesores que imparten clase en otros centros, para que, de alguna manera, puedan servir de base o punto de partida de otras prácticas incipientes con medios, emprendidas en otros grupos o instituciones.

La introducción de los medios de comunicación en el currículum de la Enseñanza Secundaria de una forma institucionalizada puede traer consigo algunas dificultades en la práctica, en el aula, al sentirse quizás algunos docentes no suficientemente preparados de forma específica en esta tarea. Entendemos ese miedo y por ello desde las administraciones educativas se debe potenciar el desarrollo de cursos que capaciten debidamente al profesorado en el uso de los MCS en los centros escolares.

En definitiva, las posibilidades didácticas de los medios de comunicación son tan amplias y dan tanto de sí que los docentes tendrán un abanico de utilización amplísimo, tanto como su propia imaginación y creatividad abarque. A modo orientativo exponemos en esta página un cuadro resumen con posibles líneas de actuación en medios de comunicación, (Méndez y Monescillo: 1993: 34):

Líneas de actuación en medios	
# Prensa	c) La radio como técnica de trabajo
a) La prensa como objeto de estudio	• Expresión oral y

- Conocimiento general del mundo periodístico: organización, fases de elaboración, estructura interna, secciones, maquetación, impresión, lenguaje periodístico, línea editorial, distribución, etc.

b) La prensa como recurso didáctico

- Lectura diaria del periódico: actitud crítica, reflexiva.
- Recurso alternativo en la práctica diaria para el esfuerzo y la adquisición de contenidos específicos de las distintas áreas curriculares.
- Fuente de información e investigación.
- El periódico como elemento lúdico.
- Como soporte para la elaboración de murales.

c) La prensa como técnica de trabajo

- El banco de noticias.
- Jóvenes periodistas: hacer y deshacer noticias, crear titulares, antetítulos, sumarios, etc.
- El periódico mural.
- El periódico escolar.
- Hemeroteca.
- Fichero temático.

Radio

comunicación.

- Colaboración con emisoras locales.
- Radio escolar: marco pedagógico general, estructura organizativa, participación comunidad educativa, conocimiento técnico del medio, programación, guión, grabación, montaje y emisión.

Televisión y vídeo

a) La televisión y el vídeo como objetos de estudio

- Conocimiento general del medio.

b) La TV y el vídeo como recursos didácticos

- Análisis crítico de los mensajes televisivos.
- Medio de información e investigación.
- El vídeo como auxiliar didáctico.

c) La TV y el vídeo como técnicas de trabajo

- Videoteca.
- Lectura de imágenes.
- La televisión educativa en cadenas comerciales.
- La televisión escolar: elaboración de vídeos didácticos

a) La radio como objeto de estudio

- Conocimiento y análisis de sus elementos.

b) La radio como recurso didáctico

- Análisis crítico de los mensajes radiofónicos.
- Fuente de información e investigación.

y programas de interés escolar. Preparación organizativa y técnica, fases de programación y diseño, participación del Consejo Escolar, preparación, grabación, edición, montaje de sonido, copias, distribución, etc.

Publicidad

- Conocimiento del medio.
- Técnicas publicitarias.
- Lectura de imágenes publicitarias.
- Análisis y lectura crítica.

2.5. Evolución histórica de la Educación en Medios de Comunicación en el contexto occidental

Sin ánimo de ser exhaustivos en la presentación de referencias específicas tanto de experiencias, como de políticas institucionales en la Educación en Medios de Comunicación de los distintos países de nuestro entorno, que de alguna manera han configurado la evolución de esta preocupación, creemos necesarios hacer un breve recorrido por cada uno de ellos, con el firme propósito de averiguar su evolución histórica –los comienzos, el desarrollo, perspectiva de futuro– y contrastarlo con la realidad española. Este trabajo quedaría un poco incompleto si no hiciéramos una mención especial a las propuestas desarrolladas en Iberoamérica, por lo que procederemos a mostrar sus principales realizaciones; concluyendo, finalmente con el panorama nacional.

Para realizar este estudio, hemos seguido de cerca las aportaciones de Aguaded (1998: 66-118), que, en un riguroso trabajo doctoral, ha recogido magníficamente los principales programas y experiencias desarrollados en el contexto internacional sobre la Educación en Medios de Comunicación.

2.5.1. Europa

! Países nórdicos

Estos países son considerados los pioneros en el desarrollo de Programas de Educación para los Medios, siendo Finlandia quien primero los incorporó de una manera efectiva en el currículum escolar desde los comienzos de la década de los sesenta, desde un planteamiento crítico, con el fin de comprender la influencia de todos los medios, especialmente la televisión, y establecer mecanismos de defensa. Es el único país de su entorno donde existe un programa marco a nivel general, tanto para primaria como Secundaria, existiendo en la actualidad una gran preocupación por el tema de la violencia televisiva.

En Suecia y Noruega, a partir de los años ochenta, se constata una seria preocupación por la formación del profesorado en esta temática, desarrollándose cursos específicos de conocimientos de las técnicas para el análisis crítico de los medios. Uno de los proyectos que se pone en marcha en Suecia durante esa década es el denominado «El conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria», con la finalidad de capacitar críticamente a los alumnos en el estudio de producciones fílmicas y televisivas.

Por su parte, en Dinamarca con un propósito decidido de introducir el estudio de los medios en las escuelas se comienza a elaborar a finales de los ochenta un modelo que combine la enseñanza teórica con la práctica

de la producción audiovisual. Labor encomendada al Centro de Investigación sobre la Comunicación de la Escuela Real Danesa de Pedagogía.

! Reino Unido

La década de los setenta supone el punto de inicio de la Educación en Medios de Comunicación en los centros escolares ingleses, con la aparición de la «Society for Education in Film and Television», aunque ya desde décadas anteriores existía una larga tradición en el estudio de las imágenes cinematográficas, desde un punto de vista de crítica literaria, estudio del autor y puesta en escena, gracias a la labor del «British Film Institute». Este último organismo, en la actualidad, desarrolla una labor de apoyo a los centros con la publicación de materiales didácticos, centrándose en el medio televisión, y con la edición de una revista, *Media Education News Update (Menu)*, que mantiene permanentemente informado al profesorado sobre programas, experiencias, congresos, novedades bibliográficas, etc.

Sin embargo, el período de consolidación de la integración curricular se produce durante los años ochenta, gracias a la labor realizada por el prestigioso experto Len Masterman, autor de numerosas publicaciones e impulsor del «Modelo británico original de la Educación en Medios de Comunicación», generándose una fuerte incidencia en el profesorado y en las administraciones educativas, quienes lo van incorporando paulatinamente. Surgen asociaciones, se celebran encuentros y se crea un foro de comunicación de reflexiones, experiencias y propuestas a través de la revista *Screen e Iniciativas*. En los años noventa, la mayoría de los centros ofertan materias relacionadas con los medios de comunicación, siendo el tramo de más desarrollo, donde existe más proliferación de programas y demanda formativa del profesorado, la etapa correspondiente a la Secundaria Postobligatoria (16/19 años). En Escocia, gracias a las iniciativas de la «Association for Media Education in Scotland», creada en

1984, se ha podido introducir en la década de los noventa un programa para la enseñanza de los medios en la enseñanza secundaria, compuesto de ocho módulos donde se trabajan todos los medios.

! Francia

Las primeras iniciativas francesas relacionando los medios y la educación las encontramos en experiencias aisladas sobre el análisis de la imagen y sus códigos culturales, durante la década de los setenta, desarrolladas por el «Instituto del Lenguaje Total» de la Universidad Católica de Lyon, el «Centro de Investigación y Documentación Pedagógica» y los trabajos de Barthes y Metz. Sin embargo, no será hasta los años ochenta cuando la Educación en Medios de Comunicación irrumpe con fuerza, gracias a la campaña gubernamental denominada «Jeunes Telespectateurs Actifs», iniciada en 1979 y promovida por varios ministerios, con el objetivo de educar a los jóvenes telespectadores a ser críticos y selectivos en sus relaciones con la televisión. Coincidente en el tiempo (1982), se crea una institución, dependiente del Ministerio de Educación y del Centro Nacional de Documentación Pedagógica que va a desempeñar un papel decisivo en la difusión de la educación para los medios: el «Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information» (CLEMI). Con una finalidad fundamental como la 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. Realiza una ingente labor formativa en el profesorado, promueve encuentros nacionales e internacionales, desarrolla programas investigativos, elabora materiales curriculares, facilita documentación y promueve el intercambio de ideas y experiencias.

Uno de sus últimos proyectos, con proyección internacional, es el denominado «Proyecto Fax», experiencia en la que participan escuelas de varios países, con la finalidad de elaborar un periódico en 24 horas,

utilizando este medio, para posteriormente distribuirlo por correo a todos los corresponsales.

Otras instituciones que están teniendo bastante importancia en la vinculación de los medios y la educación son las Asociaciones de profesores y padres, como la «Audiovisuel por Tous dans l'Éducation» (APTE).

! Bélgica

Desde los años setenta, encontramos algunas experiencias significativas en el campo del tratamiento didáctico de las noticias para su uso como material auxiliar en el aula, gracias a la labor desarrollada por la «Association Pédagogique pour la Diffusion de l'Actualité» (APEDAC) y revista *Actualquarto*. Con la década de los ochenta, comienza el período de expansión de numerosas iniciativas en este campo, especialmente en la educación crítica de la televisión, desarrollándose el programa «Tout savoir sur la télé». Un aspecto a destacar es la inclusión, en la formación inicial del profesorado, de un curso de iniciación a los medios audiovisuales.

Dependiente del Consejo de Europa, con sede en la ciudad de Bruselas, se crea en la década de los noventa la «Association Européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels/European Association for Audiovisual Media Education» que agrupa a más de trescientos profesionales de todos los países europeos. Esta asociación convoca periódicamente a sus asociados, eleva informes a los organismos europeos, celebra encuentros con los parlamentarios, organiza actividades en colaboración con otras entidades, patrocina congresos periódicos como el «Media Education in a Multicultural Society», realiza seminarios con profesionales dedicados a la videoproducción y edita materiales didácticos, entre sus muchas actividades.

! Portugal

Tras la publicación, en 1988, por parte del Ministerio de Educación portugués del texto *Educar para a comunicação*, comienza el desarrollo de la educación en medios, que adquiere su máximo crecimiento, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Este documento oficial, configuró el marco teórico para su integración curricular en el ámbito escolar. Como institución de difusión y apoyo se creó el «Instituto de Inovação Educacional», con el objetivo de formar al profesorado para la integración curricular de la educación en medios de comunicación, mediante la organización de encuentros, edición de materiales dirigidos a los alumnos y documentación de apoyo para los docentes.

Como experiencia singular, cabe resaltar el Proyecto «Público na Escola», patrocinado desde el mundo del periodismo a través del diario «Público», por el cual se elaboran materiales didácticos destinados a los profesores, se facilita documentación y se edita un boletín mensual con informaciones de actualidad en relación con la educación para los medios, experiencias realizadas en las aulas, convocatorias, etc. Asimismo, se organiza un concurso a nivel nacional para fomentar el uso de la prensa en las escuelas.

! Suiza

En este país aunque no existe un marco general para todo su territorio, ha tenido gran tradición en el ámbito de la Educación en Medios de Comunicación, situándose algunas experiencias a la década de los sesenta. En la zona francófona, existen dos instituciones que han desarrollado una extraordinaria labor en la relación educación y medios. Entre ellos, el «Centre d'Initiation aux Communications de Masse» (CIC) de Lausana, cuya finalidad fundamental es la de crear programas específicos en las escuelas de Educación para los Medios, entre el que se encuentra «Découverte de l'image» que pretende iniciar a los jóvenes en el lenguaje de los signos visuales a partir de las imágenes fijas, favoreciendo la decodificación comprensiva del mundo mediático. Destaca, también, el

«Centre d'Initiation aux Mass-Media» del Canton de Friburgo que ha desarrollado un programa de Educación para los Medios, denominado «Initiation aux mass-media» que está oficialmente integrado en los programas de los centros escolares de su territorio.

En la zona de habla germana, nos encontramos al «Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozianum», el Centro de Educación en Medios de Zurich, en el que se ha elaborado abundante material en la lectura de imágenes y, en especial, para el análisis crítico de la televisión.

! Alemania

La integración curricular de la Educación en Medios de Comunicación y las experiencias generadas han sido muy limitadas, debido sobre todo a la no existencia de una marco general para todo el país, por lo que nos encontramos con actuaciones diferentes en cada Estado federado. A partir de la década de los noventa, en un intento de unificar y desarrollar planes para la introducción didáctica de los medios en la educación, se crea el «Institut für Film und Bildung in Wissenschaft» (Instituto de Cine e Imagen para las Ciencias y la Educación). No obstante, hay que reseñar, como excepción, la existencia en el Estado de Baviera de una política general de enseñanza de los medios que integra el aprendizaje de la producción audiovisual y del análisis crítico en todos los niveles del Sistema Educativo.

2.5.2. América del Norte

! Estados Unidos

Al contrario que en los países europeos, donde el período de desarrollo y de consolidación de la Educación en Medios de Comunicación se produce a partir de la década de los ochenta, en este gran país mediático el máximo apogeo lo encontramos en la década de los setenta, produciéndose una

regresión paulatina, posteriormente. Durante estos años se realizaron numerosas experiencias, investigaciones, curso de investigación, encuentros, lo que propició un ambiente favorable a la integración de los medios de comunicación en los programas escolares, contándose con el apoyo gubernamental. Se elaboraron numerosos programas centrados, casi todos, en la educación crítica de la televisión. Una de las objeciones que se le suele hacer a todas estas iniciativas es que carecen de un marco global de referencia, por lo que se convierten en un conglomerado de experiencias diversas y hasta contradictorias, donde los profesores se limitan a aspectos fragmentarios de la educación para los medios, sin percibir todo su conjunto.

Como programas importantes que se llevaron a la práctica podemos destacar, para la Educación Primaria, el «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».

Como organismos que intentan, actualmente, sensibilizar a las distintas administraciones educativas y al profesorado en general de la importancia para la formación de los escolares de la Educación en Medios de Educación y del regreso de las políticas educativas de integración curricular de los medios de los años setenta y principios de los ochenta, destacamos las iniciativas de asociaciones como la «Strategies for Media Literacy» de San Francisco con su programa «Media and you», con una edición especial en castellano; el «National Telemedia Council» de Madison que edita la prestigiosa revista *Telemedium. The Journal of Media Literacy*; el «Centre for the Study of Communication and Culture» en la Saint Louis University, en Madison. Su boletín, *Communication Research Trends*, es referencia obligada entre los investigadores por el tratamiento monográfico de los temas y la amplia documentación que facilita; y el «Centre for Media and Values», entre otras.

! Canadá

Es uno de los países donde se ha dado un mayor impulso y consolidación a la Educación en Medios de Comunicación. El origen de este movimiento, lo encontramos en los años sesenta con experiencias centradas fundamentalmente en la llamada «educación de la pantalla», con programas para la sensibilización crítica en el uso de la televisión, como el «Media Education Workshop». Tras un período de decadencia en los setenta, será a partir de la década de los ochenta cuando la enseñanza de los medios toma verdadero auge, con un apoyo decidido de las administraciones educativas y de las asociaciones del profesorado.

En la zona anglófona, 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 Institute» de Toronto desarrolla el programa «Guidelines for the Powers of Television Workshops», enfocado como talleres de sensibilización para padres y profesores. Simultáneamente, la 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 la iniciativa más importante es la realizada en Ontario con la integración de la educación para los medios dentro de la asignatura de Lengua, para lo que se elabora un programa, editado en versión bilingüe, denominado «Media Literacy» o «La compétence médiatique» (1989), para el análisis de los principales medios de comunicación así como las problemáticas asociadas a la cultura mediática, con claras influencias de los planteamientos del experto inglés Len Masterman.

En este proyecto, que bajo los auspicios del Ministerio de Educación de Ontario, se estableció como obligatorio para la Enseñanza Secundaria, colaboraron en una actuación conjunta varias instituciones: la «Association for Media Literacy» (AML), y el «Jesuit Communication Project», junto a la poderosa televisión de Ontario que emitió como complemento del programa la serie *Pop Médias*, destinada a ayudar a los jóvenes a analizar y decodificar mejor los mensajes y valores transmitidos. Como punto de

encuentro para la reflexión y el análisis de la experiencia, ha sido muy positiva la labor desarrollada por las revistas oficiales de las citadas asociaciones: *Mediacy* y el *Clip Board*, respectivamente. Para los docentes de habla francesa, fue fundamental la tarea desarrollada por el «Conseil pour l'intégration des médias en éducation» (CIME).

El éxito de la experiencia ha motivado el diseño de otros programas como «Meet the Media», «Media Scenes and Class Acts», «Media: Images and Issues», «Mass Media and Popular Culture» y «Media Works»; la creación de otras asociaciones para el desarrollo de la Educación para los Medios de Comunicación como la «Canadian Association of Media Education Organizations» (CAMEO); y la colaboración de empresas del mundo audiovisual como la «Canadian Broadcasting Corporation» que ha editado *Inside the Box*, colección de vídeos dedicados al estudio de las noticias televisivas .

En la zona francófona, las asociaciones de telespectadores —«Association nationale des téléspectateurs»— fueron las primeras en desarrollar iniciativas para la promoción de la educación crítica de la televisión, con la impartición de talleres dirigidos a padres y educadores y la edición de materiales para los jóvenes, junto a instituciones sociales como el «Centre Saint-Pierre» y el Grupo «Évaluation Médias/Media Watch», que dirigen sus actividades a adultos para analizar los estereotipos de los medios.

En el ámbito escolar, destacan las iniciativas de varias instituciones como el «Institut Canadien d'Éducation aux Adultes», con la realización del programa didáctico «La population face aux médias»; y el «Centre de l'enseignement de Québec» que desarrolla experiencias en este ámbito de relaciones escuelas y medios de comunicación. Otros organismos anglófonos de Quebec desarrollan también planes de más integración curricular a través del «Centre for Literacy», que edita un boletín, *Media Focus*, básico para la formación del profesorado. Un paso decisivo para el relanzamiento y afianzamiento de la Educación para los Medios en Canadá fue la constitución, en 1993, de la «Association québécoise pour l'éducation aux médias/Association for Media Education in Quebec», agrupando a

francófonos y anglófonos en un mismo organismo.

2.5.3. Iberoamérica

La Educación para los Medios, denominación usada en el contexto iberoamericano, surge en la década de los setenta, aunque será a partir de los ochenta cuando empieza desarrollarse junto a los movimientos de educación liberadora, con la colaboración decisiva de instituciones internacionales como la Unesco y la Unicef; y, en los noventa, será cuando empieza a tomar dinamismo en el contexto educativo, con la elaboración de numerosos programas didácticos, centrados fundamentalmente en la enseñanza para la recepción activa y crítica de los mensajes de los medios de comunicación.

Durante los años ochenta, una de las experiencias más importante en la articulación de una propuesta global de Educación para la Comunicación, ha sido la creación de los llamados «Seminarios Latinoamericanos», lugares de encuentros periódicos en distintos países, para la reflexión, la formulación de propuestas, el desarrollo de investigaciones y la elaboración de materiales didácticos.

En los noventa, se produce un hecho relevante para la dinamización de la Educación en Medios cuando la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) estructura un Proyecto de cobertura iberoamericana sobre el tema de Medios de Comunicación y Educación. En total, son catorce los países que participan en él, entre los que se cuentan Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La sede de la coordinación de las actividades está en Santafé de Bogotá y el Proyecto tiene representación en cada uno de los países mencionados, donde existe un responsable nacional. Éste se encarga de dinamizarlo en su país por medio de diferentes acciones: capacitación de docentes, seguimiento y evaluación y búsqueda de estrategias para la extensión y generalización del

proyecto. En algunos países existen convenios firmados entre los Ministerios de Educación, los medios de comunicación y la OEI, lo que permite lograr un compromiso de cooperación más eficaz. De estos convenios se desprenden comités de corte administrativo, teórico y metodológico, que se encargan del diseño de políticas, de la evaluación, del seguimiento y la investigación; de la producción de materiales y de las acciones de capacitación, dirigidas tanto a formadores y docentes como a grupos regionales del interior de cada país. De otra parte, entre los diferentes proyectos nacionales se han establecido redes de comunicación que permiten una rápida y permanente actualización e interrelación de experiencias, a lo que hay que añadir la publicación trimestral *Iberoamérica conoce*, como nexo de unión del Proyecto.

! Experiencias significativas

P El «Plan DENI», surgido en 1969 a iniciativas 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 de la cinematografía.

P El Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) de Costa Rica, creado en 1974 como ONG, 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.

P El Programa de Recepción Activa del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile ha ejercido una notable influencia, en el análisis de los medios desde su creación en 1977 y especialmente en el campo de la recepción crítica a partir de 1982. Ha pasado por varias fases, dedicándose en un principio a la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos como apoyo didáctico para los

centros educativos. Posteriormente, el Programa supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de la comunicación televisiva.

P El programa «Educomunicación», 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. Partiendo de una concepción educativa liberadora y participativa la formación de receptores activos y críticos de los mensajes se convierte, desde la misma escuela primaria, no en una parcela aislada de la educación, sino en el centro neurálgico del proceso educativo.

P 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), con la finalidad de fomentar la democratización de la comunicación, promoviendo la formación de la conciencia crítica y de grupo, desde una óptica de educación liberadora.

P El Programa «El diario en la escuela» de ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina) surge en 1987 como iniciativa de los propios diarios argentinos para fomentar en los escolares la lectura del diario, educando en el civismo y en los valores democráticos, actualizando los contenidos curriculares y promoviendo la expresión de los alumnos para que ellos también puedan diseñar su propia revista o mural. Desarrolla, además planes formativos para el profesorado a través de congresos y con la publicación de materiales especializados de apoyo.

P El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) ha desarrollado en México trabajos para el desarrollo de metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, haciendo una labor meritoria por lograr que la administración educativa integre curricularmente los medios en las aulas.

P 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. 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. Por ello, se propone como objetivo básico el desarrollo de las actitudes críticas de los receptores mediante el «descubrimiento del código ideológico compartido, subyacente en el imaginario simbólico cotidiano» (Kapún, 1992: 196-213).

2.5.4. España

Igual que en la mayoría de países europeos, los orígenes de la introducción de los medios en la enseñanza se remonta a la década de los setenta con iniciativas dispersas por el territorio nacional, sobre todo en el análisis de las imágenes cinematográficas. Los movimientos de renovación pedagógica se plantean la necesidad de ir aumentando la presencia de los medios en las aulas como auxiliares didácticos y como elementos de análisis. En esta época la cooperativa catalana «Drag Màgic» y el «Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares» realizan propuestas para la enseñanza del cine y para la alfabetización audiovisual de los escolares, respectivamente. Con la aparición, a mediados de los setenta, de los Institutos de Ciencias de la Educación, se comienza con la vertiente tecnológica del uso de los medios. Durante la década de los ochenta, comienza a desarrollarse de forma institucional, aunque de manera limitada y sin generalizarse, los primeros planes formativos y proyectos para la incorporación del vídeo, de la prensa y otras tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Entre estas iniciativas, podemos destacar el Programa Prensa-Escuela, que comenzó con un gran impulso, para ir en regresión con el paso de los años, por el apoyo económico y de recursos humanos y materiales destinados a otros planes informáticos y audiovisuales (Programa Atenea, Alhambra, Mercurio,

Zahara XXI, etc.).

La década de los noventa, se estrena con un nuevo Sistema Educativo (la LOGSE) que reconoce el papel social tan importante que juegan los medios de comunicación en la sociedad actual, y la necesidad de integrar su educación en el currículum escolar. Como ya hemos expuesto, en otro apartado, la Educación en Medios de Educación no aparece en la propuesta de ejes transversales, quedando la integración diluida por las diferentes áreas y específicamente en optativas de la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Los diferentes proyectos, pertenecientes al ámbito de gestión del Ministerio de Educación –Mercurio (vídeo), Atenea (informática) y Prensa-Escuela– que contaron con un responsable en cada Provincia, para la formación del profesorado y la dinamización de los respectivos medios, han ido sufriendo modificaciones, quedando, finalmente englobados en el «Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación».

En la Comunidad Andaluza, igual que en el resto del Estado no ha existido un programa institucional de Educación en Medios de Comunicación, aunque sí algunas iniciativas aisladas, desarrolladas por los Centros de Profesores. Aunque estuvo a punto de crearse un programa Prensa-Escuela, en la misma línea del Ministerio, al final esta iniciativa no se llevó a cabo, destinándose los recursos humanos y de material al Programa Alhambra, para la introducción de aulas de informática en los centros. Asimismo, se dotaron de materiales audiovisuales y de personal especializado los Departamentos de Recursos de los CEPs.

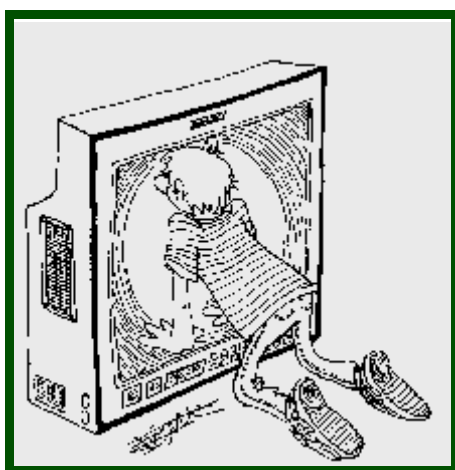
En definitiva, en el ámbito español, se ha incidido más en los recursos tecnológicos que una auténtica Educación en Medios de Comunicación, como está sucediendo en la mayoría de los países de nuestro entorno.

! Las asociaciones de profesores y profesionales de la información y la comunicación

Sin duda alguna, estos Colectivos han constituido los pilares básicos de la Educación en Medios de Comunicación, desarrollando en España una labor extraordinaria en la sensibilización de las administraciones educativas y del profesorado en general, para su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros niños y jóvenes. Para ello, han propiciado numerosos encuentros y cursos de formación, habiendo elaborado abundante material de apoyo para los profesores y de aplicación didáctica para los alumnos. Entre ellos, podemos citar a los siguientes: 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 y la Asociación Apuma. Como muestra representativa de todos, realizamos una reseña más detallada del Grupo Comunicar.

P Grupo Comunicar

El **Grupo Comunicar**, asociación pionera en España sobre la temática, está integrado por profesores de todos los niveles educativos y



Logotipo del Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

profesionales de la información de cada una de las provincias andaluzas, preocupados por el impacto de los medios de comunicación en la sociedad en general y en la educación en particular, e interesados en buscar fórmulas de integración didáctica de dichos medios en la enseñanza; un colectivo que se dedica a difundir y potenciar la Educación en Medios de Comunicación. Comienza su andadura en el año 1988, y su estructura

organizativa y administrativa está configurada por una Asamblea General, una Junta Directiva y ocho Comisiones Provinciales con autonomía para establecer sus propios planes de actuación. Con este fin, y sin ánimo de lucro, el Grupo viene organizando desde el mismo año de su fundación actividades y publicaciones dirigidas a toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) y a la sociedad en general, destacando entre sus objetivos la promoción del uso crítico, lúdico, creativo, plural e innovador de los medios de comunicación en la enseñanza, así como establecer cauces de colaboración entre los medios y el mundo educativo. Para llevar a cabo estos objetivos, se realizan entre otras actuaciones las siguientes:

- Fomentar, promover y desarrollar actividades relacionadas con el uso de los medios de comunicación en la enseñanza (congresos, simposios, seminarios, conferencias, jornadas, exposiciones, publicaciones, murales, certámenes, concursos, encuentros, grupos de trabajo...
- Organizar actividades dirigidas a la formación del profesorado en el ámbito de los medios.
- Elaborar materiales curriculares y de apoyo al profesorado.
- Incentivar y concienciar a la comunidad escolar, así como a la sociedad en general, de la necesidad de la alfabetización audio-gráfico-visual en la época actual.

Actualmente, han publicado un total de 34 textos, distribuidos entre siete colecciones temáticas: Colección «Educación y Medios de Comunicación», Colección «Guías Curriculares», «Murales Prensa-Escuela», Colección «Prensa y Educación», Colección «La Comunicación Humana», Monografías «Aula de Comunicación» y Colección «Aula Media».

Mención aparte, es la edición de la revista **«Comunicar»**, de periodicidad semestral y con difusión internacional, que pretende, desde un carácter internivelar, fomentar el intercambio de ideas, la reflexión

compartida entre docentes, periodistas y especialistas en las nuevas tecnologías, así como el autoperfeccionamiento de los profesionales en el ámbito de los medios de comunicación en la educación. Hasta el momento, han aparecido 14 números con la siguiente temática: *Aprender con los medios, Comunicar en el aula, Imágenes y sonidos en el aula, Leer los medios en el aula, Publicidad: ¿cómo la vemos?, La televisión en las aulas, ¿Qué vemos y qué consumimos?, La Educación en medios de comunicación, Educación en valores y comunicación, Familia, escuela y comunicación, El cine en las aulas, Estereotipos y medios de comunicación, Comunicación, educación y democracia, y La Comunicación humana.*

2.6. La Educación en Medios de Comunicación a través de la Orientación y la Acción Tutorial

En una sociedad como la actual, tan compleja, donde la aldea global que preconizaba McLuhan es una realidad palpitante, donde los distintos mensajes de los medios de comunicación irrumpen a cada momento, en cualquier situación de nuestras vidas, para informarnos y entretenernos, pero también para anular nuestra voluntad, para dirigirnos, manipularnos, para cambiar nuestras costumbres y hábitos, nuestros estilos de vida; que nos inducen, a diario, a un excesivo consumismo, no exento de peligro en la configuración de valores y actitudes personales y sociales, se hace necesario que consideremos al proceso de orientación educativa como una herramienta válida para prevenir y normalizar los posibles desajustes, a fin de lograr consumidores de los medios equilibrados e inteligentes, basándose en el conocimiento de los mismos, de sus códigos y lenguajes; en el aprendizaje de estrategias de análisis y decodificación de los mensajes; y, en definitiva, en la adquisición de las capacidades adecuadas para saber elegir lo verdaderamente necesario y seleccionar y aprender a consumir los distintos medios y sus mensajes de forma racional, activa y

crítica.

2.6.1. Las posibilidades didácticas de los medios de comunicación en la Acción Tutorial y la Orientación Educativa

El nuevo sistema educativo confiere por primera vez un reconocimiento de la necesidad de potenciar la acción tutorial y orientadora dentro de los centros escolares como elemento clave e imprescindible para contribuir a la calidad y a la eficacia de la enseñanza, dotándola de los mecanismos necesarios para su práctica e integración en el currículum escolar. Las características del propio sistema educativo justifican la presencia obligatoria de la acción tutorial y orientadora, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y que no quede reducida a una mera instrucción de conocimientos, facilitando asimismo las estrategias adecuadas para la toma de decisiones personales acertadas ante la diversidad de situaciones que se le presenten en la vida escolar y extraescolar.

Los centros escolares en su Proyecto Educativo de Centro, y como una de sus finalidades educativas, deben reflejar el compromiso colectivo de toda la Comunidad de participar en este derecho fundamental de los alumnos, aunque la responsabilidad directa recaiga sobre la figura del tutor cuyas funciones adquieren matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. Para que tome verdadero sentido y efectividad, no se puede considerar la labor tutorial y orientadora como un elemento aislado y puntual sino como una acción que facilite la integración e interdisciplinariedad dentro del currículum. Por ello, todo el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Departamentos de Orientación en Secundaria es imprescindible para coordinar, programar y

dinamizar las actuaciones a desarrollar.

En este sentido, la actuación tutorial y orientadora no puede permanecer indiferente a la sociedad mediatizada en la que vivimos, por lo que debe contar con los medios, aprovechando su poder cautivador y motivador, como uno de sus recursos más inestimables para la consecución de sus objetivos. Por ello, los profesores y alumnos pueden encontrar en la utilización de los medios, tanto de la prensa, la radio, la televisión, el vídeo, como de las imágenes publicitarias, elementos suficientes para ayudarles a conseguir una adecuada y acertada orientación personal, escolar y profesional. Así, participarán en un proceso formativo y orientador en y desde la realidad social de su entorno, próximo o lejano, del cual, muchas veces, la institución escolar se olvida.

El profesorado debe perder cualquier miedo a la utilización de los medios y, aunque se requiera una formación específica, su suficiente preparación cultural e intelectual, espíritu creativo, imaginativo y autodidacta le facilitarán la tarea de familiarizarse con sus usos didácticos.

De forma genérica, el empleo de los medios requiere, ya sea como objetos de estudio, recursos didácticos o técnicas de trabajo, una planificación y organización previas que deben pasar por una serie de fases que nos aseguren la efectividad real de su uso. Es decir, en primer lugar seleccionar un tema adecuado a la edad y tipología del alumnado, en segundo seleccionar el medio a emplear y, por último, programar la sesión de trabajo considerando los conocimientos previos y marcando los objetivos, las actividades, la temporalización, los materiales a emplear y los criterios de evaluación.

El trabajo coordinado y en equipo de los profesores es fundamental para mejorar, mediante un análisis crítico y reflexivo en una dinámica de investigación-acción, la calidad de las actuaciones orientadoras y debe tener su incidencia en la mejora de los planes de acción tutorial de los centros escolares.

En la práctica orientadora y tutorial, desde sus tres vertientes: personal, escolar y profesional, la utilización de los medios a nuestro alcance (prensa, radio, televisión, vídeo, imágenes publicitarias...) puede ofrecer un extenso abanico de posibilidades. Sirvan nuestras propuestas como ejemplificaciones o guías que pueden ser empleadas de una manera flexible y abierta acomodándolas, en cada caso, a las peculiaridades de cada situación educativa.

2.6.1.1. La Orientación Personal desde los Medios

Es importante enriquecer la formación integral de los alumnos conociendo la realidad social y cómo se nos presenta a través de los distintos medios. Por ello estimamos oportuno desarrollar en las distintas sesiones de trabajo, entre otros, los siguientes temas:

! Análisis crítico y reflexivo de los distintos Medios, para que el alumno lea, vea o escuche con sentido y espíritu crítico- reflexivo y no alineante. Con ello, conseguiremos que sepan interpretar los distintos mensajes reforzando las técnicas para lograr su autoformación.

! Estudio de casos presentados en cualquier soporte que nos pueden servir de motivo de reflexión en el aula sobre distintas temáticas actuales (conflictos bélicos, sucesos, acciones humanitarias, drogas, sexualidad ...) y que nos permitan su posterior proyección orientadora en el alumno logrando el enriquecimiento de su personalidad, así como el afianzamiento de su autoestima y autoconcepto.

! Estudio y seguimiento de noticias de actualidad, reflexionando sobre la evolución y desenlace de los acontecimientos, debatiendo por equipos y/o en gran grupo los pormenores más significativos de los hechos sacando conclusiones, proponiendo otras soluciones alternativas a las reales... Con todo ello, buscaríamos la oportunidad de dar puntos de referencia al alumno para que estudie y comprenda la realidad y, sobre

todo, guíe su actuación personal de acuerdo con el consejo orientador que pudiera derivarse de las actividades realizadas.

! Análisis de anuncios publicitarios en soporte fijo o audiovisual, con la finalidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretar correctamente las lecturas de los mismos. Realizaremos un estudio de las distintas técnicas manejadas para presentar la realidad y dotar al alumno de un conocimiento de dicho medio que le permita enfrentarse a él con las debidas garantías.

2.6.1.2. La Orientación Escolar a partir de los Medios

Los medios de comunicación suelen reflejar habitualmente bastantes aspectos de la realidad escolar y del sistema educativo; por tanto, conviene que desde esta óptica los aprovechemos para que los alumnos conozcan desde fuera lo que el propio sistema debería enseñarles. La información y mensajes suministrados le van a servir de guía a la hora de tomar decisiones ante los distintos itinerarios y opciones que se le presenten.

Asimismo, en esta vertiente de orientación escolar, podremos utilizar también los medios como técnica de trabajo para informar al resto de la comunidad escolar sobre aspectos de interés del propio sistema o de la institución educativa.

! Análisis de documentos gráficos, escritos, audiovisuales... que contengan información acerca de las peculiaridades del sistema educativo. Pueden servirnos para conseguir este fin el manejo de escritos legales, artículos, noticias, sucesos, informes, documentales, grabaciones en audio... Trabajando en este sentido, el alumno puede llegar a comprender activamente cómo es la estructura y organización educativa, conocer las distintas vías ofertadas por el sistema y valorar su importancia en el

funcionamiento de la sociedad.

! Estudios monográficos para profundizar en aspectos y parcelas muy concretas del sistema educativo a partir del análisis de casos específicos aparecidos en los distintos medios que tengan significado para el alumno, que se encuadren dentro de su contexto y sean de su interés. La elaboración, individual o, preferentemente, en equipo nos llevará a una puesta en común y debate que completará la actividad educativa y orientadora.

! Aplicación y entrenamiento en las técnicas de estudio (velocidad y comprensión lectora, subrayado, resumen, esquema, toma de apuntes, confección de mapas conceptuales, trabajos monográficos, exposición oral y escrita, técnicas de investigación y recogida de datos, elaboración de fichas...) a través de los distintos medios, empleándolos como recursos didácticos de primer orden. Los alumnos se sentirán más motivados al estar trabajando sobre noticias y acontecimientos recientes que ellos mismos han podido seleccionar con lo cual reforzarán su atención, dedicación y esfuerzo por *aprender a aprender*.

! Elaboración y producción de medios como instrumentos de información y autoformación. Los alumnos, haciendo uso de las técnicas y lenguajes de los distintos medios, crearán y confeccionarán materiales que servirán, de una parte, para informar a la comunidad escolar de aspectos relacionados con la enseñanza y, de otra, para conocer el medio concreto que han trabajado, lo que en ambos casos facilitará y conducirá a una adecuada y necesaria autoformación.

2.6.1.3. La Orientación Profesional con los Medios

La Orientación tiene su culminación en los tramos finales del sistema educativo con la necesaria toma de decisiones sobre aspectos profesionales y vocacionales lo que conducirá a la elección de una

profesión u ocupación futura. Este hecho trascendental necesita de la aplicación de programas específicos, apoyados en los medios, que incluya actividades atractivas mediante las cuales el alumno se conozca mejor a sí mismo, identifique sus habilidades y aptitudes y adquiera un conocimiento profundo y real de la diversidad de opciones profesionales, laborales u ocupacionales que la sociedad ofrece o demanda en su mercado laboral. Mediante estas actuaciones conseguiremos ayudar y orientar a nuestros alumnos para que puedan decidir conociendo las variables que se implican en este complejo proceso.

Sin duda alguna, en los distintos medios encontramos valiosos materiales de apoyo que nos facilitan el proceso de orientar profesionalmente a nuestros alumnos. Sería un error desaprovechar la cuantiosa información que nos proporcionan y su posible uso posterior en nuestras aulas. Del mismo modo, podemos emplearlos para preparar a los alumnos de cara a su futura inserción profesional o laboral.

! Actividades de investigación y autoinformación profesional.

A partir de las informaciones y materiales generados por los medios (noticias, anuncios publicitarios, imágenes, documentales...) nuestros alumnos formularán hipótesis, recogerán datos, los ordenarán, los analizarán, interpretarán y sacarán conclusiones, con lo que podrán conocer la realidad laboral del entorno, las previsiones futuras, tasa de desempleo...

! Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios. Actividad sumamente interesante y orientadora para los alumnos en su toma de decisiones. En este campo, la prensa es el medio, por excelencia, que más información nos aporta, no solamente en diarios de información general sino también en revistas especializadas en estos temas.

! Estudios de perfiles profesionales para que los alumnos indaguen activamente y profundicen en el conocimiento de determinadas profesiones, a través del análisis minucioso de los requisitos que para la

selección de personal se anuncia en los diarios y revistas. A partir del material recopilado se puede organizar una base de datos que se podrá ir completando con otras investigaciones.

! Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo. A partir de un anuncio de prensa los alumnos simularán una búsqueda de empleo respondiendo al puesto de trabajo ofertado mediante la confección de la documentación pertinente: currículum vitae, solicitud, carta de presentación...

! Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar en un futuro no lejano cuando demande un puesto laboral u ocupacional. Como posibles líneas de actuación sugerimos grabaciones en vídeo que simulen una entrevista con su posterior análisis crítico, confección de anuncios publicitarios con ofertas y demandas laborales, contactos telefónicos con empresas, solicitud de información...

! Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos referidos al ámbito laboral o profesional, al mundo empresarial y sindical, así como a otros aspectos económicos y políticos relacionados con este campo. Los alumnos se convertirán en protagonistas activos ante situaciones problemáticas laborales detectadas, estableciéndose debates, exponiéndose los distintos puntos de vista, tomando individualmente o por equipos las oportunas decisiones y analizándose en común las alternativas presentadas.

2.6.2. Intervención desde la tutoría para aprender a consumir los medios de comunicación y sus mensajes

La Educación en Medios de Comunicación como eje transversal del currículum, aunque no reconocido oficialmente, competencia de todas y cada una de las áreas que se imparten en los centros educativos, ha

generado una sensibilización especial entre los docentes que ha hecho posible el abordar la formación en este sentido. Y es especialmente a través de los contenidos procedimentales y actitudinales donde se está trabajando con más acierto en nuestras aulas. No obstante, hay que reconocer la dificultad que entraña integrar, con la dedicación que merece, los contenidos transversales en el currículum de cada una de las materias.

Desde el área de Tutoría, podemos abordar la Educación para los Medios desde una doble vertiente práctica: de una parte, como eje transversal considerado y tratado de forma permanente en la planificación y desarrollo de las actividades de orientación; de otra, como tratamiento monográfico dentro del currículum específico de tutoría, según las necesidades detectadas, a través de un programa concreto de intervención, dedicando el tiempo conveniente e implicando, según se determine, a un grupo, a varios o a toda la comunidad escolar.

La orientación educativa en los centros juega un papel fundamental en la formación de consumidores responsables, pues gracias a ella podremos generar dinámicas de trabajos eficaces que posibiliten el desarrollo de hábitos y habilidades sociales que, en definitiva, faciliten la formación integral del alumnado. Nos encontramos ante una población en edad crítica y, por consiguiente, vulnerable ante los mensajes consumistas de la televisión y ante espectadores ingenuos expuestos, con más frecuencia de la deseada, a los efectos de un discurso televisivo violento, ficticio, engañoso y manipulador que seduce y «engancha». La adolescencia y la juventud necesitan afirmar su identidad, y para ello, deben entrenarse y aprender a tomar decisiones acertadas de forma autónoma ante el consumo. Así, la actuación orientadora se encaminará a la consecución de un ajustado autocontrol del alumno ante la invasión de las tentaciones consumistas, preparándolo para que pueda liberarse de la persuasión externa y alienante.

La intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los productos de los medios y sus mensajes, puedan decidirse de forma autónoma, consciente y libremente por aquéllos que realmente les interesan,

desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos.

En este sentido, los mensajes deben estar en consonancia con sus intereses, forma de ser y modos de vivir, para que éstos puedan satisfacer sus motivaciones. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador.

En definitiva, será la investigación o evaluación inicial el punto de partida que nos va a permitir conocer si nuestra propuesta significativa para el alumno y capaz de generar expectativas suficientes para que resulten interesantes y eficaces. Si en la planificación publicitaria es importante el contenido que se quiere transmitir, la forma y los códigos empleados para articular los mensajes y la planificación de medios o soportes que se emplearán para su difusión, en la orientación educativa se propondrá estrategias que nos permitan estructurar el contenido de nuestros mensajes de forma que comunique e informe aquello que realmente queremos transmitir. Debemos buscar la mejor manera de decirlo, empleando los códigos más adecuados y efectivos, para la difusión de las informaciones e ideas de nuestro *producto*. Posteriormente, habrá que decidir los soportes y medios más adecuados para que nuestro mensaje llegue de manera coherente, efectiva y clara a los alumnos.

En la intervención orientadora, consideraremos tres ámbitos de actuación. De un lado, los equipos docentes, responsables y dinamizadores de la acción educativa y orientadora; de otro, las familias, entorno natural y próximo que ejerce una marcada influencia en la formación del alumnado; por último, el elemento protagonista del aprendizaje, las alumnas y alumnos de los centros educativos, que serán los receptores y activadores de su propia formación. Indudablemente, estas actuaciones deben confluir en el logro de una finalidad común, que tiene como objetivo general de referencia el capacitar al alumnado para enfrentarse al uso de los diferentes medios, especialmente al consumo televisivo y a la dependencia que éste genera,

dotándoles de estrategias y hábitos saludables para aprender a ver la televisión y sus mensajes. Por ello, se requiere de acciones planificadas interdependientes y coordinadas entre sí.

Efectivamente, sin un profesorado sensibilizado y formado, es imposible generar una dinámica de aprendizaje efectivo en las aulas, de manera que propicie la alfabetización en los distintos medios y la formación requerida para saberlos usar y consumir adecuadamente. En consecuencia, dentro del plan de acción tutorial y, en consonancia con las actividades de formación previstas en los planes anuales de cada centro, se incluirán propuestas de actuación tomando en consideración referencias básicas como las que se indican a continuación:

- Evaluación de necesidades formativas del equipo docente obtenidas a partir de debates y reflexión colectiva sobre el fenómeno de la televisión y su influencia en la infancia, adolescencia y juventud.
- Formación específica en educación del consumidor, a través de cursos, conferencias, jornadas... en colaboración con instituciones o grupos especializados en la temática. Se aprovecharán las convocatorias de la administraciones públicas y entidades privadas y siempre que sea posible se implicará a todo el profesorado del centro.
- Participación en la detección de necesidades del alumnado y sus familias.
- Colaboración en equipo para el diseño de programas de orientación y sesiones de tutorías a aplicar.
- Implicación responsable en la puesta en práctica y en la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

Dentro del Proyecto de Orientación y de Acción Tutorial de cada centro, pueden secuenciarse, de acuerdo a las necesidades detectadas y a

lo largo de las distintas etapas educativas, programas relativos al análisis de la problemática generada por una sociedad mediatizada y consumista y a la adquisición de hábitos que permitan a nuestros alumnos ejercer un consumo de los medios equilibrado, racional y objetivo. Serán, por tanto, los propios equipos docentes, con la ayuda del Orientador del centro, quienes concretarán la opción orientadora más funcional y adecuada. Por tanto, el plan de acción tutorial se configura como el eje vertebrador de las actuaciones a llevar a cabo para dar respuestas a los objetivos propuestos en la Educación en Medios de Comunicación. En él, se recogerá de forma clara y precisa la secuenciación y temporalización de actividades, los recursos materiales y humanos necesarios, el grado de implicación y responsabilidad de los agentes educativos, la metodología y la dinámica de evaluación a seguir.

Algunos de los objetivos que nos pueden servir de referencia al diseñar y concretar sesiones o programas específicos de tutoría encaminados a la educación de un consumidor inteligente de los distintos medios y sus mensajes, con una atención especial a la televisión y la publicidad, son los siguientes:

- Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, reconociendo sus códigos y los mecanismos de manipulación.
- Analizar y reflexionar, a partir de los mensajes de la televisión, para que los alumnos conozcan este medio y valoren la influencia que tiene en sus vidas.
- Descubrir valores y contravalores que se presentan en los distintos programas.
- Diferenciar los elementos de la realidad social, cultural y económica de su entorno con la que presenta los distintos medios.
- Potenciar una actitud crítica frente a la masiva oferta televisiva que les desborda, aprendiendo a autoprogramarse para consumirla.

- Encontrar y valorar alternativas frente a la adicción televisiva que ocupen su tiempo de ocio.
- Conocer y usar la televisión y sus códigos, no como receptores pasivos sino como creadores activos.

En base a estos objetivos, se diseñarán actividades concretas que posibiliten un aprendizaje fructífero y que proporcionen las estrategias necesarias para conseguir consumidores de los medios responsables e inteligentes, con actitudes y valores positivos que le capaciten para desenvolverse ágilmente en una sociedad inmersa en un mundo mediatizado y consumista. Como propuesta práctica, que puede ayudar al docente en su planificación y su posterior explotación didáctica, presentamos una serie de ideas y orientaciones para trabajar la temática de la publicidad en los adolescentes:

Aprendizaje para la adquisición de competencias consumeristas:

U Contenidos y actividades a desarrollar:

- a) Lectura de imágenes fijas y en movimiento para localizar los elementos y estrategias empleadas para atraer y enganchar al consumidor.
- b) Análisis crítico de los mensajes de los medios, especialmente los publicitarios, para desenmascarar la realidad oculta o engañosa que pretenden presentarnos.
- c) Organización de debates, conferencias y mesas redondas con la participación de especialistas en la educación para el consumo, profesionales de la industria publicitaria, representantes de padres y colectivos defensores del consumidor.
- d) Realización de investigaciones sobre la temática del consumismo y la publicidad, para conocer su evolución histórica en la sociedad moderna y para desmitificar productos *adorados* y marcas de *prestigio*, comparando y analizando sus características con las de otros productos existentes en el mercado no promocionados.
- e) Encuestas y estudios estadísticos, para conocer los hábitos consumistas del alumnado del centro y de su entorno más próximo.
- f) Producción creativa y didáctica de mensajes en distintos soportes, para conocer y comprender los mecanismos utilizados por las empresas publicitarias. Algunas

actividades recomendadas en este sentido serían:

! Jugar con la publicidad, recreando imágenes y cambiando elementos dentro de las mismas.

! Elaboración de un anuncio satírico-humorístico que ponga en evidencia el consumismo, para difundirlo a través de distintos medios.

! Diseño de una campaña publicitaria con carácter progresivo sobre un producto nuevo que, no sirviendo para nada en la realidad, se presente como algo imprescindible y necesario. Para ello se pueden seguir las siguientes fases:

P Elegir o inventar un producto vendible y aparentemente y útil

P Seleccionar al posible consumidor

P Ponerle un nombre atractivo y sonoro al producto

P Perfilar la idea principal de la campaña y planificarla

P Elaborar guiones y eslóganes

P Diseñar anagramas y logotipos

P Redactar los textos

P Seleccionar las imágenes, sonidos, efectos especiales...

P Producir los mensajes para su difusión en los distintos medios previstos en el programa de la campaña diseñada

! Transformación de un mensaje publicitario en el que haya discordancia entre imagen y texto, para dar a conocer las verdaderas cualidades del producto, desfigurada por las estrategias de *márketing* empleadas.

! Escenificación o grabación en vídeo de mensajes publicitarios o contrapublicitarios.

(Méndez y Monescillo, 1997a: 95)

Estas sugerencias son sólo una muestra de las muchas posibilidades de trabajo que pueden desarrollarse en las aulas. Será, en definitiva, la creatividad de los docentes la que complemente esta oferta, acomodándola a sus respectivos contextos educativos. La reflexión en equipo, el debate, la crítica, la búsqueda de nuevas alternativas, la valoración de lo estrictamente necesario y la formación en valores positivos, implicando a toda la comunidad educativa, deben convertirse en una práctica habitual si queremos que nuestros alumnos cambien sus hábitos ante el consumismo exagerado y

materialista que envuelve y caracteriza a la sociedad actual.

2.6.3. El papel de la familia en la alfabetización audiovisual

Si importante es el papel desarrollado por la orientación educativa en el contexto escolar, no menos trascendental es la función de la familia en la formación para un consumo racional de los medios de comunicación y sus mensajes. Es en el seno familiar donde las personas «aprenden» a ver y a consumir la televisión, a oír la radio y a leer diarios o revistas, dado que es en el hogar donde se produce el contacto más directo con estos medios; de ahí la responsabilidad máxima de los progenitores. Por lo general, la colaboración familiar es escasa, pues, no llega a captar la importancia de orientar convenientemente a sus hijos para prevenir el consumismo incontrolado, al estar ella misma inmersa en un mundo consumista y dominador, que por inercia, incluso, ha llegado a ser visto como algo normal en la sociedad. La insuficiente preparación en esta temática, unida a la idea de no sentirse responsable de esta educación son motivos más que suficientes para que los profesionales de la orientación y educación diseñemos programas de actuación dirigidos al ámbito familiar con la finalidad de capacitarlos adecuadamente, para que sean capaces de reestructurar sus propias escalas de valores y ser agentes de transmisión de hábitos sanos, equilibrados, racionales y modélicos. En esta línea, debemos contar con su plena disposición a participar con la institución escolar para, de forma coordinada y conjunta, alcanzar los objetivos previstos.

No podemos obviar la valiosa ayuda que nos pueden aportar las distintas asociaciones, grupos e instituciones, tanto públicas como privadas, preocupadas por la defensa del consumidor. Sus recursos, materiales y humanos, así como sus producciones -libros, carteles, manifestaciones, convocatorias, folletos informativos, campañas, concursos, anuncios...-, podrán servirnos de referencia para enriquecer nuestras

propuestas de intervención.

Uno de los temas que más preocupan a las familias es el excesivo consumo de televisión de sus hijos. El fracaso escolar, la asunción de estilos de vidas, de contravalores, la adopción de actitudes violentas, las influencias publicitarias, la incomunicación familiar son entre otras, las consecuencias negativas que más a menudo se les achaca a su uso indiscriminado. Efectivamente, la televisión se ha convertido en el centro de la vida social de las familias. Declaran no saber qué hacer para solucionarlo. Pero ante esta realidad, ¿qué rol desempeñan los padres?, ¿qué tipo de educación televisiva realizan con sus hijos?, ¿están preparados para afrontar esta tarea?.

Lamentablemente, en la mayoría de los hogares, se consiente la adicción por conveniencia de los mayores, unas veces por motivos de comodidad, por estar tranquilos sin que te molesten, y otras, porque mientras están en casa, se alejan de otros peligros peores. Lógicamente está fallando la responsabilidad educadora de la familia. No se asume que se tiene un deber inexcusable como es contribuir al aprendizaje de los hijos en el consumo racional de los medios de comunicación, en este caso de la televisión. Ésta ni es buena ni mala, sino que solamente depende de su uso adecuado. De nada sirve utilizar actitudes represivas, ya que los propios niños y jóvenes buscarán las imágenes por otros caminos y recibirán sus mensajes de igual manera. No se puede olvidar el poder de persuasión tan extraordinario que posee. Padres y madres se quejan, pero, a veces, ellos mismos contribuyen desde sus propios domicilios propiciando la incomunicación cuando, por ejemplo, acceden a que en cada habitación haya un televisor. Por eso, al estar condenados a convivir con la caja mágica, la primera actuación familiar será la de establecer que ésta sea motivo de encuentro, que no exista disgregación. Si este primer paso se consigue, la siguiente acción comienza con desarrollar en el seno familiar una necesaria educación televisiva, cuanto antes mejor, ya que si se comienza muy tarde con este proceso formativo el problema será complicado de solucionar. Como señala Aguaded (1999: 33) «ver la televisión puede afectar a la comunicación de los grupos o puede ser

también una oportunidad para la conversación familiar, por lo que 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»

Martínez y Peralta (1997: 150-151) afirman que en el seno familiar nos podemos encontrar con dos modelos de consumo: los negativos y los positivos. Los negativos se identifican con la pasividad absoluta, el sentarse delante del televisor y consumir sin más, lo que lleva a la adicción activa, fanática e irracional de la tele, o a su rechazo irracional. Los positivos son siempre activos, libres y críticos, basándose en las responsabilidades individuales y colectivas. Se propicia la reflexión, la toma de decisiones inteligentes, se preservan los hábitos y valores familiares; en definitiva se hace un uso de la televisión adecuado, en su justa medida, basado en el diálogo y en el respeto a la libertad individual.

Sabemos que la educación para la televisión se sustenta en tres pilares fundamentales: 1) los propios medios, 2) la Administración y la sociedad, y 3) la familia y la institución escolar. En este sentido, las familias constituyen el eslabón privilegiado de la cadena, ya que se erigen en el primer escenario donde se producen los encuentros televisivos, por lo que deben asumir su responsabilidad y actuar convenientemente para no caer en un consumo indiscriminado, sin planificación, promoviendo la actitud crítica.

Para ello, Cebrián de la Serna (1992: 29-31) afirma 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, incrementando las conductas imaginativas, fomentando las conductas prosociales, favoreciendo el análisis crítico de los estereotipos sociales y étnicos, por lo que «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 estereotipos sexuales, de tópicos... que presenta la pantalla a diferencia de lo que sucede fuera de la televisión».

En definitiva, para enseñar y aprender a consumir televisión, precisamos del conocimiento de las posibles influencias negativas como de las positivas. Sólo con un aprendizaje intencionado y activo desde la práctica educativa y familiar, que ponga en contacto al alumnado con la realidad a la que se enfrenta a diario, conseguiremos sensibilizar y preparar para un consumo equilibrado, racional y no pasivo de las imágenes televisivas: series de ficción, programas de entretenimiento, publicidad...

Entre las muchas ventajas que podemos obtener del buen consumo de televisión, merece la pena considerar los siguientes aspectos positivos: que sirve de ayuda en la formación integral del individuo, al facilitar la adquisición de nuevos conocimientos; que participa como agente socializador junto a la familia y escuela; que puede emplearse como excelente recurso didáctico, atractivo y motivador, que nos proporciona información actualizada, divulgación cultural y acercamiento a novedosas experiencias, a realidades no fácilmente accesibles, a culturas y a costumbres diferentes; que actúa y puede ser empleado como un económico, accesible y eficaz medio de expresión que informa, entretiene y enriquece a la persona y que, en definitiva, influye y ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, conviene tomar las debidas precauciones para no incurrir en un impropio y excesivo consumo pasivo de televisión que nos llevaría irrevocablemente a ser partícipes de sus influencias negativas, cayendo en las redes de un consumismo alienante, desmesurado e irracional, que nos expone a la manipulación, conseguida a partir de la mutilación de la realidad mediante la difusión de informaciones articuladas con mensajes engañosos.

En este proceso de educación para el consumo de los medios, las familias deben recibir el apoyo, el asesoramiento y la formación necesaria por parte del Departamento de Orientación, pues no debemos olvidarnos

de que estamos ante una tarea compartida, en la que los padres se encuentran perdidos, sin saber lo que hacer. Si los docentes conseguimos contagiar nuestro entusiasmo a las familias, alcanzaremos una colaboración fundamental e imprescindible para el éxito de nuestras intervenciones con los alumnos en las aulas. Tenemos que ser conscientes de que en esta formación, que se realizará a través de las asociaciones o escuelas de padres o directamente con las familias de los grupos implicados, además de la parte técnica existe un componente humano, que necesitamos para propiciar los compromisos imprescindibles de participación y colaboración.

Como conclusión general sobre el papel de la Orientación para la Educación en Medios de Comunicación, hemos podido constatar que el uso de los medios de comunicación se nos presenta como una preciada alternativa que encuentra el lugar apropiado en los planes de acción tutorial y orientación que se planifican y desarrollan en los centros escolares. Las actuaciones propuestas pueden ser muy variadas, adaptándose en cada caso según el nivel educativo y las características e intereses de los alumnos y del propio centro. Observamos cómo el nuevo Sistema Educativo ha propiciado que queden abiertas las puertas para que, tanto los Departamentos de Orientación como los profesores y tutores, poniendo en juego su imaginación y creatividad, elaboren programas impregnados de actividades originales y motivadoras de orientación para la integración curricular de la Educación en Medios de Comunicación, desde una óptica de toma de decisiones, responsables, adecuadas, activas, críticas en su uso y consumo inteligente de los mismos y sus mensajes, en beneficio de la formación integral que necesitan las nuevas generaciones para su inserción en una sociedad altamente mediatizada, a partir de los medios, aprovechando su fuerza expresiva.

La humanidad ha integrado a los medios de comunicación como unos elementos más de su patrimonio, producto del desarrollo tecnológico del hombre. Sin embargo, todavía oímos voces contrarias desde las esferas educativas que los ven como antagonistas, enemigos y rivales de la labor formativa de la escuela y la familia. Pero la realidad es que están tan

presentes y arraigados en nuestras vidas que se han convertido, sobre todo la televisión, en «uno más de la familia». ¿Acaso podemos enseñar al margen de la realidad que la persona ya percibe incluso antes de nacer? No podemos prescindir de los progresos tecnológicos, aunque estos a veces puedan interferir perturbando la labor educadora, sino que debemos integrarlos plenamente en el quehacer educativo. Necesitamos, irremediabilmente, convivir con la televisión, con la radio, con la prensa, por lo que la misión del docente y de la propia familia se encaminará a desarrollar capacidades que permitan a los niños y jóvenes conocer y valorar adecuadamente la importancia de los medios en la vida actual, propiciando la vivencia de experiencias eficaces que les proporcionen las estrategias y habilidades adecuadas, a fin de que aprendan a saberlos usar y a consumirlos, decodificando inteligentemente sus mensajes.

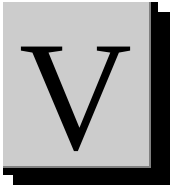
Consejos dirigidos a la familia para comprometerla en la educación no consumista de la televisión:

- ! Habituar a ver la televisión en familia.
- ! Ejercer una preparación intencional desde el nacimiento.
- ! No usar la televisión como «niñera».
- ! Comentar y debatir los contenidos y los programas visionados.
- ! Planificar un horario razonable de consumo televisivo, evitando el uso rutinario y mecánico.
- ! Detectar conjuntamente y evitar la manipulación del medio.
- ! Distinguir entre realidad y ficción, necesario e innecesario...
- ! Evitar su consumo durante las comidas y en las reuniones familiares o de amigos.
- ! Analizar las distintas programaciones de las cadenas y seleccionar atendiendo a la calidad.
- ! Conectar sólo para ver lo que interesa y conviene.
- ! Descubrir los posibles engaños y manipulaciones de los mensajes publicitarios.
- ! Localizar y destacar los aspectos positivos de los distintos programas.

(Méndez y Monescillo, 1997c: 223)

2. La Educación en Medios de Comunicación

2.1. La sociedad mediatizada: una realidad actual

 vivimos en la sociedad de la información, en la que a diario los distintos medios de comunicación social nos inundan con sus mensajes, con sus sonidos y con sus imágenes y a lo que no sólo nos hemos acostumbrado, sino que lo consideramos como algo imprescindible en nuestras vidas, que incluso nos marca nuestras pautas de actuación. Gracias a las últimas tecnologías, la comunicación entre cualquier lugar del planeta es prácticamente instantánea, por lo que el impacto de cualquier noticia se produce de manera inmediata, convirtiendo en realidad las tesis de McLuhan sobre el concepto de «aldea global» (1989); todo lo que sucede en este mundo nos afecta por igual a todos, ya no hay distancias, vivimos bajo un mismo techo, y todo gracias a la inmediatez de la información, a su fuerza persuasiva; en definitiva, a la comunicación humana, que adquiere, por ello, cada vez más importancia en el ámbito social en que nos move-

mos. Así, nos lo señala Roda y Beltrán (1988: 26 y ss.), al expresar que «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». En palabras de Aguaded (1998: 24), el «fenómeno comunicacional es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo; y, 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».

Todos los seres humanos, desde los adultos a los más pequeños, estamos sometidos a la incesante y apabullante presencia de lo audiovisual en nuestras vidas, pasando buena parte de nuestro tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a oír la radio, y, en un futuro muy próximo, a hacer uso de las nuevas tecnologías de la información, como internet. Como indica Moreno (1983: 21) «la imagen y el sonido tecnificados penetran en 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». Es cierto que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo, es un hecho contrastable su considerable impacto y su propagación universal, cumplen un papel importante en el desarrollo social y político de la humanidad, favoreciendo la participación activa de los ciudadanos en la sociedad, pero, ¿estamos preparados para recibirlos, para comprenderlos, para usarlos?

Mayoritariamente, somos unos analfabetos audiovisuales, ya que consumimos los medios de comunicación de forma indiscriminada, con una actitud de pasividad total, lo cual no tiene absolutamente nada que ver con el conocimiento de sus lenguajes, el desciframiento de sus mensajes, la adopción de una posición interpretativa crítica y la asunción de los resortes adecuados para usarlos inteligentemente.

En este contexto, los medios de comunicación, según los expertos, uno de los mecanismos más importantes en el proceso de socialización de los más pequeños, se convierten en un instrumento social, que inciden -o determinan- los gustos, normas, conductas y pautas de comportamientos que cautivan, convencen, entretienen, culturizan, informan, pero también manipulan, por lo que se hace imprescindible la intervención desde el ámbito educativo, reclamando la necesidad de la educación en medios de comunicación como la mejor manera de lograr preparar a nuestros escolares para convivir con ellos, con la plena seguridad de que así estamos contribuyendo a la formación integral de los ciudadanos libres del mañana.

La fuerte presencia de los medios en las vidas de las personas es una tema preocupante para algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que intenta buscar propuestas para fomentar el desarrollo de planes formativos relativos a los medios de comunicación. Este organismo, desde la década de los sesenta se ha venido implicando en políticas de promoción de la educación en medios de comunicación, celebrando encuentros y conferencias internacionales, en los que se analizan las problemáticas de su desarrollo en la práctica escolar y se ofrecen estrategias didácticas para que los profesores enseñen a sus alumnos a usarlos de modo constructivos. En esta línea, en 1962, en una conferencia titulada «Educación para la pantalla», recogido por Pinto (1988:85), se afirmaba 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». En los años siguientes, encontramos constantes muestras por demandar a los distintos Estados que desarrollen políticas educativas encaminadas a potenciar el espíritu crítico de los alumnos respecto a los medios. Igualmente, en el famoso Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presentado con el título «Aprender a ser» (1972), elaborado bajo la presidencia de Edgar Faure (1973: 122, 124, 182-184, 186, 293) se realizan constantes referencias relativas a la importancia de incorporar el uso de los medios de comunicación en beneficio de la calidad educativa y

la correspondiente formación mediática de los profesores y alumnos: «la verdad es que el recurrir a los medios audiovisuales, además de los frutos inmediatos que cabe esperar, al nivel de la información práctica y de la animación social, puede abrir los caminos a una aculturación más profunda que estimule el gusto de aprender y el deseo de adquirir otras formas de comunicación, incluida la comunicación escrita».

La década de los ochenta marca definitivamente su compromiso decidido por la introducción de la formación en medios de las poblaciones escolares, con la Declaración promulgada por representantes de diecinueve naciones en el Simposio Internación de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios (1982), celebrado en Grunwald (Alemania), basado en cuatro puntos fundamentales que se han convertido en los principios claves para el desarrollo de la Educación en Medios:

1. Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2. Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.
3. Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología y las Ciencias de la Comunicación.

4. Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación».

En este mismo encuentro, se resaltaba la responsabilidad de los profesores y los padres en la preparación de los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Asimismo, se exhortaba a una colaboración conjunta además de los docentes y las familias, a los propios trabajadores de los medios y a los responsables de tomar decisiones en la educación relativa a los medios de comunicación, partiendo del reconocimiento por parte de todos del papel tan importante que tienen que desempeñar en la creación de una conciencia crítica más aguda de oyentes, espectadores y lectores de los medios. Éste es, sin duda, un paso decisivo, que en España, en algunos momentos, se tradujo en una serie de convenios con las empresas editoras de diarios para la reducción económica de las suscripciones de los centros educativos, para la promoción de concursos o para la planificación de visitas didácticas a los mismos.

En el ámbito europeo, una de las consecuencias del impacto de esta Declaración, fue la edición del libro *L'éducation aux médias* (Unesco, 1984) que ha marcado época en la exposición, por parte de prestigiosos expertos, de las relaciones entre la educación y los medios de comunicación, realizándose, además, un recorrido por las principales tendencias que se desarrollan sobre la temática a nivel mundial, para que sirvan de referencias para la puesta en marcha de nuevos proyectos. En la década de los noventa, se producen tres eventos importantes para el desarrollo y el afianzamiento de la formación en medios. Así, en 1990, con el apoyo de la UNESCO y el Consejo de Europa y por iniciativa del «Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information» francés (CLEMI) y el «British Film Institute» londinense, se organiza en Toulouse (Francia) una conferencia internacional en la que participan numerosos responsables de proyectos y profesionales de la educación y los medios de los cinco continentes y de la que surge el texto *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette y otros, 1992). En 1994, de nuevo el CLEMI francés

con la colaboración de la UNESCO celebró en París, sede del organismo internacional, un Encuentro Internacional bajo la temática de «La actualidad y los medios de comunicación». Por último, en la misma capital francesa en 1997, bajo la organización del «Groupe de recherche sur la relation enfants/médias» (GRREM) y con la colaboración nuevamente de la UNESCO, se desarrolló un Foro Mundial de investigadores, en el se trabajó la temática «Los jóvenes y los medios de comunicación: el futuro».

El Consejo de Europa, preocupado por la Educación en Medios de Comunicación creó en 1997 la «Association européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels/European Association for Audiovisual Education» (AEEMA/EAAME) subvencionando y fomentando actividades formativas y divulgativas encaminadas a extender el uso de los medios en la institución educativa como instrumento de formación de las nuevas generaciones, al constituir un factor esencial en el mundo de hoy y en el futuro más inmediato de nuestros jóvenes.

2.2. El poder de persuasión e influencias de los medios en los escolares

Los medios de comunicación se han extendido de tal modo en las vidas de las personas, que forman parte de su propia existencia, incluso antes de nacer, convirtiéndose en modelos de vida de la sociedad actual. Su influencia en el entorno social y familiar están determinando los modos y las relaciones entre sus miembros. Y si los medios, sólo deben cumplir dos funciones básicas como informar y entretener, ¿qué está sucediendo?. ¿Dónde queda su papel formativo, cultural, socializador?

Al convertirnos en una sociedad completamente mediatizada, donde la omnipresencia de los distintos medios es total y donde son considerados símbolos de progreso y de modernidad, erigiéndose en compañeros de viaje insustituibles y necesarios de la existencia humana, sus facetas de persuasión, de control y, por tanto, de poder, no son desestimadas por sus dueños, ya sean públicos como privados y por distintos grupos empresariales, sociales o políticos que tratarán de transmitir o de imponer sus ideas, sus mensajes o sus productos.

Estamos en un mundo sin fronteras, en una sociedad atosigada por la influencia de las distintas fuentes de información, que de forma evidente tienden a uniformar los ciudadanos del mundo bajo la idea de la aldea global de McLuhan, donde la persona conoce realidades distintas, prefabricadas o importadas, donde se crean necesidades producidas por las influencias externas de los impactos publicitarios o por dar respuestas a los impulsos consumistas o placenteros, nos encontramos, por tanto, con las influencias y los efectos de los medios, en especial el televisivo, que han venido a revolucionar el estilo comunicativo de las masas, las relaciones personales y la convivencia familiar de los humanos en los últimos cincuenta años del siglo XX y lo que está por venir, que aún nos deparará extraordinarias sorpresas en el comportamiento de las personas en las próximas décadas, gracias al desarrollo de nuevas tecnologías, como la emisión vía satélite y la digitalización de las imágenes, que permitirán una accesibilidad generaliza-

da, una interactividad real y un uso personalizado de los mensajes y códigos audiovisuales.

Los impactos de los mensajes de los medios y sus posibles efectos sobre los individuos han sido temas de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. En este sentido, Wolf (1994: 30 y ss.) nos señala que se ha pasado del convencimiento del fuerte *poder* de influencia de los medios hasta un posicionamiento menos radical donde se destaca la *capacidad* de influencia, generándose una serie de teorías, entre las que se destacan: la hipodérmica, la persuasiva, la de los efectos limitados, la funcionalista y la crítica o de los efectos a largo plazo. Desde la primera, se asume que los medios de comunicación pueden tener una influencia directa sobre los sujetos que los observan, contemplándose como estímulos que determinan determinadas respuestas en las personas. Con la teoría de la persuasión, se produce un cambio cualitativo, al considerarse que por encima de los efectos directos sobre los individuos, es necesario destacar la existencia de una serie de factores en los propios seres humanos que determinan los efectos concretos de los mensajes, por lo que éstos pueden variar en función de las características psicológicas, sociales y culturales de los receptores, aunque al agruparse socialmente en colectivos, facilita la identificación de los grupos de influencia.

Con la teoría de los efectos limitados, aunque éstos constituyen la problemática prioritaria, se empieza a investigar la influencia de los medios sobre los individuos, asumiendo que son una parte más de las que reciben dentro de su entorno social comunitario. Por tanto, las influencias vienen condicionadas por la estructura social en la que las personas se desenvuelven, adquiriendo los medios de comunicación las funciones no sólo de creación de conductas, actitudes, hábitos y costumbres, sino también la de refuerzo y potenciación de las que ya poseen. Desde el paradigma funcionalista, se resaltan las funciones que los medios desarrollan dentro del esquema general de la sociedad en la que vivimos como parte integrante y determinante de la misma. Por último, desde la perspectiva de los efectos a largo plazo, se articula un posicionamiento crítico en el sentido de que aqué-

llos se empiezan a desarrollar progresivamente tras una exposición continuada a las imágenes, contenidos y mensajes de los medios, lo que nos llevará a un proceso de cambio de creencias, de conductas, y, en definitiva, de nuestro sistema de valores sobre la forma de entender y comprender el mundo y las relaciones que en él se producen.

Es evidente que los medios de comunicación, sabedores de su inmenso poder de socialización entre los niños, adolescentes y jóvenes, superando en muchas ocasiones a la propia institución escolar y a la familia, crearán los mecanismos necesarios de persuasión para llegar a ellos, seducirlos y convencerlos. Así lo ve también Ponce (1994b: 185 y ss.) cuando afirma que «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». En este sentido, refiriéndose al medio televisivo, el más influyente entre los escolares, afirma Ferrés (1994) que «el éxito social de la televisión proviene de su enorme capacidad de seducción, y su extraordinario poder de penetración se deriva de su capacidad para generar un discurso irracional, que penetra en las raíces del inconsciente burlando los controles de la racionalidad». Para bien o para mal, no podemos olvidar que la influencia del medio televisivo es tal que puede llegar a modificar o cambiar los roles tradicionales y la escala de valores culturales; que promueve la aparición de contravalores, la creación de estereotipos sociales, la reproducción e imitación de esquemas y estilos personales; que favorece la difusión de la violencia, las modas consumistas e innecesarias; que llega a ocupar gran parte del tiempo de trabajo y de ocio; y que conduce de forma inexorable a la incomunicación familiar y a la evasión de la realidad y de los asuntos cotidianos.

2.2.1. Los efectos del medio televisivo

La televisión, sin duda alguna, es el medio preferido, el más utilizado por los escolares, y el que va ocupar gran parte de su tiempo libre, por lo que la práctica totalidad de los estudios sobre las relaciones de niños, adolescentes y jóvenes con los medios se han dirigido a investigar las influencias televisivas en las vidas de los alumnos. En la revisión literaria sobre el tema, nos hemos encontrado generalmente posiciones similares, aunque también otras bastante dispares. Se observan dos perspectivas opuestas radicalmente y entre ambos polos otra más reconciliadora. Así, por un lado, están los que ven en la televisión la responsable de todos los males sociales, debido sobre todo a la violencia, publicidad y sexualidad emitidas –Porchet (1994), Sublet (1986), Mander (1984)– y, por otro, los que tienen una visión optimista y no le achacan consecuencias directas negativas –Mariet (1994), Murray (1984), Clermont (1992)–. Los que se sitúan en un contexto más amplio, inclinándose hacia uno u otro polo, optando por una posición intermedia, constituyen el grupo más numeroso: Orozco (1996), Merlo (1996), Bryant y Zillmann (1996), Gubern (1987), Hawkins y Pingree (1983). En este último posicionamiento, encuadramos a casi todos los autores nacionales que se han interesado por la problemática: Vallejo (1987), Vilches (1983), Rico (1992, 1994), Bartrina (1994), Matilla (1995), Cabero (1997), Aguaded (1998).

Desde esta perspectiva, nos parecen muy interesantes, por su vertiente didáctica, los planteamientos de Orozco (1996: 152 y ss.) sobre los efectos de la televisión para estos tramos de edad, al señalar que se producen siete tipos de influencias, generalmente indirectas, como secuencia del visionado continuado de la televisión:

1. *Desplazamiento de actividades*
2. *Alteraciones en el ritmo cognoscitivo*
3. *Estimulación informativa y conceptual*
4. *Estimulación afectiva*
5. *Provisión temática para la interacción social*

6. Conocimiento paralelo

7. Adquisición de actitudes

Respecto a la primera de las influencias apuntadas, la mayoría de los autores reconocen el excesivo tiempo dedicado al visionado de televisión por los escolares, aunque son datos que no se pueden generalizar a toda la población y en todos los contextos sociales. Así el propio Orozco considera que existen variables que condicionan estas afirmaciones y que son necesarias tenerlas presentes como son las referidas a la edad, clase social y lugar de residencia. En este sentido Cabero (1997: 74-76) afirma que el consumo televisivo viene claramente condicionado por la familia, ya que existe una correlación inversa entre el número de horas que se invierten en la observación de programas y el nivel socioeconómico familiar, realizando más inversión de tiempo en las clase más desfavorecidas; asimismo, esgrime otras causas como el tipo de núcleo de población, que realice una mayor o menor oferta de actividades recreativas, afirmando que generalmente, debido a ello, en las ciudades y pueblos pequeños, se consume más televisión; y el factor sexo, presentando a las mujeres como mayores consumidoras de programas televisivos que los hombres.

Las alteraciones en el ritmo cognoscitivo constituyen una línea de investigación no muy desarrollada, aunque el autor mejicano considera que pueden influir en los ritmos de aprendizajes escolares, al imponer el consumo del medio televisivo ritmos más rápidos que las propias actividades educativas.

En cuanto al desarrollo de la estimulación informativa y conceptual tras el visionado continuado de televisión, Orozco defiende que la televisión desarrolla un estímulo cognoscitivo general tanto en conceptos como en destrezas y habilidades intelectuales, frente a la posición de los que piensan que el aprendizaje y la adquisición de información de los programas se realiza prácticamente con un mínimo esfuerzo cognitivo. De nuevo, Cabero (1997: 74) se inclina por el primer posicionamiento al afirmar que «la observación de un programa requiere que el observador tome una serie de decisiones, actividades de atención incluyendo acomodación para ignorar

las distracciones del contexto, requiriéndose la utilización de estrategias de comprensión de extraordinaria complejidad y una inversión de esfuerzo cognitivo». Consecuente a esta influencia, se produce una estimulación afectiva, para muchos autores inseparables, que inciden en posibles modificaciones de las emociones y sentimientos de los niños, adolescentes y jóvenes.

La televisión es considerada, también, como una excelente proveedora de temática para la interacción social, por la posibilidad de presentación del cualquier información o noticia tanto del entorno más próximo al más lejano, provocando no sólo la recepción de imágenes y mensajes sino también la comprensión y la reflexión sobre hechos, experiencias y situaciones que acontecen en diferentes realidades sociales. Esta acumulación de temas y datos proporciona, según Orozco, un conocimiento paralelo, que, a veces, «puede significar conflicto o simplemente una sobreinformación en la socialización de los niños» En este sentido, Gunter (1988: 22) nos indica que «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».

Por último, se produce una influencia muy importante que afecta a la adquisición de actitudes, por lo que nuevamente Orozco reafirma su posicionamiento en el sentido de que a través del visionado de televisión los escolares realizan aprendizajes vicarios, apoyándose en los estudios de Bandura (1996: 89) que mostraban 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».

Por su parte, el profesor Merlo (1996: 61y ss.) nos presenta una clasificación, a partir de nueve áreas temáticas, sobre los efectos más importantes e investigados de la televisión:

1. *Televisión y familia*
2. *Televisión y conducta social*

3. *Televisión y tiempo libre*
4. *Televisión y problemas de familia*
5. *Televisión y rendimiento escolar*
6. *Televisión y adquisición de conocimientos*
7. *Televisión e influencia psicológica*
8. *Televisión y pasividad/creatividad*
9. *Televisión y violencia*

Como observamos, existe una clara coincidencia con muchos de los aspectos expuestos por Orozco como de máxima influencia del visionado televisivo, por parte de nuestros escolares. Asimismo, nos parece interesante señalar el agrupamiento que realiza Galindo (1997: 82), tomando como referencia la acción de consumir la televisión, para establecer posteriormente sus efectos en relación a los consumos efectuados. En su planteamiento, es preciso diferenciar entre consumo de televisión y consumo a través de la televisión, separando la televisión como producto y los productos que se difunden a través de ella. Por lo que afirma que el usuario de televisión, cuando se sitúa frente a la pantalla, puede llevar a cabo diferentes consumos:

1. *Consumo de mensajes (información, opinión, publicidad, etc.)*
2. *Consumo de ideología y de valores (culturales, sociales, políticos, etc.)*
3. *Consumo de hábitos y actitudes*
4. *Incitación al consumo de productos comerciales*
5. *Consumo de tiempo*

Coincidimos plenamente con este autor que cuando se ve televisión se está consumiendo mensajes, valores, estilos de vida, publicidad; a partir de lo cual, se comienza un proceso individual, y por extensión colectivo, generador de cambios y modificaciones en los hábitos, en las actitudes, en la escala de valores, en el pensamiento, en las relaciones, en el comportamiento, etc. Por ello, creemos necesario proceder al análisis de algunos de ellos, que por relevancia y consecuencias creemos afectarán más a nuestros escolares.

2.2.1.1. Del consumo al consumismo

En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado, resulta paradójico pensar que las necesidades, en lugar de reducirse y estar mejor atendidas, aumenten y nos conviertan en esclavos y víctimas de un consumismo engañoso e innecesario que, de forma consciente e inconsciente, determina nuestra forma de vida, creando una ansiedad y competitividad errónea, alimentadas por modelos de *márketing* con una intencionalidad clara de puro mercantilismo o influencia ideológica.

No es difícil crear necesidades, para provocar una respuesta consumista. La influencia de los medios, en la sociedad actual, es determinante para proyectar imágenes y mensajes que nos lleven a un mundo perfecto, ideal y deseado, que nos transforma en vital lo secundario. Consecuentemente, se ha creado una rentable industria especializada que, utilizando mecanismos publicitarios, establece una comunicación unidireccional que incita y orienta hacia el consumo del objeto propuesto.

En esta situación, los seres humanos, de forma irreflexiva, nos dejamos, en muchas ocasiones, arrastrar y hasta engañar cuando consumimos de forma irresponsable, siguiendo el juego, a veces conscientemente, a los publicitarios y empresas que representan y, ante el éxito, animándolos a que sigan creando necesidades y productos que las satisfagan.

Es tal la influencia, que en determinados sectores sociales y en todas las edades, pero sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, se produce una identificación con las personas que los consumen, convirtiéndose en una *moda* que predetermina los gustos, que clasifica social e ideológicamente, que produce desigualdades sociales, que genera escalas de valores descontextualizadas de la realidad, que modifica actitudes y, en definitiva, *robotiza* a la persona y la convierte en marioneta movida por intereses predeterminados.

No podemos olvidar que cantidad de mensajes que llegan a los consumidores a través de los distintos medios de comunicación contienen infor-

maciones engañosas o de veracidad dudosa, produciéndose al margen de la legislación vigente. Las empresas comerciales y sus marcas suelen incumplir las normativas, elaborando una publicidad encubierta, presentándola dentro de un espacio divulgativo-informativo cuando en realidad es un reclamo al servicio del anunciante que ha invertido para obtener unos beneficios. Según algunos estudios, más del seis por ciento de la publicidad que llega a los consumidores a través de los distintos medios se puede considerar como engañosa -un cuatro por ciento en la televisión, un tres y medio en los diarios, un siete en la radio y más del diez por ciento en las revistas-, induciendo a un consumo erróneo, que afecta negativamente al comportamiento económico del consumidor, y orientando hacia un consumismo materialista.

Por tanto, el consumir, que es algo habitual y necesario para el ser humano, se convierte en algo extraordinario y tendencioso cuando se altera el proceso natural de oferta y elección, generándose necesidades superfluas e innecesarias que condicionan a la persona, abocándola hacia un mundo consumista, del cual difícilmente saldrá sin que medie una adecuada intervención orientadora y formativa que le prepare y capacite para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de analizar, valorar y comparar las distintas alternativas, quedándose con aquellas que realmente aporten respuesta eficaz y acertada a sus demandas personales y exigencias sociales.

De este modo, se evidencia paradójicamente cómo el incremento de necesidades va paralelo al desarrollo cultural, social, económico y tecnológico y cómo en sociedades menos avanzadas se elige en función de lo necesario y básico, acorde a un coherente sistema de valores, al no existir una oferta artificial, amplia, manipulada y confusa, posiblemente como consecuencia aún de su bajo nivel adquisitivo.

En este sentido, de forma categórica afirma Rico (1996), que el visionado de la televisión no se puede reducir a «consumir sin mirar, sólo viendo para olvidar como el alcohol, para no pensar, en nada ni en lo que sucede, ni en aquello que pasa ante nuestros ojos. Eso es el consumo, también de imá-

genes, una estafa legal en la cual todos caemos y lo hacemos voluntaria y gustosamente porque no pensar crea también un hábito».

2.2.1.2. Violencia, valores y televisión

No existe un consenso sobre la relación directa entre violencia e imágenes televisivas, ya que tal relación no depende sólo de esta variable, sino que existen otros factores que en combinación multiplican los efectos, por lo que se admite que el visionado de programas violentos no es la única causa de la agresividad, pero que favorece su aparición en muchos individuos, en una tendencia a la imitación vicaria y asumiéndose modelos o personajes negativos para la convivencia y las normas democráticas, el respeto a la vida, el orden cívico y la justicia social. Así lo corrobora la profesora Vallejo cuando afirma que «el comportamiento social de una población es el resultado de multitud de factores que interactúan y son difícilmente aislables». Sin embargo, observamos atónitos, cada vez más frecuentemente, situaciones en la sociedad y en el contexto escolar de acciones violentas que llegan incluso al asesinato y donde la influencia directa de la toda poderosa imagen, produce un efecto negativo de imitación de secuencias, actitudes y modelos que observan a diario a través, sobre todo, de la televisión.

Clemente y Vidal (1996: 66 y ss.) en un excelente trabajo recopilatorio de otros autores, nos ofrecen un resumen de los posibles efectos del excesivo visionado de imágenes violentas:

! 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*

Efectivamente, esta constante y diaria visión de violencia, tanto física como también verbal o icónica, no sólo aparece en las películas o series de cualquier tipo o formato, sino que la encontramos en otros programas, aparentemente inocuos, en los informativos y progresivamente, cada vez más, en las imágenes publicitarias. Con ello, nuestros chicos y jóvenes van creciendo con una imagen del mundo llena de violencia. El peligro de todo radica en que la capacidad de respuesta hacia el problema funciona cada vez menos, produciéndose un fenómeno de insensibilización, de indiferencia ante tanta saturación, convirtiéndose en algo habitual, normal y secundario en la vida de los escolares. Los efectos negativos se amplían cuando la madurez de los individuos impiden realizar una clara distinción entre la realidad y ficción. En definitiva, nos encontramos ante una situación que les conduce a un estado de inseguridad y de temor que se puede convertir en elemento desestabilizador de sus emociones, de sus conductas y de un adecuado desarrollo de su personalidad.

Por todos es admitido el papel fundamental que asume la televisión como transmisor ideológico y de los valores de una sociedad contradictoria. Si lo deseable es que se tendiera a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y hacia la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos, este medio aprovecha todo su poder para transmitir a través de sus mensajes ideologías partidistas, estilos de vida, actitudes consumistas, contravalores, reproducción de estereotipos... Pero, no hay nada gratuito, ni se debe al puro azar, sino que detrás de una imagen, de un mensaje siempre encontremos una intencionalidad y unos intereses o propósitos predeterminados.

Los adolescentes se encuentran en un momento de su trayectoria evolutiva con profundos cambios en su personalidad y muy permeables a la identificación con modelos que ven a diario y que toman como referentes. En esa búsqueda de la afirmación personal, ven en la televisión un elemento de transmisión de emociones y sensaciones que satisface sus deseos de un mundo creado, no real, de vida resuelta, de fama, de dinero, de belleza, de sexo, donde todo vale para conseguir lo que se proponen. Es decir, se transmiten modelos y estilos de vida a imitar que para los adultos contemplamos de una manera irreal, pero que lo hacen suyos y empiezan a formar parte de su cultura de valores. Como afirma Bartrina (1994: 110), «la televisión es el vehículo que recoge y amplifica, pero no el origen de las corrientes que atraviesan nuestra sociedad de manera fulgurante y mueren al poco tiempo».

Muy interesantes son las conclusiones de la investigación dirigida por Iglesias de Ussel (1995) sobre la influencia de la televisión en la adolescencia en la Comunidad Andaluza, donde observamos las interacciones que establecen con este medio:

Adolescencia y televisión

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.*

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 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 si se puede concluir que los efectos más preocupantes son las dosis de pasividad que puede generar. 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)

Como hemos podido comprobar, la actividad más frecuente después de la escolar y del descanso es la de ver la televisión, que junto a la utilización de otros medios de comunicación, están ocupando gran parte de su experiencia vital, por lo que tenemos que concluir que tienen un incuestionable valor en sus vidas. Por eso, se hace preciso el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje que capaciten a nuestros escolares para consumir críticamente los medios y sobre todo para que sepan interpretar

inteligentemente sus mensajes, ya que muchos de éstos tienen intencionalidades encubiertas que pueden poner en peligro el equilibrio personal de los adolescentes en todos los aspectos –cognitivos, emotivos, psicológicos, conductuales, físicos...–, favoreciendo la aparición de actitudes y modelos a imitar negativos frente a la vida y a la sociedad.

2.3. La justificación de la Educación en Medios de Comunicación

A la par que algunas instituciones gubernamentales están tomando posiciones decididas en la incorporación inmediata de la formación en medios en el currículum educativo, por la influencia tan decisiva que tienen en las vidas de las personas, son muchos los autores que consideran a los medios de comunicación la clave de la educación del futuro. Nuestros niños y jóvenes están sometidos diariamente al agobiante bombardeo audiovisual, que les va marcando y condicionando su existencia, por lo que se hace imprescindible su presencia en el aula, ya sea como recurso para el aprendizaje, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Enseñar a consumirlos, a entenderlos, a convivir con ellos desde un posicionamiento racional, crítico y creativo son demandados desde los foros intelectuales que reflexionan seriamente sobre las razones que justifican la integración curricular de los medios de comunicación en los sistemas educativos.

Len Masterman (1993a: 15-38), experto en el uso de los medios de comunicación en el aula, establece siete razones para considerar a la educación en medios de comunicación como un asunto prioritario:

1ª. El elevado uso de consumo de los medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.

2ª. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresa de concienciación.

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

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

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

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

7ª. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Efectivamente, encontramos en las afirmaciones de Masterman una profunda reflexión del impacto de los medios de comunicación en las vidas de los ciudadanos de la sociedad actual. Ese uso indiscriminado da lugar a que nos encontremos con datos escalofriantes que nos deben llevar a tomar posiciones en nuestra función de docentes, para favorecer la educación en medios en los centros educativos. Así, en nuestro propio contexto, las últimas encuestas (AIMC, 1999) nos confirman que nuestros niños y jóvenes consumen un promedio diario entre 222 y 234 minutos de televisión, es decir, de 3,5 a 4 horas recibiendo información de todo tipo, publicidad y consumo, valores, contravalores, lenguaje, estilos de vida, mensajes ideológicos, sexo, violencia... A este respecto, convendría recordar las cifras que ofrecía, en 1996, el Ministerio del Interior, especificando que cada español veía anualmente por la pequeña pantalla una media de 887 homicidios, 155 asesinatos, 70 parricidios y 1308 violaciones. ¿Cómo desde la educación vamos a estar ajeno a esta realidad que nos circunda, nos influye decisivamente y nos limita nuestras actuaciones?. Estamos con Sancho (1998: 42) cuando afirma que el problema de la educación en la actualidad no radica en el acceso a la información sino en «posibilitar que el alumnado y el propio profesorado sea capaz de darle sentido, de convertirla en herramienta crítica para entender e intervenir en el mundo que le rodea». Para ello propone el desarrollo de marcos de interpretación, de herramientas de pensamiento «que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida». Un sistema educativo que promueva la formación integral de los individuos de cara a su inserción y la mejora de la sociedad, no puede olvidar la educación en medios de comunicación que se debería centrar «en el desarrollo de un trabajo formativo encaminado a la discriminación de productos audiovisuales y al análisis valorativo de los

mensajes que vehiculan, mediante un diseño de estrategias de uso escolar que garantizaran esta finalidad, haciendo posible un tratamiento de los medios de comunicación en la práctica docente y su integración en los Proyectos educativo y curricular» (Ballesta, 1998: 126).

Una preparación adecuada en nuestros jóvenes que les permita consumir inteligentemente los medios, racionalizando su consumo, y que , además le prepare para saber leer, descifrar y hasta enfrentarse ante la ingente cantidad y variedad de mensajes que va a recibir diariamente, evitará la manipulación, la transmisión de ideologías o estilos de vida, la adopción de contravalores, y en definitiva, la anulación de sus propias iniciativas, de sus conciencias, de su libertad. Por ello, según Masterman (1993a: 26 y 28), «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»; influyendo en la configuración de los mismos valores democráticos de la sociedad actual, porque «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».

Por su parte, Area (1998: 47 y ss.) entiende que la educación para los medios de comunicación es «una alternativa necesaria y urgente para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información y para formarle como un ciudadano consciente de los efectos socio-culturales de los medios de comunicación». Para justificar la necesidad de su integración curricular, nos presenta una serie de argumentos conceptuales e ideológicos, en torno a tres «tesis» fundamentales, partiendo de la consideración de que la formación que reciben los alumnos en nuestro sistema escolar, ante los efectos sociales y culturales de los medios y tecnologías de la comunicación, es casi inexistente y en muchos casos inadecuada:

1ª. Existe una evidente pérdida de la influencia cultural e ideológica de la institución escolar sobre la infancia y juventud a favor de los «mass media» y las nuevas tecnologías.

2ª. La escuela actual es un avestruz que esconde la cabeza ante la problemática sociocultural de los medios de comunicación.

3ª. Educar al alumnado para los medios es una condición necesaria para su formación democrática como ciudadanos.

En este sentido, es completamente cierto que la institución escolar ha perdido, junto con la familia, su hegemonía socializadora sobre la infancia y la juventud, en favor de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, por su poderosa influencia y sus efectos cautivadores. Nuestra escuela, desgraciadamente, no está dando respuesta a esta realidad tangible, por lo que se encuentra alejada de la tan deseada educación en medios de comunicación como venimos defendiendo. Como afirma Area (1998: 50) «la educación escolar ni en su contenido ni en su tecnología tanto organizativa como simbólica responde a las exigencias y características de una sociedad dominadas por la producción, difusión y consumo de la información mediante lenguajes y tecnologías audiovisuales e informáticas». Por otra parte, en relación a la fundamentación de la tesis tercera, encontramos como Gonnet, en sus *Ateliers de démocratie* (1995: 35), reivindicaba también el papel del uso de los medios para el conocimiento de la actualidad y la formación democrática. Una incorporación de la educación en medios al currículum con la finalidad de capacitar a los alumnos en su preparación para la vida social, desarrollando la actitud crítica y responsable ante su consumo y sus mensajes, lo que redundará en el ejercicio consciente de la libertad individual y el fomento de actitudes democráticas.

2.3.1. Aproximación terminológica

En nuestra revisión bibliográfica, hemos podido observar la utilización de diferentes denominaciones para referirse a la educación en medios de

comunicación: Educación para la Comunicación, Educación Audiovisual, Educación para los Medios, Educación en Medios de Comunicación, Educación para los Medios de Comunicación, Comunicación audiovisual, Enseñanza en materia de Comunicación, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Medios, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual...; algunas, con idéntico significado, otras con matices distintos, pero a la mayoría les une la necesidad de poner en marcha programas de educación para formar a nuestros alumnos con la realidad de los medios de comunicación. Por ellos, vamos a realizar un pequeño recorrido clarificador, para situarnos en el momento actual y argumentar nuestro posicionamiento.

Asociada a la conceptualización adoptada, encontramos distintos enfoques asignados a la educación en medios, como consecuencia de los planteamientos teóricos y las prácticas docentes seguidos. Para Area (1998: 58-62), existen tres perspectivas o concepciones de la enseñanza para los medios:

a) El enfoque gramaticalista o de enseñanza del lenguaje audiovisual, con el que se pretende que el alumnado adquiera las habilidades necesarias que les permitan obtener información y expresarse a través de los códigos y símbolos del lenguaje audiovisual.

b) El enfoque centrado en la tecnología o dimensiones técnico-materiales de los medios, con el que se pretende la capacitación de los alumnos en el manejo de los aparatos, en la formación técnica de los componentes de la imagen y el sonido.

c) El enfoque socio-ideológico dirigido a identificar y explicitar los contenidos y los mensajes vehiculados por los medios, por el cual se pretende que el alumno sepa analizar los mensajes emitidos por los medios, tomando conciencia crítica de los mecanismos de manipulación e inculcación ideológica utilizados por ellos.

Sin embargo, junto a estos enfoques, encontramos otra posición que

intenta superar estas visiones parciales para la educación en medios de educación por otra más global, proponiendo un modelo integrador (Masterman, 1993a; Bazalgete, 1991; Grupo Comunicar, Contrapunt), lo que no significa que, en cada momento y para cada contexto, se profundice más o menos en algunas de las dimensiones, pero siempre partiendo de la globalidad.

En el contexto español, se han tomado como referencias los términos «Media Education» y «Éducation aux Médias», empleados en los ámbitos anglófonos y francófonos, respectivamente; y, en menor medida, otras acepciones que nos han influido, aunque menos generalizadas han sido *Audiovisual Education*, *Media Literacy* y *Screen Education*. En estos últimos casos, señalar que la utilización de Educación Audiovisual, que, en algún momento, tuvo cierta aceptación, se dejó de utilizar porque su denominación induce a restringir el problema sólo a los medios que utilizan un lenguaje audiovisual.

En definitiva, actualmente en nuestro país, de forma indistinta y para indicar lo mismo, las terminologías más usuales son las siguientes: «Educación en Medios de Comunicación», «Educación para los Medios de Comunicación» y «Educación en materia de Comunicación». Esta última, surge de la traducción al castellano del libro de la Unesco «Éducation aux médias» (1984). De los tres términos, nos inclinamos por la utilización de los dos primeros por varias razones:

1. Recoge mejor los enfoques o planteamientos defendidos en los países occidentales donde se ha consolidado mejor este campo de estudio.
2. Es un término con gran amplitud semántica donde tienen cabida cualquier medio de comunicación de masas: prensa, radio, televisión, cine, internet y otros nuevos medios de información y comunicación social.

Algunos autores como Aguaded (1998: 35), aun estando de acuerdo con la utilización de las dos primeras denominaciones, precisan su decisión de adopción de una de ellas en base a la lectura léxica que se puede realizar

de la palabra «en» o «para», afirmando que «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 reduccionista) de la preposición “para”». Respecto a la tercera denominación, nos parece que la utilización a secas del término Comunicación le impregna de una amplitud que desborda los límites de los medios de comunicación social, aumentando el campo de referencias a otras muchas realidades comunicativas.

Por su parte, en el ámbito iberoamericano y en Portugal es frecuente la utilización del término «Educación para los Medios», para referirse prácticamente a nuestros mismos planteamientos; sin embargo, creemos que la acepción «medios» debería de arroparse con otras palabras que hicieran referencias directas a los objetivos planteados, ya que 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». A modo de síntesis, recogemos otras denominaciones que, en menor medida, se han venido utilizando, pero que por la utilización de términos diferentes creemos es preciso tener en consideración:

«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, vinculado a movimientos iberoamericanos, cuyo máximo valedor es el investigador Mario Kaplún; 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 y luego extendida su influencia a otros países iberoamericanos; la «Lectura Dinámica de Signos» desarrollado en Colombia por M^a Josefa Domínguez (1990); la denominación de la «Pedagogía de la Imagen» que surge en Francia con la obra de A. Vallet (1970) y luego se desarrolla en Hispanoamérica en distintos países; la «Educomunicación», implantada fundamentalmente en Argentina, la «Pedagogía de y con Audiovisuales», ya clásica y que tiene como exponente en los últimos años en España 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 Nacio-

nal 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 han venido utilizando para identificar a esta innovación didáctica de integración de los medios en el currículum escolar ha sido la empleada por Margalef (1994) 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» (Aguaded: 1998: 34-35).

2.3.2. Objetivos y contenidos de la Educación en Medios de Comunicación

En nuestro estudio, observamos cómo en cada enfoque se destacan unos objetivos por encima de otros, lo que nos viene a confirmar que, partiendo de unos presupuestos genéricos, a la hora de abordar el problema de la educación en medios de comunicación, se formulan finalidades diferentes. Desde nuestro planteamiento, consideramos muy significativas algunas definiciones, que de alguna manera, han influido en la consideración actual que se le da a esta temática. Así, en uno de los encuentros organizados por la Unesco (París, 1979), se concluyó que cuando se hablara de Educación para los medios de comunicación, nos estábamos refiriendo a «todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la 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 su parte, Bazalgette (1993: 128) nos recoge la aportación del «British Film Institute» londinense que considera que «la educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios; haciendo referencia a los modernos medios de comunicación de masas, tales como la televisión, el cine, la radio...; intentando ampliar el conocimiento de los medios

que tienen los niños, a través de trabajos críticos y prácticos; y tratando de producir consumidores más competentes que puedan comprender, 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».

En las distintas conceptualizaciones que hemos ido exponiendo, a lo largo del capítulo, hay un elemento común que siempre aparece como es el desarrollo de actitudes críticas de los alumnos ante los distintos medios y sus mensajes. Efectivamente, se pone el énfasis en unos aspectos que para nosotros son vitales en la configuración de los nuevos ciudadanos de la sociedad del siglo XXI como son la capacidad de análisis, la formación del pensamiento, la autonomía personal, siempre desde la dimensión crítica y, consecuentemente, la adquisición de estrategias y destrezas básicas que los hagan posibles. Así también se manifiesta Gonnnet (1997: 44 y ss.), cuando nos señala que la finalidad principal es enseñar a los alumnos «a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática», proponiendo como temas fundamentales de la Educación para los Medios los siguientes:

- *Los lenguajes: en torno a las 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.*
- *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.*

En base a ello, Area (1998: 58) nos señala como objetivo fundamental en la educación para los medios de comunicación en el currículum escolar la capacitación del alumnado, «partiendo de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales audiovisuales» para:

- *Ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos de los medios.*
- *Ser críticos con los mismos.*
- *Conocer los mecanismos de producción técnica de los productos mediáticos.*
- *Identificar los intereses y valores que subyacen a todo programa audiovisual o mediático.*
- *Recibir una formación, no sólo académica, sino también cultural que les permita aprender significativamente desde los medios de comunicación social, especialmente televisivos, y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos.*
- *Saber comunicar sus ideas, sentimientos y emociones a través de los lenguajes y recursos expresivos de los medios tanto audiovisuales como sonoros y escritos.*

Como propuesta de contenidos (íbidem: 70-77) nos presenta siete «conceptos básicos» de la educación para los medios de comunicación que tendrá que concretar el docente en contenidos específicos bien de naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal en el diseño de la unidad didáctica:

1. *Todos los medios son «fabricaciones».*
2. *Todos los medios construyen una realidad.*
3. *Las «audiencias» construyen el significado de los medios.*
4. *Los medios tienen implicaciones «comerciales».*

5. *Los medios contienen mensajes «ideológicos» y de «valores».*
6. *Los medios tienen implicaciones «sociales» y «políticas».*
7. *Los medios tienen una «forma estética única» estrechamente relacionada con su «contenido».*

Dichos conceptos, están obtenidos de la Guía de Recursos de Comprensión de Medios (Duncan, 1989: 6-7), documento básico del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), en donde se afirma que los medios tienen una estética propia, estando íntimamente interrelacionado su forma y su contenido y que todo lo que comunican son construcciones de una realidad con enormes implicaciones sociales y políticas y de transmisión de mensajes ideológicos y éticos, junto a implicaciones comerciales.

Bernabeu (1995: 8-11) considera que el objetivo general de la Educación en Materia de Comunicación persigue «la educación de niños, 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 masivos». Como objetivos específicos apunta los siguientes:

- *Desarrollar la personalidad de los alumnos desde un punto de vista integral: insistiendo en la adquisición del espíritu crítico y en la formación en valores.*
- *Actuar sobre su ambiente social: la EMC ha de promover la participación de la familia en tareas educativas tales como las de favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios; crear hábitos de lectura entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales, etcétera). La EMC debe fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro, haciendo de ellos lugares de encuentro, espacios de comunicación e intercambio con otros ámbitos externos.*
- *Fomentar su autoestima y autorrespeto: la EMC ha de ayudar a los escolares a tomar conciencia de su propia valía y de la necesidad de definir y expresar la opinión personal.*
- *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 su intenciones manifiestas y ocultas.

- *Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos.*
- *Fomentar la participación en el entorno social.*

Los contenidos los agrupa en torno a tres ámbitos de trabajo:

- *La educación en los medios: el currículo incluye los conceptos básicos relativos a la lectura entendida en un sentido amplio: diferentes códigos (verbales, visuales, sonoros y audiovisuales); medios de comunicación; fuentes de información y tratamiento de la misma; soportes en los que aparece la información; lugares de almacenamiento y consulta de documentos: bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, videotecas; nuevos medios técnicos y posibilidades de uso, etc.*
- *La educación con los medios: el currículo insiste en la adquisición de procedimientos como la lectura crítica y comprensiva de mensajes massmediáticos, la utilización de variadas fuentes de información y documentación, la adquisición de técnicas de trabajo científico; estrategias de recogida, selección, archivo, recuperación y transmisión de la información.*
- *La educación ante los medios: el currículo señala la necesidad de desarrollar determinados valores en relación con la abundancia de información que ofrece nuestra sociedad: actitudes de consumo selectivo, análisis crítico de los mensajes, contraste con la realidad, postura activa ante los medios, formación de un criterio propio y formación en valores.*

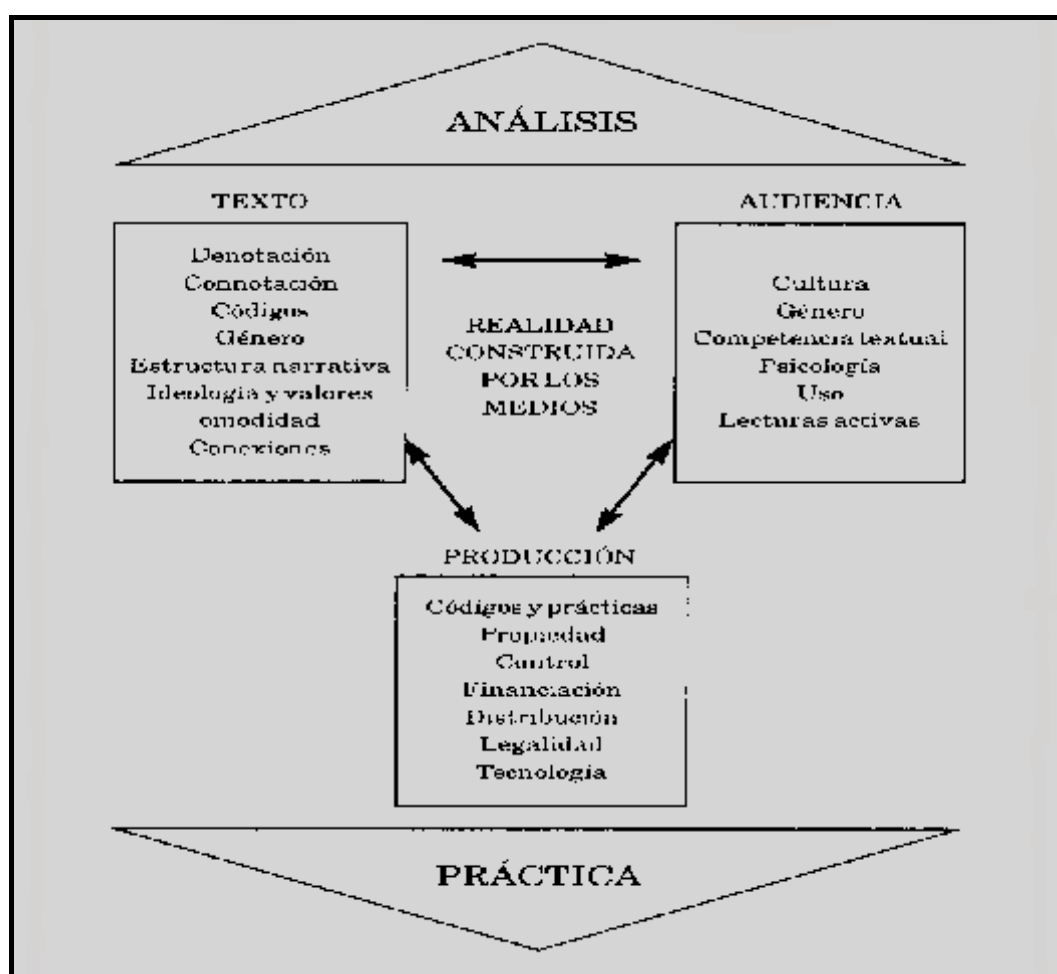
También en nuestro contexto nacional, Margalef (1994: 25) indica que «el objetivo general que se propone la educación para el uso de los medios de comunicación es el de estimular la formación de ciudadanos activos y no simples consumidores», para lo cual propone que se desarrollen las siguientes aptitudes 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.*

En una línea similar, Ballesta (1998: 123), considerando a los medios de comunicación como canales a través de los cuales fluyen mensajes que han sido creados por unos pocos para que los reciban muchos, afirma que «la educación en materia de comunicación debe encaminarse a enseñar a usar las informaciones de los medios y comprender lo que pasa en la actualidad; a descubrir cómo los medios de comunicación construyen y presentan la información; por lo que es un instrumento que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimientos y poder que existe entre los que fabrican la información»

Finalmente, quisiéramos señalar el esquema conceptual de la educación de medios de comunicación que nos presenta Shepherd (1992), recogido por Area (1998: 62 y ss.), utilizado en el *North York's Elementary Media Literacy Pilot Project* y que sintetiza los principios y ámbitos teóricos para una propuesta de integración curricular. Este esquema está basado en los argumentos teóricos de Masterman (1983, 1993), siendo el primer principio clave el «concepto de representación o de la no transparencia», por el cual el discurso mediático es siempre una construcción de la realidad y constituyendo la comprensión de este concepto el punto de arranque para el estudio crítico de los medios. Por ello, Masterman (1993a: 184) afirma que «la educación para los medios tiene que dirigirse a incrementar el

conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, 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». Por tanto, deducimos que la finalidad fundamental gira en torno a la adquisición, por parte del alumno, no sólo de un conocimiento adecuado sobre los medios, sino también de las destrezas necesarias que les permita realizar análisis críticos de los mismos. Para su consecución, se establecen tres dimensiones de trabajo y estudio: el texto, la audiencia y la producción.



Esquema conceptual de la educación de medios de comunicación (Area, 1998: 63, basado en Shepherd)

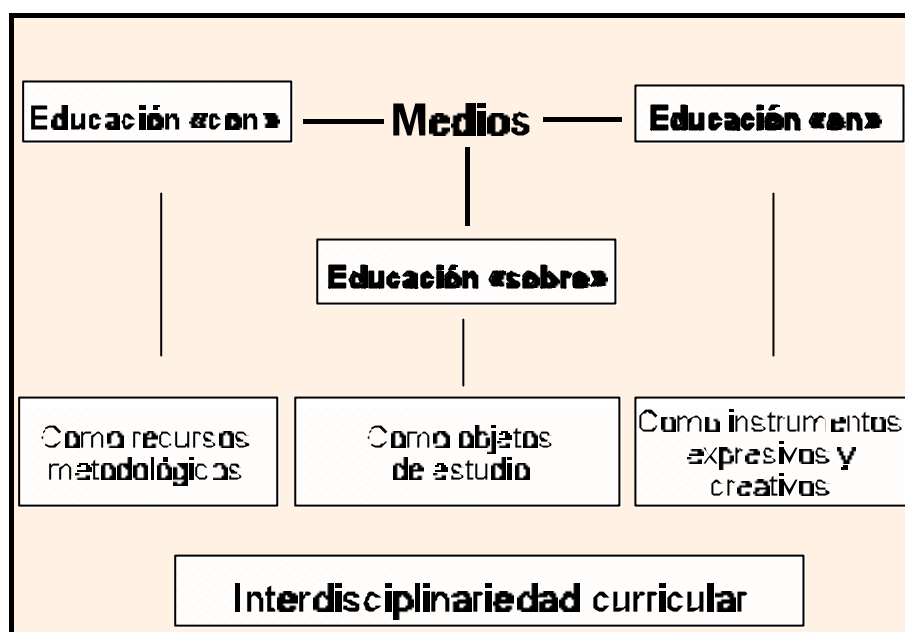
El ámbito «texto» se refiere a cualquier producción de los medios y la estrategia de trabajo irá encaminada a determinar la tipología del texto, el análisis de sus códigos, estructura narrativa, su significado denotativo, sus connotaciones, los valores e ideologías transmitidos y las conexiones con otros textos. En la dimensión de la «audiencia», se averigua, en primer lugar, los destinatarios a los que se dirige el producto, para posteriormente iniciar el proceso de aprendizaje de las competencias necesarias para conseguir de los alumnos unos consumidores de los medios inteligentes y críticos; en palabras de Shepherd (1993), «las teorías modernas de la comunicación indican que las audiencias negocian significados, es decir, cada lector individual de un texto elaborará, de entre una gama posible de significados, aquella lectura que refleje su particularidad de género, raza, cultura, edad, destreza lectora, etc. De este modo, el significado de un texto no es algo determinado previamente por los críticos, los profesores o los autores, sino que está determinado por la relación dinámica y cambiante entre lector y texto». Por último, el ámbito «producción» hace referencia a todo el proceso de elaboración del texto mediático, profundizándose en contenidos como las tecnologías específicas de los medios, aspectos económicos de producción y distribución, la propiedad y el control, así como los aspectos legales necesarios para la producción.

2.4. La integración curricular de los medios en la ESO

Una sociedad competitiva y continuamente cambiante no puede funcionar y progresar bajo esquemas organizativos inflexibles y formalistas, que dificultan la evolución y el necesario cambio de las estructuras sociales, así como el desarrollo y la formación polivalente de cada persona. El nuevo Sistema Educativo propugnado en la LOGSE, lleva implícita una potencial ruptura con los tradicionales modelos curriculares y didácticos, con los anquilosados enfoques metodológicos, con las cerradas e inflexibles formas de organizar y planificar la educación, con los venerados y clásicos estilos docentes, con la forma de entender y valorar la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con los roles encontrados de docentes y discentes. En este clima de innovación educativa, los medios de comunicación –que hasta hoy para bastantes educadores vienen a ser rivales que interfieren y dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje– se alzan como imprescindibles recursos aliados de la educación formal e informal, que pueden facilitar tanto la actividad de enseñar, como la de aprender, al intervenir como fuente de acercamiento y motivación de los procesos educativos que se dan tanto dentro como fuera del aula. Los medios además dan la oportunidad, a través de su análisis y estudio, de descubrir sus características técnicas, sus claves de funcionamiento, sus códigos y poder captar a su vez sus ventajas, descubriendo y valorando sus limitaciones y peligros, para poder utilizarlos e interpretarlos razonadamente.

En la ESO, los medios de comunicación social deben considerarse en los distintos niveles de concreción del currículum e introducirse en las distintas áreas y disciplinas, tanto como recursos didácticos auxiliares, como elementos motivadores que contextualicen las informaciones y favorezcan los tratamientos interdisciplinarios, como instrumentos que informan y son utilizados por los alumnos para expresarse y desarrollar su espíritu crítico y participativo, como generadores de materiales curriculares que actualicen el currículum y como pretexto motivador para facilitar el cambio, la innovación, la formación y autoperfeccionamiento de los profesores/as y equipos docentes. Su consideración y uso en la Educación Secundaria Obliga-

toria va a ser un singular indicador de la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros.



Por tanto, en los distintos niveles educativos, los medios de comunicación social van a convertirse en preciados resortes que desde una perspectiva de transversalidad, faciliten un aprendizaje constructivo y significativo en cada una de las áreas y/o disciplinas curriculares, permitiendo globalizar e integrar los aprendizajes, dando un sentido real, funcional y motivador. En concreto, y centrándonos en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), los medios serán abordados «en» y «desde» las distintas áreas curriculares. Su empleo no debe entenderse sólo como un simple recurso o medio material que el profesor/a utiliza para reforzar su metodología y proceso de enseñanza, sino que también y además se pueden usar como elementos de estudio y como herramientas de expresión personal.

La LOGSE viene a fundamentar, razonar y sistematizar el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo y facilitando que centros y equipos de profesores y profesoras elaboren con autonomía proyectos curriculares flexi-

bles y adaptados a su entorno, en los cuales se integren cuantos elementos se estimen de interés por su incidencia en la información/formación y educación de los alumnos y alumnas. Los medios racionalmente empleados, nadie puede ponerlo en duda, promueven y provocan cambios de las capacidades, actitudes y valores sociales y culturales.

Por ello, los diseños curriculares de los Centros deben considerar las diferentes fuentes mediadas de información audiovisual, de forma que se aproveche su potencia cautivadora, para capacitar a los alumnos/as en el conocimiento, comprensión, análisis y utilización de los medios de comunicación y de sus mágicos códigos lingüísticos, aprovechándose de sus ventajas, escapando de sus manipulaciones y adoptando una actitud crítica que les permitan enfrentarse a su realidad de forma autónoma y responsable. Con todo, estaremos preparando que nuestros alumnos superen la pasividad y el consumismo indiscriminado que imponen los medios, desarrollando actitudes que les conviertan en receptores críticos, activos, participativos, creativos... Todo ello sólo será posible en la medida en que los medios entren de una forma generalizada, sistemática y eficaz en las aulas, fomentando la reflexión conjunta de profesores y alumnos. Hay que tener presente, no obstante, que la mera utilización de los medios no asegura automáticamente un aprendizaje innovador, sino que depende de la interacción de una serie de variables que determinan su eficacia (entre otras, cabe destacar, la actitud y el conocimiento de docentes y discentes hacia la realidad que se analiza, la metodología del profesor, la participación de los alumnos, las características del contexto, el grado de interés y motivación de los participantes, etc.).

Resaltamos la opinión de Masterman (1994a: 63-66), porque sus propuestas han marcado las directrices teóricas de la educación en medios de comunicación, influyendo en una gran mayoría de expertos y en las decisiones de política educativa de gran parte de los países occidentales. A este respecto, mantiene que la integración de los medios en los sistemas educativos se puede realizar de cuatro maneras que no son excluyentes, sino complementarias:

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 maternal, pero que también puede formar parte de otras disciplinas como el Arte, las Ciencias Sociales, etc.).

c) La Educación en los Medios integrada en todas las disciplinas, como parte integrante de la enseñanza, sobre todo, de la Lengua, la Literatura, la Historia, la Geografía, aunque también puede tener cabida en materias como las Matemáticas y las Ciencias.

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.

Masterman encuentra bastantes ventajas en el estudio de los medios como disciplina específica, sobre todo en la Educación Secundaria y el Bachillerato, como la mejor manera de afianzar la Educación para la Comunicación.

Sus propuestas se dejan entrever en las directrices marcadas por el «British Film Institute», cuando se indican tres grandes ámbitos de integración (Bazalgette, 1993: 118):

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 nuestro contexto, Area (1998: 53-55) reconoce que en nuestro marco curricular se puede integrar la educación para los medios desde tres formas diferentes:

a) Como un área o asignatura independiente.

b) Incluidos sus objetivos y contenidos en los diseños curriculares de otras áreas.

c) Como un tema transversal a todo el currículum.

Considera que la opción más interesante y necesaria en estos momentos es la integración de la enseñanza de los medios de comunicación como tema transversal, entendida como un planteamiento táctico y coyuntural, a fin de que se reconozca por parte de todo el profesorado la importancia que tiene en la formación actual de nuestros niños y jóvenes. Con ello, se estará rompiendo con la idea de selección y conocimiento derivado de las disciplinas tradicionales y, a la vez, se procede a «la incorporación en el currículum de la enseñanza de problemas de la experiencia cotidiana del alumnado que son conocimientos necesarios para su desarrollo personal y social».

Rechaza la primera opción, porque considera que tras las experiencias analizadas no ha funcionado correctamente, «tanto porque se convierte en una “maría”, como porque la EMC aspira a ser una respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica». Como objeción a la segunda opción, señala que este planteamiento ofrece una visión fraccionada y desconectada de los medios de comunicación con respecto a los alumnos, además de quedar el desarrollo de la EMC reducido «a la preocupación del profesorado específico de esa asignatura o área, desentendiéndose los demás docentes».

En el contexto portugués, Pinto (1987: 60-51), continúa con una línea muy similar a las expuestas anteriormente al proponer las siguientes cuatro formas 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 la existencia de unidades didácticas integradas dentro de otras materias, como eventualmente, una combinación simultánea de todas o algunas de las propuestas anteriores.

Por último, quisiéramos resaltar las conclusiones a las que se llegaron en el Congreso Nacional, celebrado en Sevilla, en marzo de 1994, bajo el título *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?*, organizado por el Grupo Comunicar, con la colaboración del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y con la participación de destacados expertos tanto nacionales como del ámbito internacional y de responsables institucionales.

En este documento, se recogen las preocupaciones existentes en aquel momento sobre la realidad de la Educación en Medios de Educación en nuestro país, las propuestas de integración curricular y las sugerencias y actuaciones necesarias que desde todos los sectores implicados se tienen que acometer. En definitiva, un texto para la reflexión; de desilusión, al comprobar lo realizado y el camino que aún queda por recorrer; y, de esperanza, en la creencia de un futuro cercano mucho mejor para la sensibilización de los distintos sectores implicados. De forma resumida, exponemos las conclusiones en torno a cuatro bloques de actuación fundamentales (Comunicar 3, 1994: 164):

**Congreso Nacional «¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?» Sevilla,
1994**

CONCLUSIONES

! Bloque I: Formación del Profesorado en medios de comunicación

1º) Se propugna un salto cualitativo en la concepción y tratamiento de la temática, desde el modelo "Prensa-Escuela" hasta el marco "Educación y Medios de Comunicación", donde se integren los logros obtenidos en las distintas propuestas y experiencias realizadas desde los distintos ámbitos de la utilización didáctica de la prensa, radio, televisión, nuevas tecnologías y demás medios, en un intento de comunicación, colaboración y conjunción de esfuerzos de todas las personas, organismos, instituciones, MRP's, asociaciones de profesores, etc. que apuestan y defienden la interacción educación y medios de comunicación.

2º) Se apoya la existencia de programas institucionales sobre los medios de comunicación y la educación en las distintas comunidades autónomas como ya existe en el MEC, en el Ministerio de Educación de Francia o en los ocho países integrantes de la Organización de Estados Iberoamericanos.

! Bloque II: Educación y comunicación en el aula

1º) Petición a los responsables educativos que consideren en las distintas propuestas curriculares la transversalidad de la «Educación en materia de Comunicación» según la denominación acuñada por la UNESCO o «Educación y Medios de Comunicación» tal y como se defiende en el ámbito iberoamericano.

2º) En la caracterización de los contenidos de la «Educación y Medios de Comunicación» han de encontrarse contemplados e integrados los referentes a la comunicación sus medios, la información, la opinión, la imagen, la publicidad, etc. Las estrategias de actuación han de girar en torno a cuatro ejes: lo creativo, lo crítico, lo investigativo y lo lúdico.

! Bloque III: Los periodistas y los medios ante la educación

1º) Se solicita a las empresas periodísticas un mayor interés por la edición de suplementos y páginas específicas de educación que recojan el sentir de toda la comunidad educativa.

2º) Crear a nivel nacional programas específicos de televisión, bien definidos en contenidos y estrategias, destinados a receptores concretos y áreas de conocimientos curriculares o paralelas determinadas.

3º) *Potenciar acciones que profundicen la línea del "código deontológico" aprobado por la Federación de Asociaciones de la Prensa Española (FAPE), destinado a la protección de los menores en los medios de comunicación.*

! Bloque IV: Investigación con los medios de comunicación en la enseñanza

1º) *Se pide que los investigadores teóricos en y con los medios de comunicación se acerquen más a la práctica docente, para que sus conclusiones puedan mejorar el trabajo del aula.*

2º) *Se insta a reflexionar y trabajar sobre el futuro de los medios más que a detenerse en su pasado.*

2.4.1. La propuesta de la Administración Educativa

La integración de los medios de comunicación en el currículum escolar, al menos sobre el papel, es una realidad en nuestro nuevo Sistema Educativo. Ya en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, aparecen dos objetivos a alcanzar en esta etapa en los que podemos encontrar conexiones con los *mass media*, cuando se persigue de una parte *"interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso"*; y de otra *«obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible»*.

No sólo los medios tienen la consideración de recursos didácticos sino que pasan a formar parte del programa de varias disciplinas como principios didácticos de sus enseñanzas mínimas. Todo ello va a dar lugar a experiencias integradas e interdisciplinares con la consiguiente participa-

ción conjunta de profesores y alumnos. Su integración en el currículum ha quedado de manifiesto en la normativa legal (DCB, Decretos de enseñanzas mínimas y currículo de la ESO, así como los decretos aparecidos en las Comunidades Autónomas con competencias en educación), que se ha convertido en una plataforma privilegiada para la incorporación, planificada y sistemática, de la Educación en Medios de Comunicación en el currículum, desde una doble vertiente: como eje transversal del currículum y como área de conocimientos o taller de trabajo.

2.4.1.1. Como eje transversal del currículum

La encuadramos dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», atravesando todo el sistema tanto vertical (desde Infantil, Primaria y Secundaria hasta Bachillerato y Educación de Adultos), como horizontalmente (en todas las áreas y materias curriculares y en los temas transversales).

La realidad fue decepcionante al quedar sin identidad propia y no aparecer entre los ejes transversales propuestos la Educación en Medios de Comunicación, tanto inicialmente por el MEC y posteriormente en nuestra Comunidad por la Consejería de Educación, quedando algunos de sus objetivos incorporados dentro del ámbito de «la Educación del Consumidor» (y «el usuario», en Andalucía). Sobre todo porque con la creación del «Programa Prensa-Escuela» en 1985, con el objetivo de promover el uso plural de la prensa en las aulas, nos habíamos ilusionado que el siguiente paso sería la consideración de la educación en medios como una de la transversales claves en la formación de los nuevos ciudadanos. Este desacierto, se intentó justificar por algunos responsables educativos del momento (Bernabeu, 1995: 8-11) cuando afirmaba lo siguiente:

«Hemos visto aparecer recientemente diversos artículos en los que de forma implícita o explícita se expresaba la idea de que la prensa y los medios de comunicación han sido los grandes olvidados de la reforma educativa. Esta queja

se ha debido en parte a la ausencia de la EMC en la nómina inicial de temas transversales propuesta en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Sin embargo, el hecho de que no haya sido definida originariamente de forma explícita como tal no contradice la transversalidad de este ámbito de conocimiento. No hay que olvidar que esta nómina es abierta y habrá de variar de acuerdo con la demandas de la sociedad. Por otra parte, el MEC ha dado tal consideración a la EMC como lo acreditan las últimas publicaciones (Margalef,1994); los últimos cursos de formación para asesores de Unidades de Programas y CEPs, en los que la Educación en Materia de Comunicación ha sido un contenido más junto a la Educación para la Salud, Ambiental, etc.; la última convocatoria de Proyectos de Innovación, donde se potenciaban aquellos que abordaran cualquiera de los temas transversales, incluida la EMC; o la próxima convocatoria de los Premios Educación y Sociedad en la que la EMC se incluirá como un contenido claramente transversal. Los temas transversales son algo dinámico, responden a necesidades sociales, y su número y naturaleza han de venir dados por las propias demandas de la sociedad. ¿Quién puede negar que sea una demanda social la necesidad de formar en la escuela a seres humanos completos, que no queden inermes ante la enorme influencia de los medios de comunicación masiva y que estén preparados para actuar como ciudadanos activos y críticos en una sociedad cada vez más mediatizada?»

Por tanto, la posición oficial se aleja de los planteamientos que se argumentan desde algunos Colectivos como el Grupo Comunicar que, a través de su revista científica de medios de comunicación y educación (Comunicar1, 1993: 8-9), argumenta su transversalidad en los siguientes aspectos:

«La Educación en materia de Comunicación Social utiliza los contenidos de las distintas áreas curriculares dándoles sentido, organizándolos global e interdisciplinariamente en un modelo de integración curricular más cercano al conocimiento próximo del alumnado y a la significatividad del aprendizaje.

La Educación en materia de Comunicación Social tiene contenidos propios. Algunos contenidos conceptuales son: “fundamentos, fuentes e implicaciones de la comunicación social”, “estilo y géneros periodísticos”, “la industria de la información”, “la imagen (información gráfica y publicidad...)”. Los contenidos procedimentales hacen referencia a técnicas informativas”, “técnicas, estrategias y tecnologías de la información y de la comunicación”, estrategias de análisis

crítico de la información”, técnicas específicas de lectura de imagen...” Las actitudes, valores y normas que se relacionan con la comunicación social pueden ser: “transmisión cultural y resocialización”, “difusión de normas y valores asumidos por la sociedad (convivencia, solidaridad...)”, “creación y modificación de actitudes, opiniones...”

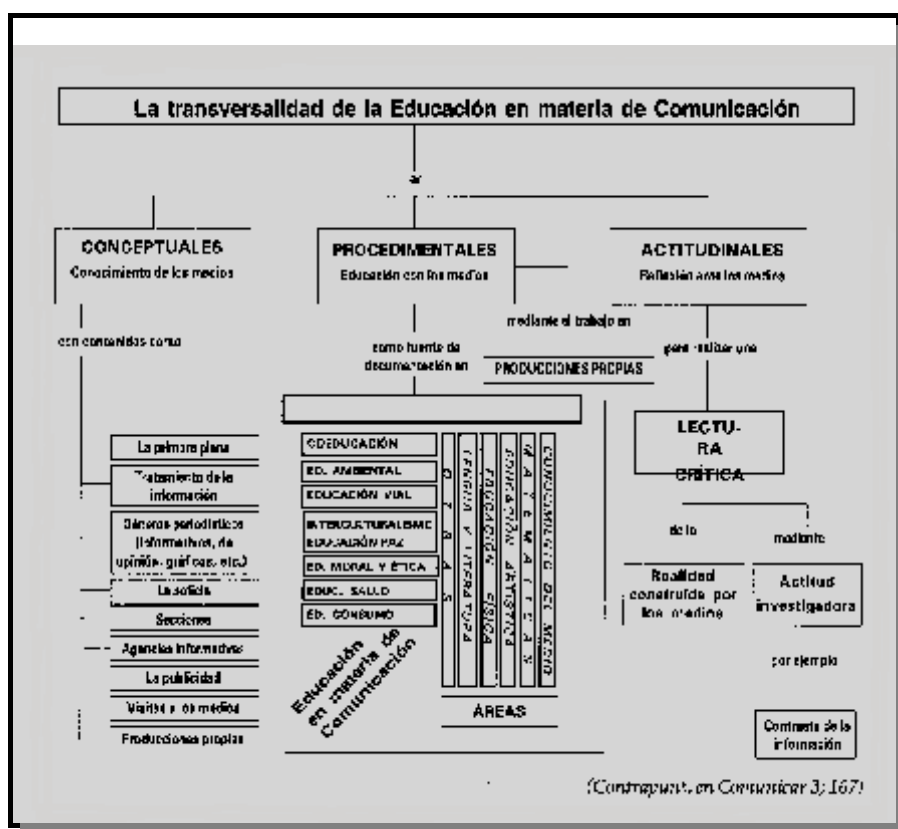
La Comunicación Social tiene una gran importancia social y educativa. Esta afirmación define la necesidad educativa en función de la importancia social en cuanto que la comunicación social es un elemento cultural al que accede toda la población (impacto de la TV), que informa y culturaliza actuando como elemento social de aprendizaje no formal y, además, entretiene y despierta el interés lúdico».

Por su parte, el Equip Contrapunt valenciano (1994: 83-87), se lamenta de la oportunidad perdida y reclama también no sólo el reconocimiento formal como área transversal sino una perspectiva más global como «transversal de transversales», con las siguientes afirmaciones:

«El reconocimiento formal de esta área transversal, y su sentido como transversal de transversales –a la que nos referiremos más adelante– es una tarea inaplazable si no queremos que todo quede en un catálogo de buenas intenciones a disposición del profesorado más inquieto y más activo (que es precisamente el que ya la está trabajando de manera regular). Si es cierto que la EMC debe estar considerada como una materia especializada por propio derecho, no lo es menos que su presencia nos permitirá informar la enseñanza de todas las áreas en un proceso continuo y abierto. Con creciente interés, se amontonan las investigaciones y propuestas didácticas referidas al uso de los medios de comunicación en la escuela. Esta indiscutible constatación lleva pareja la necesidad de disponer de un hilo conductor que vertebre ese conjunto de experiencias aparentemente desconexionadas y dispersas. El tratamiento del conjunto de áreas transversales ha de tener en cuenta que las razones de su integración en el currículo descansan precisamente en el hecho de que constituyen un conjunto de saberes conectados con la contemporaneidad más inmediata. En este sentido, ¿existen otros recursos mejores que los medios de comunicación, soportes materiales del conjunto de temas al que nos referimos?; ¿cómo trabajar la actualidad con sus temas y sus conflictos, sino es con la prensa escrita, la radio o la

televisión? Ya podemos, pues, adelantar el núcleo central al que nos referiremos a continuación: la EMC es un poderoso vehículo de integración de los saberes de las distintas áreas transversales.

Es, como ya adelantamos, una auténtica transversal de transversales. Este carácter de transversalidad específica del tratamiento curricular de/con los medios de comunicación se manifiesta al menos en una triple dimensión. La primera se fundamenta en contar por sí misma con contenidos propios e interrela-



cionados con las otras áreas. Es, por tanto, una transversal más junto a ellas. La segunda dimensión se justifica por el hecho de constituir uno de los soportes básicos y comunes a todas las demás: las materias o temas de la transversalidad se nos presentan a través de los distintos medios de comunicación. No olvidemos que la justificación última de la presencia curricular de los temas transversales radica en que, en conjunto, aglutinan aspectos específicos de nuestra

cultura contemporánea y ésta aparece reflejada en los *mass media*.

Por último, una tercera vertiente que se deriva de la anterior se refiere a que la actualidad transmitida por los medios siempre se acompaña de un conjunto de valores, creencias, intereses y actitudes que es necesario conocer, analizar y decodificar para el fomento de la autonomía crítica del alumnado. Si la Educación Moral y Cívica contiene elementos comunes que comparte con las otras áreas, la Educación en Materia de Comunicación, en el sentido que hemos argumentado, no le va a la zaga».

En definitiva, después de un riguroso rastreo por los documentos oficiales, la propuesta que realiza la administración educativa, para su integración en cada una de las materias que integran el nuevo diseño curricular, desde una vertiente interdisciplinar, es la que exponemos a continuación:

! Lengua y Literatura.

Bloque: Sistemas de comunicación verbal y no verbal. Los objetivos que lo orientan radican en la valoración de los lenguajes no verbales, de sus códigos respectivos y de las normas que regulan su uso; en la actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación; el interés ante las nuevas tecnologías de comunicación y actitud crítica ante su uso así como ante la publicidad.

Bloque: Usos y formas de comunicación escrita. Los lenguajes específicos de los distintos medios son considerados como objeto de estudio. La utilización de los diferentes medios para la producción de textos orales y escritos supondrán el uso de los mismos en sus tres vertientes: como objeto de estudio, como recurso didáctico y como técnica de trabajo.

Los restantes bloques pueden tener en los distintos medios unos recursos de primer orden para trabajos e investigaciones. En los criterios de evaluación queda patente su importancia como instrumentos evaluativos.

! Lenguas extranjeras.

Hay una referencia clara en los *objetivos generales* cuando se pretende *mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia*. En todos sus bloques hay alusiones continuas. Un aprendizaje moderno de una lengua extranjera no se entendería sin la inestimable ayuda de los distintos medios de comunicación unas veces como recursos didácticos, otras como técnicas de trabajo.

! Ciencias de la Naturaleza.

Bloque: Las personas y la salud. Tema: la relación y la comunicación humana. La percepción de la información, su procesamiento y la elaboración de respuestas.

Aunque sólo en este bloque hay una referencia directa, es de suponer que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los demás bloques el uso de los medios tanto como recursos didácticos como técnicas de trabajo, será absolutamente necesario metodológicamente. De hecho en los criterios de evaluación propuestos, se hacen referencias claras y precisas, proponiéndolos como instrumentos que ayuden a la evaluación del alumno.

! Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Hay una referencia directa en sus *objetivos generales* cuando se aboga por *obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible*.

En todos sus bloques, encontramos alguna integración de los medios

tanto como contenidos conceptuales (*el papel de los medios de comunicación*) como procedimentales y actitudinales *-obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo); investigación, indagación, contraste, análisis y evaluación crítica de las informaciones proporcionadas por la prensa, radio o televisión sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad, interpretación de documentos audiovisuales, trabajos o investigaciones, producción propia, interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información de los medios-*. En los criterios de evaluación se toman como instrumentos evaluativos relevantes.

! Educación Física

Aunque no hay referencias directas a los medios de comunicación, es indudable que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se utilizarán como recursos didácticos para trabajos de investigación, exposición de temas, producción propia, etc.

! Educación Plástica y Visual

Hay unas referencias continuas en este área a los distintos medios de comunicación: cine, televisión, vídeo, fotografía periodística, publicidad... como transmisores de múltiples imágenes visuales. En sus objetivos generales cuando se propugna, entre otros, *percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno; expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación; comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.*

Bloques: Principalmente en lenguaje visual, elementos configurativos del lenguaje visual, procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visua-

les y apreciación del proceso de creación en las artes visuales, aparecen integrados totalmente contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen que ver de modo específico con los medios de comunicación como pueden ser: *la imagen representativa y simbólica, lectura de imágenes, sintaxis de los lenguajes visuales específicos, interacción entre los distintos lenguajes, utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad, reconocimiento y valoración del papel que juegan los medios de comunicación de masas en nuestra cultura actual, soportes químicos, magnéticos y técnicas de la imagen fija y secuencial (cómic, cine, televisión, vídeo...), experimentación y utilización de técnicas, mensajes y funciones de las artes visuales, fases de los procesos de realización...*

En los criterios de evaluación los distintos medios de comunicación son tomados como instrumentos para evaluar los objetivos propuestos.

! Matemáticas

Aunque no haya referencias directas a los medios de comunicación, es indudable que en este área su uso es también posible no sólo como recurso didáctico sino también como técnica de trabajo y se deja entrever en algunos de sus bloques cuando se persigue interpretar y valorar informaciones (generalmente las aparecidas en los medios de comunicación) que pueden ser objeto de interpretación, representación o tratamiento matemático.

! Música

Bloque: Música y comunicación. Se analiza y valora el papel de la música en los medios de comunicación y en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral y publicitario).

! Tecnología.

Podemos encontrar algunas referencias en el *bloque de Tecnología y Sociedad* cuando en los contenidos procedimentales se aboga por un *análisis a partir de un conjunto de informaciones pertinentes, del contexto productivo y profesional del entorno cercano y de su evolución*, aunque el uso de los medios como objeto de estudio, auxiliar didáctico y técnica de trabajo son posibles perfectamente en este área.

Como vemos, la integración de los MCS en el currículum escolar de la Enseñanza Secundaria es una realidad que nos confirma que la institución escolar no puede estar al margen de la influencia tan extraordinaria que los medios tienen en la sociedad y en nuestros alumnos.

Ha habido un avance cualitativo y cuantitativo muy apreciable en este sentido. Por fin podremos introducir en nuestras aulas el apasionante reto no sólo de enseñar sino también de aprender con los medios de comunicación valorándolos, leyéndolos críticamente y creando.

Esta integración no supone como antaño algo aislado y añadido al proceso enseñanza-aprendizaje sino que forma parte del entablado curricular de las distintas áreas, siendo objeto de estudio en muchísimas ocasiones.

2.4.1.2. Como área de conocimientos 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, siendo esta última opción la que actualmente está permitiendo una mejor integración curricular del eje transversal «Educación en Medios de Comunicación», al ofrecer más posibilidades didácticas, sobre todo en sus vertientes crítica y creativa. Como aspec-

to negativo, tenemos que resaltar que no cubre la formación de todos los alumnos, que por igual reciben los impactos de la comunicación audiovisual; pero también somos conscientes de las dificultades de su inclusión en las diferentes materias, ya de por sí sobrecargadas de contenidos, que se limitarán a utilizar los medios como auxiliares didácticos.

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. Concretamente, en el ámbito del Ministerio de Educación, se fijaron las materias siguientes: «Procesos de Comunicación» en ESO y «Comunicación Audiovisual» e «Imagen» en Bachillerato. En la Comunidad Autónoma Andaluza, encontramos a «Información y Comunicación» e «Imagen y Expresión» en ESO y «Medios de Comunicación» en Bachillerato.

Pasamos a realizar un breve análisis de cada una de ellas, a fin de comprobar sus diferentes contenidos y planteamientos didácticos sugeridos para su impartición, –aunque mantienen cierto paralelismo de coherencia y progresión– tanto las propuestas por el MEC como las diseñadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Observaremos que se trabajan más los contenidos de tipo conceptual relativos al conocimiento de los medios y menos los procesos de adquisición de actitudes críticas y activas frente a sus usos como consumidores inteligentes de los mismos:

a) Propuesta del Ministerio de Educación

! Optativa «Procesos de comunicación»

Esta optativa se oferta en cuarto de ESO y 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 el desarrollo de las capacidades expresivas y lúdicas.

Los bloques de contenidos conceptuales se estructuran, de forma parecida a la propuesta andaluza «Información y Comunicación», en dos grandes ámbitos: la comunicación y el proceso de la comunicación. Sus contenidos procedimentales giran también en 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.*

Como colofón final, se propone la realización de un trabajo práctico, generalmente multimedia, que corona toda la fase más teórica con una producción original de los alumnos/as en equipo, reflejo de todo el proceso investigativo generado por la comunicación.

! Optativa «Comunicación Audiovisual»

Esta optativa está dirigida a los alumnos del Bachillerato, centrándose sus objetivos generales 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. La comunicación audiovisual, es considerada como un fenómeno global que es necesario conocer en sus dimensiones tecnológicas, formales y sociales, viene avalado por el hecho de que los medios no sólo representan y transmiten la realidad, sino que además, y en cierto modo, la crean. Sus contenidos giran en tres grandes ejes: los aspectos tecnológicos, expresivos y las repercusiones de los medios audiovisuales, proponiéndose los siguientes bloques temáticos:

- 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 de evaluación 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 asignatura se imparte en el Bachillerato dentro de la modalidad de Artes, centrándose en el estudio de la imagen como objeto de análisis y creación, orientado especialmente a su vertiente creativa y de 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 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.

a) Propuesta de la Consejería de Educación en Andalucía

! Optativa «Información y Comunicación»

Esta optativa se oferta a los alumnos en Cuarto de ESO, justificándose su presencia en el currículum en base a la necesidad de potenciar su «competencia comunicativa» 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- en 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:

- 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.*
- 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.*

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, como la producción de los mensajes audiovisuales (ideas, guiones, edición

y producción) y sus diferentes formas de difusión:

1. La comunicación

- *Sistemas de representación.*
- *Evolución histórica de la comunicación*

2. El proceso de la comunicación

- *Búsqueda y recepción*
- *Planificación*
- *Producción*
- *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, se propone trabajar 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, en cuanto a los criterios de evaluación de esta optativa, se establecen sugerencias a tener presente 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.*

! 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.

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 conlleve 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...):

1. La comunicación como hecho social

- *Distintas formas de comunicación a través de la historia de la Humanidad.*
- *Cambios que produce la comunicación en la sociedad.*
- *Actitudes ante la comunicación.*

2. Elementos básicos de la comunicación

- *Elementos que conforman la comunicación, teniendo en cuenta fundamentalmente su presencia en los medios de comunicación.*
- *Proceso de la comunicación.*
- *Otros elementos que influyen en la comunicación.*

3. Elementos tecnológicos de la comunicación

- *Tratamiento de la comunicación por los distintos medios tecnológicos.*
- *Acceso a la producción de mensajes.*

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 relacionada 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 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 con 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- y del receptor, intérprete activo de los mismos. En cuanto a los contenidos, tenemos que señalar que giran en torno a los siguientes ejes temáticos: el diseño expresivo, el diseño informativo, el diseño publicitario, la fotografía expresiva y el cine/vídeo.

2.4.1.3. La respuesta desde los Centros

La posición de la escuela y de los educadores frente a los medios ha sufrido variaciones en el tiempo sustancialmente, desde aquellos que la

rechazan abiertamente, como un elemento de interferencia educativa hasta los que han apostado decididamente por integrarlos en su tarea docente. Desgraciadamente, en medio de ambas posturas se encuentran la opinión mayoritaria, la de aquéllos que se encierran en la tradicional transmisión de saberes, alejándose cada día de la realidad mediática que envuelve a los alumnos y sus consecuencias para afrontar con éxito la vida actual; y, por otro lado, observamos a un amplio sector del profesorado que no son resistentes a la incorporación de la educación de los medios al currículum escolar, pero que no saben qué hacer con ellos, precisando de una sólida formación que les facilite las estrategias para poder llevar a la práctica la integración en sus diversas manifestaciones y en sus complejas interrelaciones. En este sentido el Equip Contrapunt (1994: 83-87) manifiesta que no es sencilla esta integración y «la solución más frecuente desde la escuela ha consistido en no dar ninguna solución, optando otros por permitir un uso esporádico, sin contextualizar, sin perspectivas; o incluso, el de parcelar algún conocimiento particular y plantearlo como una asignatura más». A su criterio, ninguna de estas situaciones, por separado, sirven para responder a los objetivos generales de una temática que impregna todo el currículum, en su expresión: «transversal de transversales».

El profesorado de ESO debe reflexionar sobre su práctica para entender y valorar la importancia que los medios tienen en la sociedad actual y los lenguajes que ponen en marcha. No debemos olvidar que en este campo de la comunicación audiovisual, los jóvenes tienen intuitivamente más resortes en el lenguaje de la imagen que los propios adultos, que no fueron educados en su niñez a captar la globalidad de los mensajes icónicos. En este sentido, el autoperfeccionamiento cobra un especial interés en la medida que la reflexión conjunta y la crítica compartida entre compañeros/as, en una dinámica de investigación-acción, surge como la más óptima propuesta para entender los medios y enseñarlos, tanto como auxiliares didácticos que favorezcan la actividad participativa de los alumnos y su espíritu crítico, como recursos motivadores que sirvan de instrumentos para posibilitar la interdisciplinariedad. Los medios pueden ser, además de fuentes de información, vehículos de expresión, facilitadores de interacción entre la institución escolar y la comunidad.

El alumnado, receptor involuntario de una información filtrada de la realidad por los medios, está acosado continuamente por estímulos auditivos y visuales que lo sumergen en un «universo icónico», muchas veces alejado de lo que aparentemente representan. La adolescencia es el período evolutivo que de forma más patente, manifiesta la importancia que las diferencias individuales entre personas tienen en la educación. Es por ello que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria se caracterizan por una clara diversidad de necesidades, motivaciones, intereses, actitudes, valores..., al tiempo que se aprecia en ellos/as una reafirmación controvertida de sus personalidades, que conllevan actitudes de choque, rebeldía, inconformismo, críticas... ante todo lo que le rodea. Son momentos realmente difíciles psicoevolutivamente, pero bien aprovechados y orientados por parte de los docentes y padres, pueden marcar muy positivamente la personalidad de estos chicos y chicas que definen su adultez.

La ESO tiene en cuenta y debe respetar esta diversidad a través de una enseñanza comprensiva que partiendo de un tronco común, atienda las diferencias individuales de alumnos. En este sentido, son necesarios, junto a las adaptaciones curriculares en los diferentes niveles de concreción, contar con una gran diversidad de recursos e instrumentos que favorezcan el aprendizaje. Los medios de comunicación son, sin duda, dentro de este contexto, una herramienta clave para conseguir esa necesaria individualización, permitiendo dar respuesta motivadora, actualizada y funcional a las peculiaridades y características personales y a las necesidades de los alumnos. La comunicación audiovisual, por ello, nos permite contar con un cauce accesible y viable para acercar a los adolescentes a su realidad de una forma atractiva y lúdica, al tiempo que se favorece el conocimiento de su mundo a través de la realidad audiovisual.

! Los medios como fuente de actualización del currículum

Una de las características primordiales de la nueva legislación curricular, presente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, es la diversificación de los recursos en el proceso de enseñanza. Frente al modelo tradicional, fundamentado casi exclusivamente en los libros de texto, como material

de aprendizaje para los alumnos, el nuevo planteamiento didáctico propone una apertura hacia otros medios y recursos más óptimos y apropiados para optimizar el aprendizaje: diccionarios, trabajos, investigaciones, ordenadores... y medios de comunicación: prensa, radio, televisión, cine, comics, publicidad, etc. En la ESO los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las distintas áreas curriculares, evidentemente no son estáticos y están sujetos a constantes cambios, actualizaciones e innovaciones. En este sentido, los profesores/as y alumnos/as tienen en los medios una apreciada fuente de actualización que viene a compensar la quietud e inmovilismo de los materiales curriculares editoriales.

Educar y aprender a partir de lo real, actual y cercano al alumno es más motivador para él y facilita un aprendizaje más significativo, constructivo, participativo, capaz de integrar los aprendizajes de las distintas asignaturas y en conexión con los distintos ejes transversales. Indirectamente, este planteamiento tiende a lograr una enseñanza de calidad y un aprendizaje funcional que refuerce las capacidades tanto cognitivas como expresivas, de autonomía, autoestima, de integración social, de equilibrio personal, de sensibilidad estética, creatividad, solidaridad, comprensión, respeto y de tolerancia. En definitiva, los medios suponen un complemento adecuado de actualización del currículum ya que incorporan la vida cotidiana, con sus experiencias, al entorno escolar. A la vez, constituyen una ayuda importante para avanzar decididamente hacia esa escuela abierta y participativa que propugnamos, en la que se construya los conocimientos y se prepare a las nuevas generaciones en la pluralidad, promoviendo el espíritu crítico y el respeto a las libertades de opinión y expresión.

La institución escolar, en su Proyecto Educativo de Centro (PEC), en su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y unidades didácticas (UD), podrá, aprovechando la apertura y flexibilidad del nuevo modelo curricular, diseñar un planteamiento autónomo que tenga en cuenta la integración de los medios en el currículum en las distintas disciplinas, sirviéndose de ello para fomentar y hacer realidad en la práctica un enfoque interdisciplinar que dé sentido a los aprendizajes diversificados de los alumnos. Los equipos docentes, en su trabajo reflexivo e investigador, deben valorar el papel real

que los medios pueden jugar de cara a ofrecer respuestas educativas adaptadas y motivadoras para los alumnos y alumnas en la ESO y buscar formas y estrategias metodológicamente rentables a través del uso de los medios.

Efectivamente, sus posibilidades educativas son amplísimas si atendemos a su enfoque global en las tres vertientes que hemos venido citando: como auxiliar didáctico, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Por ello, se hace imprescindible su concreción a nivel de centro tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto Curricular y posteriores programaciones de aula.

El trabajar con los medios implica no sólo el poseerlos de forma material (aspecto, sin embargo muy importante que no se debe obviar, para evitar la improvisación) sino que es necesaria una planificación adecuada donde no sólo los docentes sino también los alumnos y demás miembros de la comunidad escolar se impliquen. Y no podemos olvidar que trabajar con los MCS es enmarcarse en el campo de la innovación educativa.

El hecho de no tener sólo la consideración de recursos didácticos sino que forman parte del programa de las distintas áreas como principios didácticos de sus enseñanzas mínimas va a dar lugar, en muchas ocasiones, a experiencias integradoras e interdisciplinares. Es por ello por lo que se hace del todo necesario una planificación adecuada entre el equipo docente, no sólo entre los componentes de un Departamento sino también abiertos a los de otras áreas o especialidades.

En definitiva, es necesaria su inclusión en un primer momento en el PEC con la implicación de toda la comunidad desarrollando unos objetivos claros, destacándose la consideración de elemento innovador que influye en el nivel de calidad educativa, que se hace eco de su influencia tan voraz y que por ello es necesario preparar a nuestros alumnos para que sepan leer crítica, plural y creativamente los medios de comunicación. En un segundo momento, el equipo docente ha de concretarlo en el PCC, reflejando su integración como objetivos y/o contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, previendo los recursos materiales necesarios y perfilando las posibles conexiones interdisciplinares. Hacer un montaje audiovisual, reali-

zar un vídeo o confeccionar un periódico o revista escolar, por citar algunos campos de actuación, requiere la participación de un equipo donde colaborarán, sin duda alguna, profesores de distintas áreas que necesariamente se tienen que coordinar y planificar en conjunto.

En un tercer momento, los profesores y profesoras tendrán que concretarlos en las programaciones de aula y posteriores desarrollo de las unidades didácticas. Éstas deben ser realistas, operativas, creativas y motivadoras para los alumnos y alumnas del centro.

! La innovación y el perfeccionamiento del profesorado a través de los medios

Los medios de comunicación social pueden ser unos excelentes colaboradores curriculares, puesto que aunque por sí mismos no producen una mejora metodológica, sí pueden ser unos magníficos revulsivos para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de cara a mejorar la práctica educativa y los resultados de los alumnos/as.

Los medios de comunicación tienen un lenguaje, una estructura y un funcionamiento singular, que es necesario estudiar y conocer, de forma que se vaya favoreciendo la alfabetización audiovisual que todos como ciudadanos y ciudadanas necesitamos para comprender los mensajes que los medios transmiten. Los profesores/as, por ello, tienen inicialmente que sensibilizarse ante la importancia que la comunicación audiovisual tienen en la sociedad actual, y muy especialmente en los jóvenes y adolescentes que cursan la ESO.

Esta sensibilización debe llevar consigo la toma de conciencia de la urgencia de una actualización científica y didáctica en medios de comunicación, que no puede, bajo ningún concepto, reducirse a un conocimiento tecnológico de los aparatos, sino más bien a la búsqueda de estrategias de inserción curricular de los medios desde una vertiente crítica, creativa y lúdica.

La formación del profesorado en medios de comunicación se convierte de esta forma en el eje clave para su inserción en el currículum escolar. Por ello, éste debe asumir el reto de enfrentarse con actitud activa a los medios, a través de una formación y actualización, que revierta en un mejor aprendizaje de calidad para los alumnos/as. Los grupos de trabajo, proyectos de innovación, proyectos de formación en centros... ofrecen una línea de autoformación que, sin duda, es la mejor alternativa de actualización en los medios, en la medida que el corpus científico y didáctico en torno a éstos está aún por construir. La reflexión compartida, el trabajo en equipo, el análisis sobre la práctica es la idónea vía para la integración de los medios en las aulas.

De todas formas, este autoperfeccionamiento, puede y debe complementarse con otros cursos específicos de sensibilización, que deben partir de las demandas de los propios profesores y de las iniciativas que la propia administración y otros grupos pedagógicos y colectivos realicen. Las experiencias personales, creativas e innovadoras de los grupos de educadores que trabajan con y desde los medios deben ser canalizadas y transmitidas al resto de los profesores que imparten clase en otros centros, para que, de alguna manera, puedan servir de base o punto de partida de otras prácticas incipientes con medios, emprendidas en otros grupos o instituciones.

La introducción de los medios de comunicación en el currículum de la Enseñanza Secundaria de una forma institucionalizada puede traer consigo algunas dificultades en la práctica, en el aula, al sentirse quizás algunos docentes no suficientemente preparados de forma específica en esta tarea. Entendemos ese miedo y por ello desde las administraciones educativas se debe potenciar el desarrollo de cursos que capaciten debidamente al profesorado en el uso de los MCS en los centros escolares.

En definitiva, las posibilidades didácticas de los medios de comunicación son tan amplias y dan tanto de sí que los docentes tendrán un abanico de utilización amplísimo, tanto como su propia imaginación y creatividad abarque. A modo orientativo exponemos en esta página un cuadro resumen con posibles líneas de actuación en medios de comunicación, (Méndez y

Monescillo: 1993: 34):

Líneas de actuación en medios

Prensa

a) La prensa como objeto de estudio

- Conocimiento general del mundo periodístico: organización, fases de elaboración, estructura interna, secciones, maqueta-ción, impresión, lenguaje periodístico, línea editorial, distribución, etc.

b) La prensa como recurso didáctico

- Lectura diaria del periódico: actitud crítica, reflexiva.
- Recurso alternativo en la práctica diaria para el esfuerzo y la adquisición de contenidos específicos de las distintas áreas curriculares.
- Fuente de información e investigación.
- El periódico como elemento lúdico.
- Como soporte para la elaboración de murales.

c) La prensa como técnica de trabajo

- El banco de noticias.

c) La radio como técnica de trabajo

- Expresión oral y comunicación.
- Colaboración con emisoras locales.
- Radio escolar: marco pedagógico general, estructura organizativa, participación comunidad educativa, conocimiento técnico del medio, programación, guión, grabación, montaje y emisión.

Televisión y vídeo

a) La televisión y el vídeo como objetos de estudio

- Conocimiento general del medio.

b) La TV y el vídeo como recursos didácticos

- Análisis crítico de los mensajes televisivos.
- Medio de información e investigación.
- El vídeo como auxiliar didáctico.

c) La TV y el vídeo como técnicas

- Jóvenes periodistas: hacer y deshacer noticias, crear titulares, antetítulos, sumarios, etc.
- El periódico mural.
- El periódico escolar.
- Hemeroteca.
- Fichero temático.

Radio

a) La radio como objeto de estudio

- Conocimiento y análisis de sus elementos.

b) La radio como recurso didáctico

- Análisis crítico de los mensajes radiofónicos.
- Fuente de información e investigación.

de trabajo

- Videoteca.
- Lectura de imágenes.
- La televisión educativa en cadenas comerciales.
- La televisión escolar: elaboración de vídeos didácticos y programas de interés escolar. Preparación organizativa y técnica, fases de programación y diseño, participación del Consejo Escolar, preparación, grabación, edición, montaje de sonido, copias, distribución, etc.

Publicidad

- Conocimiento del medio.
- Técnicas publicitarias.
- Lectura de imágenes publicitarias.
- Análisis y lectura crítica.

2.5. Evolución histórica de la Educación en Medios de Comunicación en el contexto occidental

Sin ánimo de ser exhaustivos en la presentación de referencias específicas tanto de experiencias, como de políticas institucionales en la Educación en Medios de Comunicación de los distintos países de nuestro entorno, que de alguna manera han configurado la evolución de esta preocupación, creemos necesarios hacer un breve recorrido por cada uno de ellos, con el firme propósito de averiguar su evolución histórica –los comienzos, el desarrollo, perspectiva de futuro– y contrastarlo con la realidad española. Este trabajo quedaría un poco incompleto si no hiciéramos una mención especial a las propuestas desarrolladas en Iberoamérica, por lo que procederemos a mostrar sus principales realizaciones; concluyendo, finalmente con el panorama nacional.

Para realizar este estudio, hemos seguido de cerca las aportaciones de Aguaded (1998: 66-118), que, en un riguroso trabajo doctoral, ha recogido magníficamente los principales programas y experiencias desarrollados en el contexto internacional sobre la Educación en Medios de Comunicación.

2.5.1. Europa

! Países nórdicos

Estos países son considerados los pioneros en el desarrollo de Programas de Educación para los Medios, siendo Finlandia quien primero los incorporó de una manera efectiva en el currículum escolar desde los comienzos de la década de los sesenta, desde un planteamiento crítico, con el fin de comprender la influencia de todos los medios, especialmente la televisión, y establecer mecanismos de defensa. Es el único país de su en-

torno donde existe un programa marco a nivel general, tanto para primaria como Secundaria, existiendo en la actualidad una gran preocupación por el tema de la violencia televisiva.

En Suecia y Noruega, a partir de los años ochenta, se constata una seria preocupación por la formación del profesorado en esta temática, desarrollándose cursos específicos de conocimientos de las técnicas para el análisis crítico de los medios. Uno de los proyectos que se pone en marcha en Suecia durante esa década es el denominado «El conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria», con la finalidad de capacitar críticamente a los alumnos en el estudio de producciones fílmicas y televisivas.

Por su parte, en Dinamarca con un propósito decidido de introducir el estudio de los medios en las escuelas se comienza a elaborar a finales de los ochenta un modelo que combine la enseñanza teórica con la práctica de la producción audiovisual. Labor encomendada al Centro de Investigación sobre la Comunicación de la Escuela Real Danesa de Pedagogía.

! Reino Unido

La década de los setenta supone el punto de inicio de la Educación en Medios de Comunicación en los centros escolares ingleses, con la aparición de la «Society for Education in Film and Television», aunque ya desde décadas anteriores existía una larga tradición en el estudio de las imágenes cinematográficas, desde un punto de vista de crítica literaria, estudio del autor y puesta en escena, gracias a la labor del «British Film Institute». Este último organismo, en la actualidad, desarrolla una labor de apoyo a los centros con la publicación de materiales didácticos, centrándose en el medio televisión, y con la edición de una revista, *Media Education News Update (Menu)*, que mantiene permanentemente informado al profesorado sobre programas, experiencias, congresos, novedades bibliográficas, etc.

Sin embargo, el período de consolidación de la integración curricular

se produce durante los años ochenta, gracias a la labor realizada por el prestigioso experto Len Masterman, autor de numerosas publicaciones e impulsor del «Modelo británico original de la Educación en Medios de Comunicación», generándose una fuerte incidencia en el profesorado y en las administraciones educativas, quienes lo van incorporando paulatinamente. Surgen asociaciones, se celebran encuentros y se crea un foro de comunicación de reflexiones, experiencias y propuestas a través de la revista *Screen e Iniciativas*. En los años noventa, la mayoría de los centros ofertan materias relacionadas con los medios de comunicación, siendo el tramo de más desarrollo, donde existe más proliferación de programas y demanda formativa del profesorado, la etapa correspondiente a la Secundaria Postobligatoria (16/19 años). En Escocia, gracias a las iniciativas de la «Association for Media Education in Scotland», creada en 1984, se ha podido introducir en la década de los noventa un programa para la enseñanza de los medios en la enseñanza secundaria, compuesto de ocho módulos donde se trabajan todos los medios.

! Francia

Las primeras iniciativas francesas relacionando los medios y la educación las encontramos en experiencias aisladas sobre el análisis de la imagen y sus códigos culturales, durante la década de los setenta, desarrolladas por el «Instituto del Lenguaje Total» de la Universidad Católica de Lyon, el «Centro de Investigación y Documentación Pedagógica» y los trabajos de Barthes y Metz. Sin embargo, no será hasta los años ochenta cuando la Educación en Medios de Comunicación irrumpe con fuerza, gracias a la campaña gubernamental denominada «Jeunes Telespectateurs Actifs», iniciada en 1979 y promovida por varios ministerios, con el objetivo de educar a los jóvenes telespectadores a ser críticos y selectivos en sus relaciones con la televisión. Coincidente en el tiempo (1982), se crea una institución, dependiente del Ministerio de Educación y del Centro Nacional de Documentación Pedagógica que va a desempeñar un papel decisivo en la difusión de la educación para los medios: el «Centre de Liaison de

l'Enseignement et des Moyens d'Information» (CLEMI). Con una finalidad fundamental como la 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. Realiza una ingente labor formativa en el profesorado, promueve encuentros nacionales e internacionales, desarrolla programas investigativos, elabora materiales curriculares, facilita documentación y promueve el intercambio de ideas y experiencias.

Uno de sus últimos proyectos, con proyección internacional, es el denominado «Proyecto Fax», experiencia en la que participan escuelas de varios países, con la finalidad de elaborar un periódico en 24 horas, utilizando este medio, para posteriormente distribuirlo por correo a todos los corresponsales.

Otras instituciones que están teniendo bastante importancia en la vinculación de los medios y la educación son las Asociaciones de profesores y padres, como la «Audiovisuel por Tous dans l'Éducation» (APTE).

! Bélgica

Desde los años setenta, encontramos algunas experiencias significativas en el campo del tratamiento didáctico de las noticias para su uso como material auxiliar en el aula, gracias a la labor desarrollada por la «Association Pédagogique pour la Diffusion de l'Actualité» (APEDAC) y revista *Actualquarto*. Con la década de los ochenta, comienza el período de expansión de numerosas iniciativas en este campo, especialmente en la educación crítica de la televisión, desarrollándose el programa «Tout savoir sur la télé». Un aspecto a destacar es la inclusión, en la formación inicial del profesorado, de un curso de iniciación a los medios audiovisuales.

Dependiente del Consejo de Europa, con sede en la ciudad de Bruselas, se crea en la década de los noventa la «Association Européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels/European Association for Audiovi-

sual Media Education» que agrupa a más de trescientos profesionales de todos los países europeos. Esta asociación convoca periódicamente a sus asociados, eleva informes a los organismos europeos, celebra encuentros con los parlamentarios, organiza actividades en colaboración con otras entidades, patrocina congresos periódicos como el «Media Education in a Multicultural Society», realiza seminarios con profesionales dedicados a la videoproducción y edita materiales didácticos, entre sus muchas actividades.

! Portugal

Tras la publicación, en 1988, por parte del Ministerio de Educación portugués del texto *Educar para a comunicação*, comienza el desarrollo de la educación en medios, que adquiere su máximo crecimiento, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Este documento oficial, configuró el marco teórico para su integración curricular en el ámbito escolar. Como institución de difusión y apoyo se creó el «Instituto de Inovação Educacional», con el objetivo de formar al profesorado para la integración curricular de la educación en medios de comunicación, mediante la organización de encuentros, edición de materiales dirigidos a los alumnos y documentación de apoyo para los docentes.

Como experiencia singular, cabe resaltar el Proyecto «Público na Escola», patrocinado desde el mundo del periodismo a través del diario «Público», por el cual se elaboran materiales didácticos destinados a los profesores, se facilita documentación y se edita un boletín mensual con informaciones de actualidad en relación con la educación para los medios, experiencias realizadas en las aulas, convocatorias, etc. Asimismo, se organiza un concurso a nivel nacional para fomentar el uso de la prensa en las escuelas.

! Suiza

En este país aunque no existe un marco general para todo su territorio, ha tenido gran tradición en el ámbito de la Educación en Medios de

Comunicación, situándose algunas experiencias a la década de los sesenta. En la zona francófona, existen dos instituciones que han desarrollado una extraordinaria labor en la relación educación y medios. Entre ellos, el «Centre d'Initiation aux Communications de Masse» (CIC) de Lausana, cuya finalidad fundamental es la de crear programas específicos en las escuelas de Educación para los Medios, entre el que se encuentra «Découverte de l'image» que pretende iniciar a los jóvenes en el lenguaje de los signos visuales a partir de las imágenes fijas, favoreciendo la decodificación comprensiva del mundo mediático. Destaca, también, el «Centre d'Initiation aux Mass-Media» del Canton de Friburgo que ha desarrollado un programa de Educación para los Medios, denominado «Initiation aux mass-media» que está oficialmente integrado en los programas de los centros escolares de su territorio.

En la zona de habla germana, nos encontramos al «Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozianum», el Centro de Educación en Medios de Zurich, en el que se ha elaborado abundante material en la lectura de imágenes y, en especial, para el análisis crítico de la televisión.

! Alemania

La integración curricular de la Educación en Medios de Comunicación y las experiencias generadas han sido muy limitadas, debido sobre todo a la no existencia de un marco general para todo el país, por lo que nos encontramos con actuaciones diferentes en cada Estado federado. A partir de la década de los noventa, en un intento de unificar y desarrollar planes para la introducción didáctica de los medios en la educación, se crea el «Institut für Film und Bildung in Wissenschaft» (Instituto de Cine e Imagen para las Ciencias y la Educación). No obstante, hay que reseñar, como excepción, la existencia en el Estado de Baviera de una política general de enseñanza de los medios que integra el aprendizaje de la producción audiovisual y del análisis crítico en todos los niveles del Sistema Educativo.

2.5.2. América del Norte

! Estados Unidos

Al contrario que en los países europeos, donde el período de desarrollo y de consolidación de la Educación en Medios de Comunicación se produce a partir de la década de los ochenta, en este gran país mediático el máximo apogeo lo encontramos en la década de los setenta, produciéndose una regresión paulatina, posteriormente. Durante estos años se realizaron numerosas experiencias, investigaciones, curso de investigación, encuentros, lo que propició un ambiente favorable a la integración de los medios de comunicación en los programas escolares, contándose con el apoyo gubernamental. Se elaboraron numerosos programas centrados, casi todos, en la educación crítica de la televisión. Una de las objeciones que se le suele hacer a todas estas iniciativas es que carecen de un marco global de referencia, por lo que se convierten en un conglomerado de experiencias diversas y hasta contradictorias, donde los profesores se limitan a aspectos fragmentarios de la educación para los medios, sin percibir todo su conjunto.

Como programas importantes que se llevaron a la práctica podemos destacar, para la Educación Primaria, el «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».

Como organismos que intentan, actualmente, sensibilizar a las distintas administraciones educativas y al profesorado en general de la importancia para la formación de los escolares de la Educación en Medios de Educación y del regreso de las políticas educativas de integración curricular de los medios de los años setenta y principios de los ochenta, destacamos las iniciativas de asociaciones como la «Strategies for Media Literacy» de San Francisco con su programa «Media and you», con una edición especial en castellano; el «National Telemedia Council» de Madison que edita la prestigiosa revista *Telemedium. The Journal of Media Literacy*; el «Centre for

the Study of Communication and Culture» en la Saint Louis University, en Madison. Su boletín, *Communication Research Trends*, es referencia obligada entre los investigadores por el tratamiento monográfico de los temas y la amplia documentación que facilita; y el «Centre for Media and Values», entre otras.

! Canadá

Es uno de los países donde se ha dado un mayor impulso y consolidación a la Educación en Medios de Comunicación. El origen de este movimiento, lo encontramos en los años sesenta con experiencias centradas fundamentalmente en la llamada «educación de la pantalla», con programas para la sensibilización crítica en el uso de la televisión, como el «Media Education Workshop». Tras un período de decadencia en los setenta, será a partir de la década de los ochenta cuando la enseñanza de los medios toma verdadero auge, con un apoyo decidido de las administraciones educativas y de las asociaciones del profesorado.

En la zona anglófona, 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 Institute» de Toronto desarrolla el programa «Guidelines for the Powers of Television Workshops», enfocado como talleres de sensibilización para padres y profesores. Simultáneamente, la 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 la iniciativa más importante es la realizada en Ontario con la integración de la educación para los medios dentro de la asignatura de Lengua, para lo que se elabora un programa, editado en versión bilingüe, denominado «Media Literacy» o «La compétence médiatique» (1989), para el análisis de los principales medios de comunicación así como las problemáticas asociadas a la cultura mediática, con claras influencias de los planteamientos del ex-

perto inglés Len Masterman.

En este proyecto, que bajo los auspicios del Ministerio de Educación de Ontario, se estableció como obligatorio para la Enseñanza Secundaria, colaboraron en una actuación conjunta varias instituciones: la «Association for Media Literacy» (AML), y el «Jesuit Communication Project», junto a la poderosa televisión de Ontario que emitió como complemento del programa la serie *Pop Médias*, destinada a ayudar a los jóvenes a analizar y decodificar mejor los mensajes y valores transmitidos. Como punto de encuentro para la reflexión y el análisis de la experiencia, ha sido muy positiva la labor desarrollada por las revistas oficiales de las citadas asociaciones: *Mediacy* y el *Clip Board*, respectivamente. Para los docentes de habla francesa, fue fundamental la tarea desarrollada por el «Conseil pour l'intégration des médias en éducation» (CIME).

El éxito de la experiencia ha motivado el diseño de otros programas como «Meet the Media», «Media Scenes and Class Acts», «Media: Images and Issues», «Mass Media and Popular Culture» y «Media Works»; la creación de otras asociaciones para el desarrollo de la Educación para los Medios de Comunicación como la «Canadian Association of Media Education Organizations» (CAMEO); y la colaboración de empresas del mundo audiovisual como la «Canadian Broadcasting Corporation» que ha editado *Inside the Box*, colección de vídeos dedicados al estudio de las noticias televisivas.

En la zona francófona, las asociaciones de telespectadores —«Association nationale des téléspectateurs»— fueron las primeras en desarrollar iniciativas para la promoción de la educación crítica de la televisión, con la impartición de talleres dirigidos a padres y educadores y la edición de materiales para los jóvenes, junto a instituciones sociales como el «Centre Saint-Pierre» y el Grupo «Évaluation Médias/Media Watch», que dirigen sus actividades a adultos para analizar los estereotipos de los medios.

En el ámbito escolar, destacan las iniciativas de varias instituciones como el «Institut Canadien d'Éducation aux Adultes», con la realización del

programa didáctico «La population face aux médias»; y el «Centre de l'enseignement de Québec» que desarrolla experiencias en este ámbito de relaciones escuelas y medios de comunicación. Otros organismos anglófonos de Quebec desarrollan también planes de más integración curricular a través del «Centre for Literacy», que edita un boletín, *Media Focus*, básico para la formación del profesorado. Un paso decisivo para el relanzamiento y afianzamiento de la Educación para los Medios en Canadá fue la constitución, en 1993, de la «Association québécoise pour l'éducation aux médias/Association for Media Education in Quebec», agrupando a francófonos y anglófonos en un mismo organismo.

2.5.3. Iberoamérica

La Educación para los Medios, denominación usada en el contexto iberoamericano, surge en la década de los setenta, aunque será a partir de los ochenta cuando empieza desarrollarse junto a los movimientos de educación liberadora, con la colaboración decisiva de instituciones internacionales como la Unesco y la Unicef; y, en los noventa, será cuando empieza a tomar dinamismo en el contexto educativo, con la elaboración de numerosos programas didácticos, centrados fundamentalmente en la enseñanza para la recepción activa y crítica de los mensajes de los medios de comunicación.

Durante los años ochenta, una de las experiencias más importante en la articulación de una propuesta global de Educación para la Comunicación, ha sido la creación de los llamados «Seminarios Latinoamericanos», lugares de encuentros periódicos en distintos países, para la reflexión, la formulación de propuestas, el desarrollo de investigaciones y la elaboración de materiales didácticos.

En los noventa, se produce un hecho relevante para la dinamización de la Educación en Medios cuando la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) estructura un Proyecto de cobertura iberoamericana sobre el

tema de Medios de Comunicación y Educación. En total, son catorce los países que participan en él, entre los que se cuentan Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La sede de la coordinación de las actividades está en Santafé de Bogotá y el Proyecto tiene representación en cada uno de los países mencionados, donde existe un responsable nacional. Éste se encarga de dinamizarlo en su país por medio de diferentes acciones: capacitación de docentes, seguimiento y evaluación y búsqueda de estrategias para la extensión y generalización del proyecto. En algunos países existen convenios firmados entre los Ministerios de Educación, los medios de comunicación y la OEI, lo que permite lograr un compromiso de cooperación más eficaz. De estos convenios se desprenden comités de corte administrativo, teórico y metodológico, que se encargan del diseño de políticas, de la evaluación, del seguimiento y la investigación; de la producción de materiales y de las acciones de capacitación, dirigidas tanto a formadores y docentes como a grupos regionales del interior de cada país. De otra parte, entre los diferentes proyectos nacionales se han establecido redes de comunicación que permiten una rápida y permanente actualización e interrelación de experiencias, a lo que hay que añadir la publicación trimestral *Iberoamérica conoce*, como nexo de unión del Proyecto.

! Experiencias significativas

P El «Plan DENI», surgido en 1969 a iniciativas 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 de la cinematografía.

P El Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) de Costa Rica, creado en 1974 como ONG, 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.

P El Programa de Recepción Activa del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile ha ejercido una notable influencia, en el análisis de los medios desde su creación en 1977 y especialmente en el campo de la recepción crítica a partir de 1982. Ha pasado por varias fases, dedicándose en un principio a la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos como apoyo didáctico para los centros educativos. Posteriormente, el Programa supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de la comunicación televisiva.

P El programa «Educomunicación», 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. Partiendo de una concepción educativa liberadora y participativa la formación de receptores activos y críticos de los mensajes se convierte, desde la misma escuela primaria, no en una parcela aislada de la educación, sino en el centro neurálgico del proceso educativo.

P 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), con la finalidad de fomentar la democratización de la comunicación, promoviendo la formación de la conciencia crítica y de grupo, desde una óptica de educación liberadora.

P El Programa «El diario en la escuela» de ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina) surge en 1987 como iniciativa de los propios diarios argentinos para fomentar en los escolares la lectura del diario, educando en el civismo y en los valores democráticos, actualizando los contenidos curriculares y promoviendo la expresión de los alumnos para que ellos también puedan diseñar su propia revista o mural. Desarrolla, además planes formativos para el profesorado a través de congresos y con la publicación de materiales especializados de apoyo.

P El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) ha desarrollado en México trabajos para el desarrollo de metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, haciendo una labor meritoria por lograr que la administración educativa integre curricularmente los medios en las aulas.

P 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. 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. Por ello, se propone como objetivo básico el desarrollo de las actitudes críticas de los receptores mediante el «descubrimiento del código ideológico compartido, subyacente en el imaginario simbólico cotidiano» (Kaplún, 1992: 196-213).

2.5.4. España

Igual que en la mayoría de países europeos, los orígenes de la introducción de los medios en la enseñanza se remonta a la década de los setenta con iniciativas dispersas por el territorio nacional, sobre todo en el análisis de las imágenes cinematográficas. Los movimientos de renovación pedagógica se plantean la necesidad de ir aumentando la presencia de los medios en las aulas como auxiliares didácticos y como elementos de análisis. En esta época la cooperativa catalana «Drag Màgic» y el «Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares» realizan propuestas para la enseñanza del cine y para la alfabetización audiovisual de los escolares, respectivamente. Con la aparición, a mediados de los setenta, de los Institutos de Ciencias de la Educación, se comienza con la vertiente tecnológica del uso de los medios. Durante la década de los ochenta, comienza a desarrollarse de forma institucional, aunque de manera limitada y sin generalizarse, los primeros planes formativos y proyectos para la incorporación del vídeo,

de la prensa y otras tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Entre estas iniciativas, podemos destacar el Programa Prensa-Escuela, que comenzó con un gran impulso, para ir en regresión con el paso de los años, por el apoyo económico y de recursos humanos y materiales destinados a otros planes informáticos y audiovisuales (Programa Atenea, Alhambra, Mercurio, Zahara XXI, etc.).

La década de los noventa, se estrena con un nuevo Sistema Educativo (la LOGSE) que reconoce el papel social tan importante que juegan los medios de comunicación en la sociedad actual, y la necesidad de integrar su educación en el currículum escolar. Como ya hemos expuesto, en otro apartado, la Educación en Medios de Educación no aparece en la propuesta de ejes transversales, quedando la integración diluida por las diferentes áreas y específicamente en optativas de la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Los diferentes proyectos, pertenecientes al ámbito de gestión del Ministerio de Educación –Mercurio (vídeo), Atenea (informática) y Prensa-Escuela– que contaron con un responsable en cada Provincia, para la formación del profesorado y la dinamización de los respectivos medios, han ido sufriendo modificaciones, quedando, finalmente englobados en el «Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación».

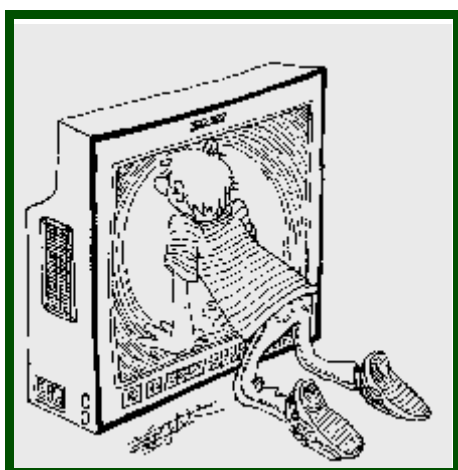
En la Comunidad Andaluza, igual que en el resto del Estado no ha existido un programa institucional de Educación en Medios de Comunicación, aunque sí algunas iniciativas aisladas, desarrolladas por los Centros de Profesores. Aunque estuvo a punto de crearse un programa Prensa-Escuela, en la misma línea del Ministerio, al final esta iniciativa no se llevó a cabo, destinándose los recursos humanos y de material al Programa Alhambra, para la introducción de aulas de informática en los centros. Asimismo, se dotaron de materiales audiovisuales y de personal especializado los Departamentos de Recursos de los CEPs.

En definitiva, en el ámbito español, se ha incidido más en los recursos tecnológicos que una auténtica Educación en Medios de Comunicación, como

está sucediendo en la mayoría de los países de nuestro entorno.

! Las asociaciones de profesores y profesionales de la información y la comunicación

Sin duda alguna, estos Colectivos han constituido los pilares básicos de la Educación en Medios de Comunicación, desarrollando en España una labor extraordinaria en la sensibilización de las administraciones educativas y del profesorado en general, para su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros niños y jóvenes. Para ello, han propiciado numerosos encuentros y cursos de formación, habiendo elaborado abundante material de apoyo para los profesores y de aplicación didáctica para los alumnos. Entre ellos, podemos citar a los siguientes: 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 y la Asociación Apuma. Como muestra representativa de todos, realizamos una reseña más detallada del Grupo Comunicar.



Logotipo del Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

P Grupo Comunicar

El **Grupo Comunicar**, asociación pionera en España sobre la temática, está integrado por profesores de todos los niveles educativos y profesionales de la información de cada una de las provincias andaluzas, preocupados por el im-

pacto de los medios de comunicación en la sociedad en general y en la educación en particular, e interesados en buscar fórmulas de integración didáctica de dichos medios en la enseñanza; un colectivo que se dedica a difundir y potenciar la Educación en Medios de Comunicación. Comienza su andadura en el año 1988, y su estructura organizativa y administrativa está configurada por una Asamblea General, una Junta Directiva y ocho Comisiones Provinciales con autonomía para establecer sus propios planes de actuación. Con este fin, y sin ánimo de lucro, el Grupo viene organizando desde el mismo año de su fundación actividades y publicaciones dirigidas a toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) y a la sociedad en general, destacando entre sus objetivos la promoción del uso crítico, lúdico, creativo, plural e innovador de los medios de comunicación en la enseñanza, así como establecer cauces de colaboración entre los medios y el mundo educativo. Para llevar a cabo estos objetivos, se realizan entre otras actuaciones las siguientes:

- Fomentar, promover y desarrollar actividades relacionadas con el uso de los medios de comunicación en la enseñanza (congresos, simposios, seminarios, conferencias, jornadas, exposiciones, publicaciones, murales, certámenes, concursos, encuentros, grupos de trabajo...
- Organizar actividades dirigidas a la formación del profesorado en el ámbito de los medios.
- Elaborar materiales curriculares y de apoyo al profesorado.
- Incentivar y concienciar a la comunidad escolar, así como a la sociedad en general, de la necesidad de la alfabetización audio-gráfico-visual en la época actual.

Actualmente, han publicado un total de 34 textos, distribuidos entre siete colecciones temáticas: Colección «Educación y Medios de Comunicación», Colección «Guías Curriculares», «Murales Prensa-Escuela», Colección «Prensa y Educación», Colección «La Comunicación Humana», Monografías «Aula de Comunicación» y Colección «Aula Media».

Mención aparte, es la edición de la revista «**Comunicar**», de periodi-

cidad semestral y con difusión internacional, que pretende, desde un carácter internivelar, fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre docentes, periodistas y especialistas en las nuevas tecnologías, así como el autoperfeccionamiento de los profesionales en el ámbito de los medios de comunicación en la educación. Hasta el momento, han aparecido 14 números con la siguiente temática: *Aprender con los medios, Comunicar en el aula, Imágenes y sonidos en el aula, Leer los medios en el aula, Publicidad: ¿cómo la vemos?, La televisión en las aulas, ¿Qué vemos y qué consumimos?, La Educación en medios de comunicación, Educación en valores y comunicación, Familia, escuela y comunicación, El cine en las aulas, Estereotipos y medios de comunicación, Comunicación, educación y democracia, y La Comunicación humana.*

2.6. La Educación en Medios de Comunicación a través de la Orientación y la Acción Tutorial

En una sociedad como la actual, tan compleja, donde la aldea global que preconizaba McLuhan es una realidad palpitante, donde los distintos mensajes de los medios de comunicación irrumpen a cada momento, en cualquier situación de nuestras vidas, para informarnos y entretenernos, pero también para anular nuestra voluntad, para dirigirnos, manipularnos, para cambiar nuestras costumbres y hábitos, nuestros estilos de vida; que nos inducen, a diario, a un excesivo consumismo, no exento de peligro en la configuración de valores y actitudes personales y sociales, se hace necesario que consideremos al proceso de orientación educativa como una herramienta válida para prevenir y normalizar los posibles desajustes, a fin de lograr consumidores de los medios equilibrados e inteligentes, basándose en el conocimiento de los mismos, de sus códigos y lenguajes; en el aprendizaje de estrategias de análisis y decodificación de los mensajes; y, en definitiva, en la adquisición de las capacidades adecuadas para saber elegir lo verdaderamente necesario y seleccionar y aprender a consumir los distintos medios y sus mensajes de forma racional, activa y crítica.

2.6.1. Las posibilidades didácticas de los medios de comunicación en la Acción Tutorial y la Orientación Educativa

El nuevo sistema educativo confiere por primera vez un reconocimiento de la necesidad de potenciar la acción tutorial y orientadora dentro de los centros escolares como elemento clave e imprescindible para contribuir a la calidad y a la eficacia de la enseñanza, dotándola de los mecanismos necesarios para su práctica e integración en el currículum escolar. Las características del propio sistema educativo justifican la presencia obligatoria de la acción tutorial y orientadora, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y que no quede reducida a una mera

instrucción de conocimientos, facilitando asimismo las estrategias adecuadas para la toma de decisiones personales acertadas ante la diversidad de situaciones que se le presenten en la vida escolar y extraescolar.

Los centros escolares en su Proyecto Educativo de Centro, y como una de sus finalidades educativas, deben reflejar el compromiso colectivo de toda la Comunidad de participar en este derecho fundamental de los alumnos, aunque la responsabilidad directa recaiga sobre la figura del tutor cuyas funciones adquieren matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. Para que tome verdadero sentido y efectividad, no se puede considerar la labor tutorial y orientadora como un elemento aislado y puntual sino como una acción que facilite la integración e interdisciplinariedad dentro del currículum. Por ello, todo el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Departamentos de Orientación en Secundaria es imprescindible para coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

En este sentido, la actuación tutorial y orientadora no puede permanecer indiferente a la sociedad mediatizada en la que vivimos, por lo que debe contar con los medios, aprovechando su poder cautivador y motivador, como uno de sus recursos más inestimables para la consecución de sus objetivos. Por ello, los profesores y alumnos pueden encontrar en la utilización de los medios, tanto de la prensa, la radio, la televisión, el vídeo, como de las imágenes publicitarias, elementos suficientes para ayudarles a conseguir una adecuada y acertada orientación personal, escolar y profesional. Así, participarán en un proceso formativo y orientador en y desde la realidad social de su entorno, próximo o lejano, del cual, muchas veces, la institución escolar se olvida.

El profesorado debe perder cualquier miedo a la utilización de los medios y, aunque se requiera una formación específica, su suficiente preparación cultural e intelectual, espíritu creativo, imaginativo y autodidacta le

facilitarán la tarea de familiarizarse con sus usos didácticos.

De forma genérica, el empleo de los medios requiere, ya sea como objetos de estudio, recursos didácticos o técnicas de trabajo, una planificación y organización previas que deben pasar por una serie de fases que nos aseguren la efectividad real de su uso. Es decir, en primer lugar seleccionar un tema adecuado a la edad y tipología del alumnado, en segundo seleccionar el medio a emplear y, por último, programar la sesión de trabajo considerando los conocimientos previos y marcando los objetivos, las actividades, la temporalización, los materiales a emplear y los criterios de evaluación.

El trabajo coordinado y en equipo de los profesores es fundamental para mejorar, mediante un análisis crítico y reflexivo en una dinámica de investigación-acción, la calidad de las actuaciones orientadoras y debe tener su incidencia en la mejora de los planes de acción tutorial de los centros escolares.

En la práctica orientadora y tutorial, desde sus tres vertientes: personal, escolar y profesional, la utilización de los medios a nuestro alcance (prensa, radio, televisión, vídeo, imágenes publicitarias...) puede ofrecer un extenso abanico de posibilidades. Sirvan nuestras propuestas como ejemplificaciones o guías que pueden ser empleadas de una manera flexible y abierta acomodándolas, en cada caso, a las peculiaridades de cada situación educativa.

2.6.1.1. La Orientación Personal desde los Medios

Es importante enriquecer la formación integral de los alumnos conociendo la realidad social y cómo se nos presenta a través de los distintos medios. Por ello estimamos oportuno desarrollar en las distintas sesiones de trabajo, entre otros, los siguientes temas:

! Análisis crítico y reflexivo de los distintos Medios, para que el alumno lea, vea o escuche con sentido y espíritu crítico- reflexivo y no alieneante. Con ello, conseguiremos que sepan interpretar los distintos mensajes reforzando las técnicas para lograr su autoformación.

! Estudio de casos presentados en cualquier soporte que nos pueden servir de motivo de reflexión en el aula sobre distintas temáticas actuales (conflictos bélicos, sucesos, acciones humanitarias, drogas, sexualidad ...) y que nos permitan su posterior proyección orientadora en el alumno logrando el enriquecimiento de su personalidad, así como el afianzamiento de su autoestima y autoconcepto.

! Estudio y seguimiento de noticias de actualidad, reflexionando sobre la evolución y desenlace de los acontecimientos, debatiendo por equipos y/o en gran grupo los pormenores más significativos de los hechos sacando conclusiones, proponiendo otras soluciones alternativas a las reales... Con todo ello, buscaríamos la oportunidad de dar puntos de referencia al alumno para que estudie y comprenda la realidad y, sobre todo, guíe su actuación personal de acuerdo con el consejo orientador que pudiera derivarse de las actividades realizadas.

! Análisis de anuncios publicitarios en soporte fijo o audiovisual, con la finalidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretar correctamente las lecturas de los mismos. Realizaremos un estudio de las distintas técnicas manejadas para presentar la realidad y dotar al alumno de un conocimiento de dicho medio que le permita enfrentarse a él con las debidas garantías.

2.6.1.2. La Orientación Escolar a partir de los Medios

Los medios de comunicación suelen reflejar habitualmente bastantes

aspectos de la realidad escolar y del sistema educativo; por tanto, conviene que desde esta óptica los aprovechemos para que los alumnos conozcan desde fuera lo que el propio sistema debería enseñarles. La información y mensajes suministrados le van a servir de guía a la hora de tomar decisiones ante los distintos itinerarios y opciones que se le presenten.

Asimismo, en esta vertiente de orientación escolar, podremos utilizar también los medios como técnica de trabajo para informar al resto de la comunidad escolar sobre aspectos de interés del propio sistema o de la institución educativa.

! Análisis de documentos gráficos, escritos, audiovisuales... que contengan información acerca de las peculiaridades del sistema educativo. Pueden servirnos para conseguir este fin el manejo de escritos legales, artículos, noticias, sucesos, informes, documentales, grabaciones en audio... Trabajando en este sentido, el alumno puede llegar a comprender activamente cómo es la estructura y organización educativa, conocer las distintas vías ofertadas por el sistema y valorar su importancia en el funcionamiento de la sociedad.

! Estudios monográficos para profundizar en aspectos y parcelas muy concretas del sistema educativo a partir del análisis de casos específicos aparecidos en los distintos medios que tengan significado para el alumno, que se encuadren dentro de su contexto y sean de su interés. La elaboración, individual o, preferentemente, en equipo nos llevará a una puesta en común y debate que completará la actividad educativa y orientadora.

! Aplicación y entrenamiento en las técnicas de estudio (velocidad y comprensión lectora, subrayado, resumen, esquema, toma de apuntes, confección de mapas conceptuales, trabajos monográficos, exposición oral y escrita, técnicas de investigación y recogida de datos, elaboración de fichas...) a través de los distintos medios, empleándolos como recursos didácticos de primer orden. Los alumnos se sentirán más motivados al estar trabajando sobre noticias y acontecimientos recientes que ellos mismos han podido seleccionar con lo cual reforzarán su atención, dedicación y esfuerzo

por aprender a aprender.

! Elaboración y producción de medios como instrumentos de información y autoformación. Los alumnos, haciendo uso de las técnicas y lenguajes de los distintos medios, crearán y confeccionarán materiales que servirán, de una parte, para informar a la comunidad escolar de aspectos relacionados con la enseñanza y, de otra, para conocer el medio concreto que han trabajado, lo que en ambos casos facilitará y conducirá a una adecuada y necesaria autoformación.

2.6.1.3. La Orientación Profesional con los Medios

La Orientación tiene su culminación en los tramos finales del sistema educativo con la necesaria toma de decisiones sobre aspectos profesionales y vocacionales lo que conducirá a la elección de una profesión u ocupación futura. Este hecho trascendental necesita de la aplicación de programas específicos, apoyados en los medios, que incluya actividades atractivas mediante las cuales el alumno se conozca mejor a sí mismo, identifique sus habilidades y aptitudes y adquiera un conocimiento profundo y real de la diversidad de opciones profesionales, laborales u ocupacionales que la sociedad ofrece o demanda en su mercado laboral. Mediante estas actuaciones conseguiremos ayudar y orientar a nuestros alumnos para que puedan decidir conociendo las variables que se implican en este complejo proceso.

Sin duda alguna, en los distintos medios encontramos valiosos materiales de apoyo que nos facilitan el proceso de orientar profesionalmente a nuestros alumnos. Sería un error desaprovechar la cuantiosa información que nos proporcionan y su posible uso posterior en nuestras aulas. Del mismo modo, podemos emplearlos para preparar a los alumnos de cara a su futura inserción profesional o laboral.

! Actividades de investigación y autoinformación profesional.

A partir de las informaciones y materiales generados por los medios (noticias, anuncios publicitarios, imágenes, documentales...) nuestros alumnos formularán hipótesis, recogerán datos, los ordenarán, los analizarán, interpretarán y sacarán conclusiones, con lo que podrán conocer la realidad laboral del entorno, las previsiones futuras, tasa de desempleo...

! Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios. Actividad sumamente interesante y orientadora para los alumnos en su toma de decisiones. En este campo, la prensa es el medio, por excelencia, que más información nos aporta, no solamente en diarios de información general sino también en revistas especializadas en estos temas.

! Estudios de perfiles profesionales para que los alumnos indaguen activamente y profundicen en el conocimiento de determinadas profesiones, a través del análisis minucioso de los requisitos que para la selección de personal se anuncia en los diarios y revistas. A partir del material recopilado se puede organizar una base de datos que se podrá ir completando con otras investigaciones.

! Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo. A partir de un anuncio de prensa los alumnos simularán una búsqueda de empleo respondiendo al puesto de trabajo ofertado mediante la confección de la documentación pertinente: currículum vitae, solicitud, carta de presentación...

! Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar en un futuro no lejano cuando demande un puesto laboral u ocupacional. Como posibles líneas de actuación sugerimos grabaciones en vídeo que simulen una entrevista con su posterior análisis crítico, confección de anuncios publicitarios con ofertas y demandas laborales, contactos telefónicos con empresas, solicitud de información...

! Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos referidos al ámbito laboral o profesional, al mundo empresarial y sindical, así como a otros aspectos económicos y políticos relacionados con este campo. Los alumnos se convertirán en protagonistas activos ante situaciones problemáticas laborales detectadas, estableciéndose debates, exponiéndose los distintos puntos de vista, tomando individualmente o por equipos las oportunas decisiones y analizándose en común las alternativas presentadas.

2.6.2. Intervención desde la tutoría para aprender a consumir los medios de comunicación y sus mensajes

La Educación en Medios de Comunicación como eje transversal del currículum, aunque no reconocido oficialmente, competencia de todas y cada una de las áreas que se imparten en los centros educativos, ha generado una sensibilización especial entre los docentes que ha hecho posible el abordar la formación en este sentido. Y es especialmente a través de los contenidos procedimentales y actitudinales donde se está trabajando con más acierto en nuestras aulas. No obstante, hay que reconocer la dificultad que entraña integrar, con la dedicación que merece, los contenidos transversales en el currículum de cada una de las materias.

Desde el área de Tutoría, podemos abordar la Educación para los Medios desde una doble vertiente práctica: de una parte, como eje transversal considerado y tratado de forma permanente en la planificación y desarrollo de las actividades de orientación; de otra, como tratamiento monográfico dentro del currículum específico de tutoría, según las necesidades detectadas, a través de un programa concreto de intervención, dedicando el tiempo conveniente e implicando, según se determine, a un grupo, a varios o a toda la comunidad escolar.

La orientación educativa en los centros juega un papel fundamental en la formación de consumidores responsables, pues gracias a ella podremos

generar dinámicas de trabajos eficaces que posibiliten el desarrollo de hábitos y habilidades sociales que, en definitiva, faciliten la formación integral del alumnado. Nos encontramos ante una población en edad crítica y, por consiguiente, vulnerable ante los mensajes consumistas de la televisión y ante espectadores ingenuos expuestos, con más frecuencia de la deseada, a los efectos de un discurso televisivo violento, ficticio, engañoso y manipulador que seduce y «engancha». La adolescencia y la juventud necesitan afirmar su identidad, y para ello, deben entrenarse y aprender a tomar decisiones acertadas de forma autónoma ante el consumo. Así, la actuación orientadora se encaminará a la consecución de un ajustado autocontrol del alumno ante la invasión de las tentaciones consumistas, preparándolo para que pueda liberarse de la persuasión externa y alienante.

La intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los productos de los medios y sus mensajes, puedan decidirse de forma autónoma, consciente y libremente por aquéllos que realmente les interesan, desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos.

En este sentido, los mensajes deben estar en consonancia con sus intereses, forma de ser y modos de vivir, para que éstos puedan satisfacer sus motivaciones. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador.

En definitiva, será la investigación o evaluación inicial el punto de partida que nos va a permitir conocer si nuestra propuesta significativa para el alumno y capaz de generar expectativas suficientes para que resulten interesantes y eficaces. Si en la planificación publicitaria es importante el contenido que se quiere transmitir, la forma y los códigos empleados para articular los mensajes y la planificación de medios o soportes que se emplearán para su difusión, en la orientación educativa se propondrá estrategias que nos permitan estructurar el contenido de nuestros mensajes de

forma que comunique e informe aquello que realmente queremos transmitir. Deberemos buscar la mejor manera de decirlo, empleando los códigos más adecuados y efectivos, para la difusión de las informaciones e ideas de nuestro *producto*. Posteriormente, habrá que decidir los soportes y medios más adecuados para que nuestro mensaje llegue de manera coherente, efectiva y clara a los alumnos.

En la intervención orientadora, consideraremos tres ámbitos de actuación. De un lado, los equipos docentes, responsables y dinamizadores de la acción educativa y orientadora; de otro, las familias, entorno natural y próximo que ejerce una marcada influencia en la formación del alumnado; por último, el elemento protagonista del aprendizaje, las alumnas y alumnos de los centros educativos, que serán los receptores y activadores de su propia formación. Indudablemente, estas actuaciones deben confluir en el logro de una finalidad común, que tiene como objetivo general de referencia el capacitar al alumnado para enfrentarse al uso de los diferentes medios, especialmente al consumo televisivo y a la dependencia que éste genera, dotándoles de estrategias y hábitos saludables para aprender a ver la televisión y sus mensajes. Por ello, se requiere de acciones planificadas interdependientes y coordinadas entre sí.

Efectivamente, sin un profesorado sensibilizado y formado, es imposible generar una dinámica de aprendizaje efectivo en las aulas, de manera que propicie la alfabetización en los distintos medios y la formación requerida para saberlos usar y consumir adecuadamente. En consecuencia, dentro del plan de acción tutorial y, en consonancia con las actividades de formación previstas en los planes anuales de cada centro, se incluirán propuestas de actuación tomando en consideración referencias básicas como las que se indican a continuación:

- Evaluación de necesidades formativas del equipo docente obtenidas a partir de debates y reflexión colectiva sobre el fenómeno de la televisión y su influencia en la infancia, adolescencia y juventud.

- Formación específica en educación del consumidor, a través de cursos, conferencias, jornadas... en colaboración con instituciones o grupos especializados en la temática. Se aprovecharán las convocatorias de la administraciones públicas y entidades privadas y siempre que sea posible se implicará a todo el profesorado del centro.
- Participación en la detección de necesidades del alumnado y sus familias.
- Colaboración en equipo para el diseño de programas de orientación y sesiones de tutorías a aplicar.
- Implicación responsable en la puesta en práctica y en la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

Dentro del Proyecto de Orientación y de Acción Tutorial de cada centro, pueden secuenciarse, de acuerdo a las necesidades detectadas y a lo largo de las distintas etapas educativas, programas relativos al análisis de la problemática generada por una sociedad mediatizada y consumista y a la adquisición de hábitos que permitan a nuestros alumnos ejercer un consumo de los medios equilibrado, racional y objetivo. Serán, por tanto, los propios equipos docentes, con la ayuda del Orientador del centro, quienes concretarán la opción orientadora más funcional y adecuada. Por tanto, el plan de acción tutorial se configura como el eje vertebrador de las actuaciones a llevar a cabo para dar respuestas a los objetivos propuestos en la Educación en Medios de Comunicación. En él, se recogerá de forma clara y precisa la secuenciación y temporalización de actividades, los recursos materiales y humanos necesarios, el grado de implicación y responsabilidad de los agentes educativos, la metodología y la dinámica de evaluación a seguir.

Algunos de los objetivos que nos pueden servir de referencia al diseñar y concretar sesiones o programas específicos de tutoría encaminados a la educación de un consumidor inteligente de los distintos medios y sus mensajes, con una atención especial a la televisión y la publicidad, son los

siguientes:

- Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, reconociendo sus códigos y los mecanismos de manipulación.
- Analizar y reflexionar, a partir de los mensajes de la televisión, para que los alumnos conozcan este medio y valoren la influencia que tiene en sus vidas.
- Descubrir valores y contravalores que se presentan en los distintos programas.
- Diferenciar los elementos de la realidad social, cultural y económica de su entorno con la que presenta los distintos medios.
- Potenciar una actitud crítica frente a la masiva oferta televisiva que les desborda, aprendiendo a autoprogramarse para consumirla.
- Encontrar y valorar alternativas frente a la adicción televisiva que ocupen su tiempo de ocio.
- Conocer y usar la televisión y sus códigos, no como receptores pasivos sino como creadores activos.

En base a estos objetivos, se diseñarán actividades concretas que posibiliten un aprendizaje fructífero y que proporcionen las estrategias necesarias para conseguir consumidores de los medios responsables e inteligentes, con actitudes y valores positivos que le capaciten para desenvolverse ágilmente en una sociedad inmersa en un mundo mediatizado y consumista. Como propuesta práctica, que puede ayudar al docente en su planificación y su posterior explotación didáctica, presentamos una serie de ideas y orientaciones para trabajar la temática de la publicidad en los adolescentes:

Aprendizaje para la adquisición de competencias consumeristas:

U Contenidos y actividades a desarrollar:

- a) Lectura de imágenes fijas y en movimiento para localizar los elementos y estrategias empleadas para atraer y enganchar al consumidor.
- b) Análisis crítico de los mensajes de los medios, especialmente los publicitarios, para desenmascarar la realidad oculta o engañosa que pretenden presentarnos.
- c) Organización de debates, conferencias y mesas redondas con la participación de especialistas en la educación para el consumo, profesionales de la industria publicitaria, representantes de padres y colectivos defensores del consumidor.
- d) Realización de investigaciones sobre la temática del consumismo y la publicidad, para conocer su evolución histórica en la sociedad moderna y para desmitificar productos *adorados* y marcas de *prestigio*, comparando y analizando sus características con las de otros productos existentes en el mercado no promocionados.
- e) Encuestas y estudios estadísticos, para conocer los hábitos consumistas del alumnado del centro y de su entorno más próximo.
- f) Producción creativa y didáctica de mensajes en distintos soportes, para conocer y comprender los mecanismos utilizados por las empresas publicitarias. Algunas actividades recomendadas en este sentido serían:

! Jugar con la publicidad, recreando imágenes y cambiando elementos dentro de las mismas.

! Elaboración de un anuncio satírico-humorístico que ponga en evidencia el consumismo, para difundirlo a través de distintos medios.

! Diseño de una campaña publicitaria con carácter progresivo sobre un producto nuevo que, no sirviendo para nada en la realidad, se presente como algo imprescindible y necesario. Para ello se pueden seguir las siguientes fases:

- P Elegir o inventar un producto vendible y aparentemente y útil
- P Seleccionar al posible consumidor
- P Ponerle un nombre atractivo y sonoro al producto
- P Perfilar la idea principal de la campaña y planificarla
- P Elaborar guiones y eslóganes
- P Diseñar anagramas y logotipos
- P Redactar los textos
- P Seleccionar las imágenes, sonidos, efectos especiales...
- P Producir los mensajes para su difusión en los distintos medios previstos en el programa de la campaña diseñada

! Transformación de un mensaje publicitario en el que haya discordancia entre imagen y texto, para dar a conocer las verdaderas cualidades del producto, desfigurada por las estrategias de *márketing* empleadas.

! Escenificación o grabación en vídeo de mensajes publicitarios o contra-publicitarios.

(Méndez y Monescillo, 1997a: 95)

Estas sugerencias son sólo una muestra de las muchas posibilidades de trabajo que pueden desarrollarse en las aulas. Será, en definitiva, la creatividad de los docentes la que complemente esta oferta, acomodándola a sus respectivos contextos educativos. La reflexión en equipo, el debate, la crítica, la búsqueda de nuevas alternativas, la valoración de lo estrictamente necesario y la formación en valores positivos, implicando a toda la comunidad educativa, deben convertirse en una práctica habitual si queremos que nuestros alumnos cambien sus hábitos ante el consumismo exagerado y materialista que envuelve y caracteriza a la sociedad actual.

2.6.3. El papel de la familia en la alfabetización audiovisual

Si importante es el papel desarrollado por la orientación educativa en el contexto escolar, no menos trascendental es la función de la familia en la formación para un consumo racional de los medios de comunicación y sus mensajes. Es en el seno familiar donde las personas «aprenden» a ver y a consumir la televisión, a oír la radio y a leer diarios o revistas, dado que es en el hogar donde se produce el contacto más directo con estos medios; de ahí la responsabilidad máxima de los progenitores. Por lo general, la colaboración familiar es escasa, pues, no llega a captar la importancia de orientar convenientemente a sus hijos para prevenir el consumismo incontrolado, al estar ella misma inmersa en un mundo consumista y dominador, que por inercia, incluso, ha llegado a ser visto como algo normal en la sociedad. La insuficiente preparación en esta temática, unida a la idea de no sentirse responsable de esta educación son motivos más que suficientes para que

los profesionales de la orientación y educación diseñemos programas de actuación dirigidos al ámbito familiar con la finalidad de capacitarlos adecuadamente, para que sean capaces de reestructurar sus propias escalas de valores y ser agentes de transmisión de hábitos sanos, equilibrados, racionales y modélicos. En esta línea, debemos contar con su plena disposición a participar con la institución escolar para, de forma coordinada y conjunta, alcanzar los objetivos previstos.

No podemos obviar la valiosa ayuda que nos pueden aportar las distintas asociaciones, grupos e instituciones, tanto públicas como privadas, preocupadas por la defensa del consumidor. Sus recursos, materiales y humanos, así como sus producciones -libros, carteles, manifestaciones, convocatorias, folletos informativos, campañas, concursos, anuncios...-, podrán servirnos de referencia para enriquecer nuestras propuestas de intervención.

Uno de los temas que más preocupan a las familias es el excesivo consumo de televisión de sus hijos. El fracaso escolar, la asunción de estilos de vidas, de contravalores, la adopción de actitudes violentas, las influencias publicitarias, la incomunicación familiar son entre otras, las consecuencias negativas que más a menudo se les achaca a su uso indiscriminado. Efectivamente, la televisión se ha convertido en el centro de la vida social de las familias. Declaran no saber qué hacer para solucionarlo. Pero ante esta realidad, ¿qué rol desempeñan los padres?, ¿qué tipo de educación televisiva realizan con sus hijos?, ¿están preparados para afrontar esta tarea?

Lamentablemente, en la mayoría de los hogares, se consiente la adicción por conveniencia de los mayores, unas veces por motivos de comodidad, por estar tranquilos sin que te molesten, y otras, porque mientras están en casa, se alejan de otros peligros peores. Lógicamente está fallando la responsabilidad educadora de la familia. No se asume que se tiene un deber inexcusable como es contribuir al aprendizaje de los hijos en el consumo racional de los medios de comunicación, en este caso de la televisión. Ésta ni es buena ni mala, sino que solamente depende de su uso ade-

cuado. De nada sirve utilizar actitudes represivas, ya que los propios niños y jóvenes buscarán las imágenes por otros caminos y recibirán sus mensajes de igual manera. No se puede olvidar el poder de persuasión tan extraordinario que posee. Padres y madres se quejan, pero, a veces, ellos mismos contribuyen desde sus propios domicilios propiciando la incomunicación cuando, por ejemplo, acceden a que en cada habitación haya un televisor. Por eso, al estar condenados a convivir con la caja mágica, la primera actuación familiar será la de establecer que ésta sea motivo de encuentro, que no exista disgregación. Si este primer paso se consigue, la siguiente acción comienza con desarrollar en el seno familiar una necesaria educación televisiva, cuanto antes mejor, ya que si se comienza muy tarde con este proceso formativo el problema será complicado de solucionar. Como señala Agudado (1999: 33) «ver la televisión puede afectar a la comunicación de los grupos o puede ser también una oportunidad para la conversación familiar, por lo que 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»

Martínez y Peralta (1997: 150-151) afirman que en el seno familiar nos podemos encontrar con dos modelos de consumo: los negativos y los positivos. Los negativos se identifican con la pasividad absoluta, el sentarse delante del televisor y consumir sin más, lo que lleva a la adicción activa, fanática e irracional de la tele, o a su rechazo irracional. Los positivos son siempre activos, libres y críticos, basándose en las responsabilidades individuales y colectivas. Se propicia la reflexión, la toma de decisiones inteligentes, se preservan los hábitos y valores familiares; en definitiva se hace un uso de la televisión adecuado, en su justa medida, basado en el diálogo y en el respeto a la libertad individual.

Sabemos que la educación para la televisión se sustenta en tres pilares fundamentales: 1) los propios medios, 2) la Administración y la sociedad, y 3) la familia y la institución escolar. En este sentido, las familias constituyen el eslabón privilegiado de la cadena, ya que se erigen en el primer escenario donde se producen los encuentros televisivos, por lo que deben asumir su responsabilidad y actuar convenientemente para no caer en un

consumo indiscriminado, sin planificación, promoviendo la actitud crítica.

Para ello, Cebrián de la Serna (1992: 29-31) afirma 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, incrementando las conductas imaginativas, fomentando las conductas prosociales, favoreciendo el análisis crítico de los estereotipos sociales y étnicos, por lo que «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 estereotipos sexuales, de tópicos... que presenta la pantalla a diferencia de lo que sucede fuera de la televisión».

En definitiva, para enseñar y aprender a consumir televisión, precisamos del conocimiento de las posibles influencias negativas como de las positivas. Sólo con un aprendizaje intencionado y activo desde la práctica educativa y familiar, que ponga en contacto al alumnado con la realidad a la que se enfrenta a diario, conseguiremos sensibilizar y preparar para un consumo equilibrado, racional y no pasivo de las imágenes televisivas: series de ficción, programas de entretenimiento, publicidad...

Entre las muchas ventajas que podemos obtener del buen consumo de televisión, merece la pena considerar los siguientes aspectos positivos: que sirve de ayuda en la formación integral del individuo, al facilitar la adquisición de nuevos conocimientos; que participa como agente socializador junto a la familia y escuela; que puede emplearse como excelente recurso didáctico, atractivo y motivador, que nos proporciona información actualizada, divulgación cultural y acercamiento a novedosas experiencias, a realidades no fácilmente accesibles, a culturas y a costumbres diferentes; que actúa y puede ser empleado como un económico, accesible y eficaz medio de expresión que informa, entretiene y enriquece a la persona y que, en definitiva, influye y ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, conviene tomar las debidas precauciones para no incurrir en un impropio y excesivo consumo pasivo de televisión que nos llevaría irrevocablemente a ser partícipes de sus influencias negativas, cayendo en las redes de un consumismo alienante, desmesurado e irracional, que nos expone a la manipulación, conseguida a partir de la mutilación de la realidad mediante la difusión de informaciones articuladas con mensajes engañosos.

En este proceso de educación para el consumo de los medios, las familias deben recibir el apoyo, el asesoramiento y la formación necesaria por parte del Departamento de Orientación, pues no debemos olvidarnos de que estamos ante una tarea compartida, en la que los padres se encuentran perdidos, sin saber lo que hacer. Si los docentes conseguimos contagiar nuestro entusiasmo a las familias, alcanzaremos una colaboración fundamental e imprescindible para el éxito de nuestras intervenciones con los alumnos en las aulas. Tenemos que ser conscientes de que en esta formación, que se realizará a través de las asociaciones o escuelas de padres o directamente con las familias de los grupos implicados, además de la parte técnica existe un componente humano, que necesitamos para propiciar los compromisos imprescindibles de participación y colaboración.

Como conclusión general sobre el papel de la Orientación para la Educación en Medios de Comunicación, hemos podido constatar que el uso de los medios de comunicación se nos presenta como una preciada alternativa que encuentra el lugar apropiado en los planes de acción tutorial y orientación que se planifican y desarrollan en los centros escolares. Las actuaciones propuestas pueden ser muy variadas, adaptándose en cada caso según el nivel educativo y las características e intereses de los alumnos y del propio centro. Observamos cómo el nuevo Sistema Educativo ha propiciado que queden abiertas las puertas para que, tanto los Departamentos de Orientación como los profesores y tutores, poniendo en juego su imaginación y creatividad, elaboren programas impregnados de actividades originales y motivadoras de orientación para la integración curricular de la Educación en Medios de Comunicación, desde una óptica de toma de decisiones, responsables, adecuadas, activas, críticas en su uso y consumo

inteligente de los mismos y sus mensajes, en beneficio de la formación integral que necesitan las nuevas generaciones para su inserción en una sociedad altamente mediatizada, a partir de los medios, aprovechando su fuerza expresiva.

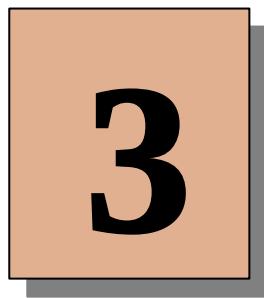
La humanidad ha integrado a los medios de comunicación como unos elementos más de su patrimonio, producto del desarrollo tecnológico del hombre. Sin embargo, todavía oímos voces contrarias desde las esferas educativas que los ven como antagonistas, enemigos y rivales de la labor formativa de la escuela y la familia. Pero la realidad es que están tan presentes y arraigados en nuestras vidas que se han convertido, sobre todo la televisión, en «uno más de la familia». ¿Acaso podemos enseñar al margen de la realidad que la persona ya percibe incluso antes de nacer? No podemos prescindir de los progresos tecnológicos, aunque estos a veces puedan interferir perturbando la labor educadora, sino que debemos integrarlos plenamente en el quehacer educativo. Necesitamos, irremediablemente, convivir con la televisión, con la radio, con la prensa, por lo que la misión del docente y de la propia familia se encaminará a desarrollar capacidades que permitan a los niños y jóvenes conocer y valorar adecuadamente la importancia de los medios en la vida actual, propiciando la vivencia de experiencias eficaces que les proporcionen las estrategias y habilidades adecuadas, a fin de que aprendan a saberlos usar y a consumirlos, decodificando inteligentemente sus mensajes.

Consejos dirigidos a la familia para comprometerla en la educación no consumista de la televisión:

- ! Habituar a ver la televisión en familia.
- ! Ejercer una preparación intencional desde el nacimiento.
- ! No usar la televisión como «niñera».
- ! Comentar y debatir los contenidos y los programas visionados.
- ! Planificar un horario razonable de consumo televisivo, evitando el uso rutinario y mecánico.

- ! Detectar conjuntamente y evitar la manipulación del medio.
- ! Distinguir entre realidad y ficción, necesario e innecesario...
- ! Evitar su consumo durante las comidas y en las reuniones familiares o de amigos.
- ! Analizar las distintas programaciones de las cadenas y seleccionar atendiendo a la calidad.
- ! Conectar sólo para ver lo que interesa y conviene.
- ! Descubrir los posibles engaños y manipulaciones de los mensajes publicitarios.
- ! Localizar y destacar los aspectos positivos de los distintos programas.

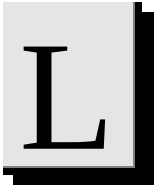
(Méndez y Monescillo, 1997c: 223)



Orientación y transversalidad en educación

3. Orientación y transversalidad en educación

3.1. La Orientación como precursora de la transversalidad

a complejidad que supone la configuración y ordenación del sistema educativo de cualquier sociedad desarrollada, adecuándolo a sus intereses y con una clara visión de futuro en la formación y preparación de sus nuevas generaciones, genera inevitablemente un imprescindible debate entre defensores y detractores de formas, modos, ideas y pensamientos que lógicamente se transmitirán durante el proceso educativo. En esta defensa de «intereses», se establecen las distintas áreas curriculares con la finalidad de que proporcionen a los escolares una visión de conjunto suficiente para lograr una formación integral adecuada. Sin embargo, la realidad nos presenta que nuestros escolares no reciben una serie de contenidos, nuevos en muchas ocasiones, que son necesarios para la vida cotidiana en la sociedad actual. Desde esta óptica, se introduce como una propuesta innovadora en la LOGSE el concepto de transversalidad, como la integración en

las distintas áreas curriculares y en todos los niveles de una serie de temas imprescindibles en el proceso educativo de nuestros escolares y que se quedaban sin asumir. Aunque los temas transversales podrían ser múltiples y variados en temáticas, en nuestro Sistema Educativo se propusieron por parte del Ministerio los siguientes: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica, educación para la paz, educación ambiental, educación vial, educación del consumidor y educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La constatación de una serie de déficit en la formación básica de los escolares, más preocupada por la mera instrucción, por el aprendizaje de contenidos académicos que por la formación integral generó que desde el ámbito de la orientación como «proceso de ayuda», a partir de los años setenta, y sobre todo de los ochenta se comience a hablar del término integración curricular para indicar la inclusión en el currículum educativo de contenidos que se estaba trabajando en orientación desde hacía algunas décadas.

Efectivamente, observamos cómo algunos autores nacionales (Bisquerra, 1990) hacen hincapié en una nueva tendencia de la orientación hacia la prevención y el desarrollo y exponen nuevos planteamientos y temáticas -habilidades de vida: prevención del estrés, educación moral, clarificación de valores, educación para el consumo, educación afectiva; habilidades sociales: mejora de relaciones familiares, entrenamiento de habilidades de comunicación social e interpersonal, ayuda entre iguales; educación para la salud y educación sobre las drogas- que posteriormente se contemplarán en los temas transversales. Sin embargo tenemos que referirnos a una serie de tendencias (Bisquerra (Coord.), 1998: 284-285) que desde los años sesenta estaban impregnando los enfoques orientadores como son la orientación para el desarrollo («developmental counseling») y la orientación para prevención primaria («primari preventive counseling») y la denominada educación psicológica cuyo objetivo principal giraba en torno a la ayuda que necesitaba el alumnado para la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida con éxito. Estos enfoques recogen las preocupaciones manifestadas por los movimientos progresistas de la edu-

cación como la Escuela Nueva que poseía entre sus lemas el de la educación para la vida.

En definitiva, la acción orientadora en los centros educativos para trabajar todos estos contenidos será atendida desde dos vertientes diferentes, pero que pueden ser complementarias. De una parte, estableciendo estrategias de intervención a través de programas específicos en el ámbito de la prevención y el desarrollo humano y, de otra, desde la óptica de la interdisciplinariedad, como un área curricular más que se pone al servicio del desarrollo de los temas transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro. Desde esta posición estamos

contribuyendo a la defensa y reivindicación de una Orientación educativa con identidad curricular propia e integrada en el proceso educativo como el resto de las áreas curriculares y alejada, por consiguiente, de su tradicional aspecto puntual, remedial e individualizado. Precisamente, Lázaro (1995:144) nos afirma que la orientación es un componente más del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos.

3.2. Orientación para la prevención y el desarrollo humano

Actualmente, la intervención orientadora que abarca cuatro grandes áreas de conocimiento -Orientación Profesional, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Atención a la Diversidad y Prevención y Desarrollo- gira en torno a tres principios básicos que fundamentan el concepto y las funciones de la orientación y que muy bien han sido expuestos por gran variedad de autores, siendo uno de los primeros el profesor Rodríguez Espinar (1993:35-41).

3.2.1. Principio de prevención

Desde la década de los setenta, la orientación es considerada como una actuación de anticipación, para evitar que un problema aparezca o al menos disminuir sus efectos. Precisamente, Morrill, Oetting y Hurst (1974) presentaban un marco teórico de análisis de las funciones de la Orientación, agrupándola en tres categorías de intervención: correctiva, preventiva y de desarrollo. Una prevención que actuará sobre los grupos -alumnos, padres, profesores, comunidad- más que sobre el sujeto individualmente considerado, para intentar reducir los problemas de la colectividad, por lo que, en bastantes ocasiones, se traspasará los límites del contexto educativo hasta llegar a los ambientales, al entorno social. Se pondrá especial cuidado en los momentos de transición de las distintas etapas educativas. Asimismo, se potencia las relaciones con la familia como elemento indispensable del proceso y el diagnóstico precoz con actuaciones realizadas con rigor por profesionales de la orientación, con la colaboración de los profesores y padres para descubrir lo antes posible cualquier problema y plantear la atención inmediata.

3.2.2. Principio de desarrollo

Si la finalidad básica de la educación es el desarrollo integral de la personal, la orientación va a convertirse en el elemento activador y facilitador de ese desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades necesarias en el individuo para afrontar con éxito su vida social, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje científicamente programado a lo largo de las distintas etapas evolutivas del ser humano.

El concepto de «desarrollo de competencias» ha sido ampliamente analizado por Bisquerra (1990:195-222), llevándonos a la conclusión de que existe una serie de elementos que lo caracteriza: «componente personal-social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componente

cognitivo relativo a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades», no considerando a la inteligencia como una variable crítica. A este respecto, Bandura (1982) considera que la competencia es una característica aprendida y resalta el papel decisivo que deben jugar los padres en el proceso, por lo que se hace imprescindible la potenciación de programas dirigidos a las familias para que colaboren en la ayuda que precisan los escolares en las adquisición de competencias, sobre todos en los primeros años de vida de los niños y en la etapa escolar.

3.2.3. Principio de intervención social

La orientación toma en cuenta que en todo momento los procesos de aprendizajes no sólo se producen en el ámbito escolar sino también fuera del mismo, en la sociedad, por lo que necesariamente hay que contar con ella en la fase de actuación e incluso cabe la posibilidad de intervención activa en los mismos contextos sociales, a fin de eliminar o modificar obstáculos que inciden negativamente en el desarrollo personal de los sujetos.

Una vez analizados estos tres principios básicos, creemos estar en mejor disposición para entender que la prevención y el desarrollo constituyen los pilares sobre los que se fundamenta el concepto actual de orientación.

3.3. Programas de Orientación para la prevención y el desarrollo

3.3.1. ¿Por qué la actuación por Programas?

Si consideramos a la orientación para la prevención y el desarrollo como el proceso de ayuda planificado y estructurado que enseña a apren-

der a tomar decisiones a todas las personas e impulsar la adquisición de competencias, a lo largo de su ciclo vital y en todos los aspectos, mediante el uso adecuado de estrategias eficaces de análisis, investigación y reflexión, necesariamente nos inclinamos por un modelo de intervención grupal por programas como la forma más adecuada de alcanzar los objetivos que nos propongamos.

En un acercamiento al concepto de «programa», nos encontramos en la revisión bibliográfica que no existe una definición aceptada por todos, aunque sí aparecen muchos elementos coincidentes. Para Morril (1980: 332) es una «experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes». Barr, Keating et al. (1985: 3) lo definen como un «plan basado en una teoría a partir del cual se emprende una acción hacia la meta». Por su parte, Bisquerra (1990: 18) cree que es una «acción planificada, encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades». Para Rodríguez Espinar et al. (1993: 233) son «acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro». Álvarez Rojo (1994: 137) entiende que es «la acción colectiva del equipo de orientadores junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención». Para Repetto, Rus y Puig (1994: 714) es «el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases». Por último, Riart (1996: 50) entiende que programa «es una planificación y ejecución en determinados períodos de tiempo de unos contenidos, encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado».

Con todo lo anterior, podemos extraer unas características que

definen, diferencian y explican perfectamente las razones de la asunción del modelo de programas:

Características diferentes de la intervención por Programas

- ! Se parte de las necesidades del centro, organización o institución.
- ! Se dirige a todos los alumnos, a los padres.
- ! La unidad de intervención es el aula o grupo.
- ! Proceso racional y científico.
- ! Requiere planificación y organización.
- ! Inserto en el currículum, con entidad propia.
- ! Promueve el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención con los alumnos.
- ! Fomenta el desarrollo humano y la adquisición de competencias.
- ! Se propone conseguir metas en un tiempo establecido.
- ! Participación colaboradora e implicación de diferentes agentes educativos y comunitarios: orientador, tutores, profesores, familia, profesionales diversos, etc.
- ! Colaboración de entidades y organismos no educativos.
- ! Se propicia el trabajo en equipos.
- ! Posee un carácter proactivo, preventivo y de desarrollo.
- ! Se establece el seguimiento y la evaluación durante todo el proceso.

Álvarez Rojo (1994), destaca otros aspectos para elegir el modelo de intervención por programas, situándolos en el ámbito de los político-ideológico al asegurar que «está basado en la reconceptualización del status de la actividad orientadora en el contexto institucional ecológico de la educación», al reivindicar para la orientación« una posición de igualdad tanto a nivel institucional como a nivel disciplinar», y, por último, se produce un cambio de funciones en el orientador «desde la elaboración-aplicación-evaluación de acciones orientadoras, hacia la dinamización-negociación-asesoramiento-apoyo a los procesos pactados de intervención».

3.3.2. Áreas y contenidos de intervención para la prevención y el desarrollo

Siguiendo la línea expuesta anteriormente, podemos considerar a la prevención y al desarrollo personal como el fin que se propone tanto la orientación como la educación, en esa búsqueda por la formación integral del individuo, en todos los aspectos que les son necesarios para enfrentarse a la vida y en la solución de cualquier problema que la perturbe. Ello conlleva un trabajo interrelacionado en las propuestas concretas de intervención.

Vemos muy interesantes las propuestas sobre orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo efectuadas en un primer momento por Bisquerra (1990) y posteriormente reflejadas en Álvarez y Bisquerra (1996: 105), donde se observa algunos aspectos esenciales a prevenir y desarrollar y la evolución que han seguido en nuestro contexto nacional algunas de ellas hasta convertirse en formas de intervención bajo la denominación de temas o ejes transversales y que de forma esquemática reflejamos a continuación con lo que queda patente muy claramente la relación entre orientación y los temas mencionados:

1. Aspectos a prevenir

- ! Fracaso escolar
- ! Fracaso profesional
- ! Consumo de drogas
- ! Sida
- ! Accidentes
- ! Embarazos no deseados
- ! Estrés
- ! Violencia
- ! ...

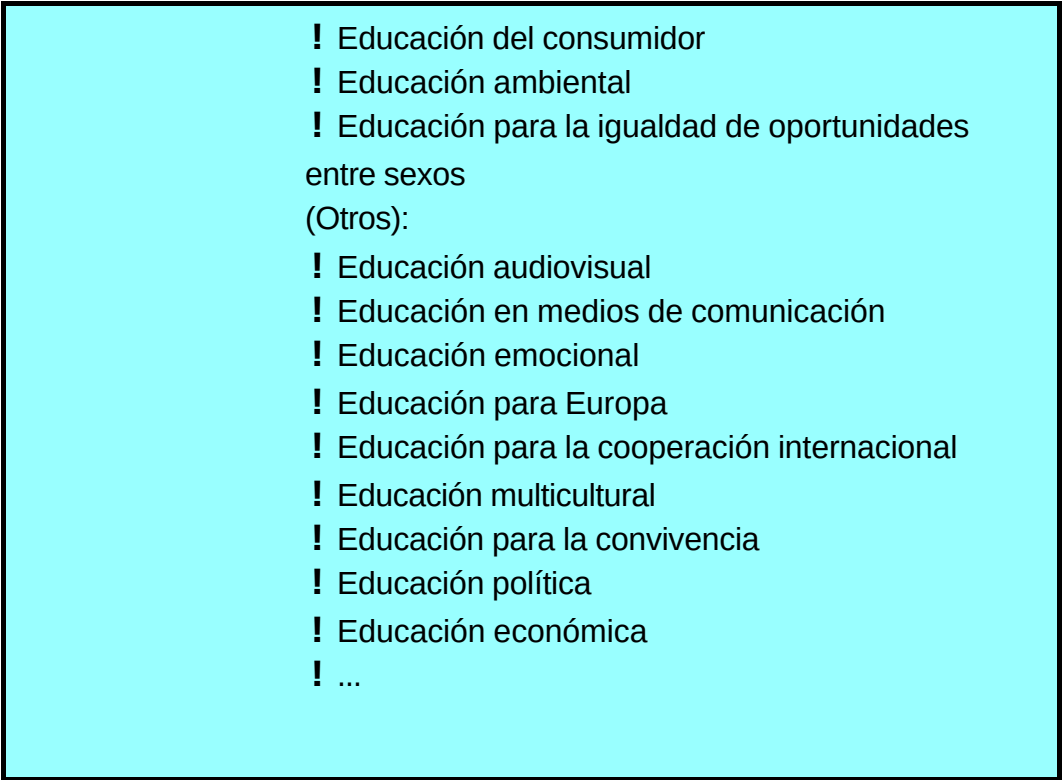
2. Aspectos a desarrollar

- ! Carrera profesional
- ! Estrategias de aprendizaje autónomo
- ! Habilidades de vida
- ! Habilidades sociales
- ! Autoconcepto
- ! Asertividad
- ! Solución de problemas
- ! Convivencia
- ! ...

3. Los temas transversales como estrategia de intervención

(Propuestos por el M.E.C. (1992):

- ! Educación para la salud
- ! Educación sexual
- ! Educación moral y cívica
- ! Educación vial
- ! Educación para la paz



- ! Educación del consumidor
- ! Educación ambiental
- ! Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos
- (Otros):
 - ! Educación audiovisual
 - ! Educación en medios de comunicación
 - ! Educación emocional
 - ! Educación para Europa
 - ! Educación para la cooperación internacional
 - ! Educación multicultural
 - ! Educación para la convivencia
 - ! Educación política
 - ! Educación económica
 - ! ...

3.3.2.1. Las habilidades de vida

La asunción por la Orientación de los postulados de la «educación para la vida», defendidos a lo largo del siglo XX por los movimientos progresistas de la educación, son recogidos en los programas denominados «habilidades de vida». Sus orígenes se remontan a la década de los sesenta, asignándoles la primera propuesta a Adkins, Rosenberg y Sharar (1965), expandiéndose durante los años siguientes, sobre todo a partir de los ochenta, por los países de influencia anglosajona (Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña). La finalidad básica de estos programas es la de proporcionar a los alumnos las competencias necesarias para aprender a solucionar problemas que se les van a

presentar, tanto en el momento presente como en el futuro, en sus hogares, en la escuela, en la comunidad en su tiempo de ocio, en el mundo laboral, en definitiva , en su propia vida.

El proceso de aprendizaje que se emplea para conseguir los objetivos propuestos abarca cinco momentos:

1º. Motivación. Primer contacto con el problema, difusión, conocimiento, y respuestas de los alumnos.

2º. Discusión. Puesta en común de las opiniones de los alumnos tanto positivas como negativas respecto al problema planteado.

3º. Investigación y práctica de habilidades. Proceso de investigación y búsqueda de información, para pasar posteriormente a la realización de actividades prácticas para desarrollar las habilidades descritas en los objetivos de la sesión. Se utilizarán distintas técnicas entre ellas el «role playing».

4º. Aplicación. Ante un problema concreto, los alumnos intentarán darle solución empleando las habilidades aprendidas.

5º. Evaluación. Se realiza un análisis y reflexión de todo el proceso y se comprueba el grado de adquisición de las habilidades desarrolladas. Como fin último, en este tipo de programas se les demanda un compromiso de difusión y enseñanza a otras personas, como desarrollo permanente de la habilidad.

Hopson y Scally (1981), citados por Bisquerra (1990: 110-112), presentan una propuesta de los contenidos a desarrollar en programas de habilidades de vida:

1. Yo

Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme:

- ! Cómo leer y escribir.
- ! Cómo mejorar el cálculo básico.
- ! Cómo encontrar información y recursos.
- ! Cómo pensar y resolver problemas constructivamente.
- ! Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo.
- ! Cómo distribuir el tiempo con efectividad.
- ! Cómo sacar el máximo rendimiento del presente.
- ! Cómo descubrir cuáles son mis intereses.
- ! Cómo descubrir mis valores y creencias.
- ! Cómo establecer y lograr objetivos.
- ! Cómo examinar mi vida.
- ! Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago.
- ! Cómo ser positivo conmigo mismo.
- ! Cómo enfrentarme a las situaciones de transición.
- ! Cómo tomar decisiones efectivas.
- ! Cómo ser proactivo.
- ! Cómo manejar las emociones negativas.
- ! Cómo enfrentarme al estrés.
- ! Cómo conseguir y conservar el bienestar físico.
- ! Cómo manejar mi sexualidad.

2. Tu y yo

Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva:

- ! Cómo comunicarme de forma efectiva.
- ! Cómo empezar, mantener y terminar una relación.
- ! Cómo dar y recibir ayuda.
- ! Cómo manejar los conflictos.
- ! Cómo dar y recibir «feedback.».

3. Yo y los otros

Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva:

- ! Cómo ser asertivo.
- ! Cómo influir en la gente y en los sistemas.
- ! Cómo trabajar en grupos.
- ! Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva.
- ! Cómo inspirar confianza en los demás.

4. Yo y las situaciones específicas

Habilidades que necesito para mi educación:

- ! Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance.
- ! Cómo elegir una carrera..
- ! Cómo estudiar.

Habilidades que necesito en el trabajo:

- ! Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance.
- ! Cómo encontrar un trabajo.
- ! Cómo conservar un trabajo.
- ! Cómo cambiar de trabajo.
- ! Cómo enfrentarme al desempleo.
- ! Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida.
- ! Cómo jubilarme y pasármelo bien.

Habilidades que necesito en casa:

- ! Cómo escoger un estilo de vida.
- ! Cómo mantener la casa.
- ! Cómo convivir con los demás.

Habilidades que necesito en el tiempo libre:

- ! Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre.
- ! Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre.

! Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos.

Habilidades que necesito en la comunidad:

! Cómo ser un consumidor habilidoso.

! Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política.

! Cómo utilizar los recursos comunitarios.

3.3.2.2. Las habilidades sociales

Aunque los orígenes y la fuente de inspiración de los programas para el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación interpersonal lo encontramos en la década de los cincuenta, no es hasta los sesenta cuando diferentes autores empiezan a trabajar con ellos, difundiéndose su aplicación más tarde, sobre todo, en los años ochenta como programas de enseñanza y aprendizaje. A las habilidades sociales se las suelen considerar como parte integrante de las habilidades de vida, lo que según Bisquerra (1990: 163) justifica su inclusión en la función preventiva de la Orientación, ya que muchos problemas de relación interpersonal tienen su origen en déficit acusados en habilidades de comunicación. Aunque no existe un criterio uniforme en cuanto a lo que se entiende por «habilidades sociales», debido entre otras causas a que es parcialmente dependiente del contexto en el que se sitúa, dándose la paradoja de que en determinada situación una conducta puede ser habilidosa y en otras circunstancias no. Sin embargo, en una aproximación comúnmente aceptada podemos considerarlas como las capacidades o destrezas que necesitan adquirir todos los individuos en su desarrollo social y que son requeridas y aceptadas por la comunidad donde están insertos.

Este conjunto de comportamientos sociales debe ser aprendido y en

base a ello Goldstein *et al.* (1989) proponen un método para el *aprendizaje estructurado de habilidades sociales*, basado fundamentalmente en cuatro fases:

1ª. *Modelamiento*: se les presentan a los alumnos varios modelos (en directo, simulados o grabados) del comportamiento a seguir.

2ª. *Representación de papeles*: Entrenamiento y aprendizaje mediante la técnica del «*role playing*» del comportamiento que se ha de adquirir;

3ª. *Retroalimentación del rendimiento*: mediante retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo.

4ª. *Transferencia del adiestramiento*: el alumno debe generalizar el comportamiento poniendo en práctica las habilidades que acaba de aprender.

Siguiendo con las aportaciones de estos autores, realizaron la siguiente categorización de las habilidades sociales que se ha hecho clásica en el trabajo con alumnos adolescentes:

I. Primeras habilidades sociales

- 1.Escuchar.
- 2.Iniciar una conversación.
- 3.Mantener una conversación.
- 4.Formular una pregunta.
- 5.Dar las «gracias».
- 6.Presentarse.
- 7.Presentar a otras personas.

8.Hacer un cumplido.

II. Habilidades sociales avanzadas

9.Pedir ayuda.

10.Participar.

11.Dar instrucciones.

12.Seguir instrucciones.

13.Disculparse.

14.Convencer a los demás.

III. Habilidades relacionadas con los sentimientos

15.Conocer los propios sentimientos.

16.Expresar los sentimientos.

17.Comprender los sentimientos de los demás.

18.Enfrentarse con el enfado de otro.

19.Expresar afecto.

20.Resolver el miedo.

21.Autorrecompensarse.

IV. Habilidades alternativas a la agresión

22.Pedir permiso.

23.Compartir algo.

24.Ayudar a los demás.

25.Negociar.

26.Emplear el autocontrol.

27.Defender los propios derechos.

28.Responder a las bromas.

29.Evitar los problemas con los demás.

30.No entrar en peleas.

V. Habilidades para hacer frente al estrés

- 31. Formular una queja.
- 32. Responder a una queja.
- 33. Demostrar deportividad después de un juego.
- 34. Resolver la vergüenza.
- 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.

VI. Habilidades de planificación

- 43. Tomar decisiones.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

3.3.2.3. Interrelación de programas

Hemos expuesto una gran variedad de áreas de trabajo para desarrollar con nuestros alumnos en la institución escolar. Quizás, podamos pensar que son demasiadas, pero la complejidad del ser humano y su comportamiento así como su desenvolvimiento en la vida social las hacen necesarias. A la amplitud de los tradicionales conocimientos académicos se les unen otros nuevos y aquéllos que se les escapan muchas veces al profesorado, pensando que ya lo harán otros compañeros o que será una tarea de profesionales especializados en el campo de la orientación. Si lo que pretendemos es buscar la formación integral del individuo en todos los aspectos, todos tenemos que contribuir (profesores, familia, alumnos, sociedad...) en un proceso de intervención unificado, porque el individuo es un todo que no se puede dividir.

Precisamente el nuevo sistema educativo propicia un trabajo colaborativo y participativo que debe hacerse realidad en el Proyecto de Centro, incluyéndose los programas de orientación que se estimen necesarios y apropiados al contexto donde se desenvuelven los alumnos tanto para la prevención y el desarrollo como para la transversalidad. Por esa diversidad humana, no podemos establecer una planificación igual para todos ni una priorización temática, lo que nos conduce a que contextualicemos para cada situación en particular. Ante tal situación se hace imprescindible, aparte de la coordinación general por un profesional de la orientación, aspecto que trataremos más adelante, que pongamos el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención, ya que muchos son complementarios y se necesitan mutuamente. La adquisición de ciertas competencias básicas desarrolladas en programas de habilidades de vida y sociales son imprescindibles para la realización con éxito de programas preventivos, de desarrollo o a través de los temas transversales. Con esto, estamos afirmando que en muchas ocasiones los programas deben encuadrarse en macroprogramas, en lo que se ha denominado sistemas de programas integrados (SPI) y que según Álvarez y Bisquerra (1996: 108-109) constituyen una de las estrategias más apropiadas de intervención, estructurándose como un hipertexto, es decir, iniciándose por un aspecto o por otro en función de las necesidades. Así, las habilidades que se adquieren en una unidad se aplican y desarrollan en

otra, lo que favorecerá el desarrollo de la personalidad integral de los alumnos.

3.4. Los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación

3.4.1. ¿Qué enseñar?

Sin duda alguna, uno de los grandes debates que ha propiciado la Reforma Educativa ha sido la reflexión en torno a la función social de la Escuela y los contenidos que se transmiten en ella y todo ello debido a la aparición e inclusión de los llamados «temas transversales» en el nuevo desarrollo curricular. Muy clarificador es el siguiente texto que aparece en un libro del MEC (1993: 9) como documento de apoyo al profesorado:

«La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero que no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.»

En una sociedad cambiante y cada vez más compleja donde las fronteras van desapareciendo dando paso a la idea de la globalización, se hacía necesario un replanteamiento sobre lo que se enseña en la institución escolar y su función social, una seria reflexión sobre el para qué de la educación. Tradicionalmente, su cometido ha ido encaminado hacia la transmisión de conocimientos científicos y técnicos que la sociedad consideraban imprescindibles para preparación de los individuos en su carrera hacia el mundo laboral. Sin embargo, el pleno desarrollo de la personalidad de ser humano trasciende de una acepción limitada de «enseñanza como instrucción», donde nos planteamos si lo que se está enseñando sirve realmente para la preparación de los hombres y mujeres de la sociedad actual, a otro modelo más amplio de «enseñanza como educación» que pone el énfasis en una educación más completa, más integral, más preocupada por la preparación para la vida en la sociedad, donde la transmisión de la cultura, los valores, la adquisición de destrezas, habilidades y competencias para desenvolverse adecuadamente constituyen el eje central de sus objetivos. Se observa claramente una apuesta por una educación impregnada en valores y no exclusivamente en contenidos conceptuales, lo que supone un cambio radical en el quehacer didáctico de los docentes, más afincado en una concepción tradicional de su rol, donde las parcelas curriculares han sido impermeables a otras áreas, a los nuevos cambios, al trabajo colaborativo y a la interdisciplinariedad.

En este sentido, estamos de acuerdo con Victoria Camps (1993: 74) cuando afirma que «Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción».

Todo este planteamiento da razón de ser a la aparición de los llamados temas o ejes transversales como una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de

las áreas clásicas de conocimiento, con una clara línea de integrarse en todas ellas y en el resto de materias de aprendizaje del currículum. Muchos de ellos han sido defendidos, desarrollados y aplicados, desde hace bastante tiempo, por colectivos de renovación pedagógica. Para Yus (1998: 23) «los temas transversales constituyen una magnífica oportunidad para renovar la escuela y adaptarla al ámbito de una crisis generalizada de nuestra cultura occidental, dominada hasta ahora por el paradigma mecanicista, que hace aguas ante el inexorable avance de lo sistémico y lo global, que está configurando un nuevo mundo, cada vez más globalizado, en el que cada día son más patentes las fuertes interdependencias (...) En este nuevo marco, el de la aldea global, la educación ha de plantearse una nueva forma de abordar el conocimiento, superando la visión compartimentada y cartesiana del conocimiento tradicional para abrirse, mediante procesos globalizadores, a temáticas socionaturales que formen intersecciones en el conocimiento disciplinar y lo haga funcional».

3.4.2. Aproximación al concepto de transversalidad

Si buscamos el significado del término «transversal» en el diccionario nos aclara que se refiere a «lo que se halla atravesado de un lado a otro». Si lo trasladamos al ámbito del currículum escolar se produce una nueva reinterpretación del mismo. Podemos inferir que los temas transversales son concepciones educativas que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales, que promueven una educación en valores, es decir la adquisición de actitudes y comportamientos sociales y morales y que se han de desarrollar dentro de cada área como parte inherente de ellas, de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen.

Para Lucini (1994: 31), los temas transversales son «valores importantes tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos y de las alumnas, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más

respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana». Se sitúa, por tanto, en una dimensión ético-moral y de formación integral a desarrollar en los alumnos, apostando claramente por una educación en valores como eje transversal nuclear que se inserta en todas las áreas curriculares y a su vez impregna todos los demás temas transversales. Desde esta óptica, se huye de la posición reduccionista de la transversalidad cuando se la considera como nuevos contenidos o añadidos a los ya existentes, que se abordan de una manera tradicional. Ciertamente el espíritu con el que nacieron los temas transversales no giraba en torno a aumentar las materias de las ya desbordadas áreas del currículum educativo, sino que se les dotaba de un sentido redefinidor y clarificador de su papel en una nueva escuela que pretende dar respuestas a la formación integral de los alumnos, que esos contenidos que se trabajan sean significativos, que sirvan y contribuyan a dar respuesta y a solucionar los problemas y las preocupaciones de la sociedad actual y sean aprendizajes para la vida. Como bien dicen Reyzábal y Sanz (1999: 28) «los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que “sufrir” la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él más conocimiento y mejor actitud».

Con todas estas aportaciones y las emanadas de los documentos curriculares emitidos por las administraciones educativas, podemos extraer una serie de **características** que la sitúan y definen claramente:

a) Asumen la función ético-moral de la educación

Promueven el desarrollo de valores y actitudes necesarios para la formación integral de los individuos y su vida en sociedad. Se potencia la educación en valores y la educación para la libertad que según Lucini (1994: 39) es un positivo ejercicio de la autonomía, que es capacidad de opción, para que cada ser humano pueda diseñar su propia trayectoria vital y su propio horizonte de felicidad. Todo ello, como bien se indica en los

textos curriculares, con la intención de «establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista».

b) Poseen una dimensión social

De una parte, tratan de dar respuesta a las demandas sociales que los alumnos directa o indirectamente viven o les afectan (respeto del medio ambiente, consumismo inconsciente, convivencia...); de otra, trasladan al ámbito educativo, para su reflexión o con un componente de prevención, cuestiones problemáticas que acontecen en nuestra sociedad y de las que pueden ser partícipes los propios alumnos (drogas, violencia, intolerancia...). Tradicionalmente, desde las distintas materias curriculares pocas veces se abordaban estos temas situando a la institución escolar de espaldas a la realidad cotidiana. Con la introducción de los temas transversales, se vuelve a potenciar el papel de la escuela como agente de desarrollo social, desde una perspectiva crítica capaz de dar respuesta y solución a los asuntos que afectan a toda la humanidad.

c) Impulsan el desarrollo integral de la persona

Consecuente con todo lo anterior, desde esta nueva óptica educativa, se intenta favorecer una formación integral que vaya más allá de los contenidos académicos que tradicionalmente se imparten, abriéndose a la realidad social, promoviendo una verdadera educación para la vida, cuestionando el modelo de sociedad actual tan insolidario y conformista, por otro impregnado en una educación en valores. En definitiva, favoreciendo una formación reflexiva, crítica, comprometida y no pasiva.

d) Propician su integración total en el currículum

La aparición de los temas transversales deben entenderse como un conjunto de nuevos conocimientos y competencias que se deben integrar en las distintas áreas del currículum y no como nuevas asignaturas a impartir en los centros. Por tanto, deben estar presentes en todo el proceso educativo,

como su propia etimología la define, atravesados de un lado a otro. Ello, supone una serie de cambios importantes en la organización escolar, que a nuestro modo de entender son imprescindibles para un trabajo eficaz:

- 1º) Responsabilidad y asunción por parte de toda la Comunidad Educativa.
- 2º) Selección, especificación y priorización en las Finalidades Educativas, tras el pertinente análisis previo del contexto del Centro.
- 3º) Integración en el Proyecto de Centro y en los respectivos Proyectos Curriculares de Etapa y Ciclos y en las Programaciones de Aula, último nivel de concreción curricular. Para ello, es muy importante redimensionar y adecuar los objetivos generales de las áreas y los temas transversales por los equipos docentes.
- 4º) Seguimiento y evaluación de su desarrollo.

Con este enfoque integrador, realmente lo que se está propiciando es que las materias curriculares clásicas cumplan con los objetivos establecidos de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva de los alumnos, de relacionar y conectar los conocimientos propios de cada una de ellas con las del mundo que nos rodea y, en definitiva, de despertar el interés de los escolares, encontrándole significabilidad y utilidad personal y social al aprendizaje de las mismas. En este sentido, Moreno (1993: 24) nos dice que «si consideramos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás materias cambia, se resitúa y cobra un nuevo valor, el de ayudarnos a alcanzar unos macroobjetivos imprescindibles para vivir en una sociedad desarrollada y autoconsciente. La vinculación entre las materias transversales y los contenidos curriculares da un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosísimos para aproximar lo científico a lo cotidiano».

e) Fomentan su propia interrelación, su transversalización

Partiendo de la consideración, comúnmente aceptada, de que la educación moral y cívica es el tema transversal nuclear que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales (Moreno 1993: 35) , muchos autores consideran la posibilidad de convergencia de éstos en lo que algunos llaman **educación global** desde la transversalidad (Yus, 1997). Lo cierto es que la propia formación integral del ser humano propicia la aparición en el ámbito educativo de interesantes experiencias de aprendizajes globalizados donde se aglutinan e interrelacionan distintas temáticas transversales, lo que añade más complejidad en el camino hacia su adecuada concreción curricular. Esta consideración da un sentido más amplio al concepto de transversalidad y evitará que los temas transversales sean considerados como materias propias e independientes. Para Yus (1997: 124-127) aún es pronto para hablar de una auténtica integración en los temas transversales, entre otras razones, porque existen multitud de temas que no se están contemplando en el ámbito educativo. Según él, actualmente los diferentes temas transversales aparecen ligados a tres ámbitos relacionados con el deterioro de la calidad de vida: a) temas relacionados con la salud, b) temas relacionados con el medio ambiente y c) temas relacionados con la sociedad. Asimismo llama la atención sobre una serie de temas que no tienen una ubicación exclusiva en estos ámbitos, sino que comparten varios de ellos, caso de la educación para la paz, la educación para el desarrollo, la educación intercultural y la educación sexual y otros, como la educación del consumidor, la educación en medios de comunicación o la educación vial, tienen contenidos que se pueden adscribir a cualquier ámbito pues tocan aspectos relacionados con la salud, el medio ambiente o la convivencia social.

3.4.3. ¿Cómo abordar los temas transversales?

Llevar a la práctica diaria todos los planteamientos generados tras la aparición oficial de la transversalidad en el currículum educativo es un camino complicado, no sólo por las implicaciones organizativas que conlleva, sino sobre todo por aspectos conceptuales, pues es paradójico que se solicite su plena integración en todas las áreas mientras el sistema potencia una estructura curricular basada en los clásicos contenidos académicos como ejes vertebradores del currículum.

Desde un primer momento, todas las orientaciones indicaban que para lograr el objetivo de su adecuada integración se debería seguir un proceso paralelo al establecido en el nuevo modelo curricular que, partiendo de su carácter abierto y flexible, cada equipo docente lo concretaría y desarrollaría para cada centro. Pero lo que no quedaba tan claro era el aspecto metodológico, el cómo integrarlo en el currículum y hacerlo realidad en las aulas. Consecuente con esta autonomía pedagógica, una vez que se seleccionan los temas transversales, el profesorado establecerá en el proyecto curricular la forma de organizarlo, el proceso didáctico que se va a emplear y el sistema de evaluación a utilizar.

Dar respuesta a lo que significa la transversalidad en el currículum y cómo llevarla a la práctica ha abierto un amplio abanico de posibilidades, por lo que cada centro establecerá sus propias propuestas atendiendo a sus circunstancias y directrices. Creemos que tras un período de reflexión, formación y asesoramiento los equipos docentes adoptarán los procedimientos que en cada caso crean más idóneos, por lo que se debe respetar sus decisiones. Hay que ser conscientes de la complejidad del hecho educativo y aunque una mayoría de autores defiendan que los ejes transversales deben ser considerados como los organizadores de los proyectos educativos de los centros, no debemos obviar y relegar a otras propuestas que se proponen. Veamos algunas de las opciones que se están adoptando para introducir los temas transversales en el diseño curricular de los centros educativos, siguiendo la clasificación realizada por Palos y Tribó (1997: 118/10-12):

a) Desarrollo puntual y esporádico de contenidos relacionados con

los ejes transversales.

Realizado por los profesores de una o varias áreas, dedicándoles un tiempo dentro de su programación de aula, sin que ello rompa su dinámica de trabajo.

b) Desarrollo parcial y discontinuo de contenidos propios de los ejes transversales en alguna área curricular.

Se pueden establecer varias posibilidades:

1. Desarrollo de contenidos transversales, de forma poco integrada, en determinadas unidades didácticas.

2. Desarrollo de algunos contenidos específicos relacionados con los ejes transversales en las áreas curriculares.

3. Inclusión de algunos ejes transversales en forma de unidad didáctica, o como tema dentro de una unidad didáctica.

c) Desarrollo parcial de los ejes transversales a través de decisiones colegiadas.

Interrupción de las programaciones, para trabajar durante unas jornadas temas monográficos con un enfoque globalizador.

d) Desarrollo de todos los Ejes Transversales mediante la impregnación de las áreas del currículum.

Adecuar los objetivos y contenidos de los ejes transversales en los objetivos y contenidos de todas las áreas curriculares.

e) Desarrollo de los Ejes Transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro.

Desde una concepción global de los Ejes Transversales, sus objetivos y contenidos actúan como organizadores y vertebradores de los

objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares.

3.5. La actuación desde la tutoría

Hemos visto algunas de las estrategias que utilizan los equipos docentes para llevar a nuestras aulas los ejes transversales, pero su desarrollo en la mayoría de nuestros centros educativos sigue siendo todavía la asignatura pendiente del sistema educativo. Muchos profesores les confieren un papel marginal, optativo o complementario, por lo que no existe una verdadera consideración de estas temáticas y la integración en sus respectivas disciplinas pasan a un segundo plano, en el mejor de los casos.

Ante tal panorama, la acción tutorial y orientadora debe asumir un papel relevante en toda esta problemática si partimos del reconocimiento que le otorga el nuevo sistema educativo como elemento clave e imprescindible en la calidad y eficacia de la enseñanza. Las características del propio sistema justifican por sí misma la presencia obligatoria de la tutoría y la orientación, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y no quede reducida a una mera instrucción en conocimientos. Para que tome verdadero sentido y efectividad, su acción debe facilitar la integración y la interdisciplinariedad dentro del currículum. Por todo ello, el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas, sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Equipos Externos y los Departamentos de Orientación es necesaria para formar, asesorar, coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

Analicemos, con reflexión, las funciones que pueden desempeñar la orientación en la acción tutorial con referencia a los temas transversales y a los programas para la prevención y el desarrollo y el papel a desarrollar por

sus responsables más directos: orientadores y tutores.

Como vimos al principio del capítulo, a la orientación se la considera como precursora de la introducción de muchos de los llamados ejes transversales, porque siempre se ha preocupado de la globalidad del ser humano, de su formación integral y siempre ha sido consciente de esos «déficit de vida» que no se adquieren con las áreas curriculares tradicionales, más preocupadas por la mera transmisión de conocimientos académicos, sin vincularlos, en muchas ocasiones, a la vida en sociedad de los individuos y los problemas que en ella se generan y, por tanto generadores del desinterés de nuestro escolares hacia ellos.

Aunque la orientación no tenga la consideración de un área más, y no vamos nosotros a asignarle esa cualidad que no le hace falta, porque sin acudir a los documentos oficiales se percibe el carácter globalizador de la orientación en la educación, es decir impregnando todas las intervenciones educativas, hay que dotarla de un currículum específico que configurará las actuaciones tanto propias como compartidas con el resto de las materias curriculares. Por ello, la orientación es un proceso necesario que suele venir asociado a coordenadas espaciales y temporales, siendo una dificultad para la persona carecer de dichos puntos de referencia para dar solución y resolver sus necesidades y carencias. Bajo esta misma óptica, el término *orientar* tiende a conseguir un mayor peso y consideración en el ámbito educativo. Sería problemático para un alumno el llegar a tomar decisiones ajustadas y positivas sin estar informado debidamente, desconociendo las peculiaridades de su entorno escolar, familiar y social, así como sus propias actitudes, capacidades e intereses. Del mismo modo, desde una opción equilibrada de la formación en valores, funcional e integrada en la estructura curricular actual, el alumno debe desarrollar competencias y estrategias suficientes que le permitan descifrar los mensajes que se le presentan desde la realidad social en la que está inmerso, para poder conocerla, entenderla y ser parte inherente de la misma. Para conseguir lo anterior, se hace necesario que los programas orientadores y educativos se lleven al aula a través de propuestas concretas de trabajo, ya sea en sesiones de tutorías o integradas en el currículum como temática transversal, con una

finalidad clara: la plena autorrealización del alumno.

Observamos claramente en la orientación esa capacidad para integrar adecuadamente los contenidos de los ejes transversales y de los programas de prevención y desarrollo entre sus objetivos prioritarios de trabajo con los alumnos. Pero todavía puede y deber realizar otra labor tanto o más importante como la anterior: dinamizar la integración curricular de estos temas en el centro educativo.

3.5.1. El papel dinamizador de los orientadores

Desde la óptica de globalidad de la orientación, el papel que le corresponde desarrollar a sus responsables es de una gran trascendencia en la organización educativa. Es oportuno considerar tanto a orientadores como a tutores como verdaderos «agentes de cambio», dinamizadores de estos temas en los centros, para que se vayan incorporando de forma habitual al quehacer docente.

Sobre el orientador va a recaer un peso importante como agente dinamizador de las actividades educativas, no sólo por su condición de especialista en el pleno desarrollo de los individuos, sino también como contribuyente de la mejora de la calidad educativa de los centros. A este respecto, es muy interesante y clarificadora la definición que sobre los consejeros escolares realizó la A.S.C.A. (American School Counselor Association) en 1988, recogida por Moreno et al., (1996: 378): «Los consejeros escolares son profesionales que trabajan en escenarios escolares con estudiantes, padres, educadores y la comunidad; diseñan e implementan programas de orientación comprensivos para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en las áreas de carrera, social, personal y educativa, para desenvolverse en una sociedad viva y multicultural».

En esta tarea de implementación y dirección de programas, la N.C.D.A. (National Career Development Association) aprobó en 1991 un

informe donde se recogían tanto las áreas de intervención de los orientadores como las competencias exigibles para el buen desarrollo de su trabajo en estas áreas, como exponemos a continuación:

- ! Conocimiento de diseños de elaboración de programas.
- ! Conocimiento acerca de la evaluación de necesidades, técnicas y prácticas.
- ! Conocimiento sobre teorías organizativas y de liderazgo.
- ! Conocimiento de las barreras del entorno que puedan afectar a la implementación del programa.
- ! Conocimiento acerca de las tendencias y estados de la legislación relacionada con la implementación y desarrollo del programa.
- ! Habilidad para ejecutar el programa con individuos y grupos de poblaciones específicas.
- ! Conocimiento sobre programas informatizados de información sobre la carrera.
- ! Habilidades para planificar, organizar y dirigir centros de recursos.
- ! Relaciones públicas.

Aunque asumimos plenamente todas estas cualidades como las idóneas en el perfil de un buen especialista de la orientación, no deben ser las únicas, sino que nosotros nos atrevemos a añadirles algunos compromisos que nos ampliará las funciones del orientador en relación a la dinamización de los temas transversales y los programas para la

prevención y el desarrollo:

! *Asesoramiento del profesorado en el desarrollo y la innovación curricular:* coordinación, formación de tutores y profesores, inclusión de los temas en el Proyecto de Centro y en los proyectos curriculares, aspectos metodológicos, organizativos, diseño de programas, proceso de evaluación, etc.

! *Asesoramiento de la familia:* acciones formativas, colaborativas y participativas en la búsqueda del compromiso familiar.

! *Asesoramiento del alumnado:* atención a la problemática individual y/o colectiva, actuaciones motivadoras, dinámicas grupales, colaboración y participación activa.

! *Mediador en la integración curricular de la transversalidad:* intervención colaborativa.

! *Promotor de la investigación y la innovación:* para la mejora de la práctica educativa.

! *Actualización continuada:* en beneficio de la calidad educativa del centro.

! *Facilitador de la colaboración y participación de otros agentes sociales.*

3.6. Bibliografía

- Adkins, W. R. (1983). Life skills education: A video-based *counseling/learning* delivery system. En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills. Models for Giving Psychology Away* (pp. 44-68). Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.
- Adkins, W. R., Rosenberg, S. y Sharar, P. (1965). *Training resources for youth: A comprehensive operational plan for a demonstration research training center for disadvantaged youth*. Nueva York: Training Resources for Youth.
- AEEMA/EAAME (1997). *Repertoire de professionnels 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. (1998). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva. Edición electrónica.
- Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Aguilera, J. (1980). *La educación por televisión. Un servicio público desatendido*. Pamplona: Eunsa.
- Alba, J. de (1969). «Algunos aspectos de la Orientación en Europa». *Revista Española de Pedagogía*, 108, 359-365.
- Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1981). *Los teleniños*. Barcelona: Laia.
- Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos/Teleniños privados*. Madrid: La Torre

- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez, y R. Bisquerra (Coords) *Manual de orientación y tutoría* (pp. 399-410). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. et al. (1991). *La Orientación Profesional a través del Currículum y la Tutoría*. Barcelona: Graó-Ice.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Aparici, R., García Matilla y Valdivia, M. (1997). *La imagen. Curso de Lectura de La Imagen y Medios Audiovisuales*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (Coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.
- Argibay, M. et al. (1996). Más allá de la transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 46-49.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Edit. Graó.
- Arnaiz, P. y Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB,
- Ballesta, J. (Coord.) (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona: DM/PPU
- Ballesta, J. (1998). Los medios de comunicación: propuestas de trabajo en

el aula. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 112-157). Murcia: KR.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1996). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 89-126). Barcelona: Paidós.

Bautista, R. et al. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona: Aljibe.

Barr, M.J., Keating, L.A. et al. (1985). *Developping effective student services programs*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Inc., Publishers.

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* (pp. 99-112). Valencia: RTVV.

Bazalgette, C. (1992). Key Aspects of Media Education., En M. Alvarado et O. Boyd-Barret (Eds.). *Media Education: An Introduction* (pp. 199-219). London: British Film Institute/The Open University.

Bazalgette, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 113-134). Madrid: La Torre.

Bazalgette, C., Bevort, E. y Savino, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

Berger, G. (1983): L'éducation aux médias: un exemple de Suisse. En

Perspectives, 13 (2), 247-256.

Beauchamp, A et al. (1997). *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae.

Benito, A. (1995). *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bernabeu, N. (1994). Tratamiento transversal de la Educación en materia de Comunicación. En UNED: *Medios de Comunicación y Educación* (pp. 129-144). Córdoba: Centro Asociado.

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 A. Jiménez. *Comunicación y Educación* (pp. 67-88). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

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 J.I. Aguaded y A. Fera (Coord.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 15-25) Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»;

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 pratiques des enseignants en France. En *Communication*, 1, vol, 16, 79-85. Canadá: Université de Laval.

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el*

desarrollo. Barcelona: Boixareu.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Aproximación al concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.

Blake, R.B. et al. (1993). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.

Blocher, D.H. y Biggs, D.A. (1986). *La Psicología del Counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.

Boronat, J y Cano R. (1998). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 167-207). Barcelona, Praxis.

Boza, A. y Fondón, M.A. (1998). El apoyo en el aula ordinaria. En M.C. Aguaded et al. *Integración: Didáctica y Organización*. Huelva: Hergué.

Brennan, R.E. (1969). *Historia de la Psicología*. Madrid: Morata.

Bryant, J. y Zillmann, D. (Comps.) (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.

British Film Institute, Clemi, Unesco y Conseil d'Europe (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres: BFI.

British Film Institute (1996). *BFI Publishing. Books and Educational Resources*. London: BFI.

- Cabero, J. (Ed.) (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (1997). Investigaciones sobre el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 69-77). Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.
- Callejo, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Camps, V. (1993). *Los valores de educación*. Madrid: Narcea.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- Caparrós, A. (1993). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.
- 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. (1999). La comunicación audiovisual y la informática en los planes de estudios de primaria y secundaria. En J. Cabero (Ed.). *Tecnología Educativa* (pp. 151-162). Madrid: Síntesis.
- CECJA (1995): *La Acción tutorial*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria, vol. 11. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia-Junta de Andalucía.
- Celorio, J.J. (1996). Transversalizar los contenidos, ¿misión imposible?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 61-82.
- Ceneca (1992). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: Ceneca/Unicef/Unesco.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1976). *Dinámica de grupos y educación*.

Buenos Aires: Humánitas.

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 T. Husen, L. Post y T. Hwaite (Comps.). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 5441-5442). Madrid: Vicens Vives.

Comisión Europea (1994). *Guía europea para los consejeros de orientación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comunicar (1997). La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana. En *Comunicar*, 8.

Conseil de l'Éducation aux Média (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Belgique: Fondation Roi Baudouin.

Cornellas, M.J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 261-272). Barcelona: Praxis.

Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Graó

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA de 29 de noviembre)

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria

(BOJA del 6 de septiembre).

Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.

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

Equip Contrapunt (1994). La prensa, la gran olvidada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 83-87.

Esteve, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*. Madrid: Narcea.

Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.

Fernández, J. (1993). *Orientación profesional y Currículum en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

Fernández, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en la Educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Fernández, A. y López, M.C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 83-94.

Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.

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

Fritzen, S. (1987). *Setenta ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.

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

Galindo, J.A. (1997). Espectadores y audiencias ante el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas*

para un consumo inteligente de la televisión (pp. 79-85). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.

García Hoz, V. (1982). La Orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.

García Matilla, A. (1993a). Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 45-77). Madrid: La Torre.

García Matilla, A. (1993b). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 413-426). Madrid: La Torre.

García Nieto, N. (1999). Técnicas de dinámica de grupos. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 412/87-110). Barcelona: Praxis.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Gómez Pérez, R. (1983). *Familia y televisión*. Madrid: BAC.

Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. París: Armand Colin.

Gonnet, J. (1996). *L'éducation et médias*. París: Presses Universitaires de France.

Greenway, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?. En R. Aparici. *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 33-44). Madrid: La Torre;

Gordillo, M.V. (1988). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.

- GROP (1998). La educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-41). Barcelona: Editorial Praxis.
- Gubern, R. (1987). La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona: Gili Gaya.
- Gubta, R. M., y Coxhead, P. (1992). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.
- Gunter, B. (1988). The Perceptive Audience. En J. Anderson (Comp.). *Communication Yearbook, 11*, 22-50. Newbury Park: Sage.
- Gunter, B. (1996) Acerca de la violencia de los media. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. (Pp. 287-328). Barcelona: Paidós.
- Gunter, B. y Wober, M. (1992). *The Reactive Viewer. A Review of Research on Audience Reaction Measurement*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gunter, B. y Winstone, P. (1993). *Television. The Public's View*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular*. Madrid: Popular/OEI.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Hawkins, R. y Pingree, J. (1983). Television's Influence on Social Reality. En E. Waterlla, C. Whitney y S. Windahl (Comps.). *Mass Communication Review Yearbook, 4*, 53-76. Beverly Hills: Sage.
- Hermosilla, M.E. y Fuenzalida, V. (1993). La recepción activa de la

- televisión. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 261-284). Madrid: La Torre.
- Hernán, J. (1997). Hacia una cultura comunicativa. En *Comunicar* 8, 17-24.
- Hopson, B. y Scally, M. (1980). *Lifeskills teaching programmes*. (2 vols.). Ashling, Leeds, G.B.: Life Skills Associates.
- Hostie, R. (1986). *Técnicas de Dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- Iglesias de Ussel, J. (Dir.) (1995). *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jacquinet, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. En *Communication*, 1, vol, 16, 19-35. Canadá: Université de Laval.
- Kaplún, M. (1992). Método de Lectura Crítica. En CENECA (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 196-213). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Lázaro, A., Asensi, J. y Gonzalo, M. (1982). «El desarrollo de la Orientación Institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-182.
- Lázaro, A. y Asensi, J.(1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1995). *Psicopedagogía*. Madrid: Narcea.
- LOGSE. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Ley 1/1990, de 3 de octubre. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOPEGC. *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes* (BOE del 21 de noviembre).

- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Luft, J. (1992). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- Maher, C. A., y Zins, J. E. (Eds.) (1990). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Margalef, J.M. (1994). *Guía para el uso de los Medios de Comunicación*. Madrid: MEC.
- Mariet, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona: Urano.
- 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 A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 427-428). Madrid: La Torre.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994a). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994b). Media Education and its future. En C. Hamelink, y O. Linné. *Mass Communication Research: On Problems and Policies* (pp. 309-323). Norwood (NJ): Ablex Publishing.

- Matilla, L. (1995). En torno a la violencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 18-21.
- McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- MEC (1987). *Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas*. Madrid: Publicaciones MEC.
- (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Publicaciones. MEC.
- (1990: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Publicaciones MEC.
- (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Publicaciones MEC.
- (1992a). *Orientación y Tutoría*. (Primaria). Madrid: Publicaciones MEC.
- (1992b). *Orientación y Tutoría*. (Secundaria). Madrid: Publicaciones MEC.
- (1993). *Educación y Orientación Profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid: MEC y Dirección Provincial de Madrid.
- (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC.
- Méndez, J.M. (1990). Reflexiones en torno al uso didáctico de los medios de comunicación. En *Actas del II Congreso Andaluz Prensa-Educación* (pp. 169-171). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1991). Proyectos de Prensa en la escuela: propuestas para una planificación de centro del Profesor Dinamizador de Prensa. En J.I. Aguaded (Dir.). *Profesores Dinamizadores de Prensa* (pp. 112-114). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1992). Propuestas formativas en medios desde los centros

educativos. En J.I. Aguaded (Dir.). *Enseñar y Aprender con prensa, radio y televisión. Simposio Andaluz* (pp. 133-139). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Méndez, J.M. (1994). El Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»: Un compromiso con la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. En J.I. Aguaded (Dir.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 155-159). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Méndez, J.M. y Monescillo, M.(1997a). Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales. En Aeop (Comp.). *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum* (pp. 92-96). Valencia: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997b). Orientar para cambiar la evaluación. En J.I.Aguaded (Dir.). *Caminhos para o encontro educativo. Caminos para el encuentro educativo* (pp. 211-217). Huelva: Escola Superior de Educação de la Universidade do Algarve y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997c). Acción Tutorial y Orientación para consumir televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 217-225). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.

Méndez, J.M. y Monescillo, M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 23-39). Barcelona: Praxis.

Méndez, J.M. (1993). Medios de Comunicación en la E.S.O.. *Comunicar*, 1, 27-36.

Méndez, J.M. y Monescillo, (1994). Orientación y acción tutorial con los

medios. *Comunicar*, 2, 71-75.

Méndez, J.M., Monescillo, M. y Aguaded, J.I. (1997). Orientación educativa para un consumo racional. *Comunicar*, 7, 54-59.

Merlo, T. (1996). *La educación y el medio televisivo*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.

Ministère D'Éducation de L'Ontario (1989). *La compétence médiatique. Document d'appui pour les cycles intermédiaire et supérieur*. Toronto: L'imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

Mira y López, E. (1947). *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

Montané, J. Y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.

Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 149-165). Barcelona, Praxis.

Mora, J.A. (1983). *Acción tutorial y Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

Moreno, F. et al. (1996). Diseño de programas de orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

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

- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M.D. Busquets et al. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Morón, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medio de comunicación social. *Comunicar*, 9, 43-49.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Morrill, W. H., Hurst, J. C. y Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of Intervention for Student Development*. Nueva York: John Wiley.
- Muñoz, J.J. y Pedrero, L.M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca: Cervantes.
- Murray, J. (1980). *Television and Youth*. Boys Town Center for the Study of Youth Development.
- Murray, J. y Salomon, G. (Eds.) (1984). *The Future of Children Television*. Nebraska: The Boys Town Center.
- Naville, P. (1975). *Teoría de la Orientación Profesional*. Madrid: Alianza.
- OEI (1994). Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar*, 3, 105-107.
- OEI (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.
- O.M. de 4 de junio de 1987. Por la que se implantan Programas de Orientación en Centros de Enseñanza Secundaria.
- O.M. de 28 de febrero de 1988. Por la que se implantan Programas de

Orientación en Centros de EGB.

O.M. de 14 de junio de 1991. Por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (Arts. 6 y 7).

O.M. de 9 de diciembre de 1992. Donde se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (BOE del 18).

Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA del 29 de agosto).

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

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* (pp. 290-301). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO;

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

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

Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

- Palos, J. y Tribó, G. (1997). Principios metodológicos de los Ejes transversales en el currículum. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Patterson, C.H. (1974). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Pierre, E. et al. (1982). *Les nouveaux téléspectateurs*. París: 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*. París: MédiasPouvoirs.
- Piette, J. (1995b). L'education aux médias: un bilan. En *Communication*, 1, vol, 16, 37-59. Canadá, Université de Laval.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Pino, A. (1982). La Orientación escolar y profesional en el sistema educativo francés. *Revista de Educación*, 270, 189-210.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Plata, E. (1992). Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En R. Bautista et al. *Orientación e intervención educativa en secundaria*.

(pp.13-36 Archidona, Aljibe.

Ponce, M. (1994a). Teleniños y violencia: la discusión que no cesa. En RTVV (Ed.). *Televisión. Niños y jóvenes* (pp. 285-296). Valencia: Radiotelevisión Valenciana.

Ponce, J.A. (1994b). Violencia infantil y medios de comunicación. En J.M. March (Dir.). *La Generación TV* (pp. 185-201). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. París: Armand Colin.

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.

R.D. 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 13 de julio).

R. D. 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).

Repetto, E., Rus, V. y Piug, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

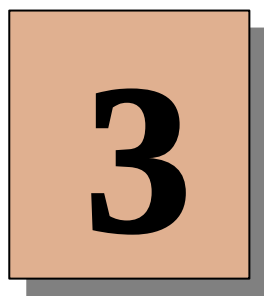
Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En M. Álvarez, y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Riart, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz y J. Riart. *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.

- Rico, L. (1992). *Televisión, fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rico, L. (1994). *El buen telespectador*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez, M. (1996). Transversalidad y democracia en el contexto europeo. *Revista de Educación*, 309, 95-126.
- Rodríguez Espinar, S. (1996). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz et al. (Eds.). *Tutoría y Orientación* (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez, S. (Coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC
- Roig, J. (1982). *Fundamentos de la Orientación escolar y profesional*. Salamanca: Anaya.
- Strang, R. y Morris, G. (1996). *La Orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, S. (1982). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Sancho, J. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 15-44). Murcia: KR.
- Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

- Sevillano, M.L. (Coord.) (1998). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS.
- Shepherd, R. (1993). Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 135-151). Madrid: La Torre.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Tena M. et al. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Tyner, C. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. En A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 171-197). Madrid: La Torre.
- Tyner, C. y Lloyd, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- UNESCO (Ed.) (1977). *L'étude des médias dans l'enseignement*. París: 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 Unterricht, German Commission for UNESCO.
- UNESCO (1983). L' éducation aux médias. En *Perspectives*, 13 (2). París: UNESCO.
- UNESCO (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París: UNESCO.

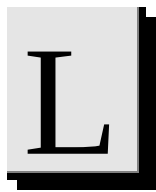
- UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994): Declaración de Grunwald. En *Comunicar*, 3, 6-7.
- Vallejo, A. (1987). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid: Temas de hoy.
- Vallés, A. (1994). *Habilidades sociales*. 2 Vols. Alcoy: Marfil.
- Vallet, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.
- Varios (1996). Televisión Educativa Iberoamericana. En *Comunicar* 8, 172.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. y Rodriguez, M.L. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Informe resumen del estudio realizado para la Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Vilches, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Barcelona: Graó.



Orientación y transversalidad en educación

3. Orientación y transversalidad en educación

3.1. La Orientación como precursora de la transversalidad



La complejidad que supone la configuración y ordenación del sistema educativo de cualquier sociedad desarrollada, adecuándolo a sus intereses y con una clara visión de futuro en la formación y preparación de sus nuevas generaciones, genera inevitablemente un imprescindible debate entre defensores y detractores de formas, modos, ideas y pensamientos que lógicamente se transmitirán durante el proceso educativo. En esta defensa de «intereses», se establecen las distintas áreas curriculares con la finalidad de que proporcionen a los escolares una visión de conjunto suficiente para lograr una formación integral adecuada. Sin embargo, la realidad nos presenta que nuestros escolares no reciben una serie de contenidos, nuevos en muchas ocasiones, que son necesarios para la vida cotidiana en la sociedad actual. Desde esta óptica, se introduce como una propuesta innovadora en la LOGSE el concepto de transversalidad, como la integración en

las distintas áreas curriculares y en todos los niveles de una serie de temas imprescindibles en el proceso educativo de nuestros escolares y que se quedaban sin asumir. Aunque los temas transversales podrían ser múltiples y variados en temáticas, en nuestro Sistema Educativo se propusieron por parte del Ministerio los siguientes: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica, educación para la paz, educación ambiental, educación vial, educación del consumidor y educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La constatación de una serie de déficit en la formación básica de los escolares, más preocupada por la mera instrucción, por el aprendizaje de contenidos académicos que por la formación integral generó que desde el ámbito de la orientación como «proceso de ayuda», a partir de los años setenta, y sobre todo de los ochenta se comience a hablar del término integración curricular para indicar la inclusión en el currículum educativo de contenidos que se estaba trabajando en orientación desde hacía algunas décadas.

Efectivamente, observamos cómo algunos autores nacionales (Bisquerra, 1990) hacen hincapié en una nueva tendencia de la orientación hacia la prevención y el desarrollo y exponen nuevos planteamientos y temáticas -habilidades de vida: prevención del estrés, educación moral, clarificación de valores, educación para el consumo, educación afectiva; habilidades sociales: mejora de relaciones familiares, entrenamiento de habilidades de comunicación social e interpersonal, ayuda entre iguales; educación para la salud y educación sobre las drogas- que posteriormente se contemplarán en los temas transversales. Sin embargo tenemos que referirnos a una serie de tendencias (Bisquerra (Coord.), 1998: 284-285) que desde los años sesenta estaban impregnando los enfoques orientadores como son la orientación para el desarrollo («developmental counseling») y la orientación para prevención primaria («primari preventive counseling») y la denominada educación psicológica cuyo objetivo principal giraba en torno a la ayuda que necesitaba el alumnado para la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida con éxito. Estos enfoques recogen las preocupaciones manifestadas por los movimientos progresistas de la edu-

cación como la Escuela Nueva que poseía entre sus lemas el de la educación para la vida.

En definitiva, la acción orientadora en los centros educativos para trabajar todos estos contenidos será atendida desde dos vertientes diferentes, pero que pueden ser complementarias. De una parte, estableciendo estrategias de intervención a través de programas específicos en el ámbito de la prevención y el desarrollo humano y, de otra, desde la óptica de la interdisciplinariedad, como un área curricular más que se pone al servicio del desarrollo de los temas transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro. Desde esta posición estamos

contribuyendo a la defensa y reivindicación de una Orientación educativa con identidad curricular propia e integrada en el proceso educativo como el resto de las áreas curriculares y alejada, por consiguiente, de su tradicional aspecto puntual, remedial e individualizado. Precisamente, Lázaro (1995:144) nos afirma que la orientación es un componente más del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos.

3.2. Orientación para la prevención y el desarrollo humano

Actualmente, la intervención orientadora que abarca cuatro grandes áreas de conocimiento -Orientación Profesional, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Atención a la Diversidad y Prevención y Desarrollo- gira en torno a tres principios básicos que fundamentan el concepto y las funciones de la orientación y que muy bien han sido expuestos por gran variedad de autores, siendo uno de los primeros el profesor Rodríguez Espinar (1993:35-41).

3.2.1. Principio de prevención

Desde la década de los setenta, la orientación es considerada como una actuación de anticipación, para evitar que un problema aparezca o al menos disminuir sus efectos. Precisamente, Morrill, Oetting y Hurst (1974) presentaban un marco teórico de análisis de las funciones de la Orientación, agrupándola en tres categorías de intervención: correctiva, preventiva y de desarrollo. Una prevención que actuará sobre los grupos -alumnos, padres, profesores, comunidad- más que sobre el sujeto individualmente considerado, para intentar reducir los problemas de la colectividad, por lo que, en bastantes ocasiones, se traspasará los límites del contexto educativo hasta llegar a los ambientales, al entorno social. Se pondrá especial cuidado en los momentos de transición de las distintas etapas educativas. Asimismo, se potencia las relaciones con la familia como elemento indispensable del proceso y el diagnóstico precoz con actuaciones realizadas con rigor por profesionales de la orientación, con la colaboración de los profesores y padres para descubrir lo antes posible cualquier problema y plantear la atención inmediata.

3.2.2. Principio de desarrollo

Si la finalidad básica de la educación es el desarrollo integral de la personal, la orientación va a convertirse en el elemento activador y facilitador de ese desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades necesarias en el individuo para afrontar con éxito su vida social, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje científicamente programado a lo largo de las distintas etapas evolutivas del ser humano.

El concepto de «desarrollo de competencias» ha sido ampliamente analizado por Bisquerra (1990:195-222), llevándonos a la conclusión de que existe una serie de elementos que lo caracteriza: «componente personal-social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componente

cognitivo relativo a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades», no considerando a la inteligencia como una variable crítica. A este respecto, Bandura (1982) considera que la competencia es una característica aprendida y resalta el papel decisivo que deben jugar los padres en el proceso, por lo que se hace imprescindible la potenciación de programas dirigidos a las familias para que colaboren en la ayuda que precisan los escolares en las adquisición de competencias, sobre todos en los primeros años de vida de los niños y en la etapa escolar.

3.2.3. Principio de intervención social

La orientación toma en cuenta que en todo momento los procesos de aprendizajes no sólo se producen en el ámbito escolar sino también fuera del mismo, en la sociedad, por lo que necesariamente hay que contar con ella en la fase de actuación e incluso cabe la posibilidad de intervención activa en los mismos contextos sociales, a fin de eliminar o modificar obstáculos que inciden negativamente en el desarrollo personal de los sujetos.

Una vez analizados estos tres principios básicos, creemos estar en mejor disposición para entender que la prevención y el desarrollo constituyen los pilares sobre los que se fundamenta el concepto actual de orientación.

3.3. Programas de Orientación para la prevención y el desarrollo

3.3.1. ¿Por qué la actuación por Programas?

Si consideramos a la orientación para la prevención y el desarrollo como el proceso de ayuda planificado y estructurado que enseña a apren-

der a tomar decisiones a todas las personas e impulsar la adquisición de competencias, a lo largo de su ciclo vital y en todos los aspectos, mediante el uso adecuado de estrategias eficaces de análisis, investigación y reflexión, necesariamente nos inclinamos por un modelo de intervención grupal por programas como la forma más adecuada de alcanzar los objetivos que nos propongamos.

En un acercamiento al concepto de «programa», nos encontramos en la revisión bibliográfica que no existe una definición aceptada por todos, aunque sí aparecen muchos elementos coincidentes. Para Morril (1980: 332) es una «experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes». Barr, Keating et al. (1985: 3) lo definen como un «plan basado en una teoría a partir del cual se emprende una acción hacia la meta». Por su parte, Bisquerra (1990: 18) cree que es una «acción planificada, encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades». Para Rodríguez Espinar et al. (1993: 233) son «acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro». Álvarez Rojo (1994: 137) entiende que es «la acción colectiva del equipo de orientadores junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención». Para Repetto, Rus y Puig (1994: 714) es «el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases». Por último, Riart (1996: 50) entiende que programa «es una planificación y ejecución en determinados períodos de tiempo de unos contenidos, encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado».

Con todo lo anterior, podemos extraer unas características que

definen, diferencian y explican perfectamente las razones de la asunción del modelo de programas:

Características diferentes de la intervención por Programas

- ! Se parte de las necesidades del centro, organización o institución.
- ! Se dirige a todos los alumnos, a los padres.
- ! La unidad de intervención es el aula o grupo.
- ! Proceso racional y científico.
- ! Requiere planificación y organización.
- ! Inserto en el currículum, con entidad propia.
- ! Promueve el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención con los alumnos.
- ! Fomenta el desarrollo humano y la adquisición de competencias.
- ! Se propone conseguir metas en un tiempo establecido.
- ! Participación colaboradora e implicación de diferentes agentes educativos y comunitarios: orientador, tutores, profesores, familia, profesionales diversos, etc.
- ! Colaboración de entidades y organismos no educativos.
- ! Se propicia el trabajo en equipos.
- ! Posee un carácter proactivo, preventivo y de desarrollo.
- ! Se establece el seguimiento y la evaluación durante todo el proceso.

Álvarez Rojo (1994), destaca otros aspectos para elegir el modelo de intervención por programas, situándolos en el ámbito de los político-ideológico al asegurar que «está basado en la reconceptualización del status de la actividad orientadora en el contexto institucional ecológico de la educación», al reivindicar para la orientación« una posición de igualdad tanto a nivel institucional como a nivel disciplinar», y, por último, se produce un cambio de funciones en el orientador «desde la elaboración-aplicación-evaluación de acciones orientadoras, hacia la dinamización-negociación-asesoramiento-apoyo a los procesos pactados de intervención».

3.3.2. Áreas y contenidos de intervención para la prevención y el desarrollo

Siguiendo la línea expuesta anteriormente, podemos considerar a la prevención y al desarrollo personal como el fin que se propone tanto la orientación como la educación, en esa búsqueda por la formación integral del individuo, en todos los aspectos que les son necesarios para enfrentarse a la vida y en la solución de cualquier problema que la perturbe. Ello conlleva un trabajo interrelacionado en las propuestas concretas de intervención.

Vemos muy interesantes las propuestas sobre orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo efectuadas en un primer momento por Bisquerra (1990) y posteriormente reflejadas en Álvarez y Bisquerra (1996: 105), donde se observa algunos aspectos esenciales a prevenir y desarrollar y la evolución que han seguido en nuestro contexto nacional algunas de ellas hasta convertirse en formas de intervención bajo la denominación de temas o ejes transversales y que de forma esquemática reflejamos a continuación con lo que queda patente muy claramente la relación entre orientación y los temas mencionados:



1. Aspectos a prevenir

- ! Fracaso escolar
- ! Fracaso profesional
- ! Consumo de drogas
- ! Sida
- ! Accidentes
- ! Embarazos no deseados
- ! Estrés
- ! Violencia
- ! ...

2. Aspectos a desarrollar

- ! Carrera profesional
- ! Estrategias de aprendizaje autónomo
- ! Habilidades de vida
- ! Habilidades sociales
- ! Autoconcepto
- ! Asertividad
- ! Solución de problemas
- ! Convivencia
- ! ...

3. Los temas transversales como estrategia de intervención

(Propuestos por el M.E.C. (1992):

- ! Educación para la salud
- ! Educación sexual
- ! Educación moral y cívica
- ! Educación vial
- ! Educación para la paz
- ! Educación del consumidor

- ! Educación ambiental
- ! Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos
- (Otros):
- ! Educación audiovisual
- ! Educación en medios de comunicación
- ! Educación emocional
- ! Educación para Europa
- ! Educación para la cooperación internacional
- ! Educación multicultural
- ! Educación para la convivencia
- ! Educación política
- ! Educación económica
- ! ...

3.3.2.1. Las habilidades de vida

La asunción por la Orientación de los postulados de la «educación para la vida», defendidos a lo largo del siglo XX por los movimientos progresistas de la educación, son recogidos en los programas denominados «habilidades de vida». Sus orígenes se remontan a la década de los sesenta, asignándoles la primera propuesta a Adkins, Rosenberg y Sharar (1965), expandiéndose durante los años siguientes, sobre todo a partir de los ochenta, por los países de influencia anglosajona (Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña). La finalidad básica de estos programas es la de proporcionar a los alumnos las competencias necesarias para aprender a solucionar problemas que se les van a presentar, tanto en el momento presente como en el futuro, en sus hogares,

en la escuela, en la comunidad en su tiempo de ocio, en el mundo laboral, en definitiva , en su propia vida.

El proceso de aprendizaje que se emplea para conseguir los objetivos propuestos abarca cinco momentos:

1º. Motivación. Primer contacto con el problema, difusión, conocimiento, y respuestas de los alumnos.

2º. Discusión. Puesta en común de las opiniones de los alumnos tanto positivas como negativas respecto al problema planteado.

3º. Investigación y práctica de habilidades. Proceso de investigación y búsqueda de información, para pasar posteriormente a la realización de actividades prácticas para desarrollar las habilidades descritas en los objetivos de la sesión. Se utilizarán distintas técnicas entre ellas el «role playing».

4º. Aplicación. Ante un problema concreto, los alumnos intentarán darle solución empleando las habilidades aprendidas.

5º. Evaluación. Se realiza un análisis y reflexión de todo el proceso y se comprueba el grado de adquisición de las habilidades desarrolladas. Como fin último, en este tipo de programas se les demanda un compromiso de difusión y enseñanza a otras personas, como desarrollo permanente de la habilidad.

Hopson y Scally (1981), citados por Bisquerra (1990: 110-112), presentan una propuesta de los contenidos a desarrollar en programas de habilidades de vida:

1. Yo

Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme:

- ! Cómo leer y escribir.
- ! Cómo mejorar el cálculo básico.
- ! Cómo encontrar información y recursos.
- ! Cómo pensar y resolver problemas constructivamente.
- ! Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo.
- ! Cómo distribuir el tiempo con efectividad.
- ! Cómo sacar el máximo rendimiento del presente.
- ! Cómo descubrir cuáles son mis intereses.
- ! Cómo descubrir mis valores y creencias.
- ! Cómo establecer y lograr objetivos.
- ! Cómo examinar mi vida.
- ! Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago.
- ! Cómo ser positivo conmigo mismo.
- ! Cómo enfrentarme a las situaciones de transición.
- ! Cómo tomar decisiones efectivas.
- ! Cómo ser proactivo.
- ! Cómo manejar las emociones negativas.
- ! Cómo enfrentarme al estrés.
- ! Cómo conseguir y conservar el bienestar físico.
- ! Cómo manejar mi sexualidad.

2. Tu y yo

Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva:

- ! Cómo comunicarme de forma efectiva.
- ! Cómo empezar, mantener y terminar una relación.
- ! Cómo dar y recibir ayuda.
- ! Cómo manejar los conflictos.
- ! Cómo dar y recibir «feedback.».

3. Yo y los otros

Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva:

- ! Cómo ser asertivo.
- ! Cómo influir en la gente y en los sistemas.
- ! Cómo trabajar en grupos.
- ! Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva.
- ! Cómo inspirar confianza en los demás.

4. Yo y las situaciones específicas

Habilidades que necesito para mi educación:

- ! Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance.
- ! Cómo elegir una carrera..
- ! Cómo estudiar.

Habilidades que necesito en el trabajo:

- ! Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance.
- ! Cómo encontrar un trabajo.
- ! Cómo conservar un trabajo.
- ! Cómo cambiar de trabajo.
- ! Cómo enfrentarme al desempleo.
- ! Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida.
- ! Cómo jubilarme y pasármelo bien.

Habilidades que necesito en casa:

- ! Cómo escoger un estilo de vida.
- ! Cómo mantener la casa.
- ! Cómo convivir con los demás.

Habilidades que necesito en el tiempo libre:

- ! Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre.
- ! Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre.

! Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos.

Habilidades que necesito en la comunidad:

! Cómo ser un consumidor habilidoso.

! Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política.

! Cómo utilizar los recursos comunitarios.

3.3.2.2. Las habilidades sociales

Aunque los orígenes y la fuente de inspiración de los programas para el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación interpersonal lo encontramos en la década de los cincuenta, no es hasta los sesenta cuando diferentes autores empiezan a trabajar con ellos, difundiéndose su aplicación más tarde, sobre todo, en los años ochenta como programas de enseñanza y aprendizaje. A las habilidades sociales se las suelen considerar como parte integrante de las habilidades de vida, lo que según Bisquerra (1990: 163) justifica su inclusión en la función preventiva de la Orientación, ya que muchos problemas de relación interpersonal tienen su origen en déficit acusados en habilidades de comunicación. Aunque no existe un criterio uniforme en cuanto a lo que se entiende por «habilidades sociales», debido entre otras causas a que es parcialmente dependiente del contexto en el que se sitúa, dándose la paradoja de que en determinada situación una conducta puede ser habilidosa y en otras circunstancias no. Sin embargo, en una aproximación comúnmente aceptada podemos considerarlas como las capacidades o destrezas que necesitan adquirir todos los individuos en su desarrollo social y que son requeridas y aceptadas por la comunidad donde están insertos.

Este conjunto de comportamientos sociales debe ser aprendido y en

base a ello Goldstein *et al.* (1989) proponen un método para el *aprendizaje estructurado de habilidades sociales*, basado fundamentalmente en cuatro fases:

1ª. *Modelamiento*: se les presentan a los alumnos varios modelos (en directo, simulados o grabados) del comportamiento a seguir.

2ª. *Representación de papeles*: Entrenamiento y aprendizaje mediante la técnica del «*role playing*» del comportamiento que se ha de adquirir;

3ª. *Retroalimentación del rendimiento*: mediante retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo.

4ª. *Transferencia del adiestramiento*: el alumno debe generalizar el comportamiento poniendo en práctica las habilidades que acaba de aprender.

Siguiendo con las aportaciones de estos autores, realizaron la siguiente categorización de las habilidades sociales que se ha hecho clásica en el trabajo con alumnos adolescentes:

I. Primeras habilidades sociales

- 1.Escuchar.
- 2.Iniciar una conversación.
- 3.Mantener una conversación.
- 4.Formular una pregunta.
- 5.Dar las «gracias».
- 6.Presentarse.
- 7.Presentar a otras personas.

8.Hacer un cumplido.

II. Habilidades sociales avanzadas

9.Pedir ayuda.

10.Participar.

11.Dar instrucciones.

12.Seguir instrucciones.

13.Disculpase.

14.Convencer a los demás.

III. Habilidades relacionadas con los sentimientos

15.Conocer los propios sentimientos.

16.Expresar los sentimientos.

17.Comprender los sentimientos de los demás.

18.Enfrentarse con el enfado de otro.

19.Expresar afecto.

20.Resolver el miedo.

21.Autorrecompensarse.

IV. Habilidades alternativas a la agresión

22.Pedir permiso.

23.Compartir algo.

24.Ayudar a los demás.

25.Negociar.

26.Emplear el autocontrol.

27.Defender los propios derechos.

28.Responder a las bromas.

29.Evitar los problemas con los demás.

30.No entrar en peleas.

V. Habilidades para hacer frente al estrés

- 31. Formular una queja.
- 32. Responder a una queja.
- 33. Demostrar deportividad después de un juego.
- 34. Resolver la vergüenza.
- 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.

VI. Habilidades de planificación

- 43. Tomar decisiones.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

3.3.2.3. Interrelación de programas

Hemos expuesto una gran variedad de áreas de trabajo para desarrollar con nuestros alumnos en la institución escolar. Quizás, podamos pensar que son demasiadas, pero la complejidad del ser humano y su comportamiento así como su desenvolvimiento en la vida social las hacen necesarias. A la amplitud de los tradicionales conocimientos académicos se les unen otros nuevos y aquéllos que se les escapan muchas veces al profesorado, pensando que ya lo harán otros compañeros o que será una tarea de profesionales especializados en el campo de la orientación. Si lo que pretendemos es buscar la formación integral del individuo en todos los aspectos, todos tenemos que contribuir (profesores, familia, alumnos, sociedad...) en un proceso de intervención unificado, porque el individuo es un todo que no se puede dividir.

Precisamente el nuevo sistema educativo propicia un trabajo colaborativo y participativo que debe hacerse realidad en el Proyecto de Centro, incluyéndose los programas de orientación que se estimen necesarios y apropiados al contexto donde se desenvuelven los alumnos tanto para la prevención y el desarrollo como para la transversalidad. Por esa diversidad humana, no podemos establecer una planificación igual para todos ni una priorización temática, lo que nos conduce a que contextualicemos para cada situación en particular. Ante tal situación se hace imprescindible, aparte de la coordinación general por un profesional de la orientación, aspecto que trataremos más adelante, que pongamos el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención, ya que muchos son complementarios y se necesitan mutuamente. La adquisición de ciertas competencias básicas desarrolladas en programas de habilidades de vida y sociales son imprescindibles para la realización con éxito de programas preventivos, de desarrollo o a través de los temas transversales. Con esto, estamos afirmando que en muchas ocasiones los programas deben encuadrarse en macroprogramas, en lo que se ha denominado sistemas de programas integrados (SPI) y que según Álvarez y Bisquerra (1996: 108-109) constituyen una de las estrategias más apropiadas de intervención, estructurándose como un hipertexto, es decir, iniciándose por un aspecto o por otro en función de las necesidades. Así, las habilidades que se adquieren en una unidad se aplican y desarrollan en

otra, lo que favorecerá el desarrollo de la personalidad integral de los alumnos.

3.4. Los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación

3.4.1. ¿Qué enseñar?

Sin duda alguna, uno de los grandes debates que ha propiciado la Reforma Educativa ha sido la reflexión en torno a la función social de la Escuela y los contenidos que se transmiten en ella y todo ello debido a la aparición e inclusión de los llamados «temas transversales» en el nuevo desarrollo curricular. Muy clarificador es el siguiente texto que aparece en un libro del MEC (1993: 9) como documento de apoyo al profesorado:

«La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero que no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.»

En una sociedad cambiante y cada vez más compleja donde las fronteras van desapareciendo dando paso a la idea de la globalización, se hacía necesario un replanteamiento sobre lo que se enseña en la institución escolar y su función social, una seria reflexión sobre el para qué de la educación. Tradicionalmente, su cometido ha ido encaminado hacia la transmisión de conocimientos científicos y técnicos que la sociedad consideraban imprescindibles para preparación de los individuos en su carrera hacia el mundo laboral. Sin embargo, el pleno desarrollo de la personalidad de ser humano trasciende de una acepción limitada de «enseñanza como instrucción», donde nos planteamos si lo que se está enseñando sirve realmente para la preparación de los hombres y mujeres de la sociedad actual, a otro modelo más amplio de «enseñanza como educación» que pone el énfasis en una educación más completa, más integral, más preocupada por la preparación para la vida en la sociedad, donde la transmisión de la cultura, los valores, la adquisición de destrezas, habilidades y competencias para desenvolverse adecuadamente constituyen el eje central de sus objetivos. Se observa claramente una apuesta por una educación impregnada en valores y no exclusivamente en contenidos conceptuales, lo que supone un cambio radical en el quehacer didáctico de los docentes, más afincado en una concepción tradicional de su rol, donde las parcelas curriculares han sido impermeables a otras áreas, a los nuevos cambios, al trabajo colaborativo y a la interdisciplinariedad.

En este sentido, estamos de acuerdo con Victoria Camps (1993: 74) cuando afirma que «Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción».

Todo este planteamiento da razón de ser a la aparición de los llamados temas o ejes transversales como una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de

las áreas clásicas de conocimiento, con una clara línea de integrarse en todas ellas y en el resto de materias de aprendizaje del currículum. Muchos de ellos han sido defendidos, desarrollados y aplicados, desde hace bastante tiempo, por colectivos de renovación pedagógica. Para Yus (1998: 23) «los temas transversales constituyen una magnífica oportunidad para renovar la escuela y adaptarla al ámbito de una crisis generalizada de nuestra cultura occidental, dominada hasta ahora por el paradigma mecanicista, que hace aguas ante el inexorable avance de lo sistémico y lo global, que está configurando un nuevo mundo, cada vez más globalizado, en el que cada día son más patentes las fuertes interdependencias (...) En este nuevo marco, el de la aldea global, la educación ha de plantearse una nueva forma de abordar el conocimiento, superando la visión compartimentada y cartesiana del conocimiento tradicional para abrirse, mediante procesos globalizadores, a temáticas socionaturales que formen intersecciones en el conocimiento disciplinar y lo haga funcional».

3.4.2. Aproximación al concepto de transversalidad

Si buscamos el significado del término «transversal» en el diccionario nos aclara que se refiere a «lo que se halla atravesado de un lado a otro». Si lo trasladamos al ámbito del currículum escolar se produce una nueva reinterpretación del mismo. Podemos inferir que los temas transversales son concepciones educativas que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales, que promueven una educación en valores, es decir la adquisición de actitudes y comportamientos sociales y morales y que se han de desarrollar dentro de cada área como parte inherente de ellas, de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen.

Para Lucini (1994: 31), los temas transversales son «valores importantes tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos y de las alumnas, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más

respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana». Se sitúa, por tanto, en una dimensión ético-moral y de formación integral a desarrollar en los alumnos, apostando claramente por una educación en valores como eje transversal nuclear que se inserta en todas las áreas curriculares y a su vez impregna todos los demás temas transversales. Desde esta óptica, se huye de la posición reduccionista de la transversalidad cuando se la considera como nuevos contenidos o añadidos a los ya existentes, que se abordan de una manera tradicional. Ciertamente el espíritu con el que nacieron los temas transversales no giraba en torno a aumentar las materias de las ya desbordadas áreas del currículum educativo, sino que se les dotaba de un sentido redefinidor y clarificador de su papel en una nueva escuela que pretende dar respuestas a la formación integral de los alumnos, que esos contenidos que se trabajan sean significativos, que sirvan y contribuyan a dar respuesta y a solucionar los problemas y las preocupaciones de la sociedad actual y sean aprendizajes para la vida. Como bien dicen Reyzábal y Sanz (1999: 28) «los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que “sufre” la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él más conocimiento y mejor actitud».

Con todas estas aportaciones y las emanadas de los documentos curriculares emitidos por las administraciones educativas, podemos extraer una serie de **características** que la sitúan y definen claramente:

a) Asumen la función ético-moral de la educación

Promueven el desarrollo de valores y actitudes necesarios para la formación integral de los individuos y su vida en sociedad. Se potencia la educación en valores y la educación para la libertad que según Lucini (1994: 39) es un positivo ejercicio de la autonomía, que es capacidad de opción, para que cada ser humano pueda diseñar su propia trayectoria vital y su propio horizonte de felicidad. Todo ello, como bien se indica en los

textos curriculares, con la intención de «establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista».

b) Poseen una dimensión social

De una parte, tratan de dar respuesta a las demandas sociales que los alumnos directa o indirectamente viven o les afectan (respeto del medio ambiente, consumismo inconsciente, convivencia...); de otra, trasladan al ámbito educativo, para su reflexión o con un componente de prevención, cuestiones problemáticas que acontecen en nuestra sociedad y de las que pueden ser partícipes los propios alumnos (drogas, violencia, intolerancia...). Tradicionalmente, desde las distintas materias curriculares pocas veces se abordaban estos temas situando a la institución escolar de espaldas a la realidad cotidiana. Con la introducción de los temas transversales, se vuelve a potenciar el papel de la escuela como agente de desarrollo social, desde una perspectiva crítica capaz de dar respuesta y solución a los asuntos que afectan a toda la humanidad.

c) Impulsan el desarrollo integral de la persona

Consecuente con todo lo anterior, desde esta nueva óptica educativa, se intenta favorecer una formación integral que vaya más allá de los contenidos académicos que tradicionalmente se imparten, abriéndose a la realidad social, promoviendo una verdadera educación para la vida, cuestionando el modelo de sociedad actual tan insolidario y conformista, por otro impregnado en una educación en valores. En definitiva, favoreciendo una formación reflexiva, crítica, comprometida y no pasiva.

d) Propician su integración total en el currículum

La aparición de los temas transversales deben entenderse como un conjunto de nuevos conocimientos y competencias que se deben integrar en las distintas áreas del currículum y no como nuevas asignaturas a impartir en los centros. Por tanto, deben estar presentes en todo el proceso educativo,

como su propia etimología la define, atravesados de un lado a otro. Ello, supone una serie de cambios importantes en la organización escolar, que a nuestro modo de entender son imprescindibles para un trabajo eficaz:

1º) Responsabilidad y asunción por parte de toda la Comunidad Educativa.

2º) Selección, especificación y priorización en las Finalidades Educativas, tras el pertinente análisis previo del contexto del Centro.

3º) Integración en el Proyecto de Centro y en los respectivos Proyectos Curriculares de Etapa y Ciclos y en las Programaciones de Aula, último nivel de concreción curricular. Para ello, es muy importante redimensionar y adecuar los objetivos generales de las áreas y los temas transversales por los equipos docentes.

4º) Seguimiento y evaluación de su desarrollo.

Con este enfoque integrador, realmente lo que se está propiciando es que las materias curriculares clásicas cumplan con los objetivos establecidos de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva de los alumnos, de relacionar y conectar los conocimientos propios de cada una de ellas con las del mundo que nos rodea y, en definitiva, de despertar el interés de los escolares, encontrándole significabilidad y utilidad personal y social al aprendizaje de las mismas. En este sentido, Moreno (1993: 24) nos dice que «si consideramos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás materias cambia, se resitúa y cobra un nuevo valor, el de ayudarnos a alcanzar unos macroobjetivos imprescindibles para vivir en una sociedad desarrollada y autoconsciente. La vinculación entre las materias transversales y los contenidos curriculares da un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosísimos para aproximar lo científico a lo cotidiano».

e) Fomentan su propia interrelación, su transversalización

Partiendo de la consideración, comúnmente aceptada, de que la educación moral y cívica es el tema transversal nuclear que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales (Moreno 1993: 35) , muchos autores consideran la posibilidad de convergencia de éstos en lo que algunos llaman **educación global** desde la transversalidad (Yus, 1997). Lo cierto es que la propia formación integral del ser humano propicia la aparición en el ámbito educativo de interesantes experiencias de aprendizajes globalizados donde se aglutinan e interrelacionan distintas temáticas transversales, lo que añade más complejidad en el camino hacia su adecuada concreción curricular. Esta consideración da un sentido más amplio al concepto de transversalidad y evitará que los temas transversales sean considerados como materias propias e independientes. Para Yus (1997: 124-127) aún es pronto para hablar de una auténtica integración en los temas transversales, entre otras razones, porque existen multitud de temas que no se están contemplando en el ámbito educativo. Según él, actualmente los diferentes temas transversales aparecen ligados a tres ámbitos relacionados con el deterioro de la calidad de vida: a) temas relacionados con la salud, b) temas relacionados con el medio ambiente y c) temas relacionados con la sociedad. Asimismo llama la atención sobre una serie de temas que no tienen una ubicación exclusiva en estos ámbitos, sino que comparten varios de ellos, caso de la educación para la paz, la educación para el desarrollo, la educación intercultural y la educación sexual y otros, como la educación del consumidor, la educación en medios de comunicación o la educación vial, tienen contenidos que se pueden adscribir a cualquier ámbito pues tocan aspectos relacionados con la salud, el medio ambiente o la convivencia social.

3.4.3. ¿Cómo abordar los temas transversales?

Llevar a la práctica diaria todos los planteamientos generados tras la aparición oficial de la transversalidad en el currículum educativo es un camino complicado, no sólo por las implicaciones organizativas que conlleva, sino sobre todo por aspectos conceptuales, pues es paradójico que se solicite su plena integración en todas las áreas mientras el sistema potencia una estructura curricular basada en los clásicos contenidos académicos como ejes vertebradores del currículum.

Desde un primer momento, todas las orientaciones indicaban que para lograr el objetivo de su adecuada integración se debería seguir un proceso paralelo al establecido en el nuevo modelo curricular que, partiendo de su carácter abierto y flexible, cada equipo docente lo concretaría y desarrollaría para cada centro. Pero lo que no quedaba tan claro era el aspecto metodológico, el cómo integrarlo en el currículum y hacerlo realidad en las aulas. Consecuente con esta autonomía pedagógica, una vez que se seleccionan los temas transversales, el profesorado establecerá en el proyecto curricular la forma de organizarlo, el proceso didáctico que se va a emplear y el sistema de evaluación a utilizar.

Dar respuesta a lo que significa la transversalidad en el currículum y cómo llevarla a la práctica ha abierto un amplio abanico de posibilidades, por lo que cada centro establecerá sus propias propuestas atendiendo a sus circunstancias y directrices. Creemos que tras un período de reflexión, formación y asesoramiento los equipos docentes adoptarán los procedimientos que en cada caso crean más idóneos, por lo que se debe respetar sus decisiones. Hay que ser conscientes de la complejidad del hecho educativo y aunque una mayoría de autores defiendan que los ejes transversales deben ser considerados como los organizadores de los proyectos educativos de los centros, no debemos obviar y relegar a otras propuestas que se proponen. Veamos algunas de las opciones que se están adoptando para introducir los temas transversales en el diseño curricular de los centros educativos, siguiendo la clasificación realizada por Palos y Tribó (1997: 118/10-12):

a) Desarrollo puntual y esporádico de contenidos relacionados con

los ejes transversales.

Realizado por los profesores de una o varias áreas, dedicándoles un tiempo dentro de su programación de aula, sin que ello rompa su dinámica de trabajo.

b) Desarrollo parcial y discontinuo de contenidos propios de los ejes transversales en alguna área curricular.

Se pueden establecer varias posibilidades:

1. Desarrollo de contenidos transversales, de forma poco integrada, en determinadas unidades didácticas.

2. Desarrollo de algunos contenidos específicos relacionados con los ejes transversales en las áreas curriculares.

3. Inclusión de algunos ejes transversales en forma de unidad didáctica, o como tema dentro de una unidad didáctica.

c) Desarrollo parcial de los ejes transversales a través de decisiones colegiadas.

Interrupción de las programaciones, para trabajar durante unas jornadas temas monográficos con un enfoque globalizador.

d) Desarrollo de todos los Ejes Transversales mediante la impregnación de las áreas del currículum.

Adecuar los objetivos y contenidos de los ejes transversales en los objetivos y contenidos de todas las áreas curriculares.

e) Desarrollo de los Ejes Transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro.

Desde una concepción global de los Ejes Transversales, sus objetivos y contenidos actúan como organizadores y vertebradores de los

objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares.

3.5. La actuación desde la tutoría

Hemos visto algunas de las estrategias que utilizan los equipos docentes para llevar a nuestras aulas los ejes transversales, pero su desarrollo en la mayoría de nuestros centros educativos sigue siendo todavía la asignatura pendiente del sistema educativo. Muchos profesores les confieren un papel marginal, optativo o complementario, por lo que no existe una verdadera consideración de estas temáticas y la integración en sus respectivas disciplinas pasan a un segundo plano, en el mejor de los casos.

Ante tal panorama, la acción tutorial y orientadora debe asumir un papel relevante en toda esta problemática si partimos del reconocimiento que le otorga el nuevo sistema educativo como elemento clave e imprescindible en la calidad y eficacia de la enseñanza. Las características del propio sistema justifican por sí misma la presencia obligatoria de la tutoría y la orientación, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y no quede reducida a una mera instrucción en conocimientos. Para que tome verdadero sentido y efectividad, su acción debe facilitar la integración y la interdisciplinariedad dentro del currículum. Por todo ello, el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas, sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Equipos Externos y los Departamentos de Orientación es necesaria para formar, asesorar, coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

Analicemos, con reflexión, las funciones que pueden desempeñar la orientación en la acción tutorial con referencia a los temas transversales y a los programas para la prevención y el desarrollo y el papel a desarrollar por

sus responsables más directos: orientadores y tutores.

Como vimos al principio del capítulo, a la orientación se la considera como precursora de la introducción de muchos de los llamados ejes transversales, porque siempre se ha preocupado de la globalidad del ser humano, de su formación integral y siempre ha sido consciente de esos «déficit de vida» que no se adquieren con las áreas curriculares tradicionales, más preocupadas por la mera transmisión de conocimientos académicos, sin vincularlos, en muchas ocasiones, a la vida en sociedad de los individuos y los problemas que en ella se generan y, por tanto generadores del desinterés de nuestro escolares hacia ellos.

Aunque la orientación no tenga la consideración de un área más, y no vamos nosotros a asignarle esa cualidad que no le hace falta, porque sin acudir a los documentos oficiales se percibe el carácter globalizador de la orientación en la educación, es decir impregnando todas las intervenciones educativas, hay que dotarla de un currículum específico que configurará las actuaciones tanto propias como compartidas con el resto de las materias curriculares. Por ello, la orientación es un proceso necesario que suele venir asociado a coordenadas espaciales y temporales, siendo una dificultad para la persona carecer de dichos puntos de referencia para dar solución y resolver sus necesidades y carencias. Bajo esta misma óptica, el término *orientar* tiende a conseguir un mayor peso y consideración en el ámbito educativo. Sería problemático para un alumno el llegar a tomar decisiones ajustadas y positivas sin estar informado debidamente, desconociendo las peculiaridades de su entorno escolar, familiar y social, así como sus propias actitudes, capacidades e intereses. Del mismo modo, desde una opción equilibrada de la formación en valores, funcional e integrada en la estructura curricular actual, el alumno debe desarrollar competencias y estrategias suficientes que le permitan descifrar los mensajes que se le presentan desde la realidad social en la que está inmerso, para poder conocerla, entenderla y ser parte inherente de la misma. Para conseguir lo anterior, se hace necesario que los programas orientadores y educativos se lleven al aula a través de propuestas concretas de trabajo, ya sea en sesiones de tutorías o integradas en el currículum como temática transversal, con una

finalidad clara: la plena autorrealización del alumno.

Observamos claramente en la orientación esa capacidad para integrar adecuadamente los contenidos de los ejes transversales y de los programas de prevención y desarrollo entre sus objetivos prioritarios de trabajo con los alumnos. Pero todavía puede y deber realizar otra labor tanto o más importante como la anterior: dinamizar la integración curricular de estos temas en el centro educativo.

3.5.1. El papel dinamizador de los orientadores

Desde la óptica de globalidad de la orientación, el papel que le corresponde desarrollar a sus responsables es de una gran trascendencia en la organización educativa. Es oportuno considerar tanto a orientadores como a tutores como verdaderos «agentes de cambio», dinamizadores de estos temas en los centros, para que se vayan incorporando de forma habitual al quehacer docente.

Sobre el orientador va a recaer un peso importante como agente dinamizador de las actividades educativas, no sólo por su condición de especialista en el pleno desarrollo de los individuos, sino también como contribuyente de la mejora de la calidad educativa de los centros. A este respecto, es muy interesante y clarificadora la definición que sobre los consejeros escolares realizó la A.S.C.A. (American School Counselor Association) en 1988, recogida por Moreno et al., (1996: 378): «Los consejeros escolares son profesionales que trabajan en escenarios escolares con estudiantes, padres, educadores y la comunidad; diseñan e implementan programas de orientación comprensivos para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en las áreas de carrera, social, personal y educativa, para desenvolverse en una sociedad viva y multicultural».

En esta tarea de implementación y dirección de programas, la N.C.D.A. (National Career Development Association) aprobó en 1991 un

informe donde se recogían tanto las áreas de intervención de los orientadores como las competencias exigibles para el buen desarrollo de su trabajo en estas áreas, como exponemos a continuación:

- ! Conocimiento de diseños de elaboración de programas.
- ! Conocimiento acerca de la evaluación de necesidades, técnicas y prácticas.
- ! Conocimiento sobre teorías organizativas y de liderazgo.
- ! Conocimiento de las barreras del entorno que puedan afectar a la implementación del programa.
- ! Conocimiento acerca de las tendencias y estados de la legislación relacionada con la implementación y desarrollo del programa.
- ! Habilidad para ejecutar el programa con individuos y grupos de poblaciones específicas.
- ! Conocimiento sobre programas informatizados de información sobre la carrera.
- ! Habilidades para planificar, organizar y dirigir centros de recursos.
- ! Relaciones públicas.

Aunque asumimos plenamente todas estas cualidades como las idóneas en el perfil de un buen especialista de la orientación, no deben ser las únicas, sino que nosotros nos atrevemos a añadirles algunos compromisos que nos ampliará las funciones del orientador en relación a la dinamización de los temas transversales y los programas para la

prevención y el desarrollo:

! *Asesoramiento del profesorado en el desarrollo y la innovación curricular:* coordinación, formación de tutores y profesores, inclusión de los temas en el Proyecto de Centro y en los proyectos curriculares, aspectos metodológicos, organizativos, diseño de programas, proceso de evaluación, etc.

! *Asesoramiento de la familia:* acciones formativas, colaborativas y participativas en la búsqueda del compromiso familiar.

! *Asesoramiento del alumnado:* atención a la problemática individual y/o colectiva, actuaciones motivadoras, dinámicas grupales, colaboración y participación activa.

! *Mediador en la integración curricular de la transversalidad:* intervención colaborativa.

! *Promotor de la investigación y la innovación:* para la mejora de la práctica educativa.

! *Actualización continuada:* en beneficio de la calidad educativa del centro.

! *Facilitador de la colaboración y participación de otros agentes sociales.*

3.6. Bibliografía

- Adkins, W. R. (1983). Life skills education: A video-based *counseling/learning* delivery system. En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills. Models for Giving Psychology Away* (pp. 44-68). Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.
- Adkins, W. R., Rosenberg, S. y Sharar, P. (1965). *Training resources for youth: A comprehensive operational plan for a demonstration research training center for disadvantaged youth*. Nueva York: Training Resources for Youth.
- AEEMA/EAAME (1997). *Repertoire de professionnels 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. (1998). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva. Edición electrónica.
- Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Aguilera, J. (1980). *La educación por televisión. Un servicio público desatendido*. Pamplona: Eunsa.
- Alba, J. de (1969). «Algunos aspectos de la Orientación en Europa». *Revista Española de Pedagogía*, 108, 359-365.
- Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1981). *Los teleniños*. Barcelona: Laia.
- Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos/Teleniños privados*. Madrid: La Torre

- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez, y R. Bisquerra (Coords) *Manual de orientación y tutoría* (pp. 399-410). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. et al. (1991). *La Orientación Profesional a través del Currículum y la Tutoría*. Barcelona: Graó-Ice.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Aparici, R., García Matilla y Valdivia, M. (1997). *La imagen. Curso de Lectura de La Imagen y Medios Audiovisuales*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (Coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.
- Argibay, M. et al. (1996). Más allá de la transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 46-49.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Edit. Graó.
- Arnaiz, P. y Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB,
- Ballesta, J. (Coord.) (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona: DM/PPU
- Ballesta, J. (1998). Los medios de comunicación: propuestas de trabajo en

el aula. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 112-157). Murcia: KR.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1996). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 89-126). Barcelona: Paidós.

Bautista, R. et al. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona: Aljibe.

Barr, M.J., Keating, L.A. et al. (1985). *Developping effective student services programs*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Inc., Publishers.

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* (pp. 99-112). Valencia: RTVV.

Bazalgette, C. (1992). Key Aspects of Media Education., En M. Alvarado et O. Boyd-Barret (Eds.). *Media Education: An Introduction* (pp. 199-219). London: British Film Institute/The Open University.

Bazalgette, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 113-134). Madrid: La Torre.

Bazalgette, C., Bevort, E. y Savino, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

Berger, G. (1983): L'éducation aux médias: un exemple de Suisse. En

Perspectives, 13 (2), 247-256.

Beauchamp, A et al. (1997). *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae.

Benito, A. (1995). *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bernabeu, N. (1994). Tratamiento transversal de la Educación en materia de Comunicación. En UNED: *Medios de Comunicación y Educación* (pp. 129-144). Córdoba: Centro Asociado.

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 A. Jiménez. *Comunicación y Educación* (pp. 67-88). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

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 J.I. Aguaded y A. Fera (Coord.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 15-25) Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»;

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 pratiques des enseignants en France. En *Communication*, 1, vol, 16, 79-85. Canadá: Université de Laval.

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el*

desarrollo. Barcelona: Boixareu.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Aproximación al concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.

Blake, R.B. et al. (1993). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.

Blocher, D.H. y Biggs, D.A. (1986). *La Psicología del Counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.

Boronat, J y Cano R. (1998). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 167-207). Barcelona, Praxis.

Boza, A. y Fondón, M.A. (1998). El apoyo en el aula ordinaria. En M.C. Aguaded et al. *Integración: Didáctica y Organización*. Huelva: Hergué.

Brennan, R.E. (1969). *Historia de la Psicología*. Madrid: Morata.

Bryant, J. y Zillmann, D. (Comps.) (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.

British Film Institute, Clemi, Unesco y Conseil d'Europe (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres: BFI.

British Film Institute (1996). *BFI Publishing. Books and Educational Resources*. London: BFI.

- Cabero, J. (Ed.) (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (1997). Investigaciones sobre el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 69-77). Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.
- Callejo, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Camps, V. (1993). *Los valores de educación*. Madrid: Narcea.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- Caparrós, A. (1993). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.
- 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. (1999). La comunicación audiovisual y la informática en los planes de estudios de primaria y secundaria. En J. Cabero (Ed.). *Tecnología Educativa* (pp. 151-162). Madrid: Síntesis.
- CECJA (1995): *La Acción tutorial*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria, vol. 11. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia-Junta de Andalucía.
- Celorio, J.J. (1996). Transversalizar los contenidos, ¿misión imposible?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 61-82.
- Ceneca (1992). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: Ceneca/Unicef/Unesco.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1976). *Dinámica de grupos y educación*.

Buenos Aires: Humánitas.

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 T. Husen, L. Post y T. Hwaite (Comps.). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 5441-5442). Madrid: Vicens Vives.

Comisión Europea (1994). *Guía europea para los consejeros de orientación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comunicar (1997). La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana. En *Comunicar*, 8.

Conseil de l'Éducation aux Média (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Belgique: Fondation Roi Baudouin.

Cornellas, M.J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 261-272). Barcelona: Praxis.

Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Graó

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA de 29 de noviembre)

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria

(BOJA del 6 de septiembre).

Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.

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

Equip Contrapunt (1994). La prensa, la gran olvidada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 83-87.

Esteve, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*. Madrid: Narcea.

Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.

Fernández, J. (1993). *Orientación profesional y Currículum en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

Fernández, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en la Educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Fernández, A. y López, M.C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 83-94.

Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.

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

Fritzen, S. (1987). *Setenta ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.

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

Galindo, J.A. (1997). Espectadores y audiencias ante el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas*

para un consumo inteligente de la televisión (pp. 79-85). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.

García Hoz, V. (1982). La Orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.

García Matilla, A. (1993a). Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 45-77). Madrid: La Torre.

García Matilla, A. (1993b). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 413-426). Madrid: La Torre.

García Nieto, N. (1999). Técnicas de dinámica de grupos. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 412/87-110). Barcelona: Praxis.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Gómez Pérez, R. (1983). *Familia y televisión*. Madrid: BAC.

Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. París: Armand Colin.

Gonnet, J. (1996). *L'éducation et médias*. París: Presses Universitaires de France.

Greenway, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?. En R. Aparici. *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 33-44). Madrid: La Torre;

Gordillo, M.V. (1988). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.

- GROP (1998). La educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-41). Barcelona: Editorial Praxis.
- Gubern, R. (1987). La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona: Gili Gaya.
- Gubta, R. M., y Coxhead, P. (1992). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.
- Gunter, B. (1988). The Perceptive Audience. En J. Anderson (Comp.). *Communication Yearbook, 11*, 22-50. Newbury Park: Sage.
- Gunter, B. (1996) Acerca de la violencia de los media. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. (Pp. 287-328). Barcelona: Paidós.
- Gunter, B. y Wober, M. (1992). *The Reactive Viewer. A Review of Research on Audience Reaction Measurement*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gunter, B. y Winstone, P. (1993). *Television. The Public's View*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular*. Madrid: Popular/OEI.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Hawkins, R. y Pingree, J. (1983). Television's Influence on Social Reality. En E. Waterlla, C. Whitney y S. Windahl (Comps.). *Mass Communication Review Yearbook, 4*, 53-76. Beverly Hills: Sage.
- Hermosilla, M.E. y Fuenzalida, V. (1993). La recepción activa de la

- televisión. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 261-284). Madrid: La Torre.
- Hernán, J. (1997). Hacia una cultura comunicativa. En *Comunicar* 8, 17-24.
- Hopson, B. y Scally, M. (1980). *Lifeskills teaching programmes*. (2 vols.). Ashling, Leeds, G.B.: Life Skills Associates.
- Hostie, R. (1986). *Técnicas de Dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- Iglesias de Ussel, J. (Dir.) (1995). *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jacquinet, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. En *Communication*, 1, vol, 16, 19-35. Canadá: Université de Laval.
- Kaplún, M. (1992). Método de Lectura Crítica. En CENECA (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 196-213). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Lázaro, A., Asensi, J. y Gonzalo, M. (1982). «El desarrollo de la Orientación Institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-182.
- Lázaro, A. y Asensi, J.(1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1995). *Psicopedagogía*. Madrid: Narcea.
- LOGSE. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Ley 1/1990, de 3 de octubre. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOPEGC. *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes* (BOE del 21 de noviembre).

- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Luft, J. (1992). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- Maher, C. A., y Zins, J. E. (Eds.) (1990). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Margalef, J.M. (1994). *Guía para el uso de los Medios de Comunicación*. Madrid: MEC.
- Mariet, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona: Urano.
- 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 A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 427-428). Madrid: La Torre.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994a). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994b). Media Education and its future. En C. Hamelink, y O. Linné. *Mass Communication Research: On Problems and Policies* (pp. 309-323). Norwood (NJ): Ablex Publishing.

- Matilla, L. (1995). En torno a la violencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 18-21.
- McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- MEC (1987). *Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas*. Madrid: Publicaciones MEC.
- (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Publicaciones. MEC.
- (1990: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Publicaciones MEC.
- (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Publicaciones MEC.
- (1992a). *Orientación y Tutoría*. (Primaria). Madrid: Publicaciones MEC.
- (1992b). *Orientación y Tutoría*. (Secundaria). Madrid: Publicaciones MEC.
- (1993). *Educación y Orientación Profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid: MEC y Dirección Provincial de Madrid.
- (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC.
- Méndez, J.M. (1990). Reflexiones en torno al uso didáctico de los medios de comunicación. En *Actas del II Congreso Andaluz Prensa-Educación* (pp. 169-171). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1991). Proyectos de Prensa en la escuela: propuestas para una planificación de centro del Profesor Dinamizador de Prensa. En J.I. Aguaded (Dir.). *Profesores Dinamizadores de Prensa* (pp. 112-114). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1992). Propuestas formativas en medios desde los centros

- educativos. En J.I. Aguaded (Dir.). *Enseñar y Aprender con prensa, radio y televisión. Simposio Andaluz* (pp. 133-139). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1994). El Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»: Un compromiso con la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. En J.I. Aguaded (Dir.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 155-159). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. y Monescillo, M.(1997a). Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales. En Aeop (Comp.). *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum* (pp. 92-96). Valencia: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997b). Orientar para cambiar la evaluación. En J.I.Aguaded (Dir.). *Caminhos para o encontro educativo. Caminos para el encuentro educativo* (pp. 211-217). Huelva: Escola Superior de Educação de la Universidade do Algarve y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997c). Acción Tutorial y Orientación para consumir televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 217-225). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 23-39). Barcelona: Praxis.
- Méndez, J.M. (1993). Medios de Comunicación en la E.S.O.. *Comunicar*, 1, 27-36.
- Méndez, J.M. y Monescillo, (1994). Orientación y acción tutorial con los

medios. *Comunicar*, 2, 71-75.

Méndez, J.M., Monescillo, M. y Aguaded, J.I. (1997). Orientación educativa para un consumo racional. *Comunicar*, 7, 54-59.

Merlo, T. (1996). *La educación y el medio televisivo*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.

Ministère D'Éducation de L'Ontario (1989). *La compétence médiatique. Document d'appui pour les cycles intermédiaire et supérieur*. Toronto: L'imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

Mira y López, E. (1947). *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

Montané, J. Y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.

Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 149-165). Barcelona, Praxis.

Mora, J.A. (1983). *Acción tutorial y Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

Moreno, F. et al. (1996). Diseño de programas de orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

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

- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M.D. Busquets et al. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Morón, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medio de comunicación social. *Comunicar*, 9, 43-49.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Morrill, W. H., Hurst, J. C. y Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of Intervention for Student Development*. Nueva York: John Wiley.
- Muñoz, J.J. y Pedrero, L.M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca: Cervantes.
- Murray, J. (1980). *Television and Youth*. Boys Town Center for the Study of Youth Development.
- Murray, J. y Salomon, G. (Eds.) (1984). *The Future of Children Television*. Nebraska: The Boys Town Center.
- Naville, P. (1975). *Teoría de la Orientación Profesional*. Madrid: Alianza.
- OEI (1994). Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar*, 3, 105-107.
- OEI (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.
- O.M. de 4 de junio de 1987. Por la que se implantan Programas de Orientación en Centros de Enseñanza Secundaria.
- O.M. de 28 de febrero de 1988. Por la que se implantan Programas de

Orientación en Centros de EGB.

O.M. de 14 de junio de 1991. Por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (Arts. 6 y 7).

O.M. de 9 de diciembre de 1992. Donde se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (BOE del 18).

Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA del 29 de agosto).

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

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* (pp. 290-301). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO;

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

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

Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

- Palos, J. y Tribó, G. (1997). Principios metodológicos de los Ejes transversales en el currículum. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Patterson, C.H. (1974). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Pierre, E. et al. (1982). *Les nouveaux téléspectateurs*. París: 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*. París: MédiasPouvoirs.
- Piette, J. (1995b). L'education aux médias: un bilan. En *Communication*, 1, vol, 16, 37-59. Canadá, Université de Laval.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Pino, A. (1982). La Orientación escolar y profesional en el sistema educativo francés. *Revista de Educación*, 270, 189-210.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Plata, E. (1992). Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En R. Bautista et al. *Orientación e intervención educativa en secundaria*.

(pp.13-36 Archidona, Aljibe.

Ponce, M. (1994a). Teleniños y violencia: la discusión que no cesa. En RTVV (Ed.). *Televisión. Niños y jóvenes* (pp. 285-296). Valencia: Radiotelevisión Valenciana.

Ponce, J.A. (1994b). Violencia infantil y medios de comunicación. En J.M. March (Dir.). *La Generación TV* (pp. 185-201). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. París: Armand Colin.

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.

R.D. 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 13 de julio).

R. D. 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).

Repetto, E., Rus, V. y Piug, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En M. Álvarez, y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Riart, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz y J. Riart. *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.

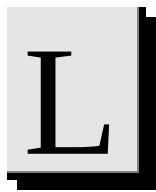
- Rico, L. (1992). *Televisión, fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rico, L. (1994). *El buen telespectador*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez, M. (1996). Transversalidad y democracia en el contexto europeo. *Revista de Educación*, 309, 95-126.
- Rodríguez Espinar, S. (1996). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz et al. (Eds.). *Tutoría y Orientación* (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez, S. (Coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC
- Roig, J. (1982). *Fundamentos de la Orientación escolar y profesional*. Salamanca: Anaya.
- Strang, R. y Morris, G. (1996). *La Orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, S. (1982). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Sancho, J. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 15-44). Murcia: KR.
- Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

- Sevillano, M.L. (Coord.) (1998). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS.
- Shepherd, R. (1993). Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 135-151). Madrid: La Torre.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Tena M. et al. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Tyner, C. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. En A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 171-197). Madrid: La Torre.
- Tyner, C. y Lloyd, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- UNESCO (Ed.) (1977). *L'étude des médias dans l'enseignement*. París: 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 Unterricht, German Commission for UNESCO.
- UNESCO (1983). L' éducation aux médias. En *Perspectives*, 13 (2). París: UNESCO.
- UNESCO (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París: UNESCO.

- UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994): Declaración de Grunwald. En *Comunicar*, 3, 6-7.
- Vallejo, A. (1987). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid: Temas de hoy.
- Vallés, A. (1994). *Habilidades sociales*. 2 Vols. Alcoy: Marfil.
- Vallet, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.
- Varios (1996). Televisión Educativa Iberoamericana. En *Comunicar* 8, 172.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. y Rodriguez, M.L. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Informe resumen del estudio realizado para la Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Vilches, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Barcelona: Graó.

3. Orientación y transversalidad en educación

3.1. La Orientación como precursora de la transversalidad



La complejidad que supone la configuración y ordenación del sistema educativo de cualquier sociedad desarrollada, adecuándolo a sus intereses y con una clara visión de futuro en la formación y preparación de sus nuevas generaciones, genera inevitablemente un imprescindible debate entre defensores y detractores de formas, modos, ideas y pensamientos que lógicamente se transmitirán durante el proceso educativo. En esta defensa de «intereses», se establecen las distintas áreas curriculares con la finalidad de que proporcionen a los escolares una visión de conjunto suficiente para lograr una formación integral adecuada. Sin embargo, la realidad nos presenta que nuestros escolares no reciben una serie de contenidos, nuevos en muchas ocasiones, que son necesarios para la vida cotidiana en la sociedad actual. Desde esta óptica, se introduce como una propuesta innovadora en la LOGSE el concepto de transversalidad, como la integración en

las distintas áreas curriculares y en todos los niveles de una serie de temas imprescindibles en el proceso educativo de nuestros escolares y que se quedaban sin asumir. Aunque los temas transversales podrían ser múltiples y variados en temáticas, en nuestro Sistema Educativo se propusieron por parte del Ministerio los siguientes: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica, educación para la paz, educación ambiental, educación vial, educación del consumidor y educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La constatación de una serie de déficit en la formación básica de los escolares, más preocupada por la mera instrucción, por el aprendizaje de contenidos académicos que por la formación integral generó que desde el ámbito de la orientación como «proceso de ayuda», a partir de los años setenta, y sobre todo de los ochenta se comience a hablar del término integración curricular para indicar la inclusión en el currículum educativo de contenidos que se estaba trabajando en orientación desde hacía algunas décadas.

Efectivamente, observamos cómo algunos autores nacionales (Bisquerra, 1990) hacen hincapié en una nueva tendencia de la orientación hacia la prevención y el desarrollo y exponen nuevos planteamientos y temáticas -habilidades de vida: prevención del estrés, educación moral, clarificación de valores, educación para el consumo, educación afectiva; habilidades sociales: mejora de relaciones familiares, entrenamiento de habilidades de comunicación social e interpersonal, ayuda entre iguales; educación para la salud y educación sobre las drogas- que posteriormente se contemplarán en los temas transversales. Sin embargo tenemos que referirnos a una serie de tendencias (Bisquerra (Coord.), 1998: 284-285) que desde los años sesenta estaban impregnando los enfoques orientadores como son la orientación para el desarrollo («developmental counseling») y la orientación para prevención primaria («primari preventive counseling») y la denominada educación psicológica cuyo objetivo principal giraba en torno a la ayuda que necesitaba el alumnado para la adquisición de las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida con éxito. Estos enfoques recogen las preocupaciones manifestadas por los movimientos progresistas de la edu-

cación como la Escuela Nueva que poseía entre sus lemas el de la educación para la vida.

En definitiva, la acción orientadora en los centros educativos para trabajar todos estos contenidos será atendida desde dos vertientes diferentes, pero que pueden ser complementarias. De una parte, estableciendo estrategias de intervención a través de programas específicos en el ámbito de la prevención y el desarrollo humano y, de otra, desde la óptica de la interdisciplinariedad, como un área curricular más que se pone al servicio del desarrollo de los temas transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro. Desde esta posición estamos

contribuyendo a la defensa y reivindicación de una Orientación educativa con identidad curricular propia e integrada en el proceso educativo como el resto de las áreas curriculares y alejada, por consiguiente, de su tradicional aspecto puntual, remedial e individualizado. Precisamente, Lázaro (1995:144) nos afirma que la orientación es un componente más del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos.

3.2. Orientación para la prevención y el desarrollo humano

Actualmente, la intervención orientadora que abarca cuatro grandes áreas de conocimiento -Orientación Profesional, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Atención a la Diversidad y Prevención y Desarrollo- gira en torno a tres principios básicos que fundamentan el concepto y las funciones de la orientación y que muy bien han sido expuestos por gran variedad de autores, siendo uno de los primeros el profesor Rodríguez Espinar (1993:35-41).

3.2.1. Principio de prevención

Desde la década de los setenta, la orientación es considerada como una actuación de anticipación, para evitar que un problema aparezca o al menos disminuir sus efectos. Precisamente, Morrill, Oetting y Hurst (1974) presentaban un marco teórico de análisis de las funciones de la Orientación, agrupándola en tres categorías de intervención: correctiva, preventiva y de desarrollo. Una prevención que actuará sobre los grupos -alumnos, padres, profesores, comunidad- más que sobre el sujeto individualmente considerado, para intentar reducir los problemas de la colectividad, por lo que, en bastantes ocasiones, se traspasará los límites del contexto educativo hasta llegar a los ambientales, al entorno social. Se pondrá especial cuidado en los momentos de transición de las distintas etapas educativas. Asimismo, se potencia las relaciones con la familia como elemento indispensable del proceso y el diagnóstico precoz con actuaciones realizadas con rigor por profesionales de la orientación, con la colaboración de los profesores y padres para descubrir lo antes posible cualquier problema y plantear la atención inmediata.

3.2.2. Principio de desarrollo

Si la finalidad básica de la educación es el desarrollo integral de la

personal, la orientación va a convertirse en el elemento activador y facilitador de ese desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades necesarias en el individuo para afrontar con éxito su vida social, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje científicamente programado a lo largo de las distintas etapas evolutivas del ser humano.

El concepto de «desarrollo de competencias» ha sido ampliamente analizado por Bisquerra (1990:195-222), llevándonos a la conclusión de que existe una serie de elementos que lo caracteriza: «componente personal-social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componente cognitivo relativo a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades», no considerando a la inteligencia como una variable crítica. A este respecto, Bandura (1982) considera que la competencia es una característica aprendida y resalta el papel decisivo que deben jugar los padres en el proceso, por lo que se hace imprescindible la potenciación de programas dirigidos a las familias para que colaboren en la ayuda que precisan los escolares en las adquisición de competencias, sobre todos en los primeros años de vida de los niños y en la etapa escolar.

3.2.3. Principio de intervención social

La orientación toma en cuenta que en todo momento los procesos de aprendizajes no sólo se producen en el ámbito escolar sino también fuera del mismo, en la sociedad, por lo que necesariamente hay que contar con ella en la fase de actuación e incluso cabe la posibilidad de intervención activa en los mismos contextos sociales, a fin de eliminar o modificar obstáculos que inciden negativamente en el desarrollo personal de los sujetos.

Una vez analizados estos tres principios básicos, creemos estar en mejor disposición para entender que la prevención y el desarrollo constituyen los pilares sobre los que se fundamenta el concepto actual de orientación.

3.3. Programas de Orientación para la prevención y el desarrollo

3.3.1. ¿Por qué la actuación por Programas?

Si consideramos a la orientación para la prevención y el desarrollo como el proceso de ayuda planificado y estructurado que enseña a aprender a tomar decisiones a todas las personas e impulsar la adquisición de competencias, a lo largo de su ciclo vital y en todos los aspectos, mediante el uso adecuado de estrategias eficaces de análisis, investigación y reflexión, necesariamente nos inclinamos por un modelo de intervención grupal por programas como la forma más adecuada de alcanzar los objetivos que nos propongamos.

En un acercamiento al concepto de «programa», nos encontramos en la revisión bibliográfica que no existe una definición aceptada por todos, aunque sí aparecen muchos elementos coincidentes. Para Morril (1980: 332) es una «experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes». Barr, Keating et al. (1985: 3) lo definen como un «plan basado en una teoría a partir del cual se emprende una acción hacia la meta». Por su parte, Bisquerra (1990: 18) cree que es una «acción planificada, encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades». Para Rodríguez Espinar et al. (1993: 233) son «acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro». Álvarez Rojo (1994: 137) entiende que es «la acción colectiva del equipo de orientadores junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención». Para Repetto, Rus y Puig (1994: 714) es «el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones

pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases». Por último, Riart (1996: 50) entiende que programa «es una planificación y ejecución en determinados períodos de tiempo de unos contenidos, encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado».

Con todo lo anterior, podemos extraer unas características que definen, diferencian y explican perfectamente las razones de la asunción del modelo de programas:

Características diferentes de la intervención por Programas

- ! Se parte de las necesidades del centro, organización o institución.
- ! Se dirige a todos los alumnos, a los padres.
- ! La unidad de intervención es el aula o grupo.
- ! Proceso racional y científico.
- ! Requiere planificación y organización.
- ! Inserto en el currículum, con entidad propia.
- ! Promueve el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención con los alumnos.
- ! Fomenta el desarrollo humano y la adquisición de competencias.
- ! Se propone conseguir metas en un tiempo establecido.
- ! Participación colaboradora e implicación de diferentes agentes educativos y comunitarios: orientador, tutores, profesores, familia, profesionales diversos, etc.
- ! Colaboración de entidades y organismos no educa-

tivos.

! Se propicia el trabajo en equipos.

! Posee un carácter proactivo, preventivo y de desarrollo.

! Se establece el seguimiento y la evaluación durante todo el proceso.

Álvarez Rojo (1994), destaca otros aspectos para elegir el modelo de intervención por programas, situándolos en el ámbito de los político-ideológico al asegurar que «está basado en la reconceptualización del status de la actividad orientadora en el contexto institucional ecológico de la educación», al reivindicar para la orientación «una posición de igualdad tanto a nivel institucional como a nivel disciplinar», y, por último, se produce un cambio de funciones en el orientador «desde la elaboración-aplicación-evaluación de acciones orientadoras, hacia la dinamización-negociación-asesoramiento-apoyo a los procesos pactados de intervención».

3.3.2. Áreas y contenidos de intervención para la prevención y el desarrollo

Siguiendo la línea expuesta anteriormente, podemos considerar a la prevención y al desarrollo personal como el fin que se propone tanto la orientación como la educación, en esa búsqueda por la formación integral del individuo, en todos los aspectos que les son necesarios para enfrentarse a la vida y en la solución de cualquier problema que la perturbe. Ello conlleva un trabajo interrelacionado en las propuestas concretas de intervención.

Vemos muy interesantes las propuestas sobre orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo efectuadas en un primer momento por Bisquerra (1990) y posteriormente reflejadas en Álvarez y Bisquerra (1996: 105), donde se observa algunos aspectos esenciales a pre-

venir y desarrollar y la evolución que han seguido en nuestro contexto nacional algunas de ellas hasta convertirse en formas de intervención bajo la denominación de temas o ejes transversales y que de forma esquemática reflejamos a continuación con lo que queda patente muy claramente la relación entre orientación y los temas mencionados:

1. Aspectos a prevenir

- ! Fracaso escolar
- ! Fracaso profesional
- ! Consumo de drogas
- ! Sida
- ! Accidentes
- ! Embarazos no deseados
- ! Estrés
- ! Violencia
- ! ...

2. Aspectos a desarrollar

- ! Carrera profesional
- ! Estrategias de aprendizaje autónomo
- ! Habilidades de vida
- ! Habilidades sociales
- ! Autoconcepto
- ! Asertividad
- ! Solución de problemas
- ! Convivencia
- ! ...

3. Los temas transversales como estrategia de intervención

(Propuestos por el M.E.C. (1992):

- ! Educación para la salud
- ! Educación sexual
- ! Educación moral y cívica
- ! Educación vial
- ! Educación para la paz
- ! Educación del consumidor
- ! Educación ambiental
- ! Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos

(Otros):

- ! Educación audiovisual
- ! Educación en medios de comunicación
- ! Educación emocional
- ! Educación para Europa
- ! Educación para la cooperación internacional
- ! Educación multicultural
- ! Educación para la convivencia
- ! Educación política
- ! Educación económica
- ! ...

3.3.2.1. Las habilidades de vida

La asunción por la Orientación de los postulados de la «educación para la vida», defendidos a lo largo del siglo XX por los movimientos progresistas de la educación, son recogidos en los programas denominados «habilidades de vida». Sus orígenes se remontan a la década de los sesenta, asignándoles la primera propuesta a Adkins, Rosenberg y Sharar

(1965), expandiéndose durante los años siguientes, sobre todo a partir de los ochenta, por los países de influencia anglosajona (Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña). La finalidad básica de estos programas es la de proporcionar a los alumnos las competencias necesarias para aprender a solucionar problemas que se les van a presentar, tanto en el momento presente como en el futuro, en sus hogares, en la escuela, en la comunidad en su tiempo de ocio, en el mundo laboral, en definitiva, en su propia vida.

El proceso de aprendizaje que se emplea para conseguir los objetivos propuestos abarca cinco momentos:

1º. Motivación. Primer contacto con el problema, difusión, conocimiento, y respuestas de los alumnos.

2º. Discusión. Puesta en común de las opiniones de los alumnos tanto positivas como negativas respecto al problema planteado.

3º. Investigación y práctica de habilidades. Proceso de investigación y búsqueda de información, para pasar posteriormente a la realización de actividades prácticas para desarrollar las habilidades descritas en los objetivos de la sesión. Se utilizarán distintas técnicas entre ellas el «role playing».

4º. Aplicación. Ante un problema concreto, los alumnos intentarán darle solución empleando las habilidades aprendidas.

5º. Evaluación. Se realiza un análisis y reflexión de todo el proceso y se comprueba el grado de adquisición de las habilidades desarrolladas. Como fin último, en este tipo de programas se les demanda un compromiso de difusión y enseñanza a otras personas, como desarrollo permanente de la habilidad.

Hopson y Scally (1981), citados por Bisquerra (1990: 110-112), presentan una propuesta de los contenidos a desarrollar en programas de habilidades de vida:

1. Yo

Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme:

- ! Cómo leer y escribir.
- ! Cómo mejorar el cálculo básico.
- ! Cómo encontrar información y recursos.
- ! Cómo pensar y resolver problemas constructivamente.
- ! Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo.
- ! Cómo distribuir el tiempo con efectividad.
- ! Cómo sacar el máximo rendimiento del presente.
- ! Cómo descubrir cuáles son mis intereses.
- ! Cómo descubrir mis valores y creencias.
- ! Cómo establecer y lograr objetivos.
- ! Cómo examinar mi vida.
- ! Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago.
- ! Cómo ser positivo conmigo mismo.
- ! Cómo enfrentarme a las situaciones de transición.
- ! Cómo tomar decisiones efectivas.
- ! Cómo ser proactivo.
- ! Cómo manejar las emociones negativas.
- ! Cómo enfrentarme al estrés.
- ! Cómo conseguir y conservar el bienestar físico.
- ! Cómo manejar mi sexualidad.

2. Tu y yo

Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva:

- ! Cómo comunicarme de forma efectiva.
- ! Cómo empezar, mantener y terminar una relación.

- ! Cómo dar y recibir ayuda.
- ! Cómo manejar los conflictos.
- ! Cómo dar y recibir «feedback.».

3. Yo y los otros

Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva:

- ! Cómo ser asertivo.
- ! Cómo influir en la gente y en los sistemas.
- ! Cómo trabajar en grupos.
- ! Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva.
- ! Cómo inspirar confianza en los demás.

4. Yo y las situaciones específicas

Habilidades que necesito para mi educación:

- ! Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance.
- ! Cómo elegir una carrera..
- ! Cómo estudiar.

Habilidades que necesito en el trabajo:

- ! Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance.
- ! Cómo encontrar un trabajo.
- ! Cómo conservar un trabajo.
- ! Cómo cambiar de trabajo.
- ! Cómo enfrentarme al desempleo.
- ! Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida.
- ! Cómo jubilarme y pasármelo bien.

Habilidades que necesito en casa:

- ! Cómo escoger un estilo de vida.
- ! Cómo mantener la casa.
- ! Cómo convivir con los demás.

Habilidades que necesito en el tiempo libre:

- ! Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre.
- ! Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre.
- ! Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos.

Habilidades que necesito en la comunidad:

- ! Cómo ser un consumidor habilidoso.
- ! Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política.
- ! Cómo utilizar los recursos comunitarios.

3.3.2.2. Las habilidades sociales

Aunque los orígenes y la fuente de inspiración de los programas para el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación interpersonal lo encontramos en la década de los cincuenta, no es hasta los sesenta cuando diferentes autores empiezan a trabajar con ellos, difundiéndose su aplicación más tarde, sobre todo, en los años ochenta como programas de enseñanza y aprendizaje. A las habilidades sociales se las suelen considerar como parte integrante de las habilidades de vida, lo que según Bisquerra (1990: 163) justifica su inclusión en la función preventiva de la Orientación, ya que muchos problemas de relación interpersonal tienen su origen en déficit acusados en habilidades de comunicación. Aunque no existe un criterio uniforme en cuanto a lo que se entiende por «habilidades sociales», debido entre otras causas a que es parcialmente dependiente del contexto en el que se sitúa, dándose la paradoja de que en determinada situación una conducta puede ser habilidosa y en otras circunstancias no. Sin embargo, en una aproximación comúnmente aceptada podemos considerarlas como las capacidades o destrezas que necesitan adquirir todos los individuos en su desarrollo social y que son requeridas y aceptadas por la comunidad donde están insertos.

Este conjunto de comportamientos sociales debe ser aprendido y en base a ello Goldstein *et al.* (1989) proponen un método para el *aprendizaje estructurado de habilidades sociales*, basado fundamentalmente en cuatro fases:

1ª. *Modelamiento*: se les presentan a los alumnos varios modelos (en directo, simulados o grabados) del comportamiento a seguir.

2ª. *Representación de papeles*: Entrenamiento y aprendizaje mediante la técnica del «*role playing*» del comportamiento que se ha de adquirir;

3ª. *Retroalimentación del rendimiento*: mediante retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo.

4ª. *Transferencia del adiestramiento*: el alumno debe generalizar el comportamiento poniendo en práctica las habilidades que acaba de aprender.

Siguiendo con las aportaciones de estos autores, realizaron la siguiente categorización de las habilidades sociales que se ha hecho clásica en el trabajo con alumnos adolescentes:

I. Primeras habilidades sociales

- 1.Escuchar.
- 2.Iniciar una conversación.
- 3.Mantener una conversación.
- 4.Formular una pregunta.
- 5.Dar las «gracias».
- 6.Presentarse.

7. Presentar a otras personas.

8. Hacer un cumplido.

II. Habilidades sociales avanzadas

9. Pedir ayuda.

10. Participar.

11. Dar instrucciones.

12. Seguir instrucciones.

13. Disculparse.

14. Convencer a los demás.

III. Habilidades relacionadas con los sentimientos

15. Conocer los propios sentimientos.

16. Expresar los sentimientos.

17. Comprender los sentimientos de los demás.

18. Enfrentarse con el enfado de otro.

19. Expresar afecto.

20. Resolver el miedo.

21. Autorrecompensarse.

IV. Habilidades alternativas a la agresión

22. Pedir permiso.

23. Compartir algo.

24. Ayudar a los demás.

25. Negociar.

26. Emplear el autocontrol.

27. Defender los propios derechos.

28. Responder a las bromas.

29. Evitar los problemas con los demás.

30. No entrar en peleas.

V. Habilidades para hacer frente al estrés

- 31. Formular una queja.
- 32. Responder a una queja.
- 33. Demostrar deportividad después de un juego.
- 34. Resolver la vergüenza.
- 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.

VI. Habilidades de planificación

- 43. Tomar decisiones.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

3.3.2.3. Interrelación de programas

Hemos expuesto una gran variedad de áreas de trabajo para desa-

rollar con nuestros alumnos en la institución escolar. Quizás, podamos pensar que son demasiadas, pero la complejidad del ser humano y su comportamiento así como su desenvolvimiento en la vida social las hacen necesarias. A la amplitud de los tradicionales conocimientos académicos se les unen otros nuevos y aquéllos que se les escapan muchas veces al profesorado, pensando que ya lo harán otros compañeros o que será una tarea de profesionales especializados en el campo de la orientación. Si lo que pretendemos es buscar la formación integral del individuo en todos los aspectos, todos tenemos que contribuir (profesores, familia, alumnos, sociedad...) en un proceso de intervención unificado, porque el individuo es un todo que no se puede dividir.

Precisamente el nuevo sistema educativo propicia un trabajo colaborativo y participativo que debe hacerse realidad en el Proyecto de Centro, incluyéndose los programas de orientación que se estimen necesarios y apropiados al contexto donde se desenvuelven los alumnos tanto para la prevención y el desarrollo como para la transversalidad. Por esa diversidad humana, no podemos establecer una planificación igual para todos ni una priorización temática, lo que nos conduce a que contextualicemos para cada situación en particular. Ante tal situación se hace imprescindible, aparte de la coordinación general por un profesional de la orientación, aspecto que trataremos más adelante, que pongamos el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención, ya que muchos son complementarios y se necesitan mutuamente. La adquisición de ciertas competencias básicas desarrolladas en programas de habilidades de vida y sociales son imprescindibles para la realización con éxito de programas preventivos, de desarrollo o a través de los temas transversales. Con esto, estamos afirmando que en muchas ocasiones los programas deben encuadrarse en macroprogramas, en lo que se ha denominado sistemas de programas integrados (SPI) y que según Álvarez y Bisquerra (1996: 108-109) constituyen una de las estrategias más apropiadas de intervención, estructurándose como un hipertexto, es decir, iniciándose por un aspecto o por otro en función de las necesidades. Así, las habilidades que se adquieren en una unidad se aplican y desarrollan en otra, lo que favorecerá el desarrollo de la personalidad integral de los alumnos.

3.4. Los temas transversales como estrategias de intervención en la orientación

3.4.1. ¿Qué enseñar?

Sin duda alguna, uno de los grandes debates que ha propiciado la Reforma Educativa ha sido la reflexión en torno a la función social de la Escuela y los contenidos que se transmiten en ella y todo ello debido a la aparición e inclusión de los llamados «temas transversales» en el nuevo desarrollo curricular. Muy clarificador es el siguiente texto que aparece en un libro del MEC (1993: 9) como documento de apoyo al profesorado:

«La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero que no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.»

En una sociedad cambiante y cada vez más compleja donde las fronteras van desapareciendo dando paso a la idea de la globalización, se hacía necesario un replanteamiento sobre lo que se enseña en la institución escolar y su función social, una seria reflexión sobre el para qué de la edu-

cación. Tradicionalmente, su cometido ha ido encaminado hacia la transmisión de conocimientos científicos y técnicos que la sociedad consideraban imprescindibles para preparación de los individuos en su carrera hacia el mundo laboral. Sin embargo, el pleno desarrollo de la personalidad de ser humano trasciende de una acepción limitada de «enseñanza como instrucción», donde nos planteamos si lo que se está enseñando sirve realmente para la preparación de los hombres y mujeres de la sociedad actual, a otro modelo más amplio de «enseñanza como educación» que pone el énfasis en una educación más completa, más integral, más preocupada por la preparación para la vida en la sociedad, donde la transmisión de la cultura, los valores, la adquisición de destrezas, habilidades y competencias para desenvolverse adecuadamente constituyen el eje central de sus objetivos. Se observa claramente una apuesta por una educación impregnada en valores y no exclusivamente en contenidos conceptuales, lo que supone un cambio radical en el quehacer didáctico de los docentes, más afincado en una concepción tradicional de su rol, donde las parcelas curriculares han sido impermeables a otras áreas, a los nuevos cambios, al trabajo colaborativo y a la interdisciplinariedad.

En este sentido, estamos de acuerdo con Victoria Camps (1993: 74) cuando afirma que «Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción».

Todo este planteamiento da razón de ser a la aparición de los llamados temas o ejes transversales como una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las áreas clásicas de conocimiento, con una clara línea de integrarse en todas ellas y en el resto de materias de aprendizaje del currículum. Muchos de ellos han sido defendidos, desarrollados y aplicados, desde hace bastante tiempo, por colectivos de renovación pedagógica. Para Yus (1998: 23) «los temas transversales constituyen una magnífica oportunidad para renovar la escuela

y adaptarla al ámbito de una crisis generalizada de nuestra cultura occidental, dominada hasta ahora por el paradigma mecanicista, que hace aguas ante el inexorable avance de lo sistémico y lo global, que está configurando un nuevo mundo, cada vez más globalizado, en el que cada día son más patentes las fuertes interdependencias (...) En este nuevo marco, el de la aldea global, la educación ha de plantearse una nueva forma de abordar el conocimiento, superando la visión compartimentada y cartesiana del conocimiento tradicional para abrirse, mediante procesos globalizadores, a temáticas socionaturales que formen intersecciones en el conocimiento disciplinar y lo haga funcional».

3.4.2. Aproximación al concepto de transversalidad

Si buscamos el significado del término «transversal» en el diccionario nos aclara que se refiere a «lo que se halla atravesado de un lado a otro». Si lo trasladamos al ámbito del currículum escolar se produce una nueva reinterpretación del mismo. Podemos inferir que los temas transversales son concepciones educativas que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales, que promueven una educación en valores, es decir la adquisición de actitudes y comportamientos sociales y morales y que se han de desarrollar dentro de cada área como parte inherente de ellas, de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen.

Para Lucini (1994: 31), los temas transversales son «valores importantes tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos y de las alumnas, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana». Se sitúa, por tanto, en una dimensión ético-moral y de formación integral a desarrollar en los alumnos, apostando claramente por una educación en valores como eje transversal nuclear que se inserta en todas las áreas curriculares y a su vez impregna todos los de-

más temas transversales. Desde esta óptica, se huye de la posición reduccionista de la transversalidad cuando se la considera como nuevos contenidos o añadidos a los ya existentes, que se abordan de una manera tradicional. Ciertamente el espíritu con el que nacieron los temas transversales no giraba en torno a aumentar las materias de las ya desbordadas áreas del currículum educativo, sino que se les dotaba de un sentido redefinidor y clarificador de su papel en una nueva escuela que pretende dar respuestas a la formación integral de los alumnos, que esos contenidos que se trabajan sean significativos, que sirvan y contribuyan a dar respuesta y a solucionar los problemas y las preocupaciones de la sociedad actual y sean aprendizajes para la vida. Como bien dicen Reyzábal y Sanz (1999: 28) «los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que “sufre” la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él más conocimiento y mejor actitud».

Con todas estas aportaciones y las emanadas de los documentos curriculares emitidos por las administraciones educativas, podemos extraer una serie de **características** que la sitúan y definen claramente:

a) Asumen la función ético-moral de la educación

Promueven el desarrollo de valores y actitudes necesarios para la formación integral de los individuos y su vida en sociedad. Se potencia la educación en valores y la educación para la libertad que según Lucini (1994: 39) es un positivo ejercicio de la autonomía, que es capacidad de opción, para que cada ser humano pueda diseñar su propia trayectoria vital y su propio horizonte de felicidad. Todo ello, como bien se indica en los textos curriculares, con la intención de «establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista».

b) Poseen una dimensión social

De una parte, tratan de dar respuesta a las demandas sociales que los alumnos directa o indirectamente viven o les afectan (respeto del medio ambiente, consumismo inconsciente, convivencia...); de otra, trasladan al ámbito educativo, para su reflexión o con un componente de prevención, cuestiones problemáticas que acontecen en nuestra sociedad y de las que pueden ser partícipes los propios alumnos (drogas, violencia, intolerancia...). Tradicionalmente, desde las distintas materias curriculares pocas veces se abordaban estos temas situando a la institución escolar de espaldas a la realidad cotidiana. Con la introducción de los temas transversales, se vuelve a potenciar el papel de la escuela como agente de desarrollo social, desde una perspectiva crítica capaz de dar respuesta y solución a los asuntos que afectan a toda la humanidad.

c) Impulsan el desarrollo integral de la persona

Consecuente con todo lo anterior, desde esta nueva óptica educativa, se intenta favorecer una formación integral que vaya más allá de los contenidos académicos que tradicionalmente se imparten, abriéndose a la realidad social, promoviendo una verdadera educación para la vida, cuestionando el modelo de sociedad actual tan insolidario y conformista, por otro impregnado en una educación en valores. En definitiva, favoreciendo una formación reflexiva, crítica, comprometida y no pasiva.

d) Propician su integración total en el currículum

La aparición de los temas transversales deben entenderse como un conjunto de nuevos conocimientos y competencias que se deben integrar en las distintas áreas del currículum y no como nuevas asignaturas a impartir en los centros. Por tanto, deben estar presentes en todo el proceso educativo, como su propia etimología la define, atravesados de un lado a otro. Ello, supone una serie de cambios importantes en la organización escolar, que a nuestro modo de entender son imprescindibles para un trabajo eficaz:

- 1º) Responsabilidad y asunción por parte de toda la Comunidad Educativa.
- 2º) Selección, especificación y priorización en las Finalidades Educativas, tras el pertinente análisis previo del contexto del Centro.
- 3º) Integración en el Proyecto de Centro y en los respectivos Proyectos Curriculares de Etapa y Ciclos y en las Programaciones de Aula, último nivel de concreción curricular. Para ello, es muy importante redimensionar y adecuar los objetivos generales de las áreas y los temas transversales por los equipos docentes.
- 4º) Seguimiento y evaluación de su desarrollo.

Con este enfoque integrador, realmente lo que se está propiciando es que las materias curriculares clásicas cumplan con los objetivos establecidos de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva de los alumnos, de relacionar y conectar los conocimientos propios de cada una de ellas con las del mundo que nos rodea y, en definitiva, de despertar el interés de los escolares, encontrándole significabilidad y utilidad personal y social al aprendizaje de las mismas. En este sentido, Moreno (1993: 24) nos dice que «si consideramos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás materias cambia, se resitúa y cobra un nuevo valor, el de ayudarnos a alcanzar unos macroobjetivos imprescindibles para vivir en una sociedad desarrollada y autoconsciente. La vinculación entre las materias transversales y los contenidos curriculares da un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosísimos para aproximar lo científico a lo cotidiano».

e) Fomentan su propia interrelación, su transversalización

Partiendo de la consideración, comúnmente aceptada, de que la

educación moral y cívica es el tema transversal nuclear que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales (Moreno 1993: 35) , muchos autores consideran la posibilidad de convergencia de éstos en lo que algunos llaman **educación global** desde la transversalidad (Yus, 1997). Lo cierto es que la propia formación integral del ser humano propicia la aparición en el ámbito educativo de interesantes experiencias de aprendizajes globalizados donde se aglutinan e interrelacionan distintas temáticas transversales, lo que añade más complejidad en el camino hacia su adecuada concreción curricular. Esta consideración da un sentido más amplio al concepto de transversalidad y evitará que los temas transversales sean considerados como materias propias e independientes. Para Yus (1997: 124-127) aún es pronto para hablar de una auténtica integración en los temas transversales, entre otras razones, porque existen multitud de temas que no se están contemplando en el ámbito educativo. Según él, actualmente los diferentes temas transversales aparecen ligados a tres ámbitos relacionados con el deterioro de la calidad de vida: a) temas relacionados con la salud, b) temas relacionados con el medio ambiente y c) temas relacionados con la sociedad. Asimismo llama la atención sobre una serie de temas que no tienen una ubicación exclusiva en estos ámbitos, sino que comparten varios de ellos, caso de la educación para la paz, la educación para el desarrollo, la educación intercultural y la educación sexual y otros, como la educación del consumidor, la educación en medios de comunicación o la educación vial, tienen contenidos que se pueden adscribir a cualquier ámbito pues tocan aspectos relacionados con la salud, el medio ambiente o la convivencia social.

3.4.3. ¿Cómo abordar los temas transversales?

Llevar a la práctica diaria todos los planteamientos generados tras la aparición oficial de la transversalidad en el currículum educativo es un camino complicado, no sólo por las implicaciones organizativas que conlleva, sino sobre todo por aspectos conceptuales, pues es paradójico que se soli-

cite su plena integración en todas las áreas mientras el sistema potencia una estructura curricular basada en los clásicos contenidos académicos como ejes vertebradores del currículum.

Desde un primer momento, todas las orientaciones indicaban que para lograr el objetivo de su adecuada integración se debería seguir un proceso paralelo al establecido en el nuevo modelo curricular que, partiendo de su carácter abierto y flexible, cada equipo docente lo concretaría y desarrollaría para cada centro. Pero lo que no quedaba tan claro era el aspecto metodológico, el cómo integrarlo en el currículum y hacerlo realidad en las aulas. Consecuente con esta autonomía pedagógica, una vez que se seleccionan los temas transversales, el profesorado establecerá en el proyecto curricular la forma de organizarlo, el proceso didáctico que se va a emplear y el sistema de evaluación a utilizar.

Dar respuesta a lo que significa la transversalidad en el currículum y cómo llevarla a la práctica ha abierto un amplio abanico de posibilidades, por lo que cada centro establecerá sus propias propuestas atendiendo a sus circunstancias y directrices. Creemos que tras un período de reflexión, formación y asesoramiento los equipos docentes adoptarán los procedimientos que en cada caso crean más idóneos, por lo que se debe respetar sus decisiones. Hay que ser conscientes de la complejidad del hecho educativo y aunque una mayoría de autores defiendan que los ejes transversales deben ser considerados como los organizadores de los proyectos educativos de los centros, no debemos obviar y relegar a otras propuestas que se proponen. Veamos algunas de las opciones que se están adoptando para introducir los temas transversales en el diseño curricular de los centros educativos, siguiendo la clasificación realizada por Palos y Tribó (1997: 118/10-12):

a) Desarrollo puntual y esporádico de contenidos relacionados con los ejes transversales.

Realizado por los profesores de una o varias áreas, dedicándoles un tiempo dentro de su programación de aula, sin que ello rompa su dinámica

de trabajo.

b) Desarrollo parcial y discontinuo de contenidos propios de los ejes transversales en alguna área curricular.

Se pueden establecer varias posibilidades:

1. Desarrollo de contenidos transversales, de forma poco integrada, en determinadas unidades didácticas.

2. Desarrollo de algunos contenidos específicos relacionados con los ejes transversales en las áreas curriculares.

3. Inclusión de algunos ejes transversales en forma de unidad didáctica, o como tema dentro de una unidad didáctica.

c) Desarrollo parcial de los ejes transversales a través de decisiones colegiadas.

Interrupción de las programaciones, para trabajar durante unas jornadas temas monográficos con un enfoque globalizador.

d) Desarrollo de todos los Ejes Transversales mediante la impregnación de las áreas del currículum.

Adecuar los objetivos y contenidos de los ejes transversales en los objetivos y contenidos de todas las áreas curriculares.

e) Desarrollo de los Ejes Transversales como organizadores de los Proyectos Curriculares del Centro.

Desde una concepción global de los Ejes Transversales, sus objetivos y contenidos actúan como organizadores y vertebradores de los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares.

3.5. La actuación desde la tutoría

Hemos visto algunas de las estrategias que utilizan los equipos docentes para llevar a nuestras aulas los ejes transversales, pero su desarrollo en la mayoría de nuestros centros educativos sigue siendo todavía la asignatura pendiente del sistema educativo. Muchos profesores les confieren un papel marginal, optativo o complementario, por lo que no existe una verdadera consideración de estas temáticas y la integración en sus respectivas disciplinas pasan a un segundo plano, en el mejor de los casos.

Ante tal panorama, la acción tutorial y orientadora debe asumir un papel relevante en toda esta problemática si partimos del reconocimiento que le otorga el nuevo sistema educativo como elemento clave e imprescindible en la calidad y eficacia de la enseñanza. Las características del propio sistema justifican por sí misma la presencia obligatoria de la tutoría y la orientación, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y no quede reducida a una mera instrucción en conocimientos. Para que tome verdadero sentido y efectividad, su acción debe facilitar la integración y la interdisciplinariedad dentro del currículum. Por todo ello, el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas, sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Equipos Externos y los Departamentos de Orientación es necesaria para formar, asesorar, coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

Analicemos, con reflexión, las funciones que pueden desempeñar la orientación en la acción tutorial con referencia a los temas transversales y a los programas para la prevención y el desarrollo y el papel a desarrollar por sus responsables más directos: orientadores y tutores.

Como vimos al principio del capítulo, a la orientación se la considera como precursora de la introducción de muchos de los llamados ejes transversales, porque siempre se ha preocupado de la globalidad del ser huma-

no, de su formación integral y siempre ha sido consciente de esos «déficit de vida» que no se adquieren con las áreas curriculares tradicionales, más preocupadas por la mera transmisión de conocimientos académicos, sin vincularlos, en muchas ocasiones, a la vida en sociedad de los individuos y los problemas que en ella se generan y, por tanto generadores del desinterés de nuestro escolares hacia ellos.

Aunque la orientación no tenga la consideración de un área más, y no vamos nosotros a asignarle esa cualidad que no le hace falta, porque sin acudir a los documentos oficiales se percibe el carácter globalizador de la orientación en la educación, es decir impregnando todas las intervenciones educativas, hay que dotarla de un currículum específico que configurará las actuaciones tanto propias como compartidas con el resto de las materias curriculares. Por ello, la orientación es un proceso necesario que suele venir asociado a coordenadas espaciales y temporales, siendo una dificultad para la persona carecer de dichos puntos de referencia para dar solución y resolver sus necesidades y carencias. Bajo esta misma óptica, el término *orientar* tiende a conseguir un mayor peso y consideración en el ámbito educativo. Sería problemático para un alumno el llegar a tomar decisiones ajustadas y positivas sin estar informado debidamente, desconociendo las peculiaridades de su entorno escolar, familiar y social, así como sus propias actitudes, capacidades e intereses. Del mismo modo, desde una opción equilibrada de la formación en valores, funcional e integrada en la estructura curricular actual, el alumno debe desarrollar competencias y estrategias suficientes que le permitan descifrar los mensajes que se le presentan desde la realidad social en la que está inmerso, para poder conocerla, entenderla y ser parte inherente de la misma. Para conseguir lo anterior, se hace necesario que los programas orientadores y educativos se lleven al aula a través de propuestas concretas de trabajo, ya sea en sesiones de tutorías o integradas en el currículum como temática transversal, con una finalidad clara: la plena autorrealización del alumno.

Observamos claramente en la orientación esa capacidad para integrar adecuadamente los contenidos de los ejes transversales y de los programas de prevención y desarrollo entre sus objetivos prioritarios de trabajo

con los alumnos. Pero todavía puede y deber realizar otra labor tanto o más importante como la anterior: dinamizar la integración curricular de estos temas en el centro educativo.

3.5.1. El papel dinamizador de los orientadores

Desde la óptica de globalidad de la orientación, el papel que le corresponde desarrollar a sus responsables es de una gran trascendencia en la organización educativa. Es oportuno considerar tanto a orientadores como a tutores como verdaderos «agentes de cambio», dinamizadores de estos temas en los centros, para que se vayan incorporando de forma habitual al quehacer docente.

Sobre el orientador va a recaer un peso importante como agente dinamizador de las actividades educativas, no sólo por su condición de especialista en el pleno desarrollo de los individuos, sino también como contribuyente de la mejora de la calidad educativa de los centros. A este respecto, es muy interesante y clarificadora la definición que sobre los consejeros escolares realizó la A.S.C.A. (American School Counselor Association) en 1988, recogida por Moreno et al., (1996: 378): «Los consejeros escolares son profesionales que trabajan en escenarios escolares con estudiantes, padres, educadores y la comunidad; diseñan e implementan programas de orientación comprensivos para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en las áreas de carrera, social, personal y educativa, para desenvolverse en una sociedad viva y multicultural».

En esta tarea de implementación y dirección de programas, la N.C.D.A. (National Career Development Association) aprobó en 1991 un informe donde se recogían tanto las áreas de intervención de los orientadores como las competencias exigibles para el buen desarrollo de su trabajo en estas áreas, como exponemos a continuación:

- ! Conocimiento de diseños de elaboración de programas.
- ! Conocimiento acerca de la evaluación de necesidades, técnicas y prácticas.
- ! Conocimiento sobre teorías organizativas y de liderazgo.
- ! Conocimiento de las barreras del entorno que puedan afectar a la implementación del programa.
- ! Conocimiento acerca de las tendencias y estados de la legislación relacionada con la implementación y desarrollo del programa.
- ! Habilidad para ejecutar el programa con individuos y grupos de poblaciones específicas.
- ! Conocimiento sobre programas informatizados de información sobre la carrera.
- ! Habilidades para planificar, organizar y dirigir centros de recursos.
- ! Relaciones públicas.

Aunque asumimos plenamente todas estas cualidades como las idóneas en el perfil de un buen especialista de la orientación, no deben ser las únicas, sino que nosotros nos atrevemos a añadirles algunos compromisos que nos ampliará las funciones del orientador en relación a la dinamización de los temas transversales y los programas para la prevención y el desarrollo:

! Asesoramiento del profesorado en el desarrollo y la innovación curricular: coordinación, formación de tutores y profesores, inclu-

sión de los temas en el Proyecto de Centro y en los proyectos curriculares, aspectos metodológicos, organizativos, diseño de programas, proceso de evaluación, etc.

! *Asesoramiento de la familia*: acciones formativas, colaborativas y participativas en la búsqueda del compromiso familiar.

! *Asesoramiento del alumnado*: atención a la problemática individual y/o colectiva, actuaciones motivadoras, dinámicas grupales, colaboración y participación activa.

! *Mediador en la integración curricular de la transversalidad*: intervención colaborativa.

! *Promotor de la investigación y la innovación*: para la mejora de la práctica educativa.

! *Actualización continuada*: en beneficio de la calidad educativa del centro.

! *Facilitador de la colaboración y participación de otros agentes sociales*.

3.6. Bibliografía

Adkins, W. R. (1983). Life skills education: A video-based *counseling/learning* delivery system. En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills. Models for Giving Psychology Away* (pp. 44-68). Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.

Adkins, W. R., Rosenberg, S. y Sharar, P. (1965). *Training resources for youth: A comprehensive operational plan for a demonstration research training center for disadvantaged youth*. Nueva York: Training Resources for Youth.

AEEMA/EAAME (1997). *Repertoire de professionnels d'éducation aux médias en Europe*. Bruxelles, Association européenne 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. (1998). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva. Edición electrónica.

Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.

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

Alba, J. de (1969). «Algunos aspectos de la Orientación en Europa». *Revista Española de Pedagogía*, 108, 359-365.

Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1981). *Los teleniños*. Barcelona: Laia.

- Alonso, M, Matilla, I. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos/Teleniños privados*. Madrid: La Torre
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez, y R. Bisquerra (Coords) *Manual de orientación y tutoría* (pp. 399-410). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. et al. (1991). *La Orientación Profesional a través del Currículum y la Tutoría*. Barcelona: Graó-Ice.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Aparici, R., García Matilla y Valdivia, M. (1997). *La imagen. Curso de Lectura de La Imagen y Medios Audiovisuales*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (Coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.
- Argibay, M. et al. (1996). Más allá de la transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 46-49.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Edit. Graó.
- Arnaiz, P. y Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB,

- Ballesta, J. (Coord.) (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona: DM/PPU
- Ballesta, J. (1998). Los medios de comunicación: propuestas de trabajo en el aula. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 112-157). Murcia: KR.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1996). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 89-126). Barcelona: Paidós.
- Bautista, R. et al. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Barr, M.J., Keating, L.A. et al. (1985). *Developping effective student services programs*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- 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* (pp. 99-112). Valencia: RTVV.
- Bazalgette, C. (1992). Key Aspects of Media Education., En M. Alvarado et O. Boyd-Barret (Eds.). *Media Education: An Introduction* (pp. 199-219). London: British Film Institute/The Open University.
- Bazalgette, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 113-134). Madrid: La Torre.
- Bazalgette, C., Bevort, E. y Savino, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

- Berger, G. (1983): L'éducation aux médias: un exemple de Suisse. En *Perspectives*, 13 (2), 247-256.
- Beauchamp, A et al. (1997). *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae.
- Benito, A. (1995). *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bernabeu, N. (1994). Tratamiento transversal de la Educación en materia de Comunicación. En UNED: *Medios de Comunicación y Educación* (pp. 129-144). Córdoba: Centro Asociado.
- 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 A. Jiménez. *Comunicación y Educación* (pp. 67-88). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.
- 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 J.I. Aguaded y A. Fera (Coord.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 15-25) Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»;
- 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 pratiques des enseignants en France. En *Communication*, 1, vol, 16, 79-85. Canadá: Université de Laval.

- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Aproximación al concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.
- Blake, R.B. et al. (1993). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.
- Blocher, D.H. y Biggs, D.A. (1986). *La Psicología del Counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.
- Boronat, J y Cano R. (1998). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 167-207). Barcelona, Praxis.
- Boza, A. y Fondón, M.A. (1998). El apoyo en el aula ordinaria. En M.C. Aguaded et al. *Integración: Didáctica y Organización*. Huelva: Hergué.
- Brennan, R.E. (1969). *Historia de la Psicología*. Madrid: Morata.
- Bryant, J. y Zillmann, D. (Comps.) (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.
- British Film Institute, Clemi, Unesco y Conseil d'Europe (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres: BFI.
- British Film Institute (1996). *BFI Publishing. Books and Educational Resources*. London: BFI.

- Cabero, J. (Ed.) (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (1997). Investigaciones sobre el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 69-77). Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.
- Callejo, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Camps, V. (1993). *Los valores de educación*. Madrid: Narcea.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- Caparrós, A. (1993). *Historia de la Psicología*. Barcelona: CEAC.
- 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. (1999). La comunicación audiovisual y la informática en los planes de estudios de primaria y secundaria. En J. Cabero (Ed.). *Tecnología Educativa* (pp. 151-162). Madrid: Síntesis.
- CECJA (1995): *La Acción tutorial*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria, vol. 11. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia-Junta de Andalucía.
- Celorio, J.J. (1996). Transversalizar los contenidos, ¿misión imposible?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 61-82.
- Ceneca (1992). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: Ceneca/Unicef/Unesco.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1976). *Dinámica de grupos y educación*.

Buenos Aires: Humánitas.

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 T. Husen, L. Post y T. Hwaite (Comps.). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 5441-5442). Madrid: Vicens Vives.

Comisión Europea (1994). *Guía europea para los consejeros de orientación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comunicar (1997). La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana. En *Comunicar*, 8.

Conseil de l'Éducation aux Média (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Belgique: Fondation Roi Baudouin.

Cornellas, M.J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 261-272). Barcelona: Praxis.

Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Graó

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA de 29 de noviembre)

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA

del 6 de septiembre).

Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.

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

Equip Contrapunt (1994). La prensa, la gran olvidada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 83-87.

Esteve, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*. Madrid: Narcea.

Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.

Fernández, J. (1993). *Orientación profesional y Currículum en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

Fernández, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en la Educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Fernández, A. y López, M.C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 83-94.

Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.

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

Fritzen, S. (1987). *Setenta ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.

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

Galindo, J.A. (1997). Espectadores y audiencias ante el consumo de televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas para*

- un consumo inteligente de la televisión* (pp. 79-85). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- García Hoz, V. (1982). La Orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- García Matilla, A. (1993a). Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 45-77). Madrid: La Torre.
- García Matilla, A. (1993b). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 413-426). Madrid: La Torre.
- García Nieto, N. (1999). Técnicas de dinámica de grupos. En M. Álvarez y R. Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 412/87-110). Barcelona: Praxis.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez Pérez, R. (1983). *Familia y televisión*. Madrid: BAC.
- Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. París: Armand Colin.
- Gonnet, J. (1996). *L'éducation et médias*. París: Presses Universitaires de France.
- Greenway, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?. En R. Aparici. *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 33-44). Madrid: La Torre;
- Gordillo, M.V. (1988). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.

- GROP (1998). La educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-41). Barcelona: Editorial Praxis.
- Gubern, R. (1987). La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona: Gili Gaya.
- Gubta, R. M., y Coxhead, P. (1992). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.
- Gunter, B. (1988). The Perceptive Audience. En J. Anderson (Comp.). *Communication Yearbook, 11*, 22-50. Newbury Park: Sage.
- Gunter, B. (1996) Acerca de la violencia de los media. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. (Pp. 287-328). Barcelona: Paidós.
- Gunter, B. y Wober, M. (1992). *The Reactive Viewer. A Review of Research on Audience Reaction Measurement*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gunter, B. y Winstone, P. (1993). *Television. The Public's View*. London: John Libbey & Company Ltd.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular*. Madrid: Popular/OEI.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Hawkins, R. y Pingree, J. (1983). Television's Influence on Social Reality. En E. Waterlla, C. Whitney y S. Windahl (Comps.). *Mass Communication Review Yearbook, 4*, 53-76. Beverly Hills: Sage.
- Hermosilla, M.E. y Fuenzalida, V. (1993). La recepción activa de la televi-

- sión. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 261-284). Madrid: La Torre.
- Hernán, J. (1997). Hacia una cultura comunicativa. En *Comunicar* 8, 17-24.
- Hopson, B. y Scally, M. (1980). *Lifeskills teaching programmes*. (2 vols.). Ashling, Leeds, G.B.: Life Skills Associates.
- Hostie, R. (1986). *Técnicas de Dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- Iglesias de Ussel, J. (Dir.) (1995). *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jacquinet, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. En *Communication*, 1, vol, 16, 19-35. Canadá: Université de Laval.
- Kaplún, M. (1992). Método de Lectura Crítica. En CENECA (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 196-213). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Lázaro, A., Asensi, J. y Gonzalo, M. (1982). «El desarrollo de la Orientación Institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-182.
- Lázaro, A. y Asensi, J.(1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. (1995). *Psicopedagogía*. Madrid: Narcea.
- LOGSE. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Ley 1/1990, de 3 de octubre. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOPEGC. *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes* (BOE del 21 de noviembre).

- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Luft, J. (1992). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- Maher, C. A., y Zins, J. E. (Eds.) (1990). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Margalef, J.M. (1994). *Guía para el uso de los Medios de Comunicación*. Madrid: MEC.
- Mariet, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona: Urano.
- 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 A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 427-428). Madrid: La Torre.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994a). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994b). Media Education and its future. En C. Hamelink, y O. Linné. *Mass Communication Research: On Problems and Policies* (pp. 309-323). Norwood (NJ): Ablex Publishing.

Matilla, L. (1995). En torno a la violencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 18-21.

McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.

MEC (1987). *Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas*. Madrid: Publicaciones MEC.

-(1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Publicaciones. MEC.

-(1990: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Publicaciones MEC.

-(1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Publicaciones MEC.

-(1992a). *Orientación y Tutoría*. (Primaria). Madrid: Publicaciones MEC.

-(1992b). *Orientación y Tutoría*. (Secundaria). Madrid: Publicaciones MEC.

-(1993). *Educación y Orientación Profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid: MEC y Dirección Provincial de Madrid.

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

Méndez, J.M. (1990). Reflexiones en torno al uso didáctico de los medios de comunicación. En *Actas del II Congreso Andaluz Prensa-Educación* (pp. 169-171). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Méndez, J.M. (1991). Proyectos de Prensa en la escuela: propuestas para una planificación de centro del Profesor Dinamizador de Prensa. En J.I. Aguaded (Dir.). *Profesores Dinamizadores de Prensa* (pp. 112-114). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Méndez, J.M. (1992). Propuestas formativas en medios desde los centros

- educativos. En J.I. Aguaded (Dir.). *Enseñar y Aprender con prensa, radio y televisión. Simposio Andaluz* (pp. 133-139). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. (1994). El Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»: Un compromiso con la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. En J.I. Aguaded (Dir.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp. 155-159). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Méndez, J.M. y Monescillo, M.(1997a). Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales. En Aeop (Comp.). *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum* (pp. 92-96). Valencia: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997b). Orientar para cambiar la evaluación. En J.I.Aguaded (Dir.). *Caminhos para o encontro educativo. Caminhos para el encuentro educativo* (pp. 211-217). Huelva: Escola Superior de Educação de la Universidade do Algarve y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. (1997c). Acción Tutorial y Orientación para consumir televisión. En J.I. Aguaded (Dir.). *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 217-225). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- Méndez, J.M. y Monescillo, M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 23-39). Barcelona: Praxis.
- Méndez, J.M. (1993). Medios de Comunicación en la E.S.O.. *Comunicar*, 1, 27-36.
- Méndez, J.M. y Monescillo, (1994). Orientación y acción tutorial con los me-

dios. *Comunicar*, 2, 71-75.

Méndez, J.M., Monescillo, M. y Aguaded, J.I. (1997). Orientación educativa para un consumo racional. *Comunicar*, 7, 54-59.

Merlo, T. (1996). *La educación y el medio televisivo*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.

Ministère D'Éducation de L'Ontario (1989). *La compétence médiatique. Document d'appui pour les cycles intermédiaire et supérieur*. Toronto: L'imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

Mira y López, E. (1947). *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

Montané, J. Y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.

Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 149-165). Barcelona, Praxis.

Mora, J.A. (1983). *Acción tutorial y Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

Moreno, F. et al. (1996). Diseño de programas de orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

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

- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M.D. Busquets et al. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Morón, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medio de comunicación social. *Comunicar*, 9, 43-49.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Morrill, W. H., Hurst, J. C. y Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of Intervention for Student Development*. Nueva York: John Wiley.
- Muñoz, J.J. y Pedrero, L.M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca: Cervantes.
- Murray, J. (1980). *Television and Youth*. Boys Town Center for the Study of Youth Development.
- Murray, J. y Salomon, G. (Eds.) (1984). *The Future of Children Television*. Nebraska: The Boys Town Center.
- Naville, P. (1975). *Teoría de la Orientación Profesional*. Madrid: Alianza.
- OEI (1994). Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar*, 3, 105-107.
- OEI (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.
- O.M. de 4 de junio de 1987. Por la que se implantan Programas de Orientación en Centros de Enseñanza Secundaria.
- O.M. de 28 de febrero de 1988. Por la que se implantan Programas de Orientación en Centros de EGB.

- O.M. de 14 de junio de 1991. Por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (Arts. 6 y 7).
- O.M. de 9 de diciembre de 1992. Donde se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (BOE del 18).
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación* (BOJA del 29 de agosto).
- Oliveira, I. de (1992). Teoría y práctica de la Comunicación: incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina. En CENECA. *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 273-289). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- 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* (pp. 290-301). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO;
- Orozco, G. (1994). *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: La Torre.
- Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Palos, J. y Tribó, G. (1997). Principios metodológicos de los Ejes transversales en el currículum. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Patterson, C.H. (1974). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Pierre, E. et al. (1982). *Les nouveaux téléspectateurs*. París: 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*. París: MédiasPouvoirs.
- Piette, J. (1995b). L'éducation aux médias: un bilan. En *Communication*, 1, vol, 16, 37-59. Canadá, Université de Laval.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Pino, A. (1982). La Orientación escolar y profesional en el sistema educativo francés. *Revista de Educación*, 270, 189-210.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Plata, E. (1992). Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En R. Bautista et al. *Orientación e intervención educativa en secundaria*. (pp.13-36) Archidona, Aljibe.
- Ponce, M. (1994a). Teleniños y violencia: la discusión que no cesa. En RTVV (Ed.). *Televisión. Niños y jóvenes* (pp. 285-296). Valencia:

Radiotelevisión Valenciana.

Ponce, J.A. (1994b). Violencia infantil y medios de comunicación. En J.M. March (Dir.). *La Generación TV* (pp. 185-201). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. París: Armand Colin.

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.

R.D. 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 13 de julio).

R. D. 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero).

Repetto, E., Rus, V. y Piug, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En M. Álvarez, y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Riart, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz y J. Riart. *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.

Rico, L. (1992). *Televisión, fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe.

Rico, L. (1994). *El buen telespectador*. Madrid: Espasa Calpe.

- Rodríguez, M. (1996). Transversalidad y democracia en el contexto europeo. *Revista de Educación*, 309, 95-126.
- Rodríguez Espinar, S. (1996). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz et al. (Eds.). *Tutoría y Orientación* (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez, S. (Coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC
- Roig, J. (1982). *Fundamentos de la Orientación escolar y profesional*. Salamanca: Anaya.
- Strang, R. y Morris, G. (1996). *La Orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, S. (1982). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Sancho, J. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. Sancho y M. Area. *Los Medios de Comunicación en el Currículum* (pp. 15-44). Murcia: KR.
- Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- Sevillano, M.L. (Coord.) (1998). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS.

- Shepherd, R. (1993). Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. En R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 135-151). Madrid: La Torre.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Tena M. et al. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Tyner, C. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. En A. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 171-197). Madrid: La Torre.
- Tyner, C. y Lloyd, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- UNESCO (Ed.) (1977). *L'étude des médias dans l'enseignement*. París: 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 Unterricht, German Commission for UNESCO.
- UNESCO (1983). L'éducation aux médias. En *Perspectives*, 13 (2). París: UNESCO.
- UNESCO (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París: UNESCO.
- UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994): Declaración de Grunwald. En *Comunicar*, 3, 6-7.
- Vallejo, A. (1987). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid: Temas

de hoy.

Vallés, A. (1994). *Habilidades sociales*. 2 Vols. Alcoy: Marfil.

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

Varios (1996). Televisión Educativa Iberoamericana. En *Comunicar* 8, 172.

Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. y Rodriguez, M.L. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Informe resumen del estudio realizado para la Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

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

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

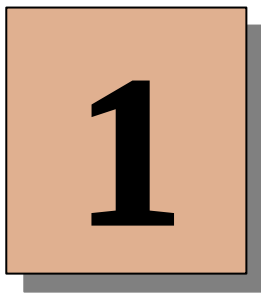
Wolf, M. (1994b). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.

Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Barcelona: Graó.

2^a PARTE

El diseño de nuestro Programa de Orientación



Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1. Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1.1. La orientación y su planteamiento curricular



emos defendido, con anterioridad, nuestra intervención orientadora a través del modelo de Programas como la manera más idónea para alcanzar con ciertas garantías de éxito y operatividad las metas que nos propusimos en la configuración de nuestra investigación.

No podemos olvidarnos de que nuestra acción educativa se dirige al alumnado, que es el verdadero protagonista de la misma, pero que necesita ayuda y orientación y donde los docentes cumplimos con el papel de mediadores en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo la orientación educativa a través del desarrollo de programas como el nuestro a la consecución de los propósitos de aprendizajes.

Hemos puesto de manifiesto cómo la reforma educativa ha relanza-

do y afianzado en la práctica, definitivamente, a la acción tutorial y orientadora en nuestros centros educativos, al constituirse los Departamentos de Orientación en la Enseñanza Secundaria y al ampliarse los Equipos de Orientación para los niveles de Educación Infantil y Primaria. Pero además se le ha dotado de un planteamiento, de un «corpus» curricular, integrándola en el marco operativo del currículum escolar. A este respecto Lázaro (1995: 144) especifica que «la orientación es un componentes del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos». En este sentido, compartimos la opinión de Moreno et al. (1996: 357) cuando expresan que «es precisamente por que la orientación tiene unos objetivos y ámbitos propios, que hemos de plantearnos la viabilidad de una dimensión curricular específica de orientación en la que el orientador cumpla con unos de los roles que desde este enfoque se le asignan como es el de profesor/educador, facilitando a los alumnos la adquisición de competencias personales, académicas y vocacionales». Por tanto, deben existir contenidos específicos de orientación que los alumnos trabajarán bajo la mediación, en principio, del tutor o el orientador en las sesiones de tutorías, y asimismo facilitar la posibilidad de un trabajo compartido o de interrelación con otras áreas curriculares.

Desde un primer momento, tuvimos claro como punto inicial de partida para configurar nuestro Programa dotarlo de un carácter eminentemente educativo, práctico y a la vez reflexivo, capaz de provocar en nuestros alumnos una toma de decisiones responsables y comprometidas. En este sentido, Castellano et al. (1996: 357-360) recogen las afirmaciones de algunos autores que refrenda nuestro posicionamiento: «si la orientación educativa tiene algo de idiosincrático es la de ser *per se* ciencia de la acción», (Rodríguez Espinar, 1986); «lo que caracteriza a la orientación es la conjunción entre el conocimiento teórico y la acción práctica», (Rodríguez Diéguez (1989); «si se quiere poner al mismo nivel la orientación y la educación y que aquella se enfrente a las necesidades cada vez más complejas de las personas y de la sociedad, hace falta una orientación con contenidos», (Gysbers y Henderson, 1988); «a lo que aspiramos es a diseñar programas de orientación de forma coherente a lo largo de la vida escolar, igual que se

hace con el desarrollo secuencial del contenido de un área», (Sanz, 1995).

Este carácter curricular de la orientación ha propiciado desde hace algunas décadas, la necesidad de clarificar y configurar «los contenidos de la orientación» como ya hemos comentado ampliamente en otro apartado. Una vez establecidos, es necesaria la creación de múltiples programas, de materiales curriculares de orientación y el diseño de las estrategias adecuadas para su implementación. La constatación de los efectos positivos de dichos programas, citado por Rodríguez Espinar (1995:124), se plasman en una investigación llevada a cabo por Drier (consultor en el Centro de investigaciones de la Ohio State University) y recogida por Perry (1994) donde se pone de manifiesto que en el 80% de los 163 programas analizados se dieron efectos significativamente positivos. En la misma línea y para refrendar el diseño y desarrollo de una acción orientadora cita a Burgess (1994) quien describe cuatro grandes fases, interactivas entre sí:

A) CREER

- Explicitar creencias, entre otras las referidas a: ser aprendiz, concepción del desarrollo, evaluación de la conducta...

B) SABER

- Identificar a los usuarios y sus necesidades.
- Conocer las teorías explicativas de los fenómenos sobre los que se ha de intervenir.
- Adoptar los modelos de intervención adecuados a los objetivos propuestos.
- Poner en acción estrategias de innovación y cambio...

C) QUERER

- Conseguir que el alumno sea capaz de:

- Aprender independientemente
- Adquirir las competencias explicitadas en el currículum
- Adquirir y usar habilidades como las de: solución de problemas, tomas de decisión, interrelación social, etc.

D) HACER

- Diseñar el programa de orientación de acuerdo a los requisitos técnicos derivados de la propia naturaleza de la intervención y que permitan una evaluación tanto de los procesos como de los logros.

1.2. Fases en la elaboración de un programa de orientación

El diseño de un programa para la intervención orientadora es una tarea de suma importancia que no se puede dejar a la improvisación. Por eso, es necesario organizar de forma racional y sistemática el trabajo a desarrollar en el proceso de intervención. En la realización de este proceso se siguen una serie de fases que varían según diversos autores, aunque muchas de ellas son coincidentes.

Morrill (1989), a partir de Barr et al. (1985), citados por Álvarez et al. (1998: 86-87), propone un modelo de programa de intervención de acuerdo con cuatro estadios, cada uno de ellos con varios pasos. Su estructura es la siguiente:

1. Iniciar el programa

- a) Idea germinal.
- b) Equipo de planificación.
- c) Evaluación de necesidades, recursos y limitaciones.
- d) Identificar alternativas de objetivos y propósitos del programa.
- e) Selección del programa.

2. Planificar los objetivos, las actividades y la evaluación.

- a) Seleccionar metas y especificar objetivos operativos.

- b) Desarrollo de las estrategias de intervención.
- c) Planificar la intervención.
- d) Planificar la evaluación.

3. Presentar y evaluar un programa piloto.

- a) Publicidad del programa.
- b) Poner en práctica el programa piloto.
- c) Evaluar la experiencia piloto.

4. Perfeccionamiento del programa.

- a) Perfeccionamiento de procedimientos y materiales.
- b) Planificar la evaluación continua.
- c) Formar al personal.
- d) Ofrecer el programa.

Muchos otros autores se han ocupado de las fases del proceso de la orientación mediante programas. Resumiendo sus aportaciones, sobre todo a partir de las efectuadas por Rodríguez Espinar (1993: 239-255), recogemos la propuesta formulada por Álvarez et al. (1998: 88-89) donde se presenta un esquema bastante completo de las distintas fases a seguir en el diseño de programas de orientación y que nos han servido de base y guía de nuestra experiencia:

1. Análisis del contexto

- Análisis de las características del centro o lugar

donde se piensa intervenir.

- Especial referencia a los sujetos destinatarios del programa y agentes implicados.
- Identificar las necesidades del contexto que originarán la intervención.

2. Planificación del programa

- Áreas de actuación del programa.
- Identificación de posibles agentes de intervención.
- Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
- Explicitación de las metas de los programas.
- Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de intervención.
- Evaluación inicial.
- Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

3. Diseño del programa

- Especificación de los objetivos.
- Planificar actividades.

- Selección de las estrategias de intervención.
- Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
- Desarrollar nuevos recursos.
- Lograr la implicación de los elementos del programa.
- Establecer un programa de formación para los componentes que lo van a ejecutar.

4. Ejecución del programa

- Temporalización.
- Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- Seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos).
- Logística necesaria.
- Relaciones públicas.

5. Evaluación del programa

- Cuestiones a contestar por la evaluación.
- Diseño de evaluación.
- Instrumentos y estrategias de evaluación.

- Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua.
- Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
- Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

6. Coste del programa

- Personal.
- Material.
- Fuentes de financiación: estrategias para la aprobación.

Todos y cada uno de los elementos que configuran este modelo, han dado cuerpo a nuestra experimentación y serán analizados y expuestos detenidamente en capítulos posteriores. En éste, nos vamos a centrar en la fase del diseño y elaboración del programa, propiamente dicho, y su correspondiente proceso evaluador, es decir en la confección real del material curricular impreso que los alumnos experimentarán. Por ello, vamos a hacer un recorrido por los argumentos teóricos en los que se ha sustentado.

1.3. El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa

Nuestro actual sistema educativo opta por un modelo de currículum abierto que da un amplio margen de libertad a los centros educativos y a los profesores para diseñar la práctica cotidiana en el aula, con una nueva y diferente conceptualización del currículum que se debe proyectar en las experiencias educativas que ofrece la escuela y que conlleva un compromiso de renovación con la educación. En palabras de Stenhouse, citado por Martínez (1989: 62), «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». Concretamente en nuestro Diseño Curricular Base a los materiales curriculares se les consideran como uno de los ámbitos significativos de la política curricular, tomando cuerpo definitivo en la LOGSE cuando en el artículo 55 se habla de los recursos materiales como uno de los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza.

Por ello, toma un gran relieve el diseño de nuevos materiales curriculares que permitan desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a los nuevos tiempos de la sociedad actual y que sean instrumentos que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, que permitan la comprensión crítica del entorno que les rodea y que, en definitiva, potencien su capacidad autónoma de creación. En definitiva, estamos ante un nuevo modelo que reconoce un papel más relevante al profesor y a los equipo para adoptar decisiones curriculares, lo que implica dinamizar su práctica docente.

Los materiales curriculares y en especial los impresos han tenido una gran importancia en el ámbito educativo. Tradicionalmente, los libros de texto han sido el eje central del proceso de enseñanza, instrumento básico, fundamental y, en muchísimas ocasiones, único de la información en la escuela, supeditándose todo el quehacer didáctico al mismo y condicionando la actividad tanto del profesorado como la del propio alumno. Esta excesiva de-

pendencia generó un lógico rechazo a su uso durante el siglo XX en los partidarios de una nueva escuela, donde la pasividad diera paso a la actividad y donde surgiera otras formas metodológicas que mejoraran el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Aunque estas críticas en su momento fueron fundamentadas y justificadas, no hay que restarle la importancia y trascendencia que adquieren los libros de texto y otros materiales curriculares impresos cuando se diseñan y se usan con un enfoque totalmente opuesto al que generó su rechazo. Hay que ser consciente de que la mayoría del profesorado prefieren trabajar con libro de texto y ante esta situación lo que interesa es saber la relación que debe mantener el libro de texto con un currículum abierto y cómo ha de elaborarse para que sea útil tanto a profesores como a alumnos.

Para acercarnos a la comprensión conceptual de término, citaremos la opinión de varios autores, ya que en la revisión efectuada no nos encontramos con una única respuesta, sino muchas y formuladas desde perspectivas muy diversas. Así, Zabala (1995: 173), entiende que *«los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación»*. Para Gimeno (1991: 10), son *«cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje, total o parcialmente»*.

Blázquez (1994: 514), por su parte, incluye a los materiales curriculares como medios de enseñanza y entiende como medio didáctico a *«cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum -por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuen-*

tros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación».

En la misma línea, Santos Guerra (1991: 29) considera que los materiales didácticos son *«las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos tienen carácter globalizados, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva».*

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 (1994: 119), por su parte, conceptualiza los medios y materiales para la enseñanza como los *«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».*

Por último señalar la opinión de Parcerisa (1996: 27), que entiende que material curricular es *«cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planifica-*

ción y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum».

Como vemos, dentro de esta concepción terminológica tienen cabida otros recursos y medios que podamos emplear en la tarea educativa, como los medios audiovisuales, los tecnológicos, los informáticos, los multimedia... Lógicamente la forma de intervención metodológica con los alumnos condiciona la elección y el uso de uno u otro material curricular, o de varios a la vez.

Por tanto, creemos que los materiales curriculares pueden ser perfectamente compatibles con la innovación y la calidad educativa, siempre que persigan las siguientes finalidades:

- Formar parte del diseño curricular del centro.
- Fomentar estrategias activas en los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje significativo.
- Desarrollar el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- Evitar la reproducción de ideas y valores culturales determinados.
- Favorecer la reflexión y el pensamiento, partiendo de la observación, la exploración y la investigación.
- Promover la colaboración.
- Partir del conocimiento previo de los alumnos.
- Atender la diversidad del alumnado y sus ritmos de aprendizaje.
- Trabajar los contenidos en sus tres vertientes: conceptual procedimental y actitudinal.
- Promover la evaluación formativa.
- Facilitar la tarea docente y su capacidad creativa.

- Facilitar la participación de toda la comunidad educativa y social del entorno.
- No distorsionar la realidad, con informaciones partidistas.
- Generar el contraste con otras fuentes informativas.
- Complementarse con otros materiales.

1.4. Funciones de los materiales en la enseñanza

La multiplicidad de funciones que deben cumplir los materiales curriculares apunta a una concepción mucho más amplia y variada que la de un solo libro de texto, basada en un conjunto de textos y de otro tipo de materiales, con un soporte audiovisual en algunos casos.

Blázquez (1994: 515) justifica el uso de los textos escolares con un planteamiento innovador en base a una serie de funciones:

- 1. Transmisor de información y medios de adquisición de conocimiento.** Capaces de condicionar el quehacer didáctico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.
- 2. Proyección psicosociológica.** El material escrito al ser una importantísima fuente de información favorece el potencial educativo de los individuos.
- 3. Medio formativo.** Los materiales han de mirar sobre todo a enseñar a aprender.
- 4. Soporte de mensajes más de tipo heurístico que informativo.** Debe potenciar su concepto metodológico, como estímulo y guía del aprendizaje.
- 5. Guía al docente en lo que respecta al contenido que imparte y al orden de impartición.** Siendo uno de los elementos básicos del desarrollo concreto del currículo.

Parcerisa (1996: 32) indica, basándose en aportaciones de Zabala, Gimeno y Sarramona, que los materiales curriculares pueden desempeñar las siguientes funciones:

- **Innovadora.** La incorporación de materiales en la enseñanza deben aportar cambios estructurales innovadores.
- **Motivadora.** Presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, mediante baterías de actividades signifi-

cativas y sugerentes.

- **Estructuradora de la realidad.** Se presenta una realidad a conocer.

- **Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales.** Se determina el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.

- **Controladora** de los contenidos a enseñar.

- **Solicitadora.** Los materiales imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica» y actúan como guía metodológica, condicionante de la actuación docente.

- **Formativa.** Los materiales deben incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.

- **De depósito** del método y de la profesionalidad, condicionando la profesionalidad del profesorado.

- **De producto** de consumo, que se compra y se vende.

1.5. Clasificación de los materiales

Zabala (1995: 174), para clarificar la función y las características de los materiales curriculares y poder analizarlos, establece la siguiente clasificación:

- **Según el ámbito de intervención.** Algunos, muy generales, de corte sociológico, psicopedagógico o relacionados con el sistema educativo; y otros ligados al marco de la planificación escolar, tales como proyectos educativos, curriculares o dirigidos al último nivel de concreción, la intervención en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje individual.
- **Según su intencionalidad o función .** Encontraremos materiales que orientan, que guían, que ejemplifican, que ilustran, que proponen o que divulgan experiencias o conocimientos.
- **Según los contenidos y la manera de organizarlos.** Podemos encontrar materiales con pretensiones integradoras y globalizadoras o con enfoques disciplinares; otros, vinculados específicamente a contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal.
- **Según el tipo de soporte.** Encontraremos diferencias significativas dependiendo del soporte que emplee el material: papel (fungible o perdurable), audiovisual, informático, multimedia...

Marchesi y Martín(1991: 47), apuntan que a partir de la función que desempeñan se pueden distinguir dos tipos de materiales:

- **Orientados hacia la elaboración del proyecto curricular del centro.** Aquéllos que incluyen información y propuestas para facilitar el trabajo de los equipos docentes.
- **Orientados hacia la práctica en el aula.** Aquéllos que se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto los dirigidos al profesor como los de uso directo del alumno.

Para 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». Asimismo, considera que las clasificaciones de los medios deben estar 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.

1.6. Características de los materiales curriculares

Los nuevos materiales curriculares tienen que dar respuestas a las exigencias emanadas del actual sistema educativo y a los nuevos enfoques del aprendizaje y en ese empeño diferentes autores intentan establecer los requisitos que consideran imprescindibles para unos textos innovadores y de calidad.

Martínez (1991: 64) señala que el contenido innovador de un material curricular debe someterse a programas sistemáticos de investigación por parte de los propios profesores. Además considera necesario un plan paralelo de formación que comprometa al profesorado en el modelo de desarrollo curricular que concretan los materiales y que le obliguen a tomar decisiones reflexionadas que deberá contrastar con las de otros compañeros.

Según Santos Guerra (1991: 44), la potencialidad didáctica de los materiales estaría centrada en las siguientes características, basadas en los doce principios que Raths (1971) ofrece para la valoración de las actividades en el desarrollo curricular:

- Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.
- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.
- Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.
- Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, propiciando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.
- Que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación

de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.

- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz...
- Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica; que pueda suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.
- Que exija que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.
- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

Marchesi y Martín (1991: 47) señalan algunos de los rasgos más significativos que deben tener los libros y materiales que se diseñen, para conseguir los cambios que en base al nuevo modelo curricular propugna el actual sistema educativo:

- Los materiales curriculares deberían ofrecer a los profesores vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo y no ser un mero ejecutor de las decisiones que allí aparecen.
- Los materiales curriculares han de recoger las propuestas didácticas en relación siempre con los objetivos que se intentan conseguir, es decir, en relación con las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen. Por ello, los contenidos que se incluyan han de ponerse en relación con estos objetivos, y se ha de

incorporar esta reflexión en cada unidad didáctica.

- Los materiales deben incluir los tres tipos de contenidos que se establecen en el currículum -conceptos, procedimientos y actitudes- y deben trabajarse interrelacionadamente.
- Los materiales curriculares deben, asimismo, respetar otro principio básico de la Reforma educativa, que es la atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. En el plano de los materiales esto se traduce en ofrecer una amplia gama de actividades didácticas que respondan a diferentes grados de aprendizaje.
- Los materiales curriculares deben ayudar a consolidar la organización curricular de ciclos y etapas.
- Especial atención deben recibir en los materiales los denominados «temas transversales».
- La evaluación ha de ocupar un lugar destacado en los materiales curriculares.

Canals i Roig (citado por Parcerisa, 1996: 53) señala que 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.

Atienza (1994: 12-21), cree necesario que se deben explicitar la filosofía del proyecto y las opciones tomadas y, por ello, demanda que en los materiales curriculares aparezcan los siguientes tipos de explicaciones:

- Justificación teórica, rigurosa y argumentativa, de las opciones prácticas (justificación de los objetivos, contenidos, materiales, actividades, etc.).
- Relaciones entre aspectos teóricos y aspectos prácticos.
- Relación o articulación entre actividades, contenidos y objetivos.
- Indicación de la manera de actuar y de sus razones, cuando no sean obvias.
- Inclusión de datos para la observación y la reflexión sobre la acción.

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.

- 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.

Como podemos observar, para todos los autores hay una preocupación latente en la elaboración de los nuevos materiales curriculares y es buscar su adecuación a los planteamientos de la Reforma y que contribuyan, por tanto, a la mejora de la calidad educativa. Traducir todo esto al terreno de la práctica no es tarea nada fácil, máxime cuando no ha existido una formación previa -que creemos necesaria- en ese profesorado comprometido que quiere embarcarse en el diseño y elaboración de materiales curriculares. A pesar de la complejidad técnica de todo el proceso, hay algunos aspectos positivos que pueden servir de motivación y apoyo en esta tarea. En primer lugar, la experiencia docente que define claramente desde el primer momento lo que se quiere conseguir, partiendo de la realidad contextual en la que se mueve y la manera de conseguirlo; en segundo lugar, destacaríamos su compromiso con la innovación educativa, por cambiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Estas dos características, aunque podríamos buscar más, son suficientes para afrontar esta nueva faceta de creación educativa.

1.7. Elementos relevantes en la elaboración de los materiales

Creemos haber sentado las bases que justifican la elaboración de materiales curriculares, en especial los impresos, en la línea de un compromiso de renovación educativa, con la exposición detallada de lo que se entiende y debe ser los nuevos materiales, sus funciones y características más importante. Como veremos más adelante, en nuestro caso concreto, las hemos tenido en consideración y muy presentes en el diseño y elaboración de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

En este sentido, nos parecen muy interesantes los criterios que Parcerisa (1996: 61-65) esgrime como imprescindibles a la hora de elaborar los materiales curriculares y que coinciden plenamente con el planteamiento que nosotros hemos seguido:

- **Coherencia con el Proyecto Curricular del centro.** Tienen que estar al servicio de este proyecto en conjunto y 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. En nuestro caso, debe formar parte y seguir los criterios establecidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- **Diversidad de materiales.** 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 y las motivaciones de los alumnos.
- **Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas.** Los materiales se deben adecuar a los objetivos concretos de aprendizaje y con sus elementos.
- **Adecuación al contexto.** Es necesario tener en cuenta las características propias del alumnado que los utilizará y su relación con el medio donde se desenvuelven.

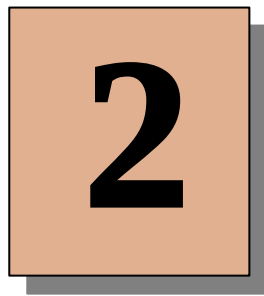
- **Rigor científico.** El material conviene evitar inexactitudes científicas y errores conceptuales.
- **Visión general del conjunto de materiales.** Para que puedan ser utilizados eficazmente por el alumnado, se deben ubicar en una visión de conjunto, incluyendo el uso de otros recursos didácticos.
- **Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material.** Se debe extremar las debidas precauciones para que en los materiales no aparezcan discriminaciones y prejuicios de cualquier tipo, debiéndose estar muy atentos a los valores y actitudes que en ellos se reflejan, ya que pueden aparecer los aprendizajes vicarios, el llamado «currículum oculto».
- **Aspectos formales.** Aunque es muy difícil competir con la calidad formal de los materiales editados por profesionales de la edición, hay que intentar dotar a los materiales de las mejores calidades formales y técnicas y haciéndolos atractivos.
- **Evaluación del material.** El análisis del material se hace imprescindible para evaluar los aspectos tanto positivos como negativos y corregir o suprimir los aspectos a mejorar. Lógicamente, los materiales del profesorado al ser más dinámicos y no poseer el componente comercial de las editoriales, permiten estos reajustes más rápidamente, 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.

También hemos tenido en cuenta las aportaciones de Walz y Benjamín (1984), citados por Moreno et al. (1996: 365), que señalan que un programa de orientación debería responder a las siguientes características:

- Estar organizado bajo una serie de experiencias y actividades secuenciadas en función de la madurez de los alumnos.
- Basado en una previa evaluación de necesidades.

- Implicar a todos los agentes en el programa bajo el conocimiento previo de las metas y los objetivos del mismo.
- Designado para alcanzar objetivos específicos, realistas y medibles, bajo un componente de evaluación.
- Usar variedad de recursos y procedimientos.
- Enfocado en procesos y productos.

Nuestro Programa de Orientación se ha elaborado en sintonía con estos principios, teniendo un fuerte protagonismo -como veremos posteriormente— los profesores participantes en la experiencia, tanto en las orientaciones del diseño, como en la fase de evaluación y experimentación práctica del material. Asimismo, en la evaluación inicial del diseño participaron un plantel importante de expertos que realizaron una tarea decisiva de análisis del material y contribuyeron con sus aportaciones al reajuste definitivo.



Presentación de nuestro material curricular

2. Presentación de nuestro material curricular



uestro Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación titulado **«Aprendamos a consumir mensajes»**, surge no sólo para dar fundamento a una tesis doctoral, sino que es consecuencia directa de tres circunstancias docentes que marcaron nuestra trayectoria profesional. En primer lugar, el formar parte activa, desde 1990, del Grupo Comunicar, Colectivo Andalúz para la Educación en Medios de Comunicación, lo que nos ha reportado una dedicación continua en la investigación y en la formación del profesorado sobre la inclusión de la lectura crítica de los medios en nuestras aulas; en segundo lugar, nuestra propia actividad como orientador en Institutos de Enseñanza Secundaria, lo que nos ha dado una visión global de la formación integral del alumno y del papel tan importante que desempeña la Orientación en nuestros centros escolares; y en tercer lugar, nuestra actividad universitaria, que nos ha llevado a un trabajo científico de investigación, dotándonos de medios, recursos, formación y proyección social. Nuestro Programa es un material curricular elaborado como manual de trabajo de los alumnos -precisamente para resaltar su cualidad de herramienta activa de trabajo, en la impresión de la portada aparece como Cua-

dero del Alumnado-, enfocado desde la vertiente orientadora de la toma de decisiones acertadas, a partir, sobre todo, de los ejes transversales «Educación en medios de comunicación» y «Educación para el consumidor y el usuario», para ser desarrollado en las sesiones de Tutoría de los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O. -en nuestro caso se aplicó en el tercer curso-, bajo la mediación de los tutores y con la coordinación del orientador/a del centro.

Por tanto, es un material que debe formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro, por lo que su implantación conlleva un proceso bien organizado, donde la formación del profesorado en esta temática es aconsejable, aunque la metodología de trabajo sigue una línea de autoaplicación.

Tenemos que reflejar que, en un principio, no hemos elaborado un material específico para el profesorado, por dos razones: la primera y fundamental porque ha habido desde el primer momento una participación y colaboración continuada en todo el proceso y posteriormente durante la experimentación y evaluación final, realizándose reuniones formativas y de seguimiento, por lo que han conocido perfectamente los objetivos, fundamentos básicos, metodología a seguir y sistema de evaluación; la segunda, porque viene reflejada de forma clara en el mismo manual como una información imprescindible tanto para los alumnos como para la familia. Lógicamente, en un futuro si se generaliza su difusión y debido a la imposibilidad física de mantener ese contacto con los centros, se elaborará el pertinente libro del profesorado, como guía didáctica que les facilite y oriente en la labor de aplicación del Programa.



2.1. Objetivos generales

! Preparar y capacitar a los alumnos en el aprendizaje de toma de decisiones responsables con respecto a un consumo racional de los medios.

! Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, descubriendo los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación.

! Analizar y reflexionar sobre las potencialidades y virtualidades educativas del uso de los medios en esta etapa de la Educación Secundaria.

2.2. Objetivos didácticos

! Reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas.

! Conocer el mundo de los medios por dentro, analizar sus características básicas y reflexionar sobre la transmisión de ideologías e intereses partidistas de los dueños.

! Conocer el mundo de la prensa escrita, analizar sus mensajes y fomentar la lectura crítica.

! Conocer y entender el medio radio, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas.

! Reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisión.

! Descubrir la influencia de la televisión en la transmisión de valores y contravalores.

- ! Aprender a consumir racional e inteligentemente la televisión.
- ! Conocer, entender y valorar desde una actitud crítica y reflexiva el mundo de la publicidad, identificando y analizando los elementos que intervienen en el mensaje publicitario.
- ! Interpretar adecuadamente los mensajes publicitarios.
- ! Crear y producir con los medios, para conocerlos mejor.
- ! Reflexionar sobre el aprendizaje adquirido al finalizar la aplicación del Programa.

2.3. Estructura general del Programa «Aprendamos a consumir mensajes»

El Programa comienza con una **introducción** clarificadora para situarnos en la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y en nuestras vidas y reflexionar sobre la problemática que nos genera en un consumo pasivo y no crítico de los mismos y sus mensajes. A continuación, aparece el apartado **¿qué aprenderemos?**, donde se exponen, en primer lugar, los objetivos generales del Programa y a continuación se hace un recorrido pormenorizado por el contenido general que vamos a desarrollar, determinando claramente los objetivos didácticos a conseguir. Asimismo, queda bien patente y expresado que la finalidad del programa no es ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino iniciar a los alumnos en la fascinante aventura de descubrimiento, de la crítica, de la reflexión y del análisis del universo mágico de los medios. En un tercer lugar, se desarrolla el apartado **¿cómo trabajaremos?**, en el que se muestra la metodología de trabajo y se informa detalladamente del sentido y fundamento de las distintas partes que configuran cada sesión de tutoría. Posteriormente comienza el desarrollo de los cinco **Módulos de aprendizaje del Programa**, con un total de diez sesiones de tutoría, como reflejamos en el

cuadro siguiente:

MÓDULO 1º: En sintonía...

PRIMERA SESIÓN: Entre Medios

- Presentación del Programa
- Reflexión inicial
- Los medios en nuestras vidas
- La influencia de los medios
- Reflexión final

MÓDULO 2º: Conociendo los Medios

SEGUNDA SESIÓN: Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento

- ¿Cómo son por dentro?
- ¿Cuál es su estructura?
- ¿Cómo funcionan?
- ¿Quiénes son los dueños?

MÓDULO 3º: Analizando los Medios

TERCERA SESIÓN: La Prensa

- Los géneros periodísticos
- La noticia
- La lectura crítica
- Análisis de mensajes
- Intereses ocultos o manifiestos

CUARTA SESIÓN: La Radio

- La recepción radiofónica: ideas previas
- El lenguaje radiofónico

- El guión
- La recepción crítica
- Análisis de mensajes (Intereses ocultos o manifestos)

QUINTA SESIÓN: La Televisión entre nosotros

- Nuestros programas favoritos
- El lenguaje y el discurso de la tele
- Análisis crítico de mensajes

SEXTA SESIÓN: La Televisión y sus influencias

- La influencia de la tv: valores y contravalores
- Aprendiendo a ver la tv

SÉPTIMA SESIÓN: La Publicidad y sus mensajes

- La publicidad en los medios
- Los elementos del mensaje publicitario
- Análisis de anuncios y lectura de imágenes

OCTAVA SESIÓN: Publicidad y consumo

- La influencia de la publicidad
- Las marcas
- Lectura crítica de los mensajes

MÓDULO 4: Produciendo con los Medios

NOVENA SESIÓN: Creadores activos

- Producir para fomentar actitud crítica

MÓDULO 5º: Consumidores inteligentes

DÉCIMA SESIÓN: Tomando nuestras propias decisiones

- Reflexión final y evaluación del programa

2.4. Elementos de las sesiones

Las unidades básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro Programa las constituyen las sesiones. Por ello, hemos intentado cuidar al máximo su estructuración, lenguaje, ilustraciones y presentación formal, adecuándolos completamente a nuestro planteamiento didáctico. En su diseño definitivo, establecimos siete secciones fijas que iremos explicando brevemente: presentación, ¿qué pretendemos?, «¿qué sabemos?», «investigamos y reflexionamos», «lo que debes conocer», «nos evaluamos» y «tomando decisiones». Incluimos, a partir de la primera y hasta la octava, un apartado denominado «para la próxima sesión», donde se les indica las actividades que tienen que realizar durante los días previos al inicio de la sesión.

- **Presentación.** Todas las Sesiones se inician con una breve presentación que nos sitúa en el contenido de la Sesión que vamos a comenzar. Pretendemos contextualizar el trabajo que se desarrollará a continuación y motivar y despertar el interés de los alumnos por la temática.

- **¿Qué pretendemos?** Se especifican de forma clara los objetivos que se pretenden conseguir con la Sesión. Exponer qué pretendemos alcanzar nos permitirá saber siempre cuáles son las guías que nos llevarán a alcanzar la meta última del Programa que, como ya sabemos, es convertirnos en «consumidores inteligentes» de los medios de comunicación.

- **¿Qué sabemos?** Nuestro Programa es ante todo una propuesta de reflexión individual y colectiva. Más que nuevos conocimientos se pretende que el alumnado sea capaz de ordenar su experiencia como consumidores de los medios y la haga más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengan sobre el mundo de la televisión son claves para iniciar cada una de las Sesiones, conectándolas con las anteriores y motivando al trabajo. Emplearemos, en muchas ocasiones, como estrategia de aprendizaje, la llamada **técnica de la globalización**, mediante la cual cada grupo trabaja todas las interrogantes que se proponen, pero posterior-

mente sólo se responsabiliza de las que se les asigne. Por ello, cada grupo recibirá de los otros las reflexiones de las preguntas de las que es responsable. Las ordenará, analizará, unificará todas las ideas y pensamientos y obtendrá una valoración significativa de toda la clase. Posteriormente, un representante de cada grupo, expondrá las conclusiones obtenidas. De esta forma, se evitarán repeticiones innecesarias con lo que la dinámica interna será más ágil.

- **Investigamos y reflexionamos.** La actividad y el trabajo con los alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa de Orientación. 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 consumidores de los mensajes de los medios, la batería de actividades 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... Para esta sección es muy importante que los alumnos hayan realizado las actividades previas propuestas en **«para la próxima sesión»**.

- **Lo que debes conocer.** En esta sección, incluimos algunos documentos, fichas de trabajo e informes que enriquecen la temática de la Sesión, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos pero que son básicos para el desarrollo de la Sesión y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen, por lo que su lectura se hace del todo necesaria e imprescindible.

- **Nos evaluamos.** Un Programa de Orientación, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir un apartado donde reflexionemos sobre el desarrollo de la Sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde hagamos propuestas de mejora. En definitiva, propugnamos una evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje.

- **Tomando decisiones.** Finalmente, se propone a los alumnos que dejen constancia, por escrito y en el aula, del compromiso adquirido con los objetivos formulados en la Sesión. Con ello, pretendemos que vayan tomando conciencia crítica de papel que asumimos en nuestra formación como consumidores activos e inteligentes de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.

- **Para la próxima sesión.** Aunque no es una sección propiamente dicha, constituye una propuesta de trabajo imprescindible para nuestro método de trabajo. Con ella, nos acercamos a la realidad cotidiana fuera del centro educativo y se le especifica a los alumnos las actividades de observación, investigación o de recopilación que tienen que realizar antes del inicio de cada Sesión. Con sus datos y sus aportaciones podremos desarrollar eficazmente el trabajo de la sección «investigamos y reflexionamos», que de otra forma sería complicado..

El enfoque dado a nuestro programa de orientación «Aprendamos a consumir mensajes» ha partido desde una perspectiva constructivista que defenderemos más ampliamente en el modelo didáctico seguido, pero que coincide prácticamente con los aspectos que señala Onrubia (1991), citado por Parcerisa (1995: 51), a tener en cuenta en el diseño de procesos educativos escolares:

- Es importante establecer canales fluidos de comunicación en el aula, junto a un clima relacional basado en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas.
- Es interesante buscar situaciones globales en las que se pueda insertar y tome sentido la actividad del alumnado, así como actividades que puedan implicar una motivación intrínseca para éste.
- Es necesario iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.
- Es interesante recurrir a conocimientos previos extraídos de la propia experiencia de los estudiantes.
- La coordinación horizontal y vertical entre los contenidos de las

distintas áreas y grados, así como la explicitación de las relaciones que mantienen, juegan un papel decisivo.

- Es necesario combinar una planificación rigurosa con una actuación flexible.

2.5. Bases fundamentales del modelo didáctico

Elaborar un programa es una tarea con la que todos los docentes comprometidos con la renovación educativa se tiene que enfrentar en su quehacer pedagógico-didáctico y en las distintas áreas curriculares. Tradicionalmente, la planificación de la actividad docente la hemos venido soportando básicamente bajo tres pilares de la misma: objetivos, contenidos y actividades. Este modelo tenemos que superarlo, no nos sirve en la concepción actual del proceso enseñanza-aprendizaje donde nos encontramos con unos nuevos enfoques de ver y entender la enseñanza, apoyada y sustentada bajo nuevos principios educativos. Por ello, se impone un nuevo modelo de planificar nuestro trabajo en base a las orientaciones de la Reforma y desarrollo de las unidades temáticas, de acuerdo con los principios de los diseños curriculares.

¿Por qué elaborar programas educativos? Podríamos dar múltiples respuestas, pero podemos afirmar con plena seguridad que para prever con antelación lo que vamos a realizar, para conseguir con éxito nuestros objetivos, para alcanzar la tan deseada calidad de la enseñanza, para que el proceso de aprendizaje no se deje a la mera improvisación, sino que tenga una sustentación psicopedagógica coherente y por supuesto para implicar a un equipo de profesores.

Este nuevo modelo de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un verdadero proyecto o programa educativo más ambicioso, con más elementos que analizar y que le dan una cientificidad manifiesta, en aras de una praxis didáctica efectiva, realista y adecuada a los alumnos; donde el proceso de aprendizaje se fundamenta en base a unas

teorías educativas específicas, donde se tiene en cuenta el desarrollo y las capacidades psicopedagógica del alumno, donde el elemento entorno social, el factor centro y tipología de alumnos influyen en gran medida, y donde la programación del proceso pedagógico-didáctico incluye, además de las variables objetivos, contenidos y actividades, los principios metodológicos, técnicas docentes y estrategias didácticas a desarrollar, el tipo de agrupamiento que conlleva, la organización de las actividades y su intercorrelación con los objetivos; la previsión en el tiempo y la organización del proceso de aplicación, la valoración de los materiales y recursos que se necesiten. Por último, no nos podemos olvidar del proceso de evaluación que abarcará tanto al aprendizaje del alumno, al trabajo del profesor como al desarrollo del proyecto en sí.

2.5.1. Principios

El planteamiento didáctico que vamos a realizar se fundamenta en el nuevo modelo educativo que surge de la concepción actual del Sistema Educativo, reflejada en los nuevos Diseños Curriculares, siendo éstos sus rasgos más destacados:

a) **Escuela sensible al cambio:** que eduque a los alumnos a ser responsables, críticos ante sus descubrimientos y la realidad que les rodea, así como sensibles a los cambios de la sociedad.

b) **Escuela abierta:** a los nuevos esquemas de comunicación, introduciendo instrumentos técnicos.

c) **Escuela activa:** donde el alumno sea el verdadero artífice de su proceso educativo, siendo el papel del profesor de guía u orientador.

d) **Escuela comunitaria:** donde se fomente la libre expresión personal y el trabajo en equipo.

e) **Escuela democrática:** donde se potencie la igualdad de oportu-

nidades, ofreciendo a cada alumno un ritmo y forma de enseñanza adecuados a sus características individuales.

f) **Escuela participativa:** donde todos los miembros de la comunidad educativa participen y estén implicados en el proceso educativo.

La consecución de toda esta nueva filosofía educativa tiene que inculcarse en una propuesta didáctica que tenga presentes estos nuevos valores. El trabajo con los medios de comunicación desde la acción tutorial puede ser un recurso ideal para conseguir la apertura de la escuela a la comunidad, a la participación, al cambio y a los valores democráticos, cívicos y éticos.

2.5.2. Referencia o fuente sociocultural

¿Qué nos pide la sociedad a la escuela? Un proyecto educativo no puede olvidar las demandas sociales y el marco en el que esté encuadrado. El contexto socio-culturales, por tanto, una referencia fundamental que debe estar presente a la hora de planificar de forma rigurosa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que nuestra sociedad nos está exigiendo que eduquemos alumnos activos, críticos, creativos y responsables en una sociedad pluralista. Y en esta tarea, los medios de comunicación social desempeñan un importantísimo papel para desarrollar la libertad de expresión y la comprensión lúcida de los mensajes del entorno.

2.5.3. Referencia o fuente psicopedagógica

La fuente psicológica nos introduce en los procesos del desarrollo y aprendizaje de los alumnos (*cuándo* aprender, *qué* es posible aprender en cada momento y *cómo* aprenderlo). La fuente pedagógica recoge tanto la fundamentación teórica existente como la **experiencia educativa** adquirida

en la práctica docente.

• **Teoría del desarrollo.** Conviene saber las características más importantes de los alumnos a los que va dirigido el programa, en nuestro caso, en la etapa de la pubertad y la adolescencia y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los tres aspectos que conforman la integridad del ser humano: cognitivo, afectivo-social y psicomotor.

a) Aspectos cognitivos

- Búsqueda de la identidad personal.
- La afirmación del yo.
- Inestabilidad emocional.
- Desarrollo del lenguaje expresivo y comunicativo.
- El lenguaje como instrumento regulador del pensamiento.
- Desarrollo cognitivo. Razonamiento.
- Pensamiento formal abstracto.
- Pensamiento exploratorio e hipotético-deductivo.
- Aumento de la memoria significativa.

b) Aspectos afectivos-sociales

- Construcción de su propia identidad, su «proyecto social».
- Independencia familiar y rebeldía.
- Actitudes conformistas y consumistas.
- La pandilla (ventajas e inconvenientes).

- Derechos versus deberes.
- Integración en la realidad social.
- Asunción de significados culturales.
- Idealismo y preocupaciones sociales.
- Madurez vocacional.

c) Aspectos psicomotores

- Transición entre la infancia y la edad adulta.
- Cambios glandulares y endocrinos.
- Acelerado desarrollo físico: talla, peso, huesos y músculos.
- Diferentes ritmos de crecimiento.
- Caracteres sexuales secundarios.
- Maduración sexual.
- Preocupación por el aspecto físico.
- Desequilibrios en la comida.

d) Consecuencias e implicaciones educativas

- Orientación personal, escolar y vocacional.
- Organización de actividades de autoconocimiento y autoestima.
- Encauzar al alumno hacia la afirmación en el grupo.

- Atención especial a su «sensibilidad».
- Fomentar debates, mesas redondas...
- Curiosidad y afán de saber.
- Resolución de problemas complejos.
- Desarrollar aprendizaje significativo.
- Diferentes ritmos de aprendizaje.
- Técnicas de trabajo: investigación-acción, esquemas, resúmenes, monografías...
- Desarrollo fisiológico previo al psicológico y social.
- Actividades para el conocimiento y aceptación de sí mismo.
- Desarrollo de actitudes de cuidado y aseo personal.
- Prevención de abusos y comentarios negativos.
- Metodología activa e implicativa.
- Información sobre dieta equilibrada.
- Práctica de actividades deportivas.
- Actitud crítica.
- Consumidores responsables.
- Enfoque interdisciplinar.
- Conocimiento de derechos y deberes.
- Protección del medio-ambiente.
- Favorecer el pensamiento abstracto y científico.

- Actividades cooperativas y grupales.
- Dinámica activa e investigadora.
- Estrategias metodológicas adecuadas.
- Autonomía en el trabajo.
- Evitar procedimientos dogmáticos o permisivos. Descubrimiento de roles.
- Programas de prevención de drogodependencias y consumo.
- Fomentar la interacción social con los compañeros..
- Impulsar actividades culturales y extraescolares
- Educación en actitudes y valores positivos.
- Trabajos cooperativos. Reparto tareas.

- **Teoría del aprendizaje y principios de intervención educativa.**

Teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos, nuestra teoría del aprendizaje debemos enmarcarla dentro de una **concepción constructivista** por la que el sujeto posee una organización propia, aunque no siempre bien definida, y en función de esa organización cognitiva interna el sujeto interpreta la realidad proyectando sobre ello los significados que van construyendo.

¿Qué nos aporta el enfoque constructivista en la práctica diaria educativa y en proceso de aplicación del aprendizaje? Sin profundizar mucho en ello, en primer lugar, destacaríamos el papel importantísimo que se le da al proceso de investigación-acción de los alumnos para llegar al conocimiento propuesto. Para ello, se puede seguir o adaptarse, en la medida de lo posible, al siguiente esquema:

- a) Conocimiento de la situación, de los materiales o ciertos conceptos.
- b) Interrogantes.
- c) Búsqueda de la investigación, anticipación de la situación inicial.
- d) Comprobación.

Estos proyectos de investigación lleva al alumno al descubrimiento del hecho por lo que es un procedimiento de continua motivación intrínseca. Toda construcción del pensamiento pasa también por el hecho de que el aprendizaje sea significativo para el alumno, que cualquier adquisición pueda interpretarse como un descubrimiento personal.

Todo este nuevo enfoque implica una dinámica de trabajo que prepara a los alumnos a organizarse por sí solos, haciéndolos capaces, en un futuro próximo, a aprender a aprender; los introduce en una intensa actividad donde la manipulación de los objetos o materia de investigación conlleva un proceso de reflexión sobre la acción, para llevar a cabo una verdadera actividad intelectual, y donde el trabajo en equipo, sin excluir el personal e individualizado, es fundamental como factor de interacción social. El lenguaje, factor decisivo en el proceso de construcción de la mente humana, tiene una incidencia relevante en los medios de comunicación social.



2.5.4. Condiciones previas al planeamiento del currículo

Importante por su influencia en el proceso es hacer un análisis del marco donde se va desarrollar nuestro proyecto, en tres elementos: el entorno, el centro y los propios alumnos. Del entorno, nos interesará conocer el ambiente donde se desenvuelven nuestros alumnos (nivel socio-económico de la comunidad, infraestructura, servicios...); del propio Centro su organización, dinámica interna, estructuración del profesorado, equipos docentes, coordinación, grado de participación de los miembros de la Comunidad

Educativa, medios físicos , recursos, etc.; por último, de los alumnos realizaremos un diagnóstico que puede abarcar desde conocer sus capacidades, conocimientos, intereses, habilidades hasta conocer datos familiares que puedan tener una incidencia en el proceso educativo.

2.5.5. Programación del proceso pedagógico-didáctico

a) Objetivos

La formulación de objetivos es primordial en la realización del Programa y estará coordinada con nuestro planteamiento general del proceso de enseñanza y aprendizaje. A la hora de formular los objetivos hemos tenido claro que estos tenían que ser realistas y que puedan ser conseguidos por los alumnos. Cubren los contenidos seleccionados, teniendo presente que es a partir de los objetivos cuando estableceremos los contenidos y nunca a partir de éstos los objetivos, como con frecuencia suele ocurrir. Coherentes a nuestro Programa, no podemos olvidarnos que al formular objetivos deben abarcar los tres ámbitos en los que se desarrolla la personalidad del alumno: el cognoscitivo, el afectivo-social, incluso el psicomotor.

Los objetivos deben indicarnos los resultados que se esperan conseguir, lo que nuestros alumnos serán capaces de realizar y al final del proceso poder valorar si dichos objetivos se han conseguido o no. No hay que olvidar que los objetivos deben ser evaluables. Otra característica a tener en cuenta es que deben estar ordenados, es decir tener un orden de secuenciación que nos indique el avance del proceso de aprendizaje.

b) Contenidos

¿Qué pretendemos realizar? ¿Qué información va a guiar el proceso de aprendizaje? Los contenidos que seleccionamos integraron tanto los intereses y necesidades de los alumnos como sus características psicoevolutivas. Los entendimos como soportes y fundamentos de la actividad y lo estructuramos y desarrollamos a través de las distintas sesiones de forma

clara, realista, creativa, motivadora y significativa. No hay que olvidar que los contenidos especifican el nivel de profundización de los objetivos, que deben responder a la natural inquietud de los alumnos por conocer las cosas del mundo que les rodea, promoviendo temáticas de actualidad que puedan identificar los alumnos fácilmente; que deben presentarse de forma atractiva, lo cual implicará una posibilidad de trabajar de forma creativa y original, y que deben ser formativos, lo cual incluirá técnicas de trabajo y actitudes, así como hábitos humanos y culturales.

Todos estos criterios nos facilitaron la tarea de selección de los contenidos. Es importante, también, proceder a su ordenación, partiendo de los más simples a los más complejos, siguiendo así un orden lógico de adquisición en el proceso del aprendizaje.

c) Metodología

La línea metodológica a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado en consonancia con la fundamentación teórica del proyecto, expuesta anteriormente, y con las características psicoevolutivas de los alumnos. Tuvimos presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

- En nuestra intervención educativa, aseguraremos en todo momento la **relación de las actividades con la vida real de los alumnos**, basándonos en el **principio de la intuición** empezando por lo más cercano.

- Facilitaremos la **construcción de aprendizajes significativos** diseñando actividades que favorezcan la relación entre lo que los alumnos sepan y los nuevos contenidos. Asimismo, fomentaremos en los alumnos actitudes de interés y gusto por la **observación**, para que extraigan conclusiones a partir de sus observaciones y experiencias realizadas (**aprendizaje por descubrimiento**).

- La **motivación** estará presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene por objeto establecer una relación entre lo que

pretendemos que los alumnos realicen y sus intereses. A veces, las dificultades en los aprendizajes les desmotivan. Para ello, es necesario prever y graduar las actividades.

- Respetaremos las peculiaridades de cada alumno y su **ritmo de aprendizaje**, adaptando los métodos y recursos, siguiendo así el principio de la **individualización**.

- Potenciaremos la **creatividad de los alumnos** y el **uso de estrategias de búsqueda** para resolver los problemas.

- Centrándonos en el principio de la **orientación y el activismo**, donde el alumno es el verdadero protagonista del proceso, le proporcionaremos continuamente **información** sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificándole los objetivos a conseguir, concienciándole de sus posibilidades y dándole margen de autonomía en la búsqueda de soluciones.

- Siguiendo el principio de **socialización**, procuraremos integrar a los alumnos en su entorno y concretamente en el grupo-clase. Para ello, fomentaremos el trabajo en grupo para potenciar el intercambio de información, confrontación de distintos puntos de vista y el desarrollo de tendencias sociales a través de los trabajos en común.

d) Actividades

Al hablar de actividades, no sólo debemos planificar las que corresponden al alumno, sino también las que el profesor tiene que realizar y que son inherentes al mismo proceso. Éstas últimas las reflejaremos en el apartado siguiente cuando hablemos del proceso de aplicación o secuenciación como son la motivación, la información, orientación, etc.

Centrándonos en las actividades de los alumnos, hemos intentado diseñarlas de tal manera que se consigan los objetivos propuestos. Ade-

más, es muy importante reflejar el tipo de actividad que vamos a desarrollar (individuales, colectivas: microgrupo, grupo medio o grupo clase) y el tipo de agrupamiento que conlleva cada una de ella.

El diseño de actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una de las tareas más importantes en nuestro Programa. El éxito del proceso estará supeditado, en gran medida, a la forma con la que presentemos y desarrollemos los contenidos elegidos.

Se hace necesario una serie de **criterios didácticos** que debemos tener presentes no sólo para el diseño de actividades sino también para su desarrollo. Estos deben ser coherentes con nuestra fundamentación psicopedagógica y su correspondiente sustentación metodológica, basada en las teorías cognitivas del aprendizaje que hemos venido exponiendo, de acuerdo con el enfoque constructivista promovido por las nuevas corrientes educativas e inspirador de los nuevos Diseños Curriculares.

Los criterios que hemos tenido presentes son los siguientes:

- La observación y el **conocimiento del entorno** próximo al alumno, partiendo, siempre que sea posible de sus experiencias.
- La **observación** directa o indirecta de la realidad.
- La necesidad y uso de la comunicación.
- La **construcción de aprendizajes significativos**, para que favorezcan la relación entre lo que se sabe y los nuevos contenidos.
- El fomento de la **reflexión**, la extracción de conclusiones a partir de experiencias u observaciones realizadas, la confrontación de los hechos con sus implicaciones sociales, el **interés**, la **curiosidad**, la **creatividad**, etc.
- Que posean las siguientes cualidades: **motivación**, **intensidad**, **claridad**, **gradación** y **adaptación psicopedagógica** al nivel de

aprendizaje del alumno.

- Que posean las siguientes condiciones: suficiente **variedad de estímulos**, de tal modo que se cubran todas las posibilidades de la conducta que se persigan, **ajustadas a los objetivos fijados e interrelacionadas**, constituyendo un conjunto armónico y equilibrado.
- El **trabajo en equipo**, la **investigación** y la **autoevaluación**.

e) Temporalización y proceso de aplicación

La estructuración que hagamos del tiempo es fundamental a la hora de planificar la duración de nuestro Programa. Este importantísimo factor nos permitirá concretar la época de curso en que se va a desarrollar y la organización del tiempo en cada sesión. Hay que tener presentes, y nuestra práctica diaria nos lo enseña, que la estructuración del proceso de aplicación del Programa debe ser **flexible** y **adaptarlo al ritmo de los alumnos** y otras circunstancias que se pueden presentar, rompiéndonos nuestras previsiones iniciales, por lo que debe estar abierto a cualquier posible modificación.

En el proceso de aplicación, toma un gran interés el especificar las actividades que realizará el profesor en cada sesión o en todo el proceso en general: elementos de motivación, selección y exposición de material, función de información y orientación del proceso de aprendizaje, evaluación continua del mismo y los instrumentos y técnicas para recoger la información...

f) Materiales y recursos didácticos

Determinar el tipo de materiales y recursos didácticos que necesitamos y contrastarlo con lo que el Centro nos ofrece, el que puedan aportar los alumnos, el profesor o la Comunidad es fundamental a la hora de hacer

nuestra planificación. Una vez determinado, es importante especificar su procedencia, para tenerlo disponible en el momento previsto. La previsión es muy importante, ya que no podemos olvidar la necesaria preparación y posterior realización de visitas a distintos medios de comunicación.

g) Evaluación del alumno

La evaluación debe constituir un proceso continuo que forma parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La realizaremos a través del seguimiento de las actividades. Procuraremos que sea una evaluación lo más activa posible:

- Con la participación del propio alumno (Autoevaluación).
- Con el análisis conjunto del trabajo realizado.
- Con la información al alumno y familia.

Analicemos las interrogantes que es necesario hacerse en todo proceso evaluativo, es decir **qué, cómo, cuándo y para qué evaluar**.

- **¿Qué** evaluaremos en nuestros alumnos?: **sus capacidades** a través de unos oportunos indicadores que estableceremos y por tanto no sus rendimientos.

- **¿Cómo** evaluaremos?: Al ser nuestro Programa abierto y flexible, exige que sea de una forma **continua e individualizada**.

La **evaluación continua** empieza al comienzo del propio proceso educativo. Para ello, recurriremos a una evaluación inicial del alumno que incluirá conocimientos previos, hábitos, costumbres, actitudes, capacidad, a fin de adecuar el proceso a sus posibilidades. Consecuente al mismo proceso, realizaremos la denominada **evaluación formativa** que nos proporcionará información constante sobre el grado de adaptación del proceso a las necesidades o posibilidades de nuestros alumnos, permitiéndonos una

constante readaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la conocida función de **retroalimentación**.

La evaluación continua no excluye la conveniencia de realizar una evaluación al final del proceso que nos valore el grado de consecución obtenido por los alumnos respecto a los objetivos establecidos (**evaluación sumativa**).

- **¿Cuándo** evaluaremos?: Al evaluar de una forma continua, queda claramente expresado que a lo largo de todo el proceso.
- **¿Para qué** evaluaremos?: Necesariamente para orientar a nuestros alumnos y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

h) Técnicas de evaluación

Nos apoyaremos en la **observación sistemática** mediante los siguientes instrumentos: diario de clase, ficha de seguimiento, escalas de estimación...

Con la ficha de seguimiento, tendremos una visión más acertada de cada uno de nuestros alumnos así como del grupo en general. Ello nos llevará a planteamientos tales como:

- objetivos a recuperar individualmente.
- objetivos a recuperar grupalmente.
- adecuación de los objetivos a nivel de clase.

Con la escala de estimación (se puede realizar tanto para cada alumno como para el grupo), podemos comprobar y constatar la existencia o ausencia de los rasgos que incluyamos, así como su cualificación y todo a través de nuestra propia observación directa.

2.6. Evaluación global del Programa

Una vez concluido el proceso, conviene que hagamos una evaluación general del Programa, en todas sus fases, para detectar las posibles deficiencias originadas y dificultades presentadas, con la finalidad de mejorar nuestra próxima aplicación del mismo. Asimismo a nivel de objetivos, contenidos, metodología, actividades, proceso de aplicación, de nuestro propio trabajo desde la planificación hasta su terminación, así como el grado de inserción en el Centro y/o entorno.

Martínez (1991:63) afirma que en el proceso de elaboración del material se debe incluir la argumentación y explicitación de compromisos y creencias, las intenciones y los intereses, los fundamentos y las fuentes de la propuesta de desarrollo curricular que se presenta. Creemos que hemos cumplido todos estos requisitos y algunos más, como podemos comprobar tras lo expuesto con anterioridad, por lo que podemos concluir que hemos intentado, con todo el rigor posible, elaborar un material curricular que fuera innovador, fácil de aplicar en el aula y, lo más importante, que fuera útil para los alumnos.

2.7. Nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

Incluimos a continuación el Programa elaborado en la edición que trabajaron los alumnos, a un tamaño más reducido de su formato original, para poderlo insertar en estas páginas.

**Programa de Orientación para enseñar y
aprender a ser consumidores inteligentes
de los medios de comunicación**

Juan Manuel Méndez Garrido

**APRENDAMOS A CONSUMIR
MENSAJES**

CUADERNO DEL ALUMNO/A



© Juan Manuel Méndez Garrido

«Aprendamos a consumir mensajes»

Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación

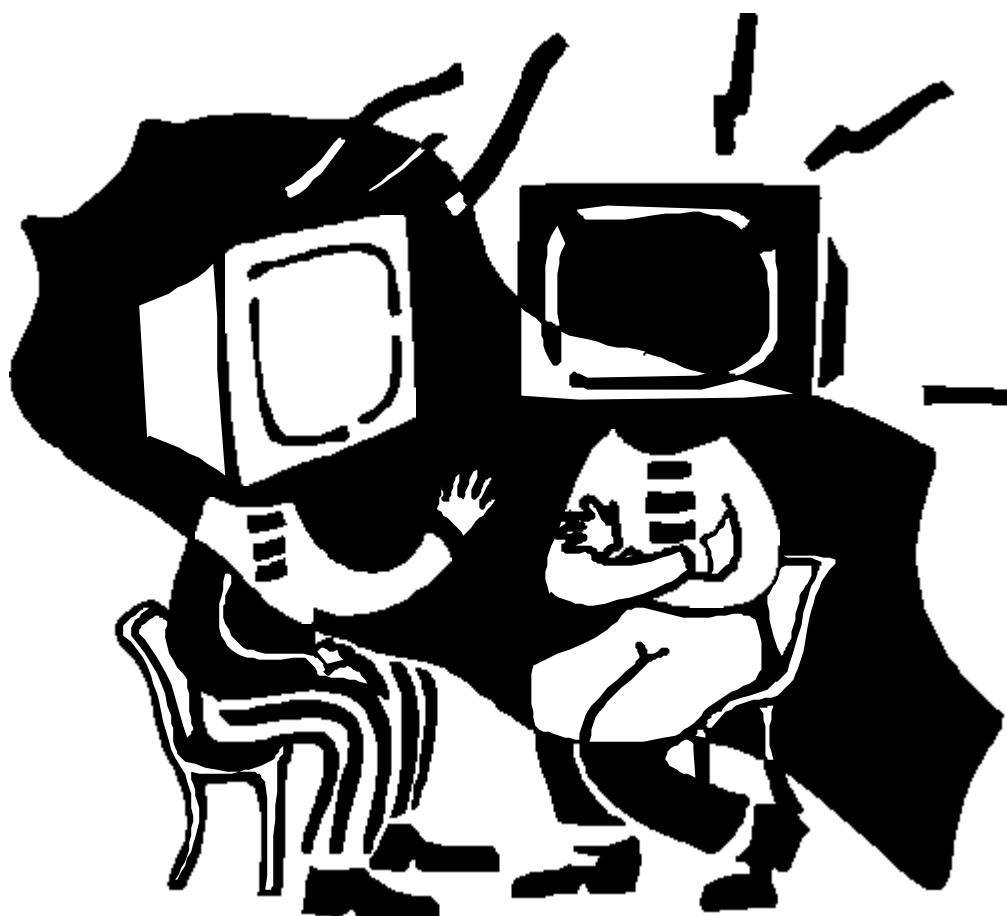
Cuaderno del alumno/a

Huelva, Enero de 1999

Queremos aclarar que hemos decidido utilizar el masculino como genérico en esta obra sin ninguna connotación sexista, por lo que cualquier alusión a alumnos, profesores o tutores deberá ser entendida como referida a alumnas y alumnos, profesoras y profesores y tutoras o tutores respectivamente.

Índice

I Introducción	5
II ¿Qué aprenderemos?	6
III ¿Cómo trabajaremos?	9
IV Módulo 1º: En sintonía	12
1ª Sesión: Entre Medios	13
V Módulo 2º: Conociendo los Medios	19
2ª Sesión: Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento	20
VI Módulo 3º: Analizando los Medios	25
3ª Sesión: La Prensa	26
4ª Sesión: La Radio	35
5ª Sesión: La Televisión entre nosotros	41
6ª Sesión: La Televisión y sus influencias	49
7ª Sesión: La Publicidad y sus mensajes	61
8ª Sesión: Publicidad y consumo	72
VII Módulo 4º: Produciendo con los Medios	82
9ª Sesión: Creadores activos	83
VIII Módulo 5º: Consumidores inteligentes	88
10ª Sesión: Tomando nuestras propias decisiones	89



Introducción

¿Te imaginas un mundo sin la presencia de la televisión, sin la radio, sin periódicos ni revistas, sin publicidad? Parece imposible que esto pudiera suceder, ¿verdad? Es algo tan cotidiano, tan habitual, tan presente, que es un elemento más de nuestra existencia y por tanto forma una parte inseparable de la estructura social de la humanidad de la época actual. El desarrollo tecnológico y las nuevas vías de telecomunicación han estrechado los lazos entre los ciudadanos de cualquier parte de nuestro planeta. No hay fronteras para la comunicación de ideas, para la información libre, para difusión de mensajes. Todo está al alcance de la mano, parece tan sencillo, pero ¿crees que hace cien años se habrían imaginado esta realidad actual?



Hemos avanzado extraordinariamente en el terreno de los medios de comunicación. Su enorme poder de persuasión, capaz de influir en las personas hasta el punto de cambiarles sus costumbres, sus ideas, de inducirles al consumo irresponsable..., ha generado, desde siempre, pero sobre todo en los últimos años, el interés de los Gobiernos, de grupos empresariales y de poder por poseerlos y controlarlos. Ante esta situación, se hace imprescindible que nos formemos adecuadamente en el uso racional de los medios de comunicación, porque con ello estamos fortaleciendo nuestro propio desarrollo como personas responsables, maduras y libres. Tenemos que aprender a relacionarnos con ellos, a entenderlos, a saber descifrar sus mensajes, a conocer e interpretar sus lenguajes, sus discursos, sus formas. Tenemos que aprender a encender y apagar, a seleccionar, a decidir por nosotros mismos, de manera inteligente, sin dejar que otros nos manipulen. Por esta razón surge el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», para que reflexionemos sobre el mundo de los medios de comunicación y conozcamos todas sus peculiaridades, para que sepamos hacer un uso adecuado de los mismos y que percibamos los mensajes conscientemente, sabiendo diferenciar lo verdadero, lo falso, el engaño y la manipulación. Cuando hayas finalizado este Programa, seguro que lo habrás conseguido. ¡Merece la pena intentarlo! ¡Adelante!

¿Qué aprenderemos?

El Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» consta de cinco Módulos, que a su vez se subdividen en diez Sesiones de Trabajo. Con ellas, pretendemos, de una forma sencilla, reflexiva y al tiempo divertida, introducirte en el mundo de los Medios de comunicación y la publicidad que tan familiar no resulta, pero al que mismo tiempo tan poco conocemos.

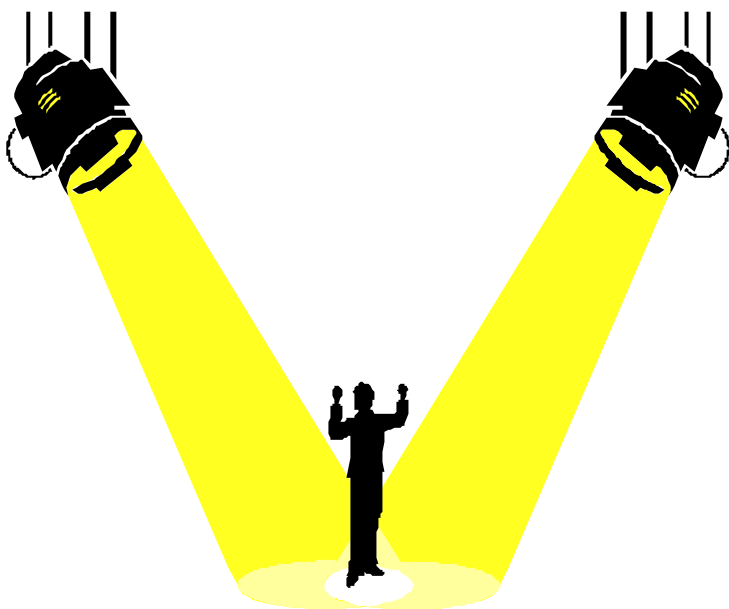
¿Quieres descubrirlos con nosotros? Vamos entonces a mostrarte el recorrido que juntos vamos a realizar.

En sintonía...

En primer lugar, nos adentramos en un primer Módulo que pretende introducirnos en el fascinante universo de la comunicación social. «Entre medios» nos sumerge en el trascendental papel que la prensa, la radio, la televisión, el cine y con ellos la publicidad tiene en la sociedad actual y en la vida de las personas, y también, cómo no, de vosotros, los jóvenes.

Conociendo los Medios

En este segundo Módulo pasamos a descubrir lo que hay en el interior de los medios, «Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento» ¿cómo funcionan?, ¿cuál es su estructura?, ¿quiénes trabajan allí?, ¿qué finalidades sociales cumple?, ¿quiénes son los dueños?, ¿qué intereses persiguen?... Sólo en la medida que nos adentremos en esta universo de comunicación, podremos entender, criticar y disfrutar más y mejor de ellos. 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.



Analizando los Medios

A través de este Módulo, haremos un recorrido por los diferentes medios y analizaremos finalmente el fenómeno de la publicidad.

Comenzamos en la tercera Sesión, «La Prensa», donde nos adentraremos en el mundo de la prensa escrita para conocerla mejor, analizar sus mensajes, sus mecanismos y fomentar su lectura crítica, para convertirnos, en definitiva, en lectores formados e inteligentes. En la cuarta, «La Radio», nos proponemos conocer y entender un medio de comunicación de gran incidencia social como es la radio, sabiendo escucharla, desarrollando y fomentando



actitudes críticas y reflexivas en nuestro papel de oyentes. En la quinta y sexta Sesión, «La Televisión entre nosotros» y «La Televisión y sus influencias», vamos a reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisivo, conoceremos cuáles son nuestros hábitos y gustos como telespectadores, tomaremos conciencia de los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión para posibilitar la lectura crítica de sus mensajes y el descubrimiento de los posibles mecanismos de manipulación utilizados. Con estas sesiones, descubriremos también la influencia que ejerce la televisión a través del reconocimiento de los valores y contravalores que nos trasmite, contrastándolo con la realidad cotidiana. Aprenderemos a autoprogramarnos en el consumo televisivo de una forma racional e inteligente para alejarnos del hábito automático del visionado inconsciente y de la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio. En definitiva, empezaremos a aprender a ver la televisión.

Finalizamos este Módulo con las Sesiones séptima y octava dedicadas a la «La Publicidad». Nos situaremos en el mundo de la publicidad, para conocerlo, entenderlo y valorarlo desde una actitud crítica y reflexiva. Descubriremos su relación de dependencia con los medios como vehículo de difusión; identificaremos y analizaremos los elementos que intervienen en el mensaje publicitario y tomaremos conciencia de su «embrujo» e influencia, en muchas ocasiones negativa, en la vida de las personas. Asimismo, para conocer más en profundidad el fenómeno publicitario, utilizaremos los mecanismos, medios y soportes que usa la publicidad. Produciremos imágenes y participaremos en el diseño de una

campana publicitaria con el objetivo de conocer, entender y valorar crítica y reflexivamente este mundo de la publicidad. Con todo, iremos tomando conciencia de lo superfluo y de lo necesario y empezaremos a interpretar adecuadamente los mensajes.

Produciendo con los Medios

En este cuarto Módulo nos encontramos con la octava Sesión: «Creadores activos». Con ella, trataremos de conocer en profundidad el funcionamiento de los distintos medios y los procedimientos que se utilizan para transmitir los mensajes, para lo cual nos convertiremos en creadores de nuestras propias producciones. Para aprender a dominar el lenguaje audiovisual no sólo es necesario saber leer, saber oír o saber ver, sino que también tenemos que aprender a producir creativamente con los distintos medios, para comprobar personalmente cómo podemos expresar nuestras ideas.

Consumidores inteligentes

Para finalizar este Programa de Orientación, la décima Sesión, «Tomando nuestras propias decisiones», de este quinto y último Módulo nos hará reflexionar sobre todo lo aprendido y nuestro compromiso como consumidores inteligentes de los medios. Tomaremos conciencia de nuestros cambios de actitud ante la recepción de mensajes audiovisuales, realizaremos una valoración del programa seguido y comprobaremos si hemos aprendido a ser consumidores críticos, activos y no pasivos de los medios de comunicación. Como broche final, estableceremos nuestro compromiso para el futuro.



¿Cómo trabajaremos?

El Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» pretende ayudarnos a en nuestra formación como personas del nuevo siglo XXI y las influencias de los medios de comunicación social, a fin de convertirnos en consumidores que sepamos realizar un uso racional de los mismos. No pretendemos, por ello, en este manual ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino que nuestra misión consistirá en iniciarnos en una fascinante aventura de descubrimiento, de crítica y reflexión, de análisis y diversión, viajando y recorriendo el universo mágico de los medios de comunicación. Por eso, nuestra forma de trabajar se va a centrar en la reflexión y el trabajo tanto individual como en grupo, en la investigación, en la búsqueda constante de información, de interrogantes. Te invitamos a trabajar con ilusión en una metodología activa y participativa, lúdica e indagadora... que nos haga sacar a la luz todo aquello que conocemos de la prensa, de la radio, de la televisión, de la publicidad, pero que nunca nos hemos parado a reflexionar, a pensar, a utilizar para nuestra propia formación y enriquecimiento personal. A continuación, os presentamos y explicamos la estructura que vamos a encontrarnos en todas las sesiones de trabajo.



Presentación

Iniciamos todas las Unidades con una breve presentación que nos sitúa en el contenido de la Sesión que vamos a iniciar. Con ella seremos capaces de contextualizar el trabajo que desarrollaremos y comenzaremos a motivarnos para introducirnos en su temática.

¿Qué pretendemos?

Los objetivos que se pretenden conseguir con cada una de las Sesiones es una referencia obligada en el comienzo de cada tema. Saber qué pretendemos alcanzar nos permitirá saber siempre cuáles son las guías que nos llevarán a alcanzar la meta última del Programa que, como ya sabemos, es convertirnos en «consumidores inteligentes» de los medios de comunicación.

¿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 como consumidores de los medios y la hagamos más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengamos sobre el mundo de los medios de comunicación y sus mensajes son claves para iniciar cada una de las Sesiones, conectándolas con las anteriores y motivando al trabajo.

Emplearemos, en muchas ocasiones, como estrategia de aprendizaje, la llamada **técnica de la globalización**, mediante la cual cada grupo trabaja todas las interrogantes que se proponen, pero posteriormente sólo se responsabiliza de las que se les asigne. Por ello, cada grupo recibirá de los otros las reflexiones de las preguntas de las que es responsable. Las ordenará, analizará, unificará todas las ideas y pensamientos y obtendrá una valoración significativa de toda la clase. Posteriormente, un representante de cada grupo, expondrá las conclusiones obtenidas. De esta forma, se evitarán repeticiones innecesarias con lo que la dinámica interna será más ágil.



Investigamos y reflexionamos

Nuestra actividad y el trabajo como alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa de Orientación. 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 consumidores de los mensajes de los medios, 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...

Lo que debes conocer

En esta sección, incluimos algunos documentos, fichas de trabajo e informes que enriquecen la temática de la sesión, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos que son básicos para el desarrollo de la Sesión y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen, por lo que ***su lectura se hace del todo necesaria e imprescindible.***

Nos evaluamos

Un Programa de Orientación, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir un apartado donde reflexionemos sobre el desarrollo de la sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde hagamos propuestas de mejora. En definitiva, propugnamos una evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje.

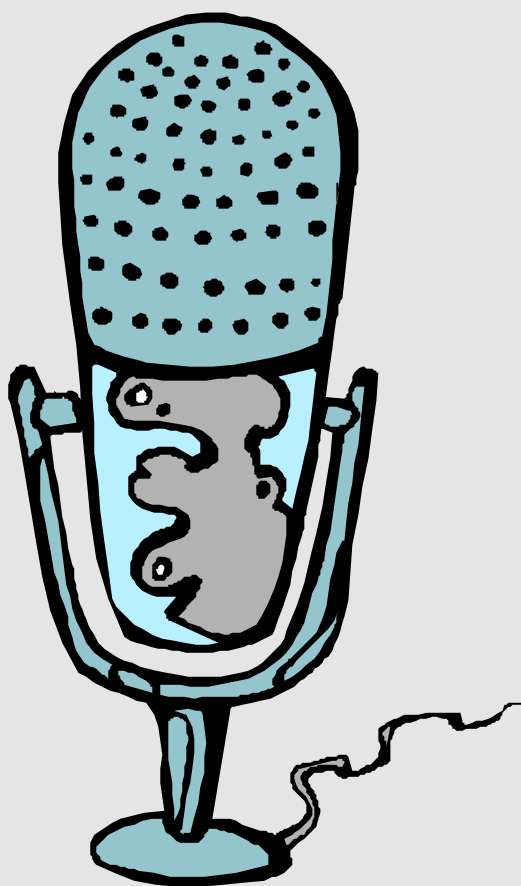
Tomando decisiones

Finalmente, dejaremos constancia, por escrito en el aula, de nuestro compromiso con los objetivos formulados en la sesión. Con ello, pretendemos que vayamos tomando de papel que asumimos como conscientes e inteligentes de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.



conciencia crítica
mos en nuestra
sumidores activos
m e n s a j e s
medios de comu-

Módulo 1º: En sintonía



1ª Sesión:

Entre Medios

Desde que te levantas hasta que te acuestas vives en un mundo donde los medios de comunicación, de alguna manera, están presentes en tu vida. Piensa, por un momento, en el día de ayer... Quizás escuchaste la radio, leíste un periódico o una revista, seguro que viste la televisión. ¿Te das cuenta? No estás ajeno a su influencia. Lo vemos tan cotidiano, tan cercano, como uno más de la familia que no nos ponemos a pensar en ellos. Nos dan información, nos entretienen, nos inducen al consumo mediante la publicidad, pero también nos transmiten mensajes intencionados, manipulados y hasta nos engañan. ¿Quieres descubrirlo? Con este Programa intentaremos conseguirlo. ¡Anímate! ¡Que no te la den!

¿Qué pretendemos?



Extraído de *La otra mirada a la tele*

En esta Sesión de Tutoría trataremos de reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas. Nos contaremos lo que pensamos sobre ellos y empezaremos a tomar decisiones en el uso de los medios.

¿Qué sabemos?

Individualmente daremos respuesta a las siguientes preguntas; después, haremos una puesta en común, estableciendo un debate y sacando conclusiones:

- ¿Qué medios de comunicación conoces?
- ¿Cuáles utilizas más y cuáles menos?

◦ ¿Cuánto tiempo empleas para cada uno semanalmente?

◦ ¿Cómo influye la publicidad en tu vida?

◦ ¿Qué mensaje publicitario es el que más te llama la atención actualmente?

◦ ¿Cómo sería tu existencia si no existieran los medios de comunicación?

◦ ¿Crees que los medios nos utilizan? ¿Por qué?

◦ ¿Has pensado alguna vez que no todo lo que nos dice o aparece en los medios es verdad?



Investigamos y reflexionamos

O1. Utilizando la técnica de la globalización que ya os explicamos en «¿Cómo trabajaremos?», nos reuniremos por grupos e iremos dando respuestas a las siguientes interrogantes:

! ¿Qué son los medios de comunicación?

! ¿Cuáles son sus funciones principales?

! ¿Quiénes son los dueños?

! ¿A qué público se dirigen?

! ¿Qué contenidos transmiten y cómo lo hacen?

! ¿Qué medio tiene más impacto entre vosotros? ¿Por qué?

! ¿Creéis que cada tramo de edad tiene un medio preferido? ¿Y el sexo de las personas? Razonadlo a través de la experiencia que observáis en vuestra familia.

O2. Con los datos obtenidos, los representantes de cada grupo presentarán a la clase las conclusiones de cada pregunta.

OA continuación, procederemos a un debate del que obtendremos las conclusiones finales.

Lo que debes conocer

La Historia y los medios de comunicación

Desde siempre el ser humano quiso transmitir sus conocimientos y mensajes. Al principio empleó la palabra con las correspondientes limitaciones en el tiempo y el espacio; posteriormente, ganó la primera gran batalla con la aparición de la escritura sobre tabletas de arcillas (los sumerios) y sobre rollos de papiro (los egipcios), lo que permitió, por primera vez, la transmisión de la comunicación a lo largo de los siglos. Con la invención de la imprenta por Gutenberg y las innovaciones en las técnicas de composición e impresión se inicia una nueva era en la comunicación humana que tiene su momento cumbre con la aparición de los periódicos, publicaciones impresas que aparecen de forma regular y que informan de la últimas noticias y difunden mensajes, entre los siglos XVII y XVIII. En el XX, aparecen nuevos medios que lo van a revolucionar todo: la radio, la telefonía, el cine y la televisión. Los medios de comunicación han experimentado una extraordinaria difusión y nuevos desarrollos tecnológicos (las nuevas tecnologías: redes telemáticas, transmisión vía satélites...) donde cualquier innovación envejece rápidamente y donde las posibilidades de transmisión se multiplican de día en día.

¿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, imprescindibles en toda comunicación, son: el emisor (proporciona la información y puede ser individual o interpersonal/social), el receptor (recibe la información y la complementa, dándole significado en su propio contexto), el mensaje (contenido de la comunicación) y el canal (medio a través del cual se envía).

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.

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 los niños frente al televisor todos los días.

La exposición de los niños a la TV se inicia a los 2 o 3 años de edad (incluso desde antes los menores atienden con especial interés, y de acuerdo con sus niveles de desarrollo, a los anuncios), se observa una tendencia mayor en el tiempo que pasan frente al televisor hasta 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 y 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, incluso llegando a ocupar una o dos horas diarias en escuchar la radio.

El cine

... Los niños no tienen fácil acceso al cine; primeramente, porque implica un desplazamiento físico y, por lo general, requieren ser acompañados por adultos; además en las carteleras se anuncian muy pocas películas para menores; la excepción se presenta en los períodos vacacionales.

La historieta

Contrariamente a lo que sucede con la radio y el cine, existe una gran producción de historietas para niños. Aunque no todas las historietas se dirigen a un público infantil, la mayoría de ellas lo hacen. Hay un número considerable de historietas -nacionales y extranjeras- de personajes mitológicos, héroes con superpoderes, animales humanizados, etc. Por sus mismas características, este medio no requiere de gran competencia en el nivel de lectura, por ello, los niños pueden tener acceso a las historietas 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, Grados.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema tenáis inicialmente?



L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Los Medios por dentro»

(Actividades previas)

S1. Grabad los comienzos y los finales de varios programas de la tele y de la radio y copiar los nombres técnicos -que se llaman créditos- de los distintos profesionales de esos espacios.

S2. Preguntad a vuestros padres y/o vecinos si saben quiénes son los dueños de los medios que tú conoces y si transmiten alguna ideología o posición política. Anotadlo todo.

S3. Localizad y recortad de los periódicos y revistas la parte donde aparecen sus datos identificativos -se llama la mancheta y la encontraremos generalmente en las primeras páginas-: nombre de la empresa editora, consejo de administración, equipo de redacción, dirección...



Módulo 2º: Conociendo los Medios



Extraído de *El sueño consumista*. Libro del alumno

2ª Sesión:

Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento

Cuando leemos la prensa, oímos la radio, vemos la televisión o recibimos imágenes y mensajes publicitarios no pensamos en el proceso de elaboración que se ha tenido que dar hasta que nosotros hemos sido partícipe del hecho comunicativo. Efectivamente, detrás han intervenido muchas personas con profesiones diferentes, equipos técnicos, recursos materiales y humanos, tecnologías de vanguardia... Pertenecen a una organización con sus normas, con jefes, con dueños que marcan sus intereses, sus criterios y su poder. No todo es tan fácil como parece. Es un mundo un poco complejo que vamos a intentar descubrir. ¿Te interesa? Pues..., acompáñanos.



¿Qué pretendemos?

Trataremos de conocer el mundo por dentro de los medios, analizaremos las características básicas de su estructura y funcionamiento y reflexionaremos sobre los intereses de sus dueños.

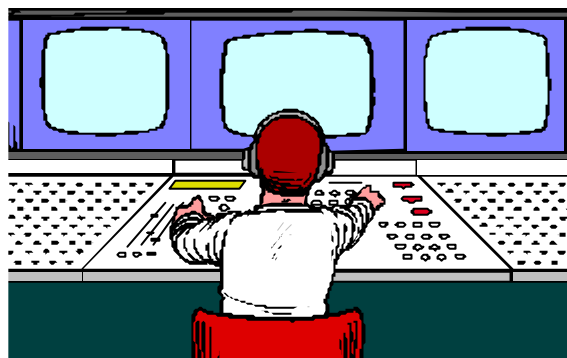
¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes:

- ° ¿Habías pensado alguna vez cómo es el mundo de los medios por dentro?
- ° ¿Sabes quiénes están por detrás?
- ° ¿Quién decide lo que se programa y emite, lo que se publica?
- ° ¿Encuentras diferencias entre lo que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces? En caso afirmativo, ¿Cuáles?
- ° ¿Tenemos los consumidores de medios posibilidad de dar nuestra opinión e influir? Razona la respuesta.
- ° ¿Te crees todo lo que aparece a través de los medios?
- ° ¿Has pensado alguna vez que no siempre nos dicen toda la verdad sino lo que les interesa? ¿Te das cuentas de ello?

Investigamos y reflexionamos

O1. Utilizando la técnica de la globalización, nos reuniremos por grupos e iremos dando respuestas a las siguientes cuestiones:



! ¿Alguno de vosotros habéis visitado algún medio de comunicación? En caso afirmativo, ¿cuál? Explicad brevemente vuestra impresión.

! Realizad una lista de los profesionales que trabajan en cada medio y que habéis visto u observado, desde vuestra propia experiencia. Posteriormente, ampliadla con la información que aparece en el apartado *Lo que debes conocer*.

! Indicad las funciones que realizan cada uno de ellos. En la puesta en común tu tutor/a os ayudará a completar las que no sepáis.

! ¿Sabéis qué tipo de estudios necesitan estos profesionales? Decidlo.

! ¿Cuántos medios de comunicación conocéis de prensa, radio y televisión?

! ¿Cuáles utilizáis más y por qué?

!¿Sabéis quiénes son sus dueños?

!¿Transmiten algún tipo de ideología o posicionamiento político?

O2. Con los datos obtenidos, los representantes de cada grupo presentarán a la clase las conclusiones de cada pregunta.

O3. A continuación, procederemos a un debate del que obtendremos las conclusiones finales.

Lo que debes conocer

Viajando por los medios

Las personas que trabajan en los medios de comunicación en nuestros días realizan diferentes cometidos y funciones. Mientras que unos se dedican a la parte empresarial, otros participan en la preparación, elaboración, difusión y distribución. Diferentes profesionales, pero con un objetivo común: dar a conocer lo mejor de sí en su medio informando, entreteniéndolo o educando. Toda una carrera, muchas veces contra reloj, por recopilar, obtener, buscar y elaborar noticias, seleccionadas, valoradas, interpretarlas, explicarlas, titularlas, ordenarlas y por último difundirlas. Es necesario destacar la importancia de la publicidad como la más importante fuente de ingresos económicos de los medios lo que supedita toda la organización y estructura de las empresas de este sector industrial. Además, no podemos olvidarnos de la función intelectual, cultural, ética, social e ideológica que subyace en su creación y desarrollo.

Estructura y funcionamiento de los medios

3 Prensa



Empresa editora

Consejo de Administración

Redacción: director (responde del contenido y orientación de la publicación), redactores, reporteros, fotógrafos, informadores, colaboradores, columnistas, cronistas, críticos, corresponsales, personal técnico y auxiliar (informáticos, diseñadores, confeccionadores, correctores, administrativos, dibujantes, documentalistas, telefonistas, mecanógrafos...)

Departamento de administración y venta

Departamento de publicidad

Talleres de impresión

3 Radio

Empresa

Consejo de Administración

Director

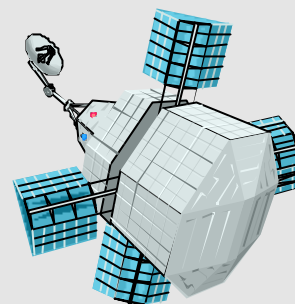
Departamentos de:

Técnica (ingenieros de telecomunicación y técnicos diversos)

Programación (periodistas, guionistas...)

Emisiones y Producción (locutores, redactores, colaboradores...)

Administración, complementario y de publicidad



3 Televisión

Empresa

Consejo de Administración

Director

Sección técnica (Personal para vídeo: realizador, operadores, ayudantes mezclador de imágenes, mezclador de efectos, iluminadores. Personal para audio: ingeniero de sonido, técnicos especialistas... Personal de medios técnicos auxiliares: montadores de vídeo y cine, especialistas en efectos especiales, maquilladores, decoradores, carpinteros...)

Sección de programación (guionistas, departamento de producción: jefe de realización, realizadores, ayudantes de realización y de producción, regidor de estudio, actores, presentadores...)

Sección de informativos (personal de redacción...)



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.



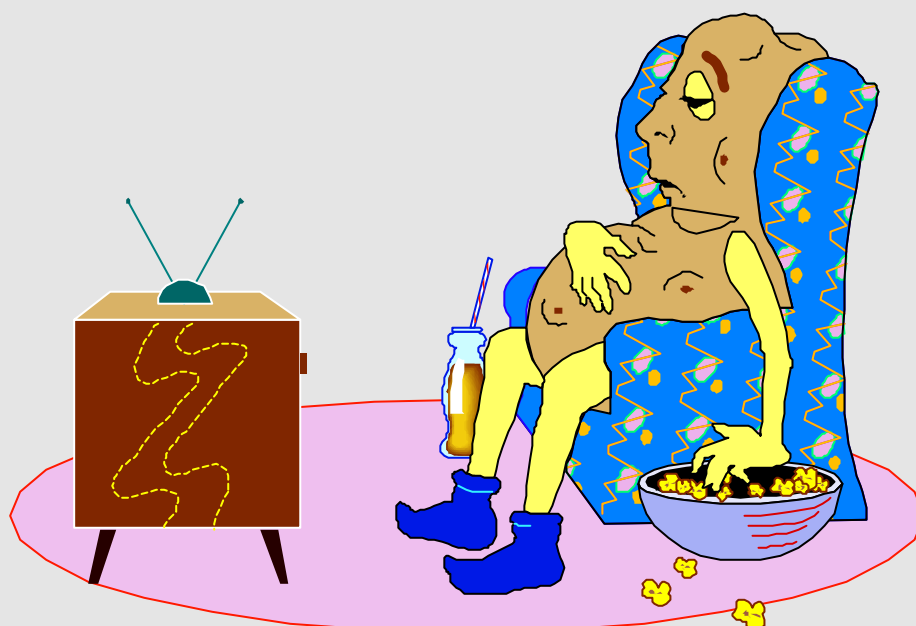
Para la próxima sesión: «La Prensa»

(Actividades previas)

S1. Realizad una visita a un establecimiento donde se venda prensa. Cada grupo de trabajo anotará en un cuaderno los nombres de los periódicos y revistas que están expuestos y su temática (diario nacional, regional, provincial, revista del corazón, de información televisiva, de actualidad social, económica, política, científica, de contenido informático, de sexo, deportiva, musical, cómic, etc.)

S2. Pedidle al vendedor que os diga cuáles son las publicaciones más solicitadas. Traed distintos diarios del mismo día -de tirada nacional, regional y provincial- y revistas de la misma semana. Una vez finalizada la sesión siguiente no los tiréis, sino que los guardaréis hasta que lleguemos al tema de la publicidad.

Módulo 3º: Analizando los Medios



3ª Sesión:

La Prensa

La prensa escrita es uno de los medios de comunicación más antiguo, con varios siglos de existencia, pero su desarrollo y apogeo se ha producido en el XX y ello a pesar de sus dos grandes competidores: la radio y la televisión. La gran ventaja de la prensa es que nos permite una lectura reflexiva, tranquila y repetida de la información, estando disponible en cualquier momento del día. Sin embargo, tiene un porcentaje limitado de lectores a nivel de población. Por ello, las encuestas nos dicen que los jóvenes compran poca prensa, pero... eso no significa que no la leáis, ¿verdad? Cada cual tendrá sus propios intereses y preferencias. Pero debes saber que las noticias que recibimos han pasado por muchas manos, por muchos «filtros», hasta llegar a nosotros por lo que no son inocentes y puras ¿Crees que todo lo que aparece siempre es verdad, que cumplen con su función de informar y entretener de forma objetiva? ¿Sabéis descifrar las posibles manipulaciones y engaños? ¿Los intereses ocultos? Si te interesa aprenderlo... ¡Empecemos esta sesión!

Qué pretendemos

Vamos a adentrarnos en el mundo de la prensa escrita para conocerla mejor, analizar sus mensajes, sus mecanismos y fomentar su lectura crítica, para convertirnos en lectores formados e inteligentes.



Qué sabemos

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes, con posterior puesta en común:

- ° ¿Qué tipos de periódicos y revistas conoces?
- ° ¿Cuáles lees normalmente? ¿Con qué periodicidad?

- ° ¿Las compras tú, tu familia o las lees en establecimientos públicos?
- ° ¿Qué vas buscando?
- ° ¿Qué partes o contenidos no lees? ¿Por qué?



- ° ¿Qué es lo que más te gusta de estas publicaciones?
- ° ¿Te crees todo lo que aparece?
- ° ¿Alguna vez has descubierto que la información no es objetiva, que hay interpretaciones con las que no estás de acuerdo? Comentadlo
- ° ¿Consideras que el precio de los periódicos está bien o es excesivo? ¿Y el de las revistas? ¿Piensas que condiciona la compra por parte de los más jóvenes?

° ¿Crees que las empresas editoras tienen en cuenta a la hora de realizar el diseño de la publicación (contenido, lenguaje, imágenes, texto, formato...) a sus posibles lectores? ¿Cómo te gustaría que fueran? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

O1. Exponed los datos obtenidos en los lugares de venta de la prensa y comprobad si existe relación entre el nombre del periódico o revista y su temática. Comentad vuestra opinión sobre el por qué del éxito de ventas de los periódicos y revistas más solicitados.

O2. Siguiendo las fichas de apoyo, cada grupo trabajará una de las siguientes actividades (trabajad por separado periódicos y revistas):

- !Comparación de portadas
- !Estructura , análisis y comparación de noticias
- !Seguimiento de noticias
- !Análisis de editoriales
- !Análisis de valores y contravalores
- !El orden de las secciones



O3. El humor gráfico goza de gran tradición en la prensa. Además de provocar una sonrisa en el lector, en muchas ocasiones nos mandan mensajes o definen la línea ideológica del medio. Por ello, os proponemos que cada grupo elija uno distinto y lo analicéis atendiendo si su objetivo es sólo entretener o si tiene crítica social, política.

O4. Puesta en común.

Lo que debes conocer

¿Quién proporciona las noticias?

Los grandes periódicos y revistas de tirada nacional intentan cubrir con sus propios medios gran parte de las noticias que publican con sus redactores, corresponsales o enviados especiales. Los regionales y locales están más limitados cubriendo sólo lo más cercano a su ámbito geográfico. Por ello, y debido a la creciente complejidad del universo informativo -una noticia importante puede aparecer en cualquier lugar del mundo y es necesario darla a conocer enseguida- los medios de comunicación se sirven de un sistema basado en el servicio de las agencias al cual los periódicos se abonan. Las grandes agencias informativas que pueden recoger, elaborar y difundir noticias en todo el mundo son, entre otras, las norteamericanas *Associated Press* y *United Press International*, la británica *Reuter Ltd.*, la francesa *France-Presse*, la alemana *DPA*, la italiana *ANSA* y la española *EFE*. Cuando un medio no está abonado a una agencia internacional la noticia pasa bajo concesión a la agencia nacional que es la encargada de recibirla, seleccionarla, traducirla y distribuirla a los periódicos y revistas del país abonados a su servicio.



La pirámide invertida

En la prensa escrita se ha hecho «casi obligatorio» narrar los hechos en pirámide invertida. Con esta técnica se parte de lo más importante y se termina en lo menos. Con ello, se consigue que el lector conozca inmediatamente lo sucedido y que la información, en el caso de exceso de original, pueda ser cortada por abajo en la redacción, para que quepa en la maquetación de la página. La estructura de la noticia seguirá el siguiente orden: titular, entradilla, las seis W (qué, quién, cómo, cuánto, dónde y por qué), antecedentes y consecuencias y otros datos. El orden de las interrogantes se trastoca dependiendo de lo que es más importante o menos y así podemos encontrar una noticia donde el cuánto sea lo primero o lo último, aunque el qué siempre será aspecto principal. Empezar con un titular significa que es ahí donde de manera más visible cada medio va a empezar a emitir las proposiciones ideológicas de quienes dirigen o trabajan en él. No hay que olvidar que son muchos los lectores que sólo leen los titulares. La carga ideológica es muy difícil de erradicar de una noticia, porque es casi imposible elaborar una noticia puramente objetiva. El mismo informador cuando selecciona una palabra para componer la noticia o compone un titular está reflejando su posicionamiento. Veamos algunos ejemplos: cuando se elige entre *terroristas* o *activistas*, *contestatarios* o *progresistas*, *violencia revolucionaria* o *violencia terrorista*, *desastre ecológico* o *cultivos contaminados*, *un hombre apuña* o *un inmigrante apuñala*, *médicos voluntarios practicarán el aborto* a la *joven violada* o *veinte matrimonios se ofrecen para adoptar al niño de la madre violada*.



Extraído de *El universo de papel*

Géneros periodísticos:

Información	Opinión
Noticia	Editorial
Reportaje	Columna
Entrevista	Artículo
Encuesta	Cartas

Géneros híbridos o mezcla de información/opinión

Secciones:

(Gran variedad, dependiendo del tipo de publicación)

Editorial, Opinión, Internacional, Nacional, Regional, Local, Sociedad, Economía,

Sucesos, Deportes, Humor, Pasatiempos, Entrevista, Reportajes, Encuestas,

Concurso, Agenda, Televisión, Publicidad, Breves.

Lectura crítica de la Prensa. Pistas para ser un lector reflexivo

!¿Quién lo dice y quién lo publica? Es necesario conocer la procedencia de la noticia y las distintas tendencias informativas e interés empresariales o políticos de los medios, pues cada cual nos contará su versión.

!¿Qué se dice? Teniendo en cuenta el género periodístico utilizado (indicará mayor o menor grado de subjetividad) y sin olvidar los elementos gráficos (una imagen vale más que mil palabras) que la acompañan conviene que realicemos un análisis de su contenido, para saber si ha sido completa (¿responde a las seis W?), comprensible (situada en su contexto) y manipulada.

!¿Cómo se dice y por qué? El tratamiento que se le da a una noticia hace que ésta sea considerada más o menos importante, que destaque o pase desapercibida. Para ello, el periodismo tiene sus recursos: no es lo mismo ponerla en portada que en el interior, titularla con tipo de letras superiores a lo normal o a una o a dos columnas; no es lo mismo ponerla en página par o impar (ésta última situada a la derecha es la preferida del lector diestro ya que su percepción visual se inclina de forma natural hacia ese lado y además hacia la parte superior, por lo que ahí aparecerán las noticias que se quieren destacar más. En segundo lugar, hay que preguntarse por las razones o intereses de la publicación y tratamiento de una noticia. No siempre se cumplen las características que se le exigen a una información para que sea publicada: actualidad, importancia, cercanía, consecuencias, protagonista, interés, rareza, variedad. A veces hay otras razones, unas pueden ser de índole económica (la mayor venta de ejemplares) y otras obedecen a intereses ideológicos o políticos.

!¿A quién se dirige? Cada publicación sabe las preferencias del tipo de lector que la consume habitualmente y por eso se supedita a ello. Así, encontraremos diferencias entre un periódico local o regional, entre una prensa especializada en un tema y otra que no la es o entre un diario y una revista del corazón.



Ficha para comparación de portadas

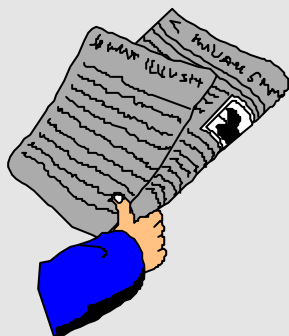
- !1. Comprobar sus diseños
- !2. Anotar coincidencias y diferencias globales: cabeceras, contenido informativo, calidad estética, fotografías, color, titulares, publicidad, noticias, sumario.
- !3. Analizar distintos titulares: noticia principal, secundaria, terciaria; tamaño del cuerpo y tipo de letra; columnas utilizadas; espacio y localización que ocupan; fotografía; otros elementos gráficos; lenguaje.

Ficha para seguimiento de noticias

- Elección de una noticia
- Periódico
- Período
- Sección
- Género periodístico
- Tratamiento informativo
- Tratamiento gráfico
- Grado de interés
- Recreación secuenciada
- Valoración del grupo

Ficha para el análisis del orden de las secciones

- #1. Observad el orden en el que aparecen las distintas secciones en los diarios y revistas que habéis traído.
- #2. Comprobad si hay coincidencias.
- #3. Razonad los motivos del orden utilizado, teniendo presentes todas las características de ese medio (prensa nacional, regional, local, especializada o revistas).

**Ficha para el análisis de noticias****1. Estructura externa**

- Titular
- Antetítulo
- Subtítulo
- Entradilla
- Situación en la página
- Extensión
- División en epígrafes
- Autor y origen
- Elementos gráficos:
 - Separadores: lutos, recuadros...
 - Fotografías/Dibujos
 - Uso del color

2. Estructura interna

- Tema
- Respuesta a las seis «Ws»
 - ¿Qué?
 - ¿Quién?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Dónde?
 - ¿Por qué?
 - ¿Cómo?
- Resumen de la noticia

3. Estilo del texto

- Tiempo verbal (¿incongruencias?)
- Oraciones simples o complejas
- Uso de tecnicismos, barbarismos...
- Predominio de una u otra parte de la oración
- Estilo directo o indirecto

4. Información del texto

- Conceptos que explica

5. Valoración

- Elementos subjetivos
- Tu opinión sobre el texto (si es imparcial, informa...)
- Tu opinión sobre la noticia (el hecho)

Basado en FERNÁNDEZ, T. (1997): *El universo de papel*. Huelva. Grupo Comunicar.

Observación de la estructura de una noticia

Foto

Titular

Pie de foto

Antetítulo



CNN+ inicia esta tarde sus emisiones de noticias continuas

Un exigente código ético rige la vida profesional del nuevo canal

En esta edición de la tarde de hoy, CNN+ presenta un programa de noticias continuas que se emitirá a las 18.00 horas. El programa estará a cargo de la periodista María José Martínez, quien también será la presentadora de las noticias de la tarde de hoy. El programa estará emitido en directo desde el estudio de Madrid. El programa estará emitido en directo desde el estudio de Madrid. El programa estará emitido en directo desde el estudio de Madrid.

Emisor y origen

Entradilla

Caña

Autor foto

Cuerpo de texto

Ficha para análisis de editoriales

El editorial marca la identidad y el carácter de un periódico. Su lectura y análisis nos proporcionará pistas muy claras tanto de las ideas y opiniones del editor o del colectivo de la redacción como de los intereses del grupo que lo sustenta económicamente o de presiones ajenas al propio medio.

#1. Haced un recuento de los temas que se abordan y comprobar si tienen relación con las noticias más importantes que aparecen en la portada. A continuación, vemos si se expone simplemente una realidad y la sitúa o hay una implicación clara en la temática, tomando partido en ella.

#2. Recopilad distintas editoriales del mismo día para comprobad si tratan los mismos temas y analizad posteriormente las posturas que se asumen lo que nos dará el nivel de implicación de cada periódico con una determinada línea de opinión.

#3. Comprobad la ubicación de las editoriales y analizadlo.

#4. Elaborad un glosario de términos que os hayan resultado difícil su comprensión.

Ficha para el análisis de valores y contravalores

• ¿Qué tipo de valores positivos y negativos aparecen en las páginas de la prensa escrita? Localizadlos a partir de los titulares y fotos, indicándolo y mostrándolo. Para ayudarte te relacionamos un grupo de valores y contravalores que con mayor frecuencia podemos encontrar:

[Valores: justicia, libertad, democracia, cooperación, solidaridad, felicidad, fama, prestigio, honradez, salud, dinero, familia, verdad, respeto, inteligencia, amor, paz, servicio, religiosidad, vida...

[Contravalores: tiranía, opresión, dictadura, egoísmo, intolerancia, tristeza, incultura, engaño, enfermedad, delincuencia, racismo, consumismo, discriminación o desigualdad, lujo, presunción, agresividad, guerra, incultura, fanatismo, muerte o desgracia...

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

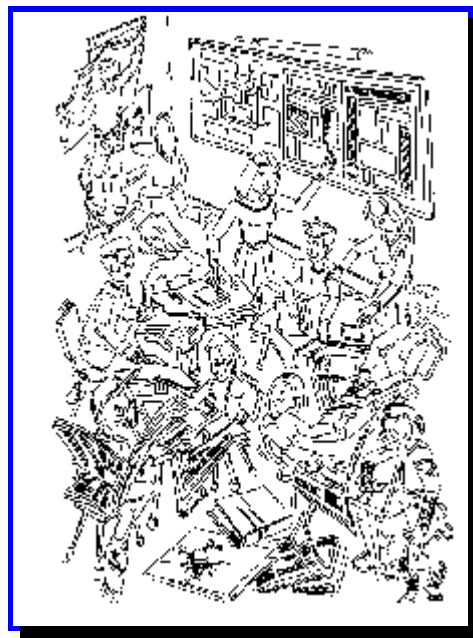
L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?



Extraído de *El universo de papel*

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Radio»

(Actividades previas)

S1. Vamos a convertirnos en historiadores-investigadores del medio radio recogiendo información en tu familia y vecinos sobre su importancia e influencia hace 40, 30, 20 años, cuando todavía su hegemonía no estaba tan amenazada por su directo rival: la televisión. Preguntad qué tipo de receptores utilizaban y cómo eran antes de que aparecieran los transistores a pilas, los equipos de música, los radiocasetes o los *walkman*; qué tipos de programas oían y cuáles eran sus favoritos; ¿cuánto tiempo le dedicaban y en qué momentos del día?; ¿cuántas emisoras existían y cómo se llamaban las que ya han desaparecido? Posteriormente

te, le solicitaremos que sus gustos y preferencias actuales.

S2. Cada grupo llamará o visitará la emisora que el/la tutor/a os asigne (decid siempre que estáis haciendo un trabajo y en el caso de personaros, pedid que os enseñe los estudios). Anotaréis su programación diaria, fecha de establecimiento en la localidad, el nombre de su propietario, financiación económica, su cobertura, el índice de audiencia y los programas más destacados tanto de índole nacional, regional o local. Estos datos lo plasmaremos en un mural para su posterior comparación con las otras emisoras.

S3. Cada miembro del grupo grabará el mismo día y a la misma hora (el/la tutor/a indicará el día de la semana a cada grupo) el informativo que ofrecen las emisoras de ámbito nacional y regional (os recomendamos escoger una hora donde sólo se dé un resumen de las noticias como puede ser a las seis o siete de la tarde). Anotará en un cuaderno el contenido de los titulares, orden de aparición de cada noticia y el tiempo de emisión de cada una; también comprobará si se ha hecho algún tipo de comentarios (en caso afirmativo, de qué tipo) o si sólo ha habido una mera exposición informativa. Traerd las cintas y un radiocasete a la clase.

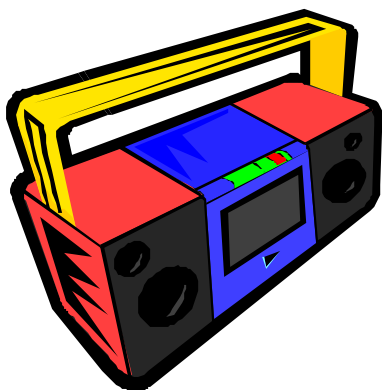


4ª Sesión:

La Radio

¡Qué fácil nos resulta encender hoy un receptor de radio y escuchar a hablar o empezar a oír música o noticias , o participar en concursos o debates! Y lo haces desde tu casa, en la calle, en el campo, mientras viajas, mientras trabajas, cuando descansas. Pero desde el uso del *tam-tam* de las primitivas tribus, quizás del África Occidental, como medio de transmitir mensajes a través del sonido hasta llegar a la radiodifusión pasaron muchos siglos, ¿verdad?. Comunicarnos por las ondas no fue fruto de la casualidad sino de bastantes años de investigación que irían dando sus primeros resultados a finales del siglo XIX y su desarrollo y popularización a partir de los años veinte del XX. Sin duda, la radio es el medio de comunicación más rápido. Es la primera que nos pone en contacto con la noticia , con la información, con la música que deseamos y todo a través de la palabra y el sonido. Vamos a descubrir este mundo mágico de las ondas. Pero, ¡ojo! las emisoras tienen dueños, ya sean administraciones públicas o entidades privadas, que querrán imponer sus intereses (económicos, políticos, ideológicos...) y mostrarnos sus puntos de vista, por lo que pueden manipular los mensajes y comunicarnos «su verdad». ¿ No te has preguntado el por qué en una emisora ponen más la música de un determinado cantante o grupo?, ¿por qué determinados equipos deportivos están más presentes en la información o son más o menos criticados? ¿Quieres ser un oyente inteligente? Empecemos, vamos a conseguirlo.

¿Qué pretendemos?



Conocer y entender un medio de comunicación de gran incidencia social como es la radio, sabiendo escucharla, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas en nuestro papel de oyentes.

¿Qué sabemos?

Individualmente daremos respuesta a las siguientes preguntas; después, haremos una puesta en común recogiendo los datos de la clase y empezaremos a sacar

conclusiones:

- ¿Qué emisoras de radio has sintonizado alguna vez?
- ¿Oyes habitualmente la radio?
- ¿Cuánto tiempo le dedicas diariamente?
- ¿A qué hora y qué emisora?
- ¿Cuál es tu programa favorito y por qué?
- ¿Qué locutores te gustan más y por qué?
- ¿Lugar donde oyes la radio?
- ¿Haces otras tareas al mismo tiempo? ¿Cuáles?
- ¿La oyes a solas o con alguien?
- ¿Has tenido alguna experiencia radiofónica? Coméntala.



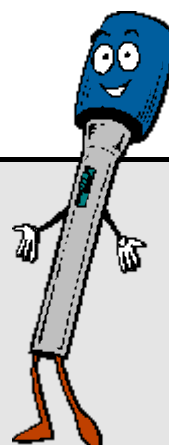
Investigamos y reflexionamos

- 01.** Exponed los datos obtenidos en la investigación con la familia e id anotándolo en la pizarra. Realizad una valoración.
- 02.** Cada grupo comunicará el resultado de sus indagaciones sobre la emisora que le correspondió. Se comprobará la existencia o no de programación específica dirigida al público infantil y juvenil.
- 03.** A continuación, cada grupo hará una clasificación de los distintos programas atendiendo a su género e indicando la franja horaria de emisión, sus posibles destinatarios y tramo de edad. En la puesta en común, comprobaremos la existencia de competencia, al emitirse programas del mismo tipo en el mismo horario.
- 04.** Realizad un análisis comparativo de las noticias grabadas (previamente oiremos el sumario de cada emisora): duración del programa informativo, estructura formal (número de locutores, conexiones en directo, reproducción de declaraciones de personas...), tipo de noticias, diferencia de las portadas de los contenidos, extensión, comparación de comentarios, presencia de intereses ideológicos de la emisora...
- 05.** Puesta en común y reflexión.
- 06.** Os sugerimos que en otro momento hagáis un análisis del programa que

habitualmente oíd siguiendo las indicaciones de la ficha. Seguro que después tendréis otra valoración del mismo.

O7. También sería muy interesante el análisis en grupo de las letras de las canciones que habitualmente escucháis, para descubrir sus mensajes y la transmisión de valores y contravalores.

Lo que debes conocer



Curiosidades

Si el primer paso en las comunicaciones radiofónicas se debe al francés Édouard Branly con el descubrimiento del principio de la telegrafía sin hilo (1890), el gran paso adelante en la radiodifusión lo dio el italiano Guillermo Marconi, quien en 1894 consiguió sonar un timbre a unos ocho metros de distancia valiéndose de ondas radioeléctricas. Años más tarde, la telegrafía sin hilos era un hecho, permitiendo unir las dos costas del Atlántico y utilizándose para lanzar el primer S.O.S. de la navegación marítima por los radiotelegrafistas del «Republic» en 1909. Al finalizar la Primera Guerra Mundial, la radiodifusión empezó a aparecer como un medio de comunicación de masas con grandes posibilidades de utilización. En noviembre de 1920, Holanda y Norteamérica tienen el honor de ser los primeros en iniciar las transmisiones con carácter regular con las emisoras PCGG de la Haya y KDKA de Pittsburgh, respectivamente.

En el proceso de la radiodifusión hay tres fases: la transmisión, la propagación y la recepción. La primera, comienza en los estudios donde la palabra, la música y el sonido son los elementos básicos y termina en la antena. En la segunda, juega un papel decisivo la modulación de la onda radioeléctrica. En la tercera fase, el papel fundamental lo tiene el aparato receptor con la misión de transformar en señales audibles las ondas moduladas recibidas.

Cada emisora tiene una frecuencia distinta debido a que trasmite a través de una onda portadora ya sea a través de modulación de amplitud (AM) o modulación de frecuencia (FM). La primera tiene como ventajas la posibilidad de mantener próximas las frecuencias de dos emisoras diferentes sin que una interfiera a la otra, permitiendo poner en servicio más cantidad de emisoras en una misma banda y el tener un mayor alcance en la recepción. Como aspecto negativo, podemos resaltar la falta de calidad en el sonido recibido. En cambio, las emisiones en FM mejoran muchísimo la calidad de sonido, aunque su inconveniente reside en su menor alcance de transmisión.

La guerra de los mundos

La fuerza de persuasión de la radio es tan fuerte que quedó reflejada para la historia la noche del 30 de octubre de 1938, cuando el escritor, director y actor Orson Wells, con su grupo del *Mercury Theatre*, conmocionó a varios estados de Norteamérica, causando el pánico a millones de oyentes. Ante los micrófonos de la CBS de Nueva York, conectada a una red de noventa y dos emisoras, puso en antena una adaptación radiofónica de la famosa novela de H.G. Wells «La guerra de los mundos», con tal realismo en la realización que la mayoría del auditorio se quedó impresionado, extendiéndose una ola de terror por todo el país, al creerse invadido por seres extraterrestres.

Tipos de programas

| **Informativos:** *flash* informativo, boletín horario, diario hablado, avance, resumen, reportaje, deportivo, debate, coloquio o mesa redonda, rueda informativa, entrevista y *magazine*.

| **Dramáticos:** representaciones de cuentos o fragmentos de teatro, radionovela...

| **Musicales:** retransmisión de conciertos, óperas o recitales, producción de música en vivo o reproducción de música «enlatada» en cintas o Cds.

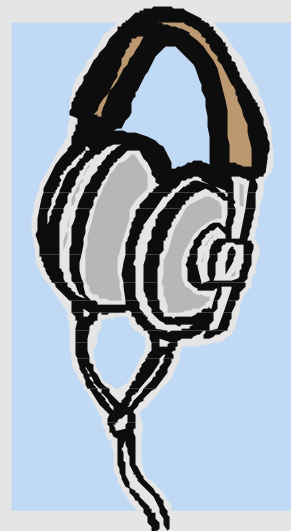
| **Culturales:** recomendaciones de lecturas, películas, curiosidades artísticas, folclóricas, etc.

| **De entretenimiento:** juegos, espacios de humor y concursos.

Propagandísticos, doctrinales, benéficos: difusión de actividades humanitarias de las ONGs, espacios religiosos...

| **Infantiles, juveniles y femeninos:** programas pensados especialmente para un sector de la población.

Basado en GONZÁLEZ, F. (1989): *En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa*. Barcelona, Gustavo Gili.



Características del lenguaje radiofónico

} **Claro** en la exposición de los mensajes.

} **Activo y atractivo** para mantener la atención del oyente.

} **Espontáneo**, pero no improvisado.

} **Creativo y original**, para despertar el interés de la audiencia.

} **Próximo** al entorno, a la actualidad y a las necesidades sentidas por la audiencia.

} **Adaptado** a las necesidades del oyente.

} **Hiperrealista**, haciendo descripciones muy específicas y detalladas que permitan imaginar la realidad que se cuenta.

} **Comprensible** en su contenido, estructuración y presentación, para que el oyente pueda seguir las secuencias y detalles del mensaje sin perder el significado de sus conjunto.

} **Breve** en la expresión, evitando abusar de perífrasis, oraciones largas, yuxtaposiciones, subordinadas y coordinadas.

} **Integrador** en una gran variedad de elementos sonoros, dando la posibilidad de reforzar los significados de las palabras y las frases.

} **Extensible**, ampliando los detalles de la expresión, utilizando mezcla de palabras, música, efectos especiales y ruidos.

} **Reconocible**, no empleando abreviaturas poco conocidas que puedan confundir al oyente.

} **Reiterativo**, intentando resaltar y clarificar lo que se quiere decir.

} **Expresivo**, acomodando la musicalidad y la cadencia al tipo de mensaje, utilizando el tono, el timbre y la intensidad más adecuada para reforzar la expresión.

Ficha para el análisis de un programa de radio

1. Datos técnicos: nombre del programa, emisora, teléfono del estudio, día de emisión, horario, género, destinatario, esponsorización publicitaria, realización en directo o diferido, nivel de intervención de los oyentes.

2. Contenido: tipo de género, finalidad, posibles intereses manifiestos o encubiertos.

3. Presentadores y colaboradores: identificación, encuadre en el programa, soltura y desenvolvimiento, relación con el equipo y con los oyentes, realización de críticas y comentarios, posicionamiento, relación ideológica con la empresa.

4. Análisis de mensajes y sonido: presentación, características del lenguaje utilizado, transmisión de valores y contravalores, tipo de música insertada, silencios, comunicación con los oyentes, condicionamiento comerciales, publicidad.

5. Valoración personal: credibilidad, influencia, entretenimiento, presencia de elementos publicitarios, señas de identidad, destinatarios, mensajes...

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?



L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

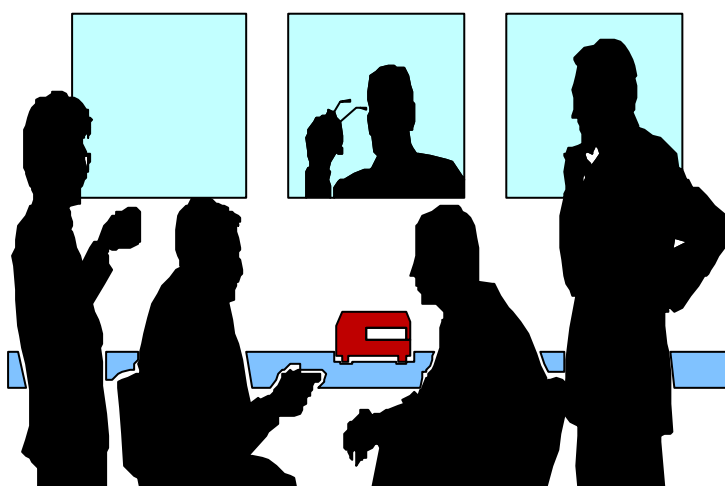
Para la próxima sesión: «La Televisión entre nosotros»

(Actividades previas)

S1. Vamos a investigar, preguntando a nuestros padres, abuelos o vecinos que nos hagan un poco de historiasobre sus experiencias personales con este medio:

!¿Había televisión cuando eran niños? En caso negativo, ¿Se aburrían? ¿A qué dedicaban su tiempo de ocio? ¿Cómo pasaban las familias los momentos de encuentro? ¿Necesitaban la televisión para estar informados? ¿Qué cambios se produjeron en sus vidas y en las relaciones familiares a partir de la aparición de la televisión en sus casas? ¿Qué programas le gustaban más y de que trataban? ¿Cuántas cadenas había? ¿Cómo eran los televisores? ¿Qué era la carta de ajuste? ¿Había horario de emisión?!

S2. Tenéis que traer la programación semanal de las distintas cadenas de televisión, incluida la local (ésta la encontraréis en la prensa de tu localidad)



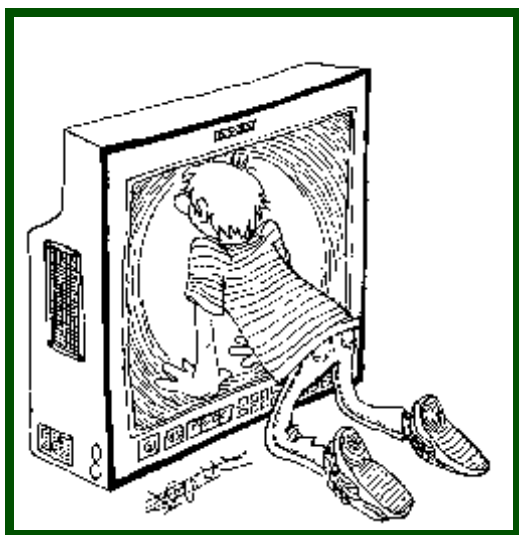
S3. Un alumno de cada grupo grabará el mismo día (el/la tutor/a indicará dicho día de la semana) el informativo de la tarde-noche que ofrecen las distintas cadenas. Después en grupo anotaréis en un cuaderno el contenido de los titulares, orden de aparición de cada noticia y el tiempo que se le dedica posteriormente para desarrollarla; también comprobaréis si se ha hecho algún tipo de comentarios (en caso afirmativo,

de qué tipo) o si sólo ha habido una mera exposición informativa. Traeros las cintas de vídeo y procurad que en el aula no falten el televisor y el reproductor.

5ª Sesión:**La Televisión entre nosotros**

Hoy en día resulta difícil imaginarnos un mundo sin televisión, sin el «rey» de la comunicación audiovisual; sin embargo, su presencia en la humanidad es muy reciente, su desarrollo se ha producido a lo largo del siglo XX y su popularización a partir de los años sesenta. En España todavía más tarde. La televisión forma parte de nuestra existencia. Su presencia es tan fuerte que la consideramos como uno más de la familia. Tanto, que nos acompaña a lo largo del día, la encendemos y aunque no le prestemos atención, ahí está. ¿Qué te parece? ¿Has pensado por un momento que estamos subordinado a ella, que nos envuelve con un efecto hipnótico? Piensa por un momento en una escena habitual: toda la familia frente a ella, pendiente de la pantalla, nos miramos poco, hablamos menos e incluso discutimos y hasta nos enfadamos con nuestros padres o hermanos por imponer nuestras preferencias en la elección de programas. ¿No es esto un uso

indiscriminado, inconsciente y pasivo del medio televisivo? ¿Vemos lo que nos interesa o nos tragamos todo lo que nos echen? No siempre cumple con su misión de informar, entretener y «formar», sino que también es utilizada para transmitir mensajes, hábitos no saludables, patrones de comportamiento, modelos de vida a imitar, nos incita al consumismo, nos «deseduca»... Quizás no seamos unos consumidores inteligentes de la televisión. ¿Vamos a dejar que nos dirija nuestras vidas? Por ello, te proponemos un reto: ¡Usemos racionalmente la televisión! Acompáñanos, te vamos a enseñar cómo hacerlo y al final serás... más feliz.



Logotipo del Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

¿Qué pretendemos?

En esta sesión vamos a reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisivo, conoceremos cuáles son nuestros hábitos y gustos como telespectadores, tomaremos conciencia de los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión para posibilitar la lectura crítica de sus mensajes y el

descubrimiento de los mecanismos de manipulación utilizados. En definitiva, empezaremos a aprender a ver la televisión.

¿Qué sabemos?

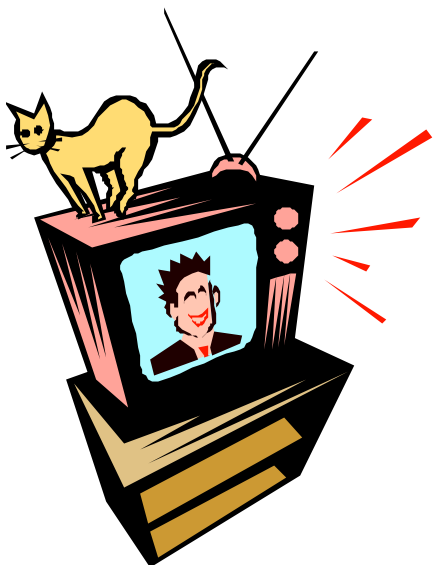
Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Cuántos «aparatos» de TV hay en tu casa?
- ¿Dónde están situados?
- ¿Normalmente, cuántas horas diarias se lleva encendida la tele? ¿y tú, cuánto tiempo le dedicas? ¿y los fines de semana?
- ¿Por qué crees que le dedicas tantas horas al día?
- ¿La ves más veces con tu familia o solo/a?
- ¿Piensas que la tv rompe la comunicación en la familia? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son tus programas favoritos?, ¿y los de tus hermanos?, ¿y los de tus padres?, ¿coinciden contigo?



- ¿Qué tienen los programas para atraer y cautivar a la gente?
- ¿Te gusta ver los programas infantiles y juveniles?, ¿y los de adultos?, ¿por qué?
- ¿Qué tipo de programas no te gusta ver? ¿por qué?
- ¿Crees que los programas influyen en tu forma de ser y actuar?
- ¿Tienes preferencias por alguna cadena?, ¿por qué?
- Te gusta la publicidad de la tele?, ¿aprendes de ella?, ¿la suprimirías?
- ¿Qué quitarías y qué pondrías para que te gustara más la televisión?

- ¿Te resta la tele tiempo para hacer otras actividades? ¿cuáles?
- ¿Ves diferencias entre los informativos de las distintas cadenas?



◦ ¿Informan de las mismas noticias? ¿Le dedican el mismo tiempo?

◦ ¿Has pensado alguna vez que los mensajes que se transmiten se manipulan y que sólo vemos lo que a la dirección de la cadena le interesa que veamos?

Investigamos y reflexionamos

○1. Exponed los datos obtenidos en la investigación con la familia e id anotándolo en la pizarra. Realizad una valoración.

○2. En grupo (el/la tutor/a le asignará una cadena) clasificaremos agrupando los distintos programas según su género, indicaremos el tiempo total de emisión de cada género, su franja horaria (mañana, sobremesa, tarde, noche) y sus posibles destinatarios. En la puesta en común, comprobaremos la existencia de competencia, al emitirse programas del mismo tipo en el mismo horario.

○3. Realizad un análisis comparativo de las noticias grabadas (previamente visionaremos los sumarios de cada una) atendiendo a su tratamiento informativo: duración del programa, estructura formal (número de presentadores, conexiones en directo, reproducción de declaraciones de personas...), tipo de noticias, diferencia de las portadas de los contenidos, extensión, imágenes, comparación de comentarios, presencia de intereses ideológicos de la cadena... Puesta en común y reflexión.

○4. Para profundizar más podemos seleccionar una noticia que sea común en varias cadenas y realizar el análisis comparativo siguiendo el esquema antes expuesto.

Lo que debes conocer

Clases de emisoras de televisión:

#Por el tipo de empresa: privada, estatal

#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.

Las funciones de la tele

| La función informativa. Cuando hablamos de ella, 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 permiten conocer las variadas informaciones de la actualidad. 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 todos 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 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.

Basado en AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.

Tipos de 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.).

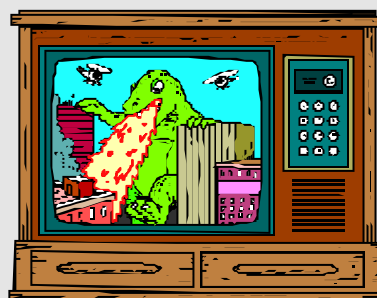
5. Concursos y juegos

6. Deportes

7. Programas infantiles. Dibujos animados

8. Dramáticos. Telefilms

- !Cine
- !Telecomedia
- !Telenovela
- !Miniserie
- !Telefilm de serie
- !Telefilm unitario



Basado en ESPARCIA, A.: *La televisión*. Valencia

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 Braun 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.

1923. Zworykin, nacido en Rusia pero nacionalizado en Estados Unidos, patenta el primer tubo de retransmisión electrónica, basado en el tubo de rayos catódicos de Braun, y que recibe el nombre de «iconoscopio».

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 y con una definición, en sus mejores momentos, de 200 líneas.

} La era de la televisión electrónica

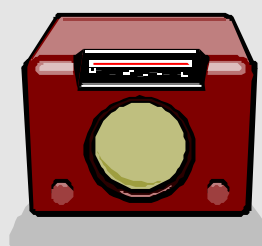
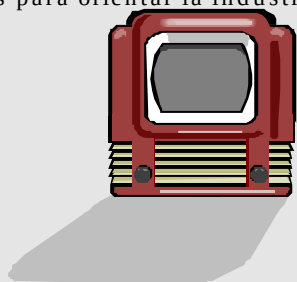
1931. Se fundan las primeras compañías de televisión.

1936. Comienzo de emisiones regulares con el sistema iconoscópico 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.



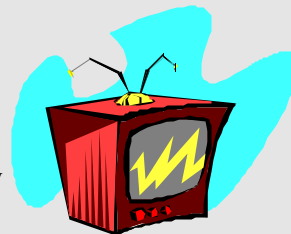
1950. Los norteamericanos cuentan con un parque de más de 4 millones de receptores, convirtiéndose en una poderosa fuerza social. En Europa, la industria, apegada al Estado y sin competencia, tuvo un desarrollo mucho más lento, no llegándose a consolidar en la población hasta la década de los sesenta.

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.



} 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 en España. Poco 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.

El discurso televisivo

La televisión plantea un discurso (el discurso televisivo) que posee unas determinadas características:

Ø 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.

Û 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).

Ú 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).

Û 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: aquella que vemos. No hay más que un tiempo y un espacio: el señalado por la propia televisión.

Û 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.

Ý 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.

Þ 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.

ß Lo heterogéneo. Es en realidad una consecuencia de los puntos anteriores.

à Lo plural. Existen diferentes emisiones simultáneas (en los diversos canales) que el espectador puede recibir.

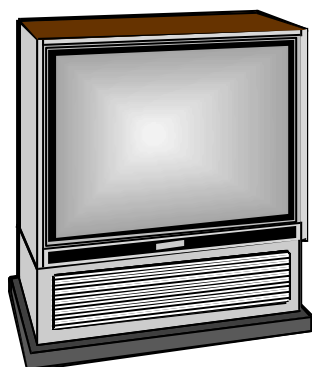
á Carencia de clausura (eternidad). El discurso televisivo se multiplica hasta el infinito sin alcanzar su final.

Extraído de BELLIDO, A. (1992): *El cine y la televisión. Educación Plástica y Visual. Secundaria Obligatoria*. Valencia, Generalitat/MEC.



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:



L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

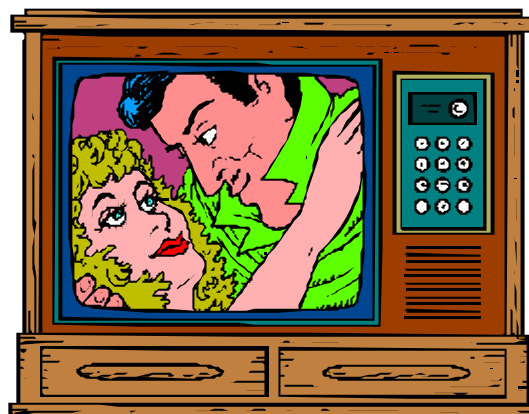
Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Televisión y sus influencias»

(Actividades previas)

S 1. Un alumno se responsabilizará (realizad un sorteo si no hay un voluntario) de la grabación de un capítulo de la serie que más veis y cuyo dato lo hemos obtenido en la puesta en común de «¿qué sabemos?». Traerá la cinta y se encargará de que haya vídeo en la clase. Individualmente, cada alumno durante esa semana mientras ve la citada serie irá completando la ficha para analizar programas que aparece en la sesión siguiente.



S 2. Además cada grupo realizará las siguientes tareas:

I 2.1. Recopilará información sobre los índices de audiencia televisiva en las revistas y en las ediciones de fin de semana de los periódicos.

I 2.2. Elegirá dos programas (uno de los que normalmente veis y el otro de los que no), procurando de que no se repitan. Individualmente, durante la semana previa a la sesión, iréis anotando en un cuaderno los valores y contravalores que observáis en ellos, teniendo presente la lista que expusimos en la sesión tercera dedicada a la prensa. También indicaréis el grado de realidad o ficción que presentan y los rasgos en los que os basáis.

.....

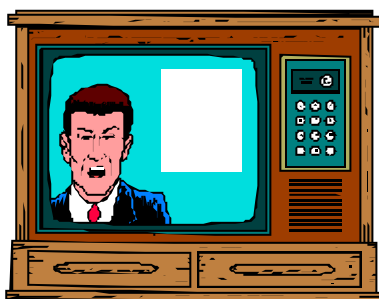
6ª Sesión:**La Televisión y sus influencias**

¡Lo ha dicho la tele! Y la fuerza de este medio es tan grande que no dudamos en creernos y asumir lo que allí se habla y vemos. Sin embargo, en televisión no todo es lo que parece, la mayoría de las veces no distinguimos entre la realidad y la ficción. Pasamos horas y horas delante del receptor y consumimos toda clase de imágenes y mensajes. ¿Te has preguntado cómo influye en las personas, sobre todo en los niños y jóvenes? Hay muchos estudios al respecto y todos afirman que la seducción de la televisión provoca la asunción de valores y contravalores, la imitación de comportamientos y situaciones, la modificación de conductas, la incitación al consumismo... Se constata que la violencia en televisión es la causa principal de la agresividad que observamos en nuestra sociedad y, aunque se es-

das, son pocas las cadenas formativo y social. Éstas se tre ellos los comerciales sus responsables atienden siguiendo los índices de Que determinados progra-ro de seguidores no signifi-que en muchas ocasiones

tán tomando algunas medi-que programan con sentido mueven por intereses, en-para poder existir, y según a los telespectadores audiencia. ¡No te engañes! mas tengan un alto núme-ca que sean buenos sino es debido a la falta de for-

mación audiovisual de las personas que se dejan seducir por el morbo, por lo fácil, por la fantasía, por ver reflejados o proyectados sus sentimientos, sus deseos, sus «sueños»... Nos dejamos llevar pasivamente y ¿qué hacemos? ¿cuántas veces seleccionamos lo que nos interesa o nos conviene? , ¿estamos preparados para ver y «digerir» todo lo que nos «echen»: agresividad, violencia sexual, xenofobia, actitudes antidemocráticas, fascismo, publicidad engañosa, programas insoportables...?. ¿Somos televidentes conscientes de lo que consumimos? ¡Descubramos lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso o manipulado! ¡Aprendamos a ver la televisión!



¿Qué pretendemos?

Con esta sesión descubriremos la influencia que ejerce la televisión a través del reconocimiento de los valores y contravalores que nos trasmite, contrastándolo con la realidad cotidiana. Aprenderemos a autoprogramarnos en el consumo televisivo de una forma racional e inteligente para alejarnos del hábito automático del visionado inconsciente y de la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio.

¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Has pensado alguna vez que la televisión nos influye tanto positiva como negativamente?

- ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de su influencia en tu vida?

- ¿Algún personaje o algún programa ha influido en tu conducta, en tu manera de ser en tu orientación vocacional? ¿Cómo?

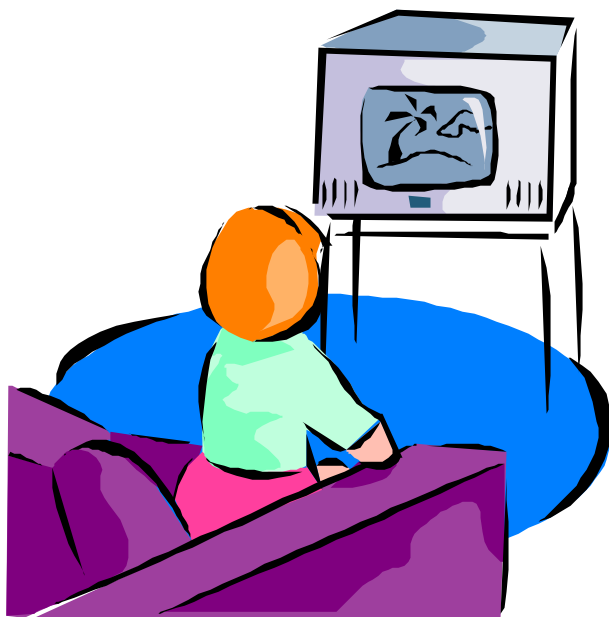
- ¿Existen normas en tu familia o en la de otros amigos para verla? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Son efectivas? ¿Hasta cuándo deben mantenerse?

- ¿Sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie una película, una telenovela...? ¿Encuentras dificultades? ¿Por qué?

- ¿Crees que las escenas violentas perjudican a los niños y jóvenes? ¿Por qué?

- ¿Y las de sexo? ¿Por qué?

- ¿Están justificadas? ¿Nos aportan algo? ¿Por qué crees que están en tantos programas? Si estuviera en tus manos, ¿cómo regularías la emisión de este tipo de imágenes y mensajes?



° ¿Nuestra actitud es la misma cuando vemos estas escenas solos o con amigos que cuando están presentes nuestros padres? En este caso, ¿cómo reaccionan?

° ¿Conoces los recursos de que disponen en televisión para dotar de espectáculo a los programas y hacerlos atractivos? En caso afirmativo, ¿cuáles?

° ¿Te planificas el horario que debes dedicar a la tv? ¿Por qué?

° Si te lo propusieras, ¿qué tipo de actividades realizarías en el tiempo que dedicas a ver la tv de forma mecánica?

Investigamos y reflexionamos

○1. Visionaremos unos 5 minutos de la serie grabada. A continuación, realizaremos, coordinado por el/la tutor/a, el análisis de la serie investigada siguiendo el orden establecido en la ficha para analizar programas.

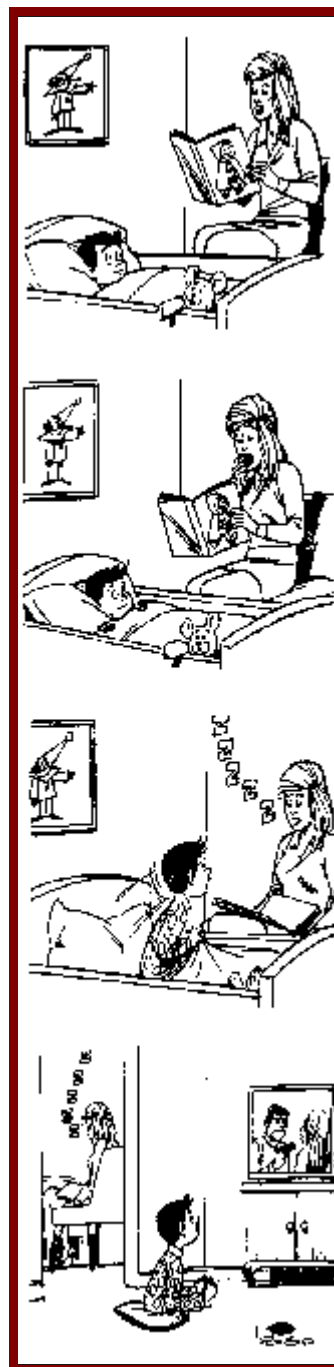
○2. Exponed el resultado de la investigación sobre los valores, contravalores y grado de realidad o ficción encontrados en los programas que habéis trabajado. Reflexión posterior.

○3. Anotad en la pizarra los índices de audiencia televisiva recopilados en la prensa y realizad una valoración crítica de los mismos.

○4. En grupo, realizaréis una listado de vuestros personajes favoritos (masculinos y femeninos) de la televisión, indicando sus cualidades, lo que os gusta y disgusta de ellos, si son reales o ficticios, su nivel y forma de vida y si os sirven como modelos a imitar.

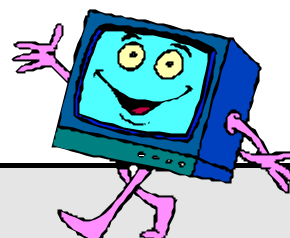
○5. Realizad un mural titulado *¡Los mejores y los peores!* De forma consensuada, id anotando en cada columna los programas que habéis seleccionado como favoritos y en la otra los que consideréis como más negativos de la programación.

○6. Individualmente, elaboraréis vuestra planificación semanal de los programas que vais a ver con indicación de la hora, valoración justificativa y anotación de otras alternativas.



Extraído del ABC

Lo que debes conocer



Lo positivo 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! Transportando hasta nuestra propia casa 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, transportándonos a otras realidades que nos serían imposibles de conocer por las dificultades de desplazamiento, tiempo, por problemas económicos... El «ojo» de la cámara nos conduce también a realidades casi imposibles de visionar sin su presencia: 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 I, cámaras microscópicas puestas en porterías de fútbol para «atrapar» los goles, etc.

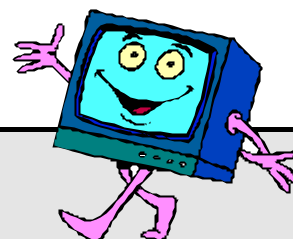
¡Mundos de conocimientos! La televisión nos adentra en los múltiples saberes que el hombre a lo largo de la historia ha ido siendo capaz de alcanzar. El mundo científico, cultural, histórico, lingüístico... sería un gran desconocido para gran parte de la población hoy día en toda su amplitud sin esta «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 ocurre, 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 la 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 punto que los llegamos a conocer mejor que a nuestros vecinos, conocidos amigos e incluso parientes.





Lo positivo de la tele

¡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...

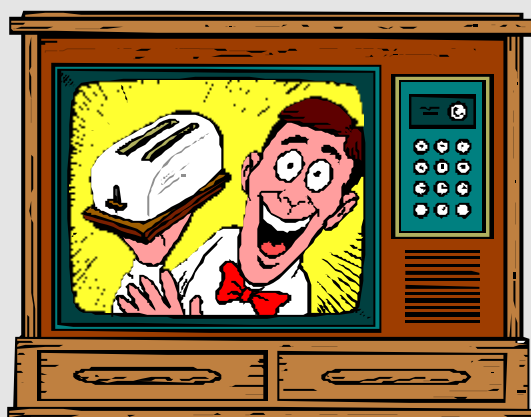
¡Nos abre de par en par la cultura del pueblo! Tradiciones, costumbres, fiestas, folklore, música, artes... todo tiene entrada en este «ojo mágico» que absorbe en sus 625 líneas todos los espectáculos que destilan las raíces culturales de los pueblos.

¡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 encuentros 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...

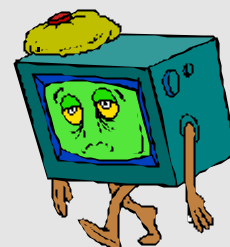
¡Vende los valores de la comunidad! Nos socializa mostrando modelos de referencia, pautas de comportamiento, estilos de vida consensuados a nivel social que abre perspectivas al civismo, a la convivencia, al nacionalismo...

Basado libremente en YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.



Lo negativo 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.

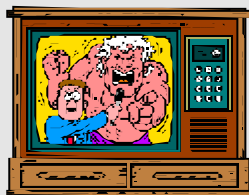
! ¡Nos insensibiliza! Ante la cascada de imágenes, sucesos, acontecimientos... nuestras mentes llegan a embotarse de tal forma que nos hace más insensibles e indiferentes ante los acontecimientos reales. Un accidente, una muerte, un atentado... vistos en la realidad por primera vez nos parecen más cotidianos 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 nos 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.

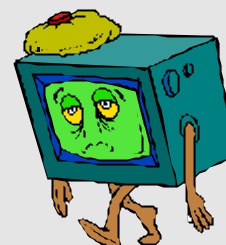
! ¡Nos trastoca! Desordena nuestros horarios, haciendo depender nuestras comidas de sus horarios, llevándonos a comer donde no siempre comemos, haciéndonos dormir más tarde, levantarnos más tempranos, retrasar otros trabajos.

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.



Lo negativo de la tele

! ¡Nos manipula! Jugando con nuestra ingenuidad y nuestra capacidad receptiva ante el medio, se nos venden valores, objetos, productos que otros nos quieren «colocar», 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).



! ¡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.

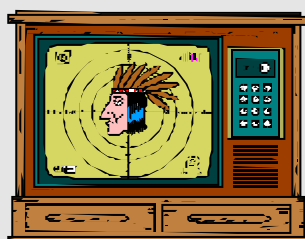
! ¡Nos incita a la vida fácil! El mundo tiene cuatro lados, que son los de la pantalla del televisor. En él tenemos todo lo que queramos pedir. Ver la televisión cómoda y plácidamente se vuelve un vicio y una actitud ante la vida, que relativiza todo y hace superficial la vida fuera del entorno de la «caja mágica»

! ¡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.

Basados libremente en YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.



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...

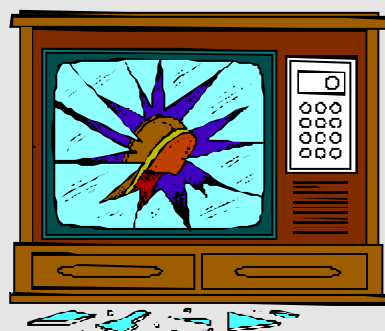
Con frecuencia lo más decisivo en el modo de utilizar la televisión no es lo que en ella se vea o se deje de ver, sino la cantidad de tiempo que resta para otras actividades tantas veces más enriquecedoras. No sorprende por eso el afloramiento de críticas sociales que señalan esta paradoja: las situaciones 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 cosa 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.



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

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 benefícate de ellas.

MONESCILLO, AGUADED y PÉREZ (1995): *Nosotros y la tele*. Murales Prensa-Escuela. Huelva. Grupo Comunicar.



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 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.

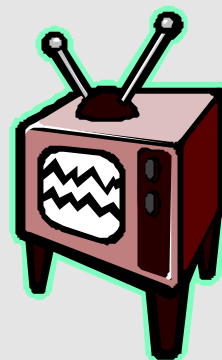
En definitiva, los dibujos animados no sólo transmiten violencia sino que también la justifican.

OROZCO, G. (1995): *Guía del Televidente*. México. ILCE.

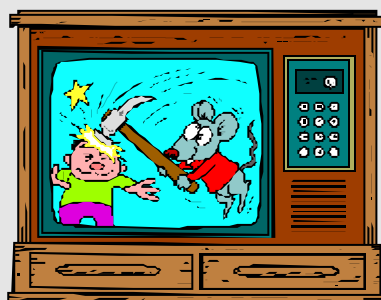
Cuadro clínico de la teleadicción

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 y pesadillas
- ! Tensión nerviosa
- ! Comportamiento agresivo
- ! Obsesión consumista y hábitos de consumo negativos



Basado en CHAZARRA y GARCÍA: *La televisión. ¡No te quedes mirando!* Madrid, CEAPA

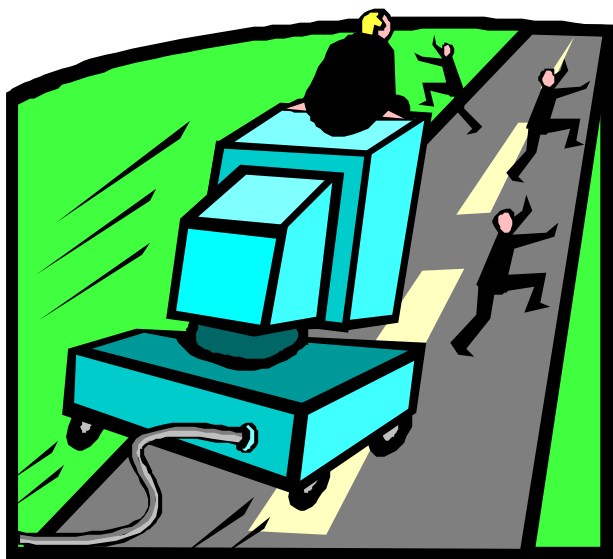


Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

- L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?
- L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?
- L ¿Creéis que ha sido interesante?
- L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?
- L ¿Para qué crees que te sirven?
- L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?
- L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?
- L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.



Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Publicidad y sus mensajes»

(Actividades previas)

Por sorteo cada grupo realizará uno de los siguientes trabajos de investigación:

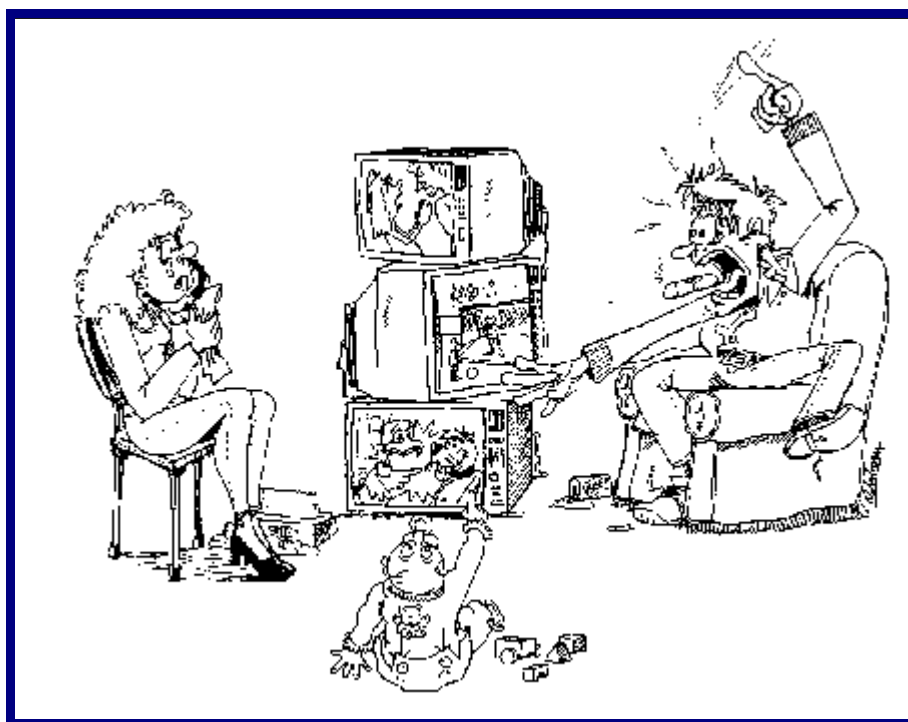
S1) Localizar y visitar una agencia de publicidad para informarse sobre las tareas que realizan, su funcionamiento, personal y medios y el coste de posibles campañas publicitarias (diseño, producción y difusión) en distintos medios.

S2) Información en los distintos medios de comunicación de la localidad

(departamento de comercial o administración) sobre la dependencia de la publicidad para su funcionamiento y sobre la tarifa vigente que tienen para insertar mensajes publicitarios. Dependiendo de los grupos que existan, os repartiréis los distintos medios.

S3) Cada grupo grabará un anuncio de la televisión y varios cuñas publicitarias de la radio. Para la TV, previamente debéis decidirlo por consenso para no repetirlo. Si en un principio no os ponéis de acuerdo, el grupo que lo vaya decidiendo lo anotará en el tablón de anuncios o en una hoja expuesta en la clase. Una vez grabado el anuncio y cuñas radiofónicas, cada alumno lo verá y oirá, al menos, cinco veces en cada caso. Traeros las cintas a clase y un radiocasete. ¡No olvidad que haya un televisor y un vídeo en el aula para el buen desarrollo de la sesión!

S4) Cada grupo traerá anuncios publicitarios de revistas y periódicos.



Extraído de *La otra mirada a la tele*

7ª Sesión:**La Publicidad y sus mensajes**

En cualquier momento del día o de la noche somos el objetivo de la publicidad, porque estamos inmersos en una sociedad que está altamente condicionada por su efecto. Sufrimos lo que se ha llamado la esclavitud de lo publicitario. En la calle, en la prensa, en la radio, en la televisión, en el cine, en los nuevos medios telemáticos de comunicación somos bombardeados constantemente para que consumamos, para que compremos. Esta difusión de los mensajes publicitarios a través de los canales antes citados, representa una fuente de ingresos económicos, en la mayoría de los casos los únicos, lo que significa la supervivencia y estabilidad de estas empresas. Los anunciantes contratan a especialistas para que elaboren mensajes que «calen» en el consumidor. Pero, piensa por un momento... En una sociedad donde hay más oferta que demanda, es muy complicado abrirse camino. Por ello, se recurre no sólo a técnicas informativas de las cualidades del producto sino a otras de persuasión y sugestión cuyo objetivo principal será el provocar en el consumidor el deseo imperioso de comprar aunque no sea necesario o de adquirir determinado producto no por sus cualidades sino por otras circunstancias: aspiraciones profundas, deseos, imitación de modelos, prestigio social, marca de moda, identificación con grupos... Y, para ello, no dudan en utilizar el engaño, la manipulación y la tergiversación. ¿Nos damos cuenta de esto? ¡Tienes que ver lo que hay detrás de los mensajes! ¡Hay que averiguarlo! ¿Quieres dejarte esclavizar por los mensajes publicitarios, por un consumismo innecesario o quieres actuar con plena libertad de acción? Pues, empecemos... porque aquí encontrarás una nueva forma de enfrentarnos al mundo de la publicidad y del consumo inconsciente.



¿Qué pretendemos?

Vamos a adentrarnos en el mundo de la publicidad, para conocerlo, entenderlo y valorarlo desde una actitud crítica y reflexiva. Descubriremos la relación de dependencia con los medios como vehículo de difusión; identificaremos y analizaremos los elementos que intervienen en el mensaje publicitario y tomaremos conciencia de su «embujo» e influencia, en muchas ocasiones negativa, en la vida de las personas.

¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Dónde nos podemos encontrar diariamente anuncios publicitarios? Haz una breve relación?
- ¿Qué tienen en común todos ellos?
- ¿Es igual publicitarse en la prensa, en la radio o en la televisión? ¿Por qué?
- ¿Qué medio es el preferido por las empresas para promocionar sus productos? ¿Por qué?
- ¿Qué les sucederían a los medios de comunicación si se prohibiese la publicidad?
- ¿Has pensado alguna vez sobre la cantidad de anuncios que vemos diariamente?
- ¿Piensas que el coste de la publicidad influye en el precio de venta del producto, independientemente de su calidad?
- ¿Qué cantidad de información nos aportan los anuncios sobre las características de los productos?
- ¿En alguna ocasión no distinguiste entre lo que era información y lo que era publicidad?
- ¿Qué argumentos nos dan para motivarnos a comprar el producto?
- ¿Qué tipo de anuncios te atrae más? ¿Recuerdas algunos? ¿Cuáles?
- ¿La publicidad de un producto te influye e incluso te provoca el deseo de



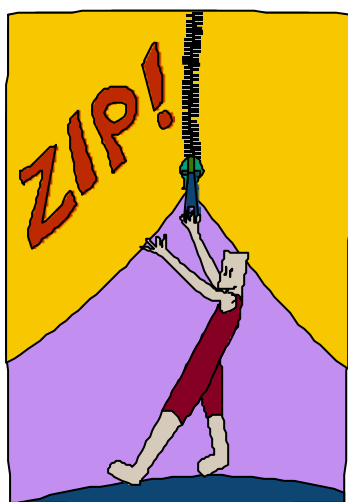
comprarlo?

- ¿Lo compara antes de comprar con otros productos similares?
- ¿Te crees todo lo que se dice en la publicidad?
- ¿Te das cuenta de que te pueden estar engañando?
- ¿Descubres los mensajes encubiertos o engañosos?
- ¿Cuándo ves los anuncios, percibes sólo los mensajes externos o también aquéllos que no se ven a simple vista?
- ¿Recuerda algún anuncio con doble sentido? ¿Cuál?
- ¿Y provocativo? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Conoces los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?



Investigamos y reflexionamos

○1. Exponed los datos obtenidos en la investigación sobre las agencias de publicidad, coste de campañas y tarifas publicitarias. Realizad una valoración.



○2. Análisis de anuncios y lectura de imágenes:

! Se le asigna mediante sorteo un medio (revista, radio, televisión) a cada grupo.

! A continuación, siguiendo el modelo de ficha que aparece en esta sesión, se procederá al análisis del anuncio que le haya correspondido. En el en caso de necesitar un visionado o una audición de vuestro anuncio o cuña debéis hacedlo con precaución para que el resto de los compañeros no lo perciban ni los distraigamos.

! Finalizado el trabajo de los grupos, lo iréis exponiendo. Si alguien de la clase quiere participar lo hará cuando termine la exposición. Al final, realizaremos una

reflexión conjunta.

○3. Os sugerimos que cada grupo, en otro momento, realice el análisis del anuncio elegido de los otros medios y que no lo ha trabajado en esta investigación.

.....

Lo que debes conocer

Ficha para análisis de anuncios y lectura de imágenes

(Adecuar a cada medio)

1. Aspectos técnicos

- Medio de difusión
- Soporte utilizado
- Formato (tamaño, página, duración)
- Producto o información anunciada
- Marca
- Empresa anunciante
- Destinatario
- Ámbito de difusión

2. Lectura objetiva

- Eslogan del anuncio
- Mensaje anunciado: contenido
- Ambientación, escenificación y montaje
- Descripción de personajes y elementos
- Desarrollo del mensaje
- Grado de complejidad
- Nivel de exposición
- Nivel de información /percepción: argumentación o motivaciones que se le ofrecen al consumidor
- Número, tipo y profundidad de planos
- Estímulos auditivos

- Métodos y recursos utilizados: tratamiento del color, recursos lingüísticos y técnicas publicitarias
- Relación y coherencia entre imagen, sonido, texto y el producto
- Nivel de originalidad, creatividad y sentido estético

3. Lectura subjetiva

- Sentimientos y emociones suscitados por el anuncio
- Estereotipos (conceptos, ideas, imágenes) sociales que aparecen
- Modelos de vida presentados
- Papel desempeñados por personajes y elementos
- Valores a lo que se asocia el consumo del producto
- Contravalores detectados
- Nivel de percepción de mensajes engañosos y/o subliminales.
- Grado de influencia para el consumo

4. Valoración y reflexión crítica



El primer anuncio publicitario de la humanidad

Un papiro egipcio encontrado en Tebas, con una antigüedad de unos tres mil años, conservado en el Museo Británico de Londres, es considerado como el primer reclamo publicitario que se conozca, al destacarse el producto elaborado en una tienda. El texto dice así:

*«Habiendo huido el esclavo Shem de su patrono Hapu, el tejedor, éste invita a todos los buenos ciudadanos de Tebas a encontrarle. Es un hitita, de cinco pies de alto, de robusta complexión y ojos castaños. Se ofrece media pieza de oro a quien dé información acerca de su paradero; a quien lo devuelva a la tienda de Hapu, el tejedor, **donde se tejen las más bellas telas al gusto de cada uno**, se le entregará una pieza entera de oro».*

Los medios y soportes utilizados en la publicidad

Llamamos medios publicitarios a los canales de difusión de los mensajes de la publicidad. Lo podemos encontrar en los medios comerciales de comunicación social (prensa, radio, cine y tv) y en los medios creados únicamente para difusión de los mensajes publicitarios (vallas, luminosos, «buzoneo», mobiliario urbano, transportes públicos, paneles informativos...).

Para la difusión de los mensajes se suelen utilizar distintos soportes técnicos:

P Medios impresos (uso del papel): diarios y sus suplementos, revistas, vallas, publicidad por correo, folletos...

P Medios audiovisuales: radio, televisión, cine y vídeo.

P Nuevas tecnologías: todos los nuevos canales de comunicación a través de ordenadores, teléfono, televisión interactiva y digital...

P Medios alternativos: paneles luminosos, promoción de productos en comercios o reuniones privadas, cintas de vídeo y audio, regalos promocionales, muestras gratuitas, publicidad punto de venta (expositores)...



Características de los anuncios publicitarios

} Dimensión informativa

PParcial: Se dice lo que interesa

PComercial: Su intención es provocar la compra del producto

PIndependiente: No hay relación con el medio de difusión

} Dimensión persuasiva

PRacional deductiva: Ante una proposición de un producto sacamos las consecuencias, atendiendo a sus características.

PRacional inductiva: Trata de llevarnos hacia un consumo generalizado a partir de experiencias concretas.

PRacional retórica: El contenido se nos muestra con lenguaje figurado.

PRacional analógica: Se utiliza la comparación, la marca o el nombre del fabricante.

PEmotiva: Se dirige hacia las emociones humanas. Su finalidad es crear una imagen específica del producto y unos consumidores diferentes al resto. La idea a transmitir es que el uso de ese producto producirá unas satisfacciones especiales. Se utiliza, sobre todo, para anuncios de coches, perfumes, moda.

PSubliminal: Aunque su uso está prohibido se sigue utilizando hasta que se descubre, debido a su eficacia sobre el consumo. Consiste en la transmisión de mensajes o estímulos visuales y auditivos que aparentemente pasan desapercibidos en las personas, pero que actúan sobre el inconsciente y en algún momento tienen respuesta positiva para el consumo de lo anunciado o de la transmisión de ideologías. Ejemplo de ello, para que lo veáis un poco lo encontramos en las sombras, donde aparecen apariencias de formas sexuales, símbolos de cualquier tipo, etc.

PEstática o encubierta: Incluida en otros anuncios o programas. No se promociona directamente, pero se visualiza claramente o se aprecia de forma oculta o poco visible, pero siempre presente intencionalmente. Se dispone de muchas técnicas: se puede ver en un primer plano o al fondo de la imagen o se utiliza, se coge... determinado producto. Se usa frecuentemente con productos y marcas de mucha competencia y con otros que no pueden anunciarse por prohibición legal (tabaco y bebidas alcohólicas de alta graduación). Últimamente, las casa comerciales de estos productos están utilizando la **publicidad de camuflaje** que consiste en anunciar bajo esa marca otros productos autorizados como ropas, relojes...



Imagen subliminal aparecida como portada en la revista juvenil *INJUVE* (1994), donde se aprecia una manipulación fotográfica para producir percepciones y mensajes aparentemente inconscientes.

Los estereotipos en la publicidad

Los estereotipos son las armas preferidas por los especialistas publicitarios para provocar el consumo, transmitiendo mensajes con los que los consumidores acceden a un mundo artificioso, tergiversado, mágico y donde los usuarios de los productos se identifican con distintos valores sociales: belleza, poder, felicidad, prestigio, amor, admiración... El trato publicitario dependiendo del sexo llega en muchas ocasiones a una falta de igualdad entre hombres y mujeres, donde el peor papel se lo lleva las últimas, con un tratamiento no propio de la sociedad actual. ¿Qué intereses hacen que persista esta situación?

3 Mensajes sexistas:

! La mujer es presentada como objeto de deseo: Se destaca su belleza para vender, para llamar la atención, como reclamo. Se le muestra sumisa al hombre, dulce y seductora (ante todo, deben gustar a los hombres). Se destaca la maternidad como una cualidad diferenciadora. Papel social secundario de las amas de casa: son presentadas sólo como las fundamentales consumidoras de productos del hogar. Cuando se representa a la familia, la mujer aparece realizando alguna actividad doméstica o atendiendo al marido o a los hijos.

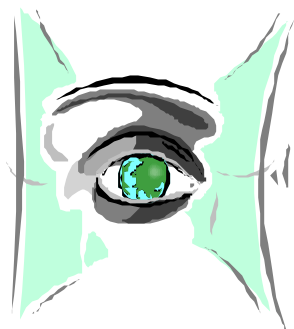
! El hombre como sujeto activo de la sociedad: Se reflejan y perpetúan las estructuras de poder. Se infravalora los roles sociales actuales de hombres y mujeres. El hombre aparecerá como el directivo, el jefe, el que compra coches poderosos y fuertes, el que conduce en familia. La mujer queda relegada a un papel secundario, a conducir utilitarios, a atender a los hijos y a realizar las tareas del hogar aunque trabaje. El hombre es valorado por sus realizaciones, por su autoridad, por su saber y la mujer por su belleza.

! Diferencias entre niños y niñas y hombres y mujeres: Se proponen regalos diferentes (niños: coches, juguetes de acción, de aventuras, asociados al saber; niñas: muñecas y juguetes de belleza). En el día del padre, regalos para divertirse; en el de la madre, utensilios para el trabajo en el hogar. Se destacan cualidades diferenciadoras: vitalidad y triunfo para los niños, docilidad y colaboración para las niñas. Se crean mundo de hombres y mundo de mujeres.

3 Prestigio social: comprar determinado coche, beber o fumar determinada marca...

3 Desarrollo de nuestra autoimagen: Consumir determinados productos nos dará una imagen varonil, femenina, conservadora, progresista, juvenil, madura, alegre, triste, seria, jovial, eficiente, seductor/a, extrovertida... La imagen ideal de la mujer moderna, trabajadora e independiente se representa haciendo coincidir el éxito femenino con los productos que emplea, aunque sean de la limpieza del hogar.

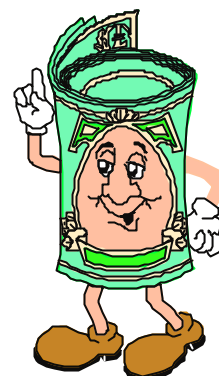




Métodos y recursos publicitarios

~ Influencias del color

Color	Asociaciones afectivas	Asociaciones objetivos	Efectos Psicológicos
Rojo	amor homicidio revolución	fuego sangre	animosidad dinamismo crispación
Naranja	incandescencia color	puesta de sol fuego	ardor estimulación
Amarillo	alegría dignidad	luz sol	alegría dinamismo
Verde	influencia mala	naturaleza hierba	clama frescor equilibrio
Azul	espacio viaje	cielo agua	claridad frescor ligereza tranquilidad
Violeta	luto dignidad	flores	frescor
Blanco	claridad pureza	flores luz	sobriedad claridad
Negro	tinieblas misterio elegancia	noche muerte	tristeza



~ Figuras retóricas (recursos lingüísticos)

- Personificación • Exclamación • Interrogación • Apelación • Exhortación
- Antonomasia • Alusión • Hipérbole • Doble sentido • Ambigüedad
- Sentencia • Comparación • Metáfora • Metonimia • Paradoja • Rima
- Extranjerismo • Epíteto • Elipsis • Reiteración • Anáfora • Sinestesia

~ Técnicas (Trucos y reclamos)

#Analogías visuales: Asociar ideas aparentemente diferentes.

#Símbolo visual: Utilizar un símbolo para expresar una idea.

#Hiperbolización: Exageración visual del mensaje.

#Personalización: Identificar una marca o sus cualidades en un personaje animado o inanimado.

#Sorpresa: Buscar el acercamiento al verdadero mensaje con algo distinto de lo que se esperaba.

#Silencio: Presentar el producto sin texto.

#Realización diferente: Utilizar nuevas técnicas en la producción. Por ejemplo, anunciar en blanco y negro, destacar un color sobre fondo gris, no mostrar el producto, usar técnicas informáticas para realizar el anuncio, producir efectos especiales...

#Belleza: Hacer que el producto entre por los sentidos utilizando cuerpos perfectos, fotografía excelente, música adecuada originales, preexistente o de moda, luz apropiada...

#Famosos y expertos: Recomendar el producto identificándolo con la imagen del famoso, para darle credibilidad.

#Imitación de escenas de la vida o de películas famosas: Recrear y reproducir situaciones de la vida donde se consume el producto de forma natural.

#Dibujos animados: Recurrir o mezclar imágenes reales y animadas para darle un toque de originalidad, de humor o de aspecto emotivo.

#Superespectáculo: Buscar la grandiosidad para alcanzar prestigio o posicionarse en el mercado.

#Regresión: Llevar a los consumidores a momentos felices y nostálgicos de su pasado.

~ Estilos publicitarios

1) Informativo-Educativo. Es el estilo que se utiliza cuando necesitamos explicar de forma sencilla, aspectos del producto: componentes, formas de uso...

2) Emoción. Se recurre a exponer o sugerir situaciones o comportamientos afectivos con los que el receptor tiende a identificarse o a pulsar las cuerdas de diversas emociones, como es: el deseo de una buena posición social, de ofrecer una imagen agradable, de ser una buena madre, de revivir el pasado. En estos anuncios existe un alto contenido de fantasía por lo que el producto no necesariamente ha de contener valores afectivos intrínsecos.

3) Regresivo. Utilizar este estilo es llevarnos a momentos felices y nostálgicos del pasado, de la infancia, de la juventud, de lugares...

4) Música. La música está especialmente indicada cuando el producto ofrece sobre todo beneficios emocionales. Sirve para comunicar cosas que no se pueden transmitir mejor de otra manera: una sensación, un estilo, una clase, un estado de ánimo... La selección del tipo de música requiere tanto tiempo como la selección del tipo de imagen que queremos para el producto. La música permite segmentar un público determinado sin que el resto se sienta excluido automáticamente. Es el idioma internacional de los jóvenes y quizás el mejor camino para captar su atención entre la masa de anuncios y cuñas parlantes de la radio y la televisión. Muchas de las músicas empleadas en las campañas se han convertido en «superventas».

5) Ansiedad visual. Podemos decir muy propia de los *video-clips*. Es un paso vertiginoso de imágenes al ritmo musical, que suscita una ansiedad de seguirlas con la vista, tratando de captar su contenido.



6) Humor. Éste suaviza el impacto, crea en el público una actitud relajada y receptiva para escuchar y aceptar lo que se le está diciendo. Lo mejor es integrar el humor de la calle en nuestras historias de venta. En la mayoría de los casos, el humor -como la música- ha de asociarse a otros géneros publicitarios para surtir efecto. Es básico que el humor sea digno, ya que la vulgaridad destruye cualquier marca.

7) Fantasía. Se recurre a situaciones o hechos fantásticos, irreales, llamando la atención del receptor.

8) Miedo-Temor-Escándalo. El escándalo y el miedo son dos estados de ánimo frente a los que el negocio publicitario tiene una actitud respetuosa, dado su indudable poder de influencia. Se alude a situaciones catastróficas, accidentes, enfermedades, campañas preventivas de...

9) Suspense diferido. Este procedimiento funciona en dos tiempos: se lanza primero un mensaje intrigante, que provoque curiosidad y después se despeja la inquietud con un mensaje-respuesta-solución.

10) Seriada. Cuando se mantienen los mismos personajes o situaciones de forma que la comunicación se contempla como por capítulos.

11) Referencias racionales. Están relacionadas con aspectos económico o de utilidad: el precio, bajo consumo, facilidad de uso...

12) Erotismo. La carga de erotismo con el que se puede construir un mensaje tiene un alto poder de convocatoria y atracción entre determinados grupos de consumidores.

Basado en GARCÍA, MARIOLA (1995): Las Claves de la Publicidad. Madrid, ESIC.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:



L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

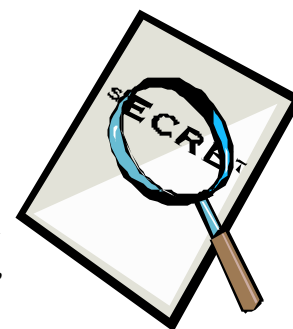
L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.



Para la próxima sesión: «Publicidad y consumo»

(Actividades previas)

Por sorteo, cada grupo realizará uno de los siguientes trabajos de investigación:

S1) Recopilar información sobre los productos que más se anuncian en cada medio, realizando una clasificación por sectores de producción. Ejemplo: alimentación (leche, zumo, mantequilla...), electrodomésticos (frigorífico, lavadora, estufa...), automoción (repuestos, motos, tipos de vehículos...), etc.

S2) Realizar un listado donde aparezcan los anuncios y los valores que transmiten.

S3) Anotar los nombres de veinte productos que sean muy conocidos. Cambiarles el nombre y responder si gana o pierde atractivo. Por último, hay que comprobar su presentación y reflexionar sobre la importancia del envoltorio, de lo externo, más incluso que el contenido.

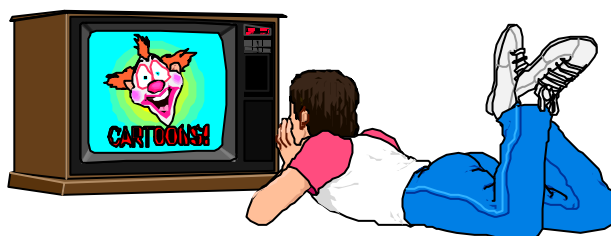
8ª Sesión:

Publicidad y consumo

Una de las mejores formas de entender y descifrar los mensajes publicitarios es asumiendo el papel activo de creadores, de productores ingeniosos que diseñan, planifican y llevan a cabo proyectos y campañas de publicidad. Entonces, nos daremos cuenta con actitud reflexiva de que nada es gratuito en publicidad: el sonido la imagen, la iluminación, el ritmo, el color, la angulación, el texto..., cada elemento habla por sí mismo o en conjunto y todo gira en torno a un fin primordial, vender bien el producto. Por eso, queremos que tú seas parte activa del complejo mundo de la publicidad asumiendo el papel de diseñador publicitario, para que descubras lo que se mueve y esconde detrás de este hecho que día tras día forma parte de nuestras vidas, no olvides que sólo en el medio televisivo se pasan diariamente en nuestro país alrededor de ¡4.300! anuncios. ¿No crees que debes aprender a defenderte de las posibles manipulaciones, de lo superfluo y del engaño? ¡Conviértete en un consumidor preparado e inteligente! ¡De ti depende!.

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión conoceremos más en profundidad el fenómeno publicitario. Para ello, utilizaremos los mecanismos, medios y soportes que usa la publicidad. Produciremos imágenes y participaremos en el diseño de una campaña publicitaria con el objetivo de conocer, entender y valorar crítica y reflexivamente este mundo de la publicidad. Con todo, iremos tomando conciencia de lo superfluo y de lo necesario y empezaremos a interpretar adecuadamente los mensajes.



¿Qué sabemos?

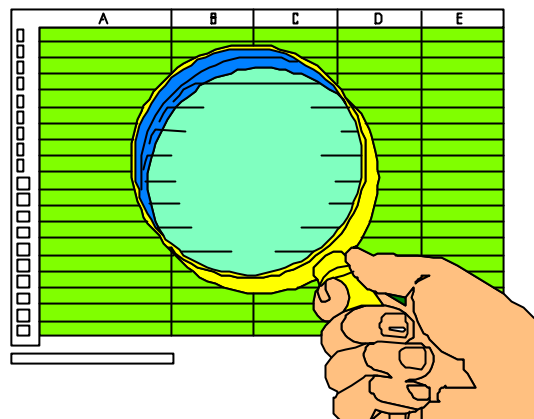


Conviene que hablemos entre todos de nuestro nivel de conocimiento sobre la publicidad. Para ello, iremos dando respuestas a las siguientes preguntas. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común, estableciendo un pequeño debate:

- ¿Qué es y qué persigue la publicidad?
- ¿Qué medios y soportes utiliza?
- ¿Qué hay detrás del mensaje publicitario?
- ¿Qué elementos utilizan para conseguir su propósito?
- ¿Has observado alguna intencionalidad encubierta en imágenes o textos publicitarios? En caso afirmativo, indícalo.
- ¿Te llama la atención el papel que desarrolla el hombre y la mujer, el niño y la niña en los anuncios televisivos? ¿Qué trato reciben? ¿Qué funciones desempeñan? Razona la respuesta.
- ¿Se hacen anuncios distintos dependiendo de la edad y del sexo?
- ¿Qué tipo de productos se anuncian con más frecuencia atendiendo a sus destinatarios?
- ¿En qué te fijas más cuando ves un anuncio: en su contenido, en la música, en los personajes, en las imágenes...?
- ¿Has comprado alguna vez un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en un anuncio y luego en la realidad resultó ser distinto? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Sabes que hay normativas y leyes que regulan el buen uso de la publicidad y que protegen a los consumidores?
- ¿Entiendes que son necesarias?
- ¿Piensas que las campañas publicitarias son efectivas? ¿Por qué?
- ¿Cuales te han llamado más la atención y por qué?
- ¿Consideras que la publicidad influye en el comportamiento humano?
- ¿Crees que la publicidad nos transmiten modos o estilos de vida? Razona la respuesta.



- ¿Utilizas o usas productos de marca? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿te sientes diferente? ¿Por qué?
- ¿Podemos comprar todo lo que se nos ofrece?
- ¿Qué producto te gustaría tener de los anunciados si el dinero no fuera un impedimento? ¿Por qué?
- ¿Crees que influye de igual manera los efectos de la publicidad en los niños y jóvenes dependiendo de sus procedencia social? Razona la respuesta.
- ¿Qué valores positivos y negativos encuentras en la publicidad?



Investigamos y reflexionamos

- 1. Exposición de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas previamente por los grupos, procediendo a su valoración crítica.
- 2. Sería interesante que los grupos realizarán todas las propuestas de trabajo que relacionamos a continuación. No obstante, si por motivo de tiempo no fuera posible el/la tutor/a, por sorteo, las asignará.

P 2.1. Jugando con la publicidad

Una vez formados los equipos de trabajo, seleccionaréis las imágenes más sugerentes o que os llaman más la atención de las encontradas en las revistas. Vuestro objetivo será confeccionar anuncios, a modo de «collage» desfigurando los existentes, cambiando de lugar algunos o todos los elementos, modificando el texto, sustituyendo los objetos y personajes o sus aspectos primitivos. Antes de poneros a trabajar, debéis dar ideas y concretar lo que queréis realizar.

Terminado el trabajo, un representante de cada equipo lo mostrará al resto de la clase y expondrá lo que han intentado conseguir con ello.

P 2.2. Contrapublicidad

Vuestra misión será la de elaborar contraanuncios exagerando o contradiciendo los elementos del anuncio originario. Formamos grupos de trabajo. Debéis elegir un anuncio, aparecido en cualquier medio, (en un primer momento os aconsejamos que sea de una revista) y que creáis interesante para esta actividad. Si tenéis alguna duda, no dudéis en preguntar a vuestro profesor o profesora. Para centrar el trabajo, el grupo debe analizar el anuncio observando el producto de que se trata, lo que la publicidad dice de él y lo que vosotros veis que no aparece o no

se dice, las discordancias entre imagen y texto y otros aspectos que surjan. A continuación, el grupo comienza a diseñar su nuevo anuncio (debéis decidir si se hará en tono serio o humorístico), llegando a un acuerdo consensuado entre todos. Una vez concluido, cada grupo expondrá el trabajo al resto de la clase. A final, estableceremos un pequeño debate para extraer conclusiones.

P 2.3. Campaña publicitaria



Vuestro objetivo será realizar el diseño de una campaña publicitaria, con carácter progresivo, es decir, ir descubriendo poco lo que queremos promocionar, sobre un producto nuevo que, no sirviendo para nada en la realidad, se presente como algo imprescindible y necesario. Para ello, formaremos grupos de trabajo y se les asignará mediante sorteo el medio (prensa, radio o televi-

sión) para el que trabajarán. A continuación y de forma orientativa pasaremos por las fases siguientes:

Pa) Elegir o inventar un producto «creíble »

Pb) Decidir a quién va dirigido

Pc) Ponerle nombre

Pe) Desarrollar la idea principal de la campaña

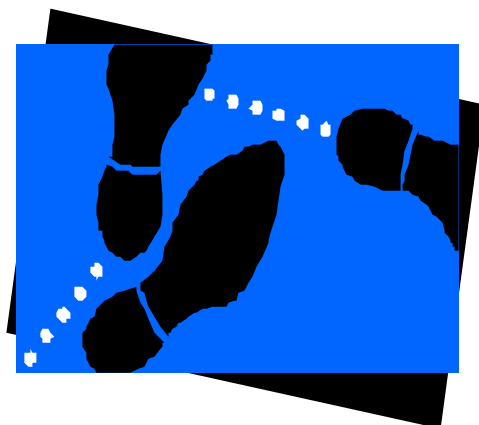
Pf) Planificarla

Pg) Diseñar anagramas y logotipos

Ph) Redactar los textos

Pi) Decidir imágenes

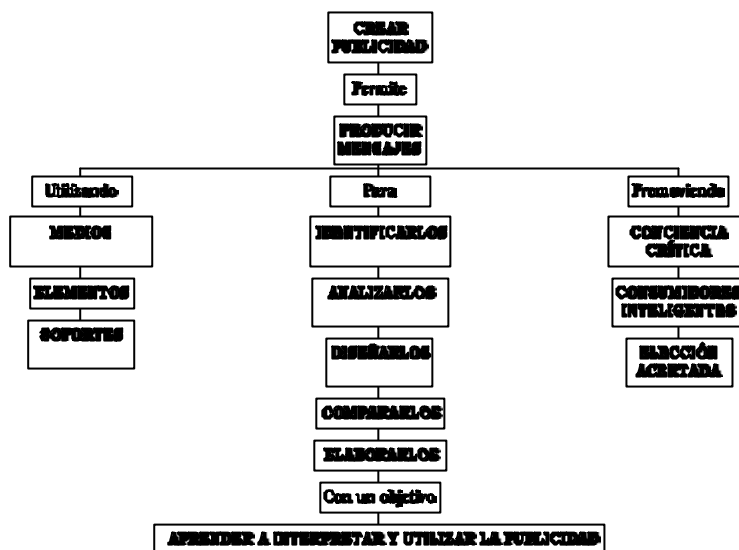
Pj) Producción



Creemos que debéis comenzar con una técnica llamada «torbellino de ideas» que consiste en que cada miembro del grupo expone las ideas que se les ocurran, aunque parezcan descabelladas. Alguien hará de secretario y las irá anotando. Posteriormente, se analizan todas sin llegar a la discusión y se elige la más aceptada.

Esta actividad tiene dos partes muy diferenciadas: el diseño y la producción, por lo que el reparto de tareas se hace necesario e imprescindible. Se requiere para su realización un período más largo que otras actividades. Concluido éste, se presentarán las campañas y al final se hará una puesta en común analizándose por cada grupo los objetivos propuestos y las dificultades halladas.

03. Reflexionad y expresad vuestra opinión sobre el siguiente mapa de conceptos:



Lo que debes conocer

~ La Regulación Jurídica de la Publicidad

1978 Constitución Española (Art. 51)

1984 Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios

1985 Ley de Consumidores y Usuarios de Andalucía

1988 Ley de Arbitraje de Consumo

1988 Ley General de Publicidad

1993 Decreto de regulación del Sistema de Arbitraje

1994 Ley de Actividades de Radiodifusión Televisiva

Distintos Reales Decretos que desarrollan las Leyes anteriores, dirigidos al reconocimiento de los derechos de los consumidores y usuarios, y en los que se regulan las normas sobre protección de la salud, de los intereses económicos, sobre reparación de daños y perjuicios, sobre la seguridad, etc.

Actuaciones Privadas:

Normas Generales de la Asociación de Autocontrol de la Publicidad (AAP)

Normas reguladoras de los distintos medios de comunicación

~ Normas de protección del menor

La emisión de publicidad:

No incitará directamente a los menores a la compra de un producto o a la contratación de un servicio, explotando su inexperiencia o su credulidad, ni a persuadir a sus padres o a terceros para que lo hagan.

No explotará la especial confianza de los menores en sus padres, profesores y otras personas.

No presentará a menores en situaciones peligrosas o susceptibles de inspirar actitudes violentas, injustas, insolidarias o antipedagógicas.

(Normas reguladoras de la admisión de publicidad en Radiotelevisión Española)

~ Características de los mensajes publicitarios

" En Televisión

- R Lenguaje rápido y sintético.
- R Imágenes comprensibles.
- R Marca identificable.
- R Sonido adecuado y música sugerente.
- R Sobreimpresiones sincronizadas.
- R Personajes, mejor que objetos.
- R Una sola idea en el *spot*.
- R Técnicas y recursos atractivos.

" En Radio

- R Transmitir «imágenes sonoras».
- R Escribir para el oído y la mente.
- R Mensaje provocador y atrayente.
- R Lenguaje claro, rápido y convincente.
- R Identificación y repetición frecuente de la marca.
- R Comunicar una única propuesta.
- R Mensajes apropiados a la audiencia.
- R Efectos especiales creíbles y realistas.
- R Músicas acertadas y eficaces.
- R Voces persuasivas y auténticas.

" En Prensa

- R Ser gráfico y visual.
- R Diseño gráfico creativo, provocativo.
- R Marca y producto identificables.
- R Presentar una única propuesta.
- R Ilustraciones y fotografías cuidadas, atractivas, sugerentes.
- R Eslóganes y titulares claros, creativos y/o impactantes.
- R Evitar titulares negativos.
- R Fotografías, mejor que dibujos.
- R Lenguaje sencillo, vivo, vigoroso, creíble y convincente.
- R Masas tipográficas provocadoras de la atención.
- R Utilización del color como persuasión.
- R Elaborado según los perfiles de los lectores.
- R Provocar la curiosidad.
- R Cuerpo del texto no descuidado, pero no sobrecargado
- R Seleccionar imagen comunicativa, original, sorprendente.
- R Tipos de letras acordes con el producto.



Extraído de Comunidad Escolar



~ Dominados por el consumo

Levantarse y empezar a consumir. Pero, ¿qué se consume?: ¿lo justo?, ¿lo necesario?, ¿lo superfluo?. En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado, resulta paradójico pensar que las necesidades, en lugar de reducirse y estar mejor atendidas, aumenten y nos conviertan en esclavos y víctimas de un consumismo engañoso e innecesario que, de forma consciente e inconsciente, determina nuestra forma de vida, creando una ansiedad y competitividad errónea, alimentadas por modelos de *márketing* con una intencionalidad clara de puro mercantilismo o influencia ideológica.

No es difícil crear necesidades, para provocar una respuesta consumista. La influencia de los medios, en la sociedad actual, es determinante para proyectar imágenes y mensajes que nos lleven a un mundo perfecto, ideal y deseado, que nos transforma en vital lo secundario. Consecuentemente, se ha creado una rentable industria especializada que, utilizando mecanismos publicitarios, establece una comunicación unidireccional que incita y orienta hacia el consumo del objeto propuesto.

Gran cantidad de mensajes que llegan a los consumidores a través de los distintos medios de comunicación contienen informaciones engañosas o de veracidad dudosa, produciéndose al margen de la legislación vigente. Las empresas comerciales y sus marcas suelen incumplir las normativas, elaborando una publicidad encubierta, presentándola dentro de un espacio divulgativo-informativo cuando en realidad es un reclamo al servicio del anunciante que ha invertido para obtener unos beneficios. Según algunos estudios de investigación, más del seis por ciento de la publicidad que llega a los consumidores a través de los distintos medios se puede considerar como engañosa -un cuatro por ciento en la televisión, un tres y medio en los diarios, un siete en la radio y más del diez por ciento en las revistas-, induciendo a un consumo erróneo, que afecta negativamente al comportamiento económico del consumidor, y orientando hacia un consumismo materialista.

Ante tal situación, los seres humanos, de forma irreflexiva, nos dejamos, en muchas ocasiones, arrastrar y hasta engañar cuando consumimos de forma irresponsable, siguiendo el juego, a veces conscientemente, a los publicitarios y empresas que representan y, ante el éxito, animándonos a que sigan creando necesidades y productos que las satisfagan.

Es tal la influencia, que en determinados sectores sociales y en todas las edades, pero sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, se produce una identificación con las personas que los consumen, convirtiéndose en una *moda* que predetermina los gustos, que clasifica social e ideológicamente, que produce desigualdades sociales, que genera escalas de valores descontextualizadas de la realidad, que modifica actitudes y, en definitiva, *robotiza* a la persona y la convierte en marioneta movida por intereses predeterminados.



Este fenómeno social, cada vez más alienante, debe ser motivo de preocupación en la educación y formación de nuestros escolares. Creemos que, desde el área de la Orientación educativa, se abre un esperanzador campo de acción que permitirá la prevención adecuada para un consumo responsable, racional y reflexivo.

~ La obsesión por las Marcas

Uno de los fenómenos fundamentales que se ha generado en la sociedad de consumo moderna, impulsado por una publicidad que nos induce a la alienación del sujeto al objeto es el mito de la moda o adoración de determinadas marcas como una obsesión compulsiva por la posesión de objetos o el consumo, en un acto de auto-realización personal.

Nos sentimos vinculados al objeto material y tangible, susceptible de consumo, porque en la sociedad de mercado los objetos han pasado a convertirse en verdaderos fetiches, símbolos que representan el más allá de nuestra cotidianeidad, nada menos que la Tierra Prometida por el discurso publicitario. La publicidad actual no posee una dimensión referencial sobre los productos, no «habla» de los objetos, sino que los objetos «hablan» de sí mismos (se exhiben). La Marca de un producto señala a una persona como un ser privilegiado de un grupo elitista y minoritario.

No hay ningún otro fenómeno en que el ciclo consumista se manifieste de forma tan vigorosa como el de la Moda: la razón es de índole económica. La sociedad industrial está condenada a favorecer la formación de consumidores y consumidoras irreflexivos y compulsivos; si los productores y consumidores de vestidos tuvieran la misma conciencia, éstos sólo se comprarían (y producirían) al ritmo que marcarse sus inexorable desgaste por el uso. Si tal improbable extremo sucediera, ¿cómo podríamos seguir llamando a ese eufemismo que cubre la desnudez de la palabra *Negocio*?. Algunos autores afirman que la Moda comenzó como un producto de la división de la sociedad en clases. En la sociedad actual, la Moda se difunde verticalmente desde las clases acomodadas hacia las más bajas poniendo en marcha un mecanismo de emulación del prestigio con la posesión del objeto. Otros autores creen que la causa esencial y primera de la Moda la encontramos en la rivalidad social y sexual de los diferentes estratos sociales que provocan la paradoja de querer ser todos iguales, pero a la vez diferentes. Otras opiniones afirman que el origen de la Moda está en un instinto erótico arraigado profundamente en el subconsciente colectivo, mientras que otros muchos creen que todo este fenómeno se debe a variables socioeconómicas donde resulta evidente la conexión entre Moda y Poder.

En la sociedad actual, la Moda y sus ciclos no surgen espontáneamente de los consumidores sino que hay un grupo muy restringido de diseñadores que utilizando los medios de información de masas y la Publicidad imponen sus criterios estéticos a la población, lo que describe perfectamente la dictadura del consumo en las sociedades capitalistas. De esta manera, se propagan las directrices y cánones del ciclo de la Moda que conviene a cada tiempo. Las rutilantes «pasarelas» se convertirán en el escaparate de lujo donde comienza los sueños por «parecerse a» y «diferenciarse de». En este contexto, la Moda está al alcance de todos y las únicas barrera que lo impidan serán las derivadas de la economía doméstica personal, lo que la convierte en obsesión y consumo-adicción. Se observa una irracionalidad en gran parte de los comportamientos consumistas cotidianos, los cuales cumplen la función de pretender aplazar -ilusoriamente- la angustia vital y llenar el vacío existencial del hombre y de la mujer de hoy.



Los bienes de consumo, los objetos, no son ya adquiridos por su valor práctico y funcional, sino porque están cargados de significados convirtiéndose en distribuidores de íntimas satisfacciones públicas y asumiendo cierto carácter mágico y ritual. La adquisición de cosméticos y de determinada indumentaria no está motivada por su funcionalidad o pragmatismo, sino más bien por su asociación inconsciente a valores simbólicos, a un tipo ideal establecido por el discurso publicitario a través de los medios y que, en este caso, mantiene viva, entre otras, la mitología de la «eterna juventud». Lo que hace que los objetos se nos tornen indispensables es precisamente ese aura simbólico del que están investidos y que nos va a transferir propiedades que nos van a significar ante los demás.

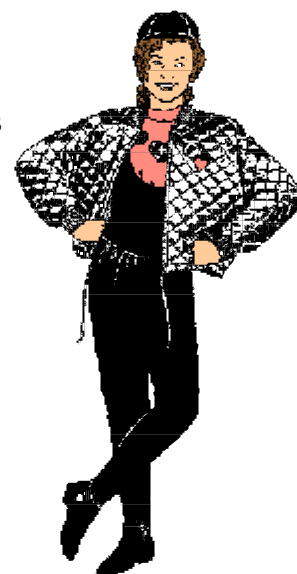
Las necesidades humanas de carácter biológico tienen un punto de satisfacción, son limitadas (el hambre, la sed, el sexo...), pero las necesidades de carácter culturalo sociológicas son verdaderamente ilimitadas (la sabiduría, el poder, el dinero...). La fiebre consumista ha dominado los dos ámbitos de necesidades humanas, convirtiendo el acto de adquisición de objetos en una práctica que tiende al infinito. La Moda, con su juego espectacular e inagotable de modelos y colores es una perpetua exaltación del presente. Sus manifestaciones son temporalmente cortas pero muy intensas, un canto a lo momentáneo, a la victoria del presente perpetuo.

Basado libremente en CORREA, RAMÓN IGNACIO (1995): La imagen que se esconde. Huelva, Asociación de Industrias Químicas y Básicas de Huelva.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

- L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?
- L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?
- L ¿Creéis que ha sido interesante?
- L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?
- L ¿Para qué crees que te sirven?
- L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?
- L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?
- L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?



2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posterior-

mente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Creadores activos»

(Actividades previas)

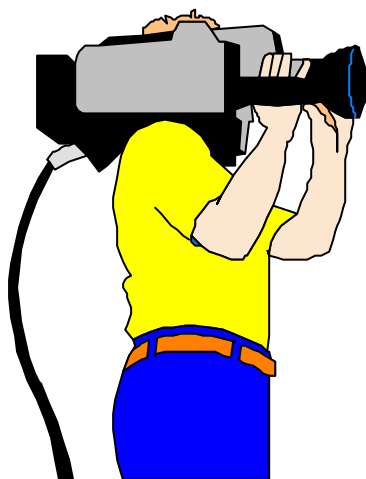
S1. Por consenso entre todos los grupos (si no hay acuerdo, se realizará un sorteo) cada cual elegirá un medio distinto y realizará durante los días previos a la sesión una pequeña producción creativa y didáctica de mensajes en ese medio. Se seleccionarán temas de actualidad que sean de vuestro interés, relativos tanto a la institución escolar como a aspectos generales de la sociedad. Para el medio prensa se realizará una portada con todos sus elementos y para la radio y la televisión se grabarán cinco minutos. Los grupos que hayan realizado el diseño de una campaña publicitaria llevarán a cabo su producción en el soporte elegido. Seguid para la realización las orientaciones e informaciones que hemos venido exponiendo en las anteriores sesiones y en la siguiente.

S2. ¡Que no se os olvide llevar a la clase el televisor, el vídeo, el radiocasete y las cintas grabadas por los grupos!



Módulo 4º: Produciendo con los Medios



9ª Sesión:**Creadores activos**

Con el desarrollo de este programa didáctico, hemos ido conociendo a los distintos medios que nos envían mensajes y esperamos que hayáis aprendido a consumirlos de una forma inteligente. Sin embargo, para que fomentemos en todos vosotros una verdadera actitud crítica es necesario profundizar un poco más en este proceso. Para ello, os proponemos que empecéis a utilizar su propio lenguaje, que os convirtáis por unos momentos en verdaderos creadores de mensajes en los distintos medios de comunicación. Efectivamente, elaborando vuestras propias autoproducciones os daréis cuenta de todo el proceso de la comunicación, lo que hay antes, durante y después. Estamos reproduciendo los mismos momentos por los que pasan los profesionales de estos medios. Conoceréis de primera mano la fuerza de los códigos de lectura y escritura del lenguaje audiovisual, sus virtualidades y limitaciones. Apremiaréis, desde un primer plano, el poder de los medios y cómo la emisión de mensajes puede tomar un enfoque distinto dependiendo del equipo humano que lo realice. Comprobaréis, en definitiva, que el pensamiento de los que participan en su elaboración aparecerá claramente en los mensajes y por eso se hace imprescindible nuestra alfabetización en el consumo de los medios; es decir, saber leer, oír y ver inteligentemente, sabiendo descifrar los mensajes que recibimos.

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión, trataremos de conocer más en profundidad el funcionamiento de los distintos medios y los procedimientos que se utilizan para transmitir los

mensajes, para lo cual nos convertiremos en creadores de nuestras propias producciones.

¿Qué sabemos?

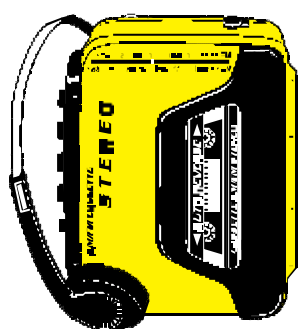
Cada grupo dará respuesta a las siguientes interrogantes, pasando posteriormente a una puesta en común.

° ¿Habéis utilizado alguna vez los medios de comunicación para transmitir mensajes? ¿Cuándo? En caso afirmativo, ¿cómo fue la experiencia?

° ¿Creéis que la producción y creación de mensajes por parte de los alumnos en los propios centros ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlo desde una actitud crítica?

° ¿Cuáles serían las dificultades que encontraríais a la hora de producir vuestros propios mensajes en los distintos medios?

° ¿Cómo y para qué utilizaríais cada uno de los medios en tu clase o en el Instituto?



° ¿Qué importancia le dais al conocimiento general de los medios como su estructura, funcionamiento, técnicas, estilos..., para ser capaces de ponerse a producir con ellos? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

○1. Puesta en común por parte de todos los grupos de sus respectivas producciones. Al final de cada exposición el representante explicará brevemente la finalidad de su trabajo y las dificultades encontradas en su realización.

○2. Concertad una visita a los distintos medios que existen en vuestra localidad. Conviene que os preparéis una batería de preguntas sobre su organización, estructura y funcionamiento.

Lo que debes conocer

Producción de un programa de televisión o radio

(Adecuar a cada medio)

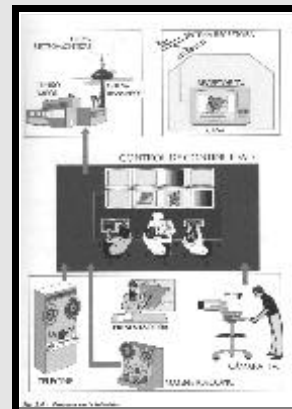
—Fases

PPreproducción: Guión, medios técnicos, medios artísticos, preparativos, espacios, presupuestos

PProducción: grabación

PPostproducción: Edición, vídeo, audio, máster final

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.



Extraído de *Qué es la televisión*

El espacio de la imagen: la escala de planos

En 1915, Griffith 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 corresponde a todas las acciones desarrolladas en un mismo espacio). Dentro de éstas se encuentran los planos, que corresponden al 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 medios

Plano americano: Toma al personaje desde las rodillas (tres cuartas partes).

Plano intermedio: 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 tienen 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.

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar

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).

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. Los movimientos de la cámara recogen ese 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.

1a) 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.

1b) 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 mediante lentes ópticas de distanciamiento o acercamiento del objeto. Este movimiento puede tener diferentes velocidades.

Basado libremente de FUENZALIDA, V. y EDWARDS, P. (1984): *Educación para la TV*. Chile, Ceneca.



Las abreviaturas en el guión radiofónico

!CAR: Careta. Es la presentación y anuncio de un programa que ya está grabado de antemano y que siempre es el mismo.

!SINT: Sintonía. Es la música o efecto especial que se emite al principio o al final de un programa y que lo identifica.

!PP: El sonido se escucha en primer plano nítidamente.

!PF: El sonido desciende de volumen, es decir pasa a fondo, para dar paso a otro.

!LOC: Locutor.

!LORA: Locutora.

!F: La música o el sonido se va haciendo más débil, se funde con el siguiente.

!C: La música o sonido desaparece, cesa.

!CINTA: (a-1, A-2, A-3,...). Indican las cintas numeradas que llevan un determinado sonido, una música, una palabra y que se pone en el momento establecido.



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

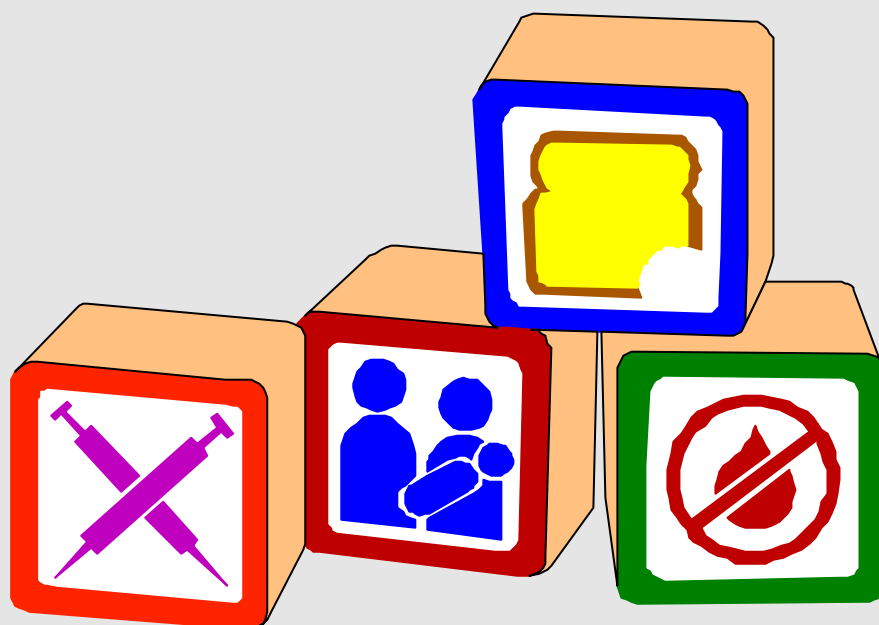
2. Puesta en común y reflexión.

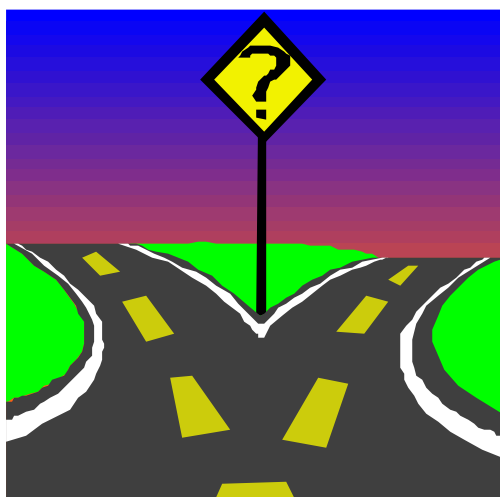
Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Tomando nuestras propias decisiones»

Módulo 5º: Consumidores inteligentes

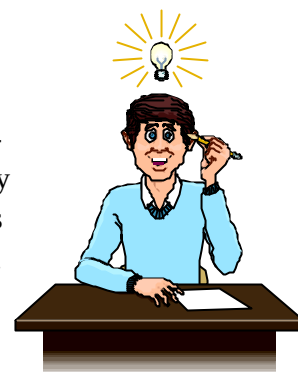


10ª Sesión:**Tomando nuestras propias
decisiones**

Hemos llegado al final de nuestro Programa de Orientación, pero para ti ahora comienza una nueva etapa de ver, de analizar críticamente los mensajes que aparecen en los distintos medios de comunicación. Hemos puesto nuestro granito de arena para que hayas cambiado tu percepción sobre los medios. Estamos «condenados» a convivir con ellos, los necesitamos. Por eso, era necesario que tú empezaras a convertirte en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Vas a empezar a recorrer en tu vida un nuevo camino hacia el mundo de los adultos y tienes que estar bien preparado para ello. En esta etapa, no exentas de dificultades, irás moldeando tu personalidad y las influencias de los medios constituye un factor determinante en este proceso. No olvides lo aprendido en estas sesiones. Recuerda los compromisos que has ido adquiriendo. No te dejes persuadir, no te dejes engañar por ellos. Adopta una actitud crítica ante su consumo y toma tú tus propias decisiones, pero hazlo de una forma madura. Somos seres racionales, que pensamos, que reflexionamos, que valoramos los hechos, los mensajes...; entonces, ¿por qué vamos a dejar que otros decidan por nosotros? Aún te queda otra misión muy interesante: ayudar a los que están a tu alrededor a que aprendan a consumir mensajes. ¡Colabora! ¡Tú estás preparado!

¿Qué pretendemos?

En esta última sesión, reflexionaremos sobre nuestros cambios de actitud ante la recepción de mensajes audiovisuales, realizaremos una valoración del programa seguido y comprobaremos si hemos aprendido a ser consumidores críticos, activos y no pasivos de los medios de comunicación. Al final, estableceremos nuestro compromiso para el futuro.



¿Qué sabemos?

Cada grupo dará respuesta a las siguientes interrogantes, pasando posteriormente a una puesta en común.

- ¿Creéis que habéis aprendido muchas cosas nuevas sobre los distintos medios?
- ¿En qué sentido?
- ¿Qué no sabías antes y ahora conoces?
- ¿Qué aspectos os han llamado más la atención?



Extraído de El Semanal TV. 17-VI-95

- ¿Estos conocimientos os serán útiles en vuestra vida? ¿Por qué? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

O1. Cuestionario evaluador. El/la tutor/a os entregará un cuestionario que individualmente realizaremos. Con él, recogeremos vuestras impresiones ante la influencia de los medios en nuestras vidas y la actitud que tomamos ante ellos. Posteriormente, nos permitirá analizar el grado de consecución de los objetivos que nos marcamos al iniciar este Programa de Orientación para un uso adecuado y crítico de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación.

Lo que debes conocer

¿Cómo es el buen consumidor de mensajes?

QCrítico:

Compara
Enjuicia
Denuncia / Alaba

QResponsable:

Se informa
Conoce
Selecciona

QActivo:

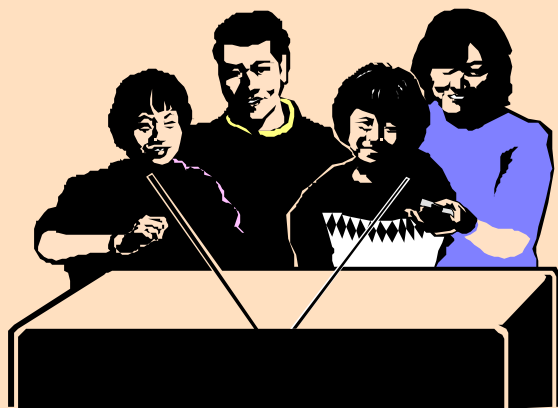
Comenta, discute
Contrasta
Actúa: busca alternativas

QCreativo:

Imagina
Crea
Produce

La Orientación profesional con los Medios

La orientación tiene su culminación en los tramos finales del sistema educativo con la necesaria toma de decisiones sobre aspectos profesionales y vocacionales lo que conducirá a la elección de una profesión u ocupación futura. Este hecho trascendental necesita de la aplicación de programas específicos, apoyados en los medios, que incluya actividades atractivas mediante las cuales el alumno se conozca mejor a sí mismo, identifique sus habilidades y aptitudes y adquiera un conocimiento profundo y real de la diversidad de opciones profesionales, laborales u ocupacionales que la sociedad ofrece o demanda en su mercado laboral. Mediante estas actuaciones conseguiremos ayudar y orientar a nuestros alumnos para que puedan decidir conociendo las variables que se implican en este complejo proceso.



Sin duda alguna, en los distintos medios encontramos valiosos materiales de apoyo que nos facilitan el proceso de orientar profesionalmente a nuestros alumnos. Sería un error desaprovechar la cuantiosa información que nos proporcionan y su posible uso posterior en nuestras aulas. Del mismo modo, podemos emplearlos para preparar a los alumnos de cara a su futura inserción profesional o laboral.

! Actividades de investigación y autoinformación profesional. A partir de las informaciones y materiales generados por los medios (noticias, anuncios publicitarios, imágenes, documentales...) nuestros alumnos formularán hipótesis, recogerán datos, los ordenarán, los analizarán, interpretarán y sacarán conclusiones, con lo que podrán conocer la realidad laboral del entorno, las previsiones futuras, tasa de desempleo...

! Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios. Actividad sumamente interesante y orientadora para los alumnos en su toma de decisiones. En este campo, la prensa es el medio, por excelencia, que más información nos aporta, no solamente en diarios de información general sino también en revistas especializadas en estos temas.

! Estudios de perfiles profesionales para que los alumnos indaguen activamente y profundicen en el conocimiento de determinadas profesiones, a través del análisis minucioso de los requisitos que para la selección de personal se anuncia en los diarios y revistas. A partir del material recopilado se puede organizar una base de datos que se podrá ir completando con otras investigaciones.

! Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo. A partir de un anuncio de prensa los alumnos simularán una búsqueda de empleo respondiendo al puesto de trabajo ofertado mediante la confección de la documentación pertinente: currículum vitae, solicitud, carta de presentación...



! Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar en un futuro no lejano cuando demande un puesto laboral u ocupacional. Como posibles líneas de actuación sugerimos grabaciones en vídeo que simulen una entrevista con su posterior análisis crítico, confección de anuncios publicitarios con ofertas y demandas laborales, contactos telefónicos con empresas, solicitud de información...

! Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos referidos al ámbito laboral o profesional, al mundo empresarial y sindical, así como a otros aspectos económicos y políticos relacionados con este campo. Los alumnos se convertirán en protagonistas activos ante situaciones problemáticas laborales detectadas, estableciéndose debates, exponiéndose los distintos puntos de vista, tomando individualmente o por equipos las oportunas decisiones y analizándose en común las alternativas presentadas.

MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1994): «Orientación y acción tutorial con los medios», en *Comunica*, nº 2. Huelva. Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

Nos evaluamos

L 1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

P¿ Creéis que con el desarrollo de este Programa hemos conseguido los objetivos que os hemos propuesto en cada sesión?

P¿ Creéis que los contenidos tratados han sido interesantes?

P¿ Habéis ampliado los conocimientos que sobre los temas teníais inicialmente?

P¿ Para qué crees que te van a servir?

P¿ Las actividades ayudaron a su consecución?

P¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

P¿Cómo ha sido la participación?

P¿Encontrasteis algunas dificultades a lo largo de las sesiones? En caso afirmativo, ¿cuáles?

P¿Han cambiado vuestras actitudes hacia los medios después de la aplicación de este Programa? ¿Cómo?

P¿Ahora os consideráis mejor preparados para enfrentaros a los medios que antes? Razonad la respuesta.

P¿Qué aspectos positivos y negativos destacaríais del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»?



L2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

Hemos llegado al final, hemos hecho balance y ahora es necesario que adoptemos un compromiso firme para el futuro. Por ello, en el mural, donde hemos ido indicando nuestros compromisos de cada sesión, vamos a escribir con letras mayúsculas nuestras decisiones definitivas. Esperamos que este Programa os haya servido para vuestra formación como ciudadanos libres y responsables. Gracias por vuestra colaboración.



2.8. Bibliografía

Alonso, C. y Gallego, D. (1993). *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación*. Salamanca: CEITE.

Álvarez, J. et al. (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.

Álvarez et al. (1998). El modelo de Programas. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.

Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona. Sendai.

Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?. *Signos*, 11, 12-21.

Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.

Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz (Dir). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pp. 501-527). Alcoy: Marfil.

Bolívar, A. (1996). Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma. En A. Jiménez (Coord.): *Comunicación y Educación*. (vol. I; pp. 253-264). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla: Alfar.

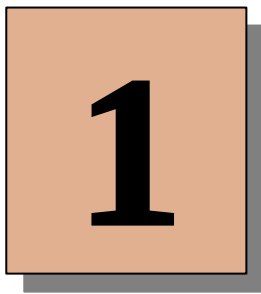
Cabero, J. (1991). Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza. En J. López y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. (pp. 523-539). Sevilla: GID.

- Cabero, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En L.M. Villar, y J. Cabero (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Universidad.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.
- Castellano, F. et al. (1996). Diseño de Programas de Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 355-381). Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. et al. (1998). Materiales curriculares. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 325-340). Barcelona: Praxis.
- Estebaranz, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En L.M. Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 245-298). Barcelona: PPU.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- 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*. (pp. 41-63). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Lázaro, A. (1995). La Orientación y la Tutoría en la Educación Obligatoria. En R.Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. (pp. 143-155). Barcelona: Cedecs.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- 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*. (pp. 85-101). Sevilla: CMIDE, SAV/Universidad de Sevilla.
- Mínguez, J. y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Sur.

- 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*. (pp. 63-83). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Sarramona, J. et al. (1988). Medios de comunicación de masas y educación. En J. Sarramona (Coord.). *Comunicación y educación*. (pp. 137-159). Barcelona: CEAC.
- Sevillano, M. (1995). Evaluación de materiales y equipos. En J. Rodríguez y O. Sáenz (Coord.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 463-495). Marfil: Alcoy.
- 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*. (pp. 42-125). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- 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 curriculares: la reforma dels materials. En *Perspectiva Escolar*, 161; 2-6.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. (pp. 125-167). Barcelona: ICE/Horsori.
- Zabala, A. (1994). Diseño de medios para la Reforma. En CMIDE (Ed.). *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. (pp. 5-61). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.



Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1. Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1.1. La orientación y su planteamiento curricular



emos defendido, con anterioridad, nuestra intervención orientadora a través del modelo de Programas como la manera más idónea para alcanzar con ciertas garantías de éxito y operatividad las metas que nos propusimos en la configuración de nuestra investigación.

No podemos olvidarnos de que nuestra acción educativa se dirige al alumnado, que es el verdadero protagonista de la misma, pero que necesita ayuda y orientación y donde los docentes cumplimos con el papel de mediadores en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo la orientación educativa a través del desarrollo de programas como el nuestro a la consecución de los propósitos de aprendizajes.

Hemos puesto de manifiesto cómo la reforma educativa ha relanza-

do y afianzado en la práctica, definitivamente, a la acción tutorial y orientadora en nuestros centros educativos, al constituirse los Departamentos de Orientación en la Enseñanza Secundaria y al ampliarse los Equipos de Orientación para los niveles de Educación Infantil y Primaria. Pero además se le ha dotado de un planteamiento, de un «corpus» curricular, integrándola en el marco operativo del currículum escolar. A este respecto Lázaro (1995: 144) especifica que «la orientación es un componentes del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos». En este sentido, compartimos la opinión de Moreno et al. (1996: 357) cuando expresan que «es precisamente por que la orientación tiene unos objetivos y ámbitos propios, que hemos de plantearnos la viabilidad de una dimensión curricular específica de orientación en la que el orientador cumpla con unos de los roles que desde este enfoque se le asignan como es el de profesor/educador, facilitando a los alumnos la adquisición de competencias personales, académicas y vocacionales». Por tanto, deben existir contenidos específicos de orientación que los alumnos trabajarán bajo la mediación, en principio, del tutor o el orientador en las sesiones de tutorías, y asimismo facilitar la posibilidad de un trabajo compartido o de interrelación con otras áreas curriculares.

Desde un primer momento, tuvimos claro como punto inicial de partida para configurar nuestro Programa dotarlo de un carácter eminentemente educativo, práctico y a la vez reflexivo, capaz de provocar en nuestros alumnos una toma de decisiones responsables y comprometidas. En este sentido, Castellano et al. (1996: 357-360) recogen las afirmaciones de algunos autores que refrenda nuestro posicionamiento: «si la orientación educativa tiene algo de idiosincrático es la de ser *per se* ciencia de la acción», (Rodríguez Espinar, 1986); «lo que caracteriza a la orientación es la conjunción entre el conocimiento teórico y la acción práctica», (Rodríguez Diéguez (1989); «si se quiere poner al mismo nivel la orientación y la educación y que aquella se enfrente a las necesidades cada vez más complejas de las personas y de la sociedad, hace falta una orientación con contenidos», (Gysbers y Henderson, 1988); «a lo que aspiramos es a diseñar programas de orientación de forma coherente a lo largo de la vida escolar, igual que se

hace con el desarrollo secuencial del contenido de un área», (Sanz, 1995).

Este carácter curricular de la orientación ha propiciado desde hace algunas décadas, la necesidad de clarificar y configurar «los contenidos de la orientación» como ya hemos comentado ampliamente en otro apartado. Una vez establecidos, es necesaria la creación de múltiples programas, de materiales curriculares de orientación y el diseño de las estrategias adecuadas para su implementación. La constatación de los efectos positivos de dichos programas, citado por Rodríguez Espinar (1995:124), se plasman en una investigación llevada a cabo por Drier (consultor en el Centro de investigaciones de la Ohio State University) y recogida por Perry (1994) donde se pone de manifiesto que en el 80% de los 163 programas analizados se dieron efectos significativamente positivos. En la misma línea y para refrendar el diseño y desarrollo de una acción orientadora cita a Burgess (1994) quien describe cuatro grandes fases, interactivas entre sí:

A) CREER

- Explicitar creencias, entre otras las referidas a: ser aprendiz, concepción del desarrollo, evaluación de la conducta...

B) SABER

- Identificar a los usuarios y sus necesidades.
- Conocer las teorías explicativas de los fenómenos sobre los que se ha de intervenir.
- Adoptar los modelos de intervención adecuados a los objetivos propuestos.
- Poner en acción estrategias de innovación y cambio...

C) QUERER

- Conseguir que el alumno sea capaz de:

- Aprender independientemente
- Adquirir las competencias explicitadas en el currículum
- Adquirir y usar habilidades como las de: solución de problemas, tomas de decisión, interrelación social, etc.

D) HACER

- Diseñar el programa de orientación de acuerdo a los requisitos técnicos derivados de la propia naturaleza de la intervención y que permitan una evaluación tanto de los procesos como de los logros.

1.2. Fases en la elaboración de un programa de orientación

El diseño de un programa para la intervención orientadora es una tarea de suma importancia que no se puede dejar a la improvisación. Por eso, es necesario organizar de forma racional y sistemática el trabajo a desarrollar en el proceso de intervención. En la realización de este proceso se siguen una serie de fases que varían según diversos autores, aunque muchas de ellas son coincidentes.

Morrill (1989), a partir de Barr et al. (1985), citados por Álvarez et al. (1998: 86-87), propone un modelo de programa de intervención de acuerdo con cuatro estadios, cada uno de ellos con varios pasos. Su estructura es la siguiente:

1. Iniciar el programa

- a) Idea germinal.
- b) Equipo de planificación.
- c) Evaluación de necesidades, recursos y limitaciones.
- d) Identificar alternativas de objetivos y propósitos del programa.
- e) Selección del programa.

2. Planificar los objetivos, las actividades y la evaluación.

- a) Seleccionar metas y especificar objetivos operativos.

b) Desarrollo de las estrategias de intervención.

c) Planificar la intervención.

d) Planificar la evaluación.

3. Presentar y evaluar un programa piloto.

a) Publicidad del programa.

b) Poner en práctica el programa piloto.

c) Evaluar la experiencia piloto.

4. Perfeccionamiento del programa.

a) Perfeccionamiento de procedimientos y materiales.

b) Planificar la evaluación continua.

c) Formar al personal.

d) Ofrecer el programa.

Muchos otros autores se han ocupado de las fases del proceso de la orientación mediante programas. Resumiendo sus aportaciones, sobre todo a partir de las efectuadas por Rodríguez Espinar (1993: 239-255), recogemos la propuesta formulada por Álvarez et al. (1998: 88-89) donde se presenta un esquema bastante completo de las distintas fases a seguir en el diseño de programas de orientación y que nos han servido de base y guía de nuestra experiencia:

1. Análisis del contexto

- Análisis de las características del centro o lugar

donde se piensa intervenir.

- Especial referencia a los sujetos destinatarios del programa y agentes implicados.
- Identificar las necesidades del contexto que originarán la intervención.

2. Planificación del programa

- Áreas de actuación del programa.
- Identificación de posibles agentes de intervención.
- Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
- Explicitación de las metas de los programas.
- Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de intervención.
- Evaluación inicial.
- Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

3. Diseño del programa

- Especificación de los objetivos.
- Planificar actividades.

- Selección de las estrategias de intervención.
- Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
- Desarrollar nuevos recursos.
- Lograr la implicación de los elementos del programa.
- Establecer un programa de formación para los componentes que lo van a ejecutar.

4. Ejecución del programa

- Temporalización.
- Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- Seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos).
- Logística necesaria.
- Relaciones públicas.

5. Evaluación del programa

- Cuestiones a contestar por la evaluación.
- Diseño de evaluación.
- Instrumentos y estrategias de evaluación.

- Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua.
- Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
- Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

6. Coste del programa

- Personal.
- Material.
- Fuentes de financiación: estrategias para la aprobación.

Todos y cada uno de los elementos que configuran este modelo, han dado cuerpo a nuestra experimentación y serán analizados y expuestos detenidamente en capítulos posteriores. En éste, nos vamos a centrar en la fase del diseño y elaboración del programa, propiamente dicho, y su correspondiente proceso evaluador, es decir en la confección real del material curricular impreso que los alumnos experimentarán. Por ello, vamos a hacer un recorrido por los argumentos teóricos en los que se ha sustentado.

1.3. El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa

Nuestro actual sistema educativo opta por un modelo de currículum abierto que da un amplio margen de libertad a los centros educativos y a los profesores para diseñar la práctica cotidiana en el aula, con una nueva y diferente conceptualización del currículum que se debe proyectar en las experiencias educativas que ofrece la escuela y que conlleva un compromiso de renovación con la educación. En palabras de Stenhouse, citado por Martínez (1989: 62), «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». Concretamente en nuestro Diseño Curricular Base a los materiales curriculares se les consideran como uno de los ámbitos significativos de la política curricular, tomando cuerpo definitivo en la LOGSE cuando en el artículo 55 se habla de los recursos materiales como uno de los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza.

Por ello, toma un gran relieve el diseño de nuevos materiales curriculares que permitan desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a los nuevos tiempos de la sociedad actual y que sean instrumentos que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, que permitan la comprensión crítica del entorno que les rodea y que, en definitiva, potencien su capacidad autónoma de creación. En definitiva, estamos ante un nuevo modelo que reconoce un papel más relevante al profesor y a los equipo para adoptar decisiones curriculares, lo que implica dinamizar su práctica docente.

Los materiales curriculares y en especial los impresos han tenido una gran importancia en el ámbito educativo. Tradicionalmente, los libros de texto han sido el eje central del proceso de enseñanza, instrumento básico, fundamental y, en muchísimas ocasiones, único de la información en la escuela, supeditándose todo el quehacer didáctico al mismo y condicionando la actividad tanto del profesorado como la del propio alumno. Esta excesiva de-

pendencia generó un lógico rechazo a su uso durante el siglo XX en los partidarios de una nueva escuela, donde la pasividad diera paso a la actividad y donde surgiera otras formas metodológicas que mejoraran el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Aunque estas críticas en su momento fueron fundamentadas y justificadas, no hay que restarle la importancia y trascendencia que adquieren los libros de texto y otros materiales curriculares impresos cuando se diseñan y se usan con un enfoque totalmente opuesto al que generó su rechazo. Hay que ser consciente de que la mayoría del profesorado prefieren trabajar con libro de texto y ante esta situación lo que interesa es saber la relación que debe mantener el libro de texto con un currículum abierto y cómo ha de elaborarse para que sea útil tanto a profesores como a alumnos.

Para acercarnos a la comprensión conceptual de término, citaremos la opinión de varios autores, ya que en la revisión efectuada no nos encontramos con una única respuesta, sino muchas y formuladas desde perspectivas muy diversas. Así, Zabala (1995: 173), entiende que *«los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación»*. Para Gimeno (1991: 10), son *«cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje, total o parcialmente»*.

Blázquez (1994: 514), por su parte, incluye a los materiales curriculares como medios de enseñanza y entiende como medio didáctico a *«cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum -por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuen-*

tros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación».

En la misma línea, Santos Guerra (1991: 29) considera que los materiales didácticos son *«las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos tienen carácter globalizados, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva».*

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 (1994: 119), por su parte, conceptualiza los medios y materiales para la enseñanza como los *«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».*

Por último señalar la opinión de Parcerisa (1996: 27), que entiende que material curricular es *«cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planifica-*

ción y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum».

Como vemos, dentro de esta concepción terminológica tienen cabida otros recursos y medios que podamos emplear en la tarea educativa, como los medios audiovisuales, los tecnológicos, los informáticos, los multimedia... Lógicamente la forma de intervención metodológica con los alumnos condiciona la elección y el uso de uno u otro material curricular, o de varios a la vez.

Por tanto, creemos que los materiales curriculares pueden ser perfectamente compatibles con la innovación y la calidad educativa, siempre que persigan las siguientes finalidades:

- Formar parte del diseño curricular del centro.
- Fomentar estrategias activas en los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje significativo.
- Desarrollar el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- Evitar la reproducción de ideas y valores culturales determinados.
- Favorecer la reflexión y el pensamiento, partiendo de la observación, la exploración y la investigación.
- Promover la colaboración.
- Partir del conocimiento previo de los alumnos.
- Atender la diversidad del alumnado y sus ritmos de aprendizaje.
- Trabajar los contenidos en sus tres vertientes: conceptual procedimental y actitudinal.
- Promover la evaluación formativa.
- Facilitar la tarea docente y su capacidad creativa.

- Facilitar la participación de toda la comunidad educativa y social del entorno.
- No distorsionar la realidad, con informaciones partidistas.
- Generar el contraste con otras fuentes informativas.
- Complementarse con otros materiales.

1.4. Funciones de los materiales en la enseñanza

La multiplicidad de funciones que deben cumplir los materiales curriculares apunta a una concepción mucho más amplia y variada que la de un solo libro de texto, basada en un conjunto de textos y de otro tipo de materiales, con un soporte audiovisual en algunos casos.

Blázquez (1994: 515) justifica el uso de los textos escolares con un planteamiento innovador en base a una serie de funciones:

- 1. Transmisor de información y medios de adquisición de conocimiento.** Capaces de condicionar el quehacer didáctico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.
- 2. Proyección psicosociológica.** El material escrito al ser una importantísima fuente de información favorece el potencial educativo de los individuos.
- 3. Medio formativo.** Los materiales han de mirar sobre todo a enseñar a aprender.
- 4. Soporte de mensajes más de tipo heurístico que informativo.** Debe potenciar su concepto metodológico, como estímulo y guía del aprendizaje.
- 5. Guía al docente en lo que respecta al contenido que imparte y al orden de impartición.** Siendo uno de los elementos básicos del desarrollo concreto del currículo.

Parcerisa (1996: 32) indica, basándose en aportaciones de Zabala, Gimeno y Sarramona, que los materiales curriculares pueden desempeñar las siguientes funciones:

- **Innovadora.** La incorporación de materiales en la enseñanza deben aportar cambios estructurales innovadores.
- **Motivadora.** Presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, mediante baterías de actividades signifi-

cativas y sugerentes.

- **Estructuradora de la realidad.** Se presenta una realidad a conocer.

- **Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales.** Se determina el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.

- **Controladora** de los contenidos a enseñar.

- **Solicitadora.** Los materiales imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica» y actúan como guía metodológica, condicionante de la actuación docente.

- **Formativa.** Los materiales deben incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.

- **De depósito** del método y de la profesionalidad, condicionando la profesionalidad del profesorado.

- **De producto** de consumo, que se compra y se vende.

1.5. Clasificación de los materiales

Zabala (1995: 174), para clarificar la función y las características de los materiales curriculares y poder analizarlos, establece la siguiente clasificación:

- **Según el ámbito de intervención.** Algunos, muy generales, de corte sociológico, psicopedagógico o relacionados con el sistema educativo; y otros ligados al marco de la planificación escolar, tales como proyectos educativos, curriculares o dirigidos al último nivel de concreción, la intervención en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje individual.
- **Según su intencionalidad o función .** Encontraremos materiales que orientan, que guían, que ejemplifican, que ilustran, que proponen o que divulgan experiencias o conocimientos.
- **Según los contenidos y la manera de organizarlos.** Podemos encontrar materiales con pretensiones integradoras y globalizadoras o con enfoques disciplinares; otros, vinculados específicamente a contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal.
- **Según el tipo de soporte.** Encontraremos diferencias significativas dependiendo del soporte que emplee el material: papel (fungible o perdurable), audiovisual, informático, multimedia...

Marchesi y Martín(1991: 47), apuntan que a partir de la función que desempeñan se pueden distinguir dos tipos de materiales:

- **Orientados hacia la elaboración del proyecto curricular del centro.** Aquéllos que incluyen información y propuestas para facilitar el trabajo de los equipos docentes.
- **Orientados hacia la práctica en el aula.** Aquéllos que se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto los dirigidos al profesor como los de uso directo del alumno.

Para 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». Asimismo, considera que las clasificaciones de los medios deben estar 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.

1.6. Características de los materiales curriculares

Los nuevos materiales curriculares tienen que dar respuestas a las exigencias emanadas del actual sistema educativo y a los nuevos enfoques del aprendizaje y en ese empeño diferentes autores intentan establecer los requisitos que consideran imprescindibles para unos textos innovadores y de calidad.

Martínez (1991: 64) señala que el contenido innovador de un material curricular debe someterse a programas sistemáticos de investigación por parte de los propios profesores. Además considera necesario un plan paralelo de formación que comprometa al profesorado en el modelo de desarrollo curricular que concretan los materiales y que le obliguen a tomar decisiones reflexionadas que deberá contrastar con las de otros compañeros.

Según Santos Guerra (1991: 44), la potencialidad didáctica de los materiales estaría centrada en las siguientes características, basadas en los doce principios que Raths (1971) ofrece para la valoración de las actividades en el desarrollo curricular:

- Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.
- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.
- Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.
- Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, propiciando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.
- Que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación

de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.

- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz...
- Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica; que pueda suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.
- Que exija que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.
- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

Marchesi y Martín (1991: 47) señalan algunos de los rasgos más significativos que deben tener los libros y materiales que se diseñen, para conseguir los cambios que en base al nuevo modelo curricular propugna el actual sistema educativo:

- Los materiales curriculares deberían ofrecer a los profesores vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo y no ser un mero ejecutor de las decisiones que allí aparecen.
- Los materiales curriculares han de recoger las propuestas didácticas en relación siempre con los objetivos que se intentan conseguir, es decir, en relación con las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen. Por ello, los contenidos que se incluyan han de ponerse en relación con estos objetivos, y se ha de

incorporar esta reflexión en cada unidad didáctica.

- Los materiales deben incluir los tres tipos de contenidos que se establecen en el currículum -conceptos, procedimientos y actitudes- y deben trabajarse interrelacionadamente.
- Los materiales curriculares deben, asimismo, respetar otro principio básico de la Reforma educativa, que es la atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. En el plano de los materiales esto se traduce en ofrecer una amplia gama de actividades didácticas que respondan a diferentes grados de aprendizaje.
- Los materiales curriculares deben ayudar a consolidar la organización curricular de ciclos y etapas.
- Especial atención deben recibir en los materiales los denominados «temas transversales».
- La evaluación ha de ocupar un lugar destacado en los materiales curriculares.

Canals i Roig (citado por Parcerisa, 1996: 53) señala que 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.

Atienza (1994: 12-21), cree necesario que se deben explicitar la filosofía del proyecto y las opciones tomadas y, por ello, demanda que en los materiales curriculares aparezcan los siguientes tipos de explicaciones:

- Justificación teórica, rigurosa y argumentativa, de las opciones prácticas (justificación de los objetivos, contenidos, materiales, actividades, etc.).
- Relaciones entre aspectos teóricos y aspectos prácticos.
- Relación o articulación entre actividades, contenidos y objetivos.
- Indicación de la manera de actuar y de sus razones, cuando no sean obvias.
- Inclusión de datos para la observación y la reflexión sobre la acción.

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.

- 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.

Como podemos observar, para todos los autores hay una preocupación latente en la elaboración de los nuevos materiales curriculares y es buscar su adecuación a los planteamientos de la Reforma y que contribuyan, por tanto, a la mejora de la calidad educativa. Traducir todo esto al terreno de la práctica no es tarea nada fácil, máxime cuando no ha existido una formación previa -que creemos necesaria- en ese profesorado comprometido que quiere embarcarse en el diseño y elaboración de materiales curriculares. A pesar de la complejidad técnica de todo el proceso, hay algunos aspectos positivos que pueden servir de motivación y apoyo en esta tarea. En primer lugar, la experiencia docente que define claramente desde el primer momento lo que se quiere conseguir, partiendo de la realidad contextual en la que se mueve y la manera de conseguirlo; en segundo lugar, destacaríamos su compromiso con la innovación educativa, por cambiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Estas dos características, aunque podríamos buscar más, son suficientes para afrontar esta nueva faceta de creación educativa.

1.7. Elementos relevantes en la elaboración de los materiales

Creemos haber sentado las bases que justifican la elaboración de materiales curriculares, en especial los impresos, en la línea de un compromiso de renovación educativa, con la exposición detallada de lo que se entiende y debe ser los nuevos materiales, sus funciones y características más importante. Como veremos más adelante, en nuestro caso concreto, las hemos tenido en consideración y muy presentes en el diseño y elaboración de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

En este sentido, nos parecen muy interesantes los criterios que Parcerisa (1996: 61-65) esgrime como imprescindibles a la hora de elaborar los materiales curriculares y que coinciden plenamente con el planteamiento que nosotros hemos seguido:

- **Coherencia con el Proyecto Curricular del centro.** Tienen que estar al servicio de este proyecto en conjunto y 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. En nuestro caso, debe formar parte y seguir los criterios establecidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- **Diversidad de materiales.** 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 y las motivaciones de los alumnos.
- **Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas.** Los materiales se deben adecuar a los objetivos concretos de aprendizaje y con sus elementos.
- **Adecuación al contexto.** Es necesario tener en cuenta las características propias del alumnado que los utilizará y su relación con el medio donde se desenvuelven.

- **Rigor científico.** El material conviene evitar inexactitudes científicas y errores conceptuales.
- **Visión general del conjunto de materiales.** Para que puedan ser utilizados eficazmente por el alumnado, se deben ubicar en una visión de conjunto, incluyendo el uso de otros recursos didácticos.
- **Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material.** Se debe extremar las debidas precauciones para que en los materiales no aparezcan discriminaciones y prejuicios de cualquier tipo, debiéndose estar muy atentos a los valores y actitudes que en ellos se reflejan, ya que pueden aparecer los aprendizajes vicarios, el llamado «currículum oculto».
- **Aspectos formales.** Aunque es muy difícil competir con la calidad formal de los materiales editados por profesionales de la edición, hay que intentar dotar a los materiales de las mejores calidades formales y técnicas y haciéndolos atractivos.
- **Evaluación del material.** El análisis del material se hace imprescindible para evaluar los aspectos tanto positivos como negativos y corregir o suprimir los aspectos a mejorar. Lógicamente, los materiales del profesorado al ser más dinámicos y no poseer el componente comercial de las editoriales, permiten estos reajustes más rápidamente, 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.

También hemos tenido en cuenta las aportaciones de Walz y Benjamín (1984), citados por Moreno et al. (1996: 365), que señalan que un programa de orientación debería responder a las siguientes características:

- Estar organizado bajo una serie de experiencias y actividades secuenciadas en función de la madurez de los alumnos.
- Basado en una previa evaluación de necesidades.

- Implicar a todos los agentes en el programa bajo el conocimiento previo de las metas y los objetivos del mismo.
- Designado para alcanzar objetivos específicos, realistas y medibles, bajo un componente de evaluación.
- Usar variedad de recursos y procedimientos.
- Enfocado en procesos y productos.

Nuestro Programa de Orientación se ha elaborado en sintonía con estos principios, teniendo un fuerte protagonismo -como veremos posteriormente— los profesores participantes en la experiencia, tanto en las orientaciones del diseño, como en la fase de evaluación y experimentación práctica del material. Asimismo, en la evaluación inicial del diseño participaron un plantel importante de expertos que realizaron una tarea decisiva de análisis del material y contribuyeron con sus aportaciones al reajuste definitivo.

1. Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1.1. La orientación y su planteamiento curricular



emos defendido, con anterioridad, nuestra intervención orientadora a través del modelo de Programas como la manera más idónea para alcanzar con ciertas garantías de éxito y operatividad las metas que nos propusimos en la configuración de nuestra investigación.

No podemos olvidarnos de que nuestra acción educativa se dirige al alumnado, que es el verdadero protagonista de la misma, pero que necesita ayuda y orientación y donde los docentes cumplimos con el papel de mediadores en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo la orientación educativa a través del desarrollo de programas como el nuestro a la consecución de los propósitos de aprendizajes.

Hemos puesto de manifiesto cómo la reforma educativa ha relanza-

do y afianzado en la práctica, definitivamente, a la acción tutorial y orientadora en nuestros centros educativos, al constituirse los Departamentos de Orientación en la Enseñanza Secundaria y al ampliarse los Equipos de Orientación para los niveles de Educación Infantil y Primaria. Pero además se le ha dotado de un planteamiento, de un «corpus» curricular, integrándola en el marco operativo del currículum escolar. A este respecto Lázaro (1995: 144) especifica que «la orientación es un componentes del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos». En este sentido, compartimos la opinión de Moreno et al. (1996: 357) cuando expresan que «es precisamente por que la orientación tiene unos objetivos y ámbitos propios, que hemos de plantearnos la viabilidad de una dimensión curricular específica de orientación en la que el orientador cumpla con unos de los roles que desde este enfoque se le asignan como es el de profesor/educador, facilitando a los alumnos la adquisición de competencias personales, académicas y vocacionales». Por tanto, deben existir contenidos específicos de orientación que los alumnos trabajarán bajo la mediación, en principio, del tutor o el orientador en las sesiones de tutorías, y asimismo facilitar la posibilidad de un trabajo compartido o de interrelación con otras áreas curriculares.

Desde un primer momento, tuvimos claro como punto inicial de partida para configurar nuestro Programa dotarlo de un carácter eminentemente educativo, práctico y a la vez reflexivo, capaz de provocar en nuestros alumnos una toma de decisiones responsables y comprometidas. En este sentido, Castellano et al. (1996: 357-360) recogen las afirmaciones de algunos autores que refrenda nuestro posicionamiento: «si la orientación educativa tiene algo de idiosincrático es la de ser *per se* ciencia de la acción», (Rodríguez Espinar, 1986); «lo que caracteriza a la orientación es la conjunción entre el conocimiento teórico y la acción práctica», (Rodríguez Diéguez (1989); «si se quiere poner al mismo nivel la orientación y la educación y que aquella se enfrente a las necesidades cada vez más complejas de las personas y de la sociedad, hace falta una orientación con contenidos», (Gysbers y Henderson, 1988); «a lo que aspiramos es a diseñar programas de orientación de forma coherente a lo largo de la vida escolar, igual que se

hace con el desarrollo secuencial del contenido de un área», (Sanz, 1995).

Este carácter curricular de la orientación ha propiciado desde hace algunas décadas, la necesidad de clarificar y configurar «los contenidos de la orientación» como ya hemos comentado ampliamente en otro apartado. Una vez establecidos, es necesaria la creación de múltiples programas, de materiales curriculares de orientación y el diseño de las estrategias adecuadas para su implementación. La constatación de los efectos positivos de dichos programas, citado por Rodríguez Espinar (1995:124), se plasman en una investigación llevada a cabo por Drier (consultor en el Centro de investigaciones de la Ohio State University) y recogida por Perry (1994) donde se pone de manifiesto que en el 80% de los 163 programas analizados se dieron efectos significativamente positivos. En la misma línea y para refrendar el diseño y desarrollo de una acción orientadora cita a Burgess (1994) quien describe cuatro grandes fases, interactivas entre sí:

A) CREER

- Explicitar creencias, entre otras las referidas a: ser aprendiz, concepción del desarrollo, evaluación de la conducta...

B) SABER

- Identificar a los usuarios y sus necesidades.
- Conocer las teorías explicativas de los fenómenos sobre los que se ha de intervenir.
- Adoptar los modelos de intervención adecuados a los objetivos propuestos.
- Poner en acción estrategias de innovación y cambio...

C) QUERER

- Conseguir que el alumno sea capaz de:

- Aprender independientemente
- Adquirir las competencias explicitadas en el currículum
- Adquirir y usar habilidades como las de: solución de problemas, tomas de decisión, interrelación social, etc.

D) HACER

- Diseñar el programa de orientación de acuerdo a los requisitos técnicos derivados de la propia naturaleza de la intervención y que permitan una evaluación tanto de los procesos como de los logros.

1.2. Fases en la elaboración de un programa de orientación

El diseño de un programa para la intervención orientadora es una tarea de suma importancia que no se puede dejar a la improvisación. Por eso, es necesario organizar de forma racional y sistemática el trabajo a desarrollar en el proceso de intervención. En la realización de este proceso se siguen una serie de fases que varían según diversos autores, aunque muchas de ellas son coincidentes.

Morrill (1989), a partir de Barr et al. (1985), citados por Álvarez et al. (1998: 86-87), propone un modelo de programa de intervención de acuerdo con cuatro estadios, cada uno de ellos con varios pasos. Su estructura es la siguiente:

1. Iniciar el programa

- a) Idea germinal.
- b) Equipo de planificación.
- c) Evaluación de necesidades, recursos y limitaciones.
- d) Identificar alternativas de objetivos y propósitos del programa.
- e) Selección del programa.

2. Planificar los objetivos, las actividades y la evaluación.

- a) Seleccionar metas y especificar objetivos operativos.

b) Desarrollo de las estrategias de intervención.

c) Planificar la intervención.

d) Planificar la evaluación.

3. Presentar y evaluar un programa piloto.

a) Publicidad del programa.

b) Poner en práctica el programa piloto.

c) Evaluar la experiencia piloto.

4. Perfeccionamiento del programa.

a) Perfeccionamiento de procedimientos y materiales.

b) Planificar la evaluación continua.

c) Formar al personal.

d) Ofrecer el programa.

Muchos otros autores se han ocupado de las fases del proceso de la orientación mediante programas. Resumiendo sus aportaciones, sobre todo a partir de las efectuadas por Rodríguez Espinar (1993: 239-255), recogemos la propuesta formulada por Álvarez et al. (1998: 88-89) donde se presenta un esquema bastante completo de las distintas fases a seguir en el diseño de programas de orientación y que nos han servido de base y guía de nuestra experiencia:

1. Análisis del contexto

- Análisis de las características del centro o lugar

donde se piensa intervenir.

- Especial referencia a los sujetos destinatarios del programa y agentes implicados.
- Identificar las necesidades del contexto que originarán la intervención.

2. Planificación del programa

- Áreas de actuación del programa.
- Identificación de posibles agentes de intervención.
- Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
- Explicitación de las metas de los programas.
- Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de intervención.
- Evaluación inicial.
- Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

3. Diseño del programa

- Especificación de los objetivos.
- Planificar actividades.

- Selección de las estrategias de intervención.
- Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
- Desarrollar nuevos recursos.
- Lograr la implicación de los elementos del programa.
- Establecer un programa de formación para los componentes que lo van a ejecutar.

4. Ejecución del programa

- Temporalización.
- Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- Seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos).
- Logística necesaria.
- Relaciones públicas.

5. Evaluación del programa

- Cuestiones a contestar por la evaluación.
- Diseño de evaluación.
- Instrumentos y estrategias de evaluación.

- Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua.
- Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
- Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

6. Coste del programa

- Personal.
- Material.
- Fuentes de financiación: estrategias para la aprobación.

Todos y cada uno de los elementos que configuran este modelo, han dado cuerpo a nuestra experimentación y serán analizados y expuestos detenidamente en capítulos posteriores. En éste, nos vamos a centrar en la fase del diseño y elaboración del programa, propiamente dicho, y su correspondiente proceso evaluador, es decir en la confección real del material curricular impreso que los alumnos experimentarán. Por ello, vamos a hacer un recorrido por los argumentos teóricos en los que se ha sustentado.

1.3. El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa

Nuestro actual sistema educativo opta por un modelo de currículum abierto que da un amplio margen de libertad a los centros educativos y a los profesores para diseñar la práctica cotidiana en el aula, con una nueva y diferente conceptualización del currículum que se debe proyectar en las experiencias educativas que ofrece la escuela y que conlleva un compromiso de renovación con la educación. En palabras de Stenhouse, citado por Martínez (1989: 62), «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». Concretamente en nuestro Diseño Curricular Base a los materiales curriculares se les consideran como uno de los ámbitos significativos de la política curricular, tomando cuerpo definitivo en la LOGSE cuando en el artículo 55 se habla de los recursos materiales como uno de los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza.

Por ello, toma un gran relieve el diseño de nuevos materiales curriculares que permitan desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a los nuevos tiempos de la sociedad actual y que sean instrumentos que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, que permitan la comprensión crítica del entorno que les rodea y que, en definitiva, potencien su capacidad autónoma de creación. En definitiva, estamos ante un nuevo modelo que reconoce un papel más relevante al profesor y a los equipo para adoptar decisiones curriculares, lo que implica dinamizar su práctica docente.

Los materiales curriculares y en especial los impresos han tenido una gran importancia en el ámbito educativo. Tradicionalmente, los libros de texto han sido el eje central del proceso de enseñanza, instrumento básico, fundamental y, en muchísimas ocasiones, único de la información en la escuela, supeditándose todo el quehacer didáctico al mismo y condicionando la actividad tanto del profesorado como la del propio alumno. Esta excesiva de-

pendencia generó un lógico rechazo a su uso durante el siglo XX en los partidarios de una nueva escuela, donde la pasividad diera paso a la actividad y donde surgiera otras formas metodológicas que mejoraran el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Aunque estas críticas en su momento fueron fundamentadas y justificadas, no hay que restarle la importancia y trascendencia que adquieren los libros de texto y otros materiales curriculares impresos cuando se diseñan y se usan con un enfoque totalmente opuesto al que generó su rechazo. Hay que ser consciente de que la mayoría del profesorado prefieren trabajar con libro de texto y ante esta situación lo que interesa es saber la relación que debe mantener el libro de texto con un currículum abierto y cómo ha de elaborarse para que sea útil tanto a profesores como a alumnos.

Para acercarnos a la comprensión conceptual de término, citaremos la opinión de varios autores, ya que en la revisión efectuada no nos encontramos con una única respuesta, sino muchas y formuladas desde perspectivas muy diversas. Así, Zabala (1995: 173), entiende que *«los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación»*. Para Gimeno (1991: 10), son *«cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje, total o parcialmente»*.

Blázquez (1994: 514), por su parte, incluye a los materiales curriculares como medios de enseñanza y entiende como medio didáctico a *«cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum -por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuen-*

tros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación».

En la misma línea, Santos Guerra (1991: 29) considera que los materiales didácticos son *«las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos tienen carácter globalizados, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva».*

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 (1994: 119), por su parte, conceptualiza los medios y materiales para la enseñanza como los *«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».*

Por último señalar la opinión de Parcerisa (1996: 27), que entiende que material curricular es *«cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planifica-*

ción y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum».

Como vemos, dentro de esta concepción terminológica tienen cabida otros recursos y medios que podamos emplear en la tarea educativa, como los medios audiovisuales, los tecnológicos, los informáticos, los multimedia... Lógicamente la forma de intervención metodológica con los alumnos condiciona la elección y el uso de uno u otro material curricular, o de varios a la vez.

Por tanto, creemos que los materiales curriculares pueden ser perfectamente compatibles con la innovación y la calidad educativa, siempre que persigan las siguientes finalidades:

- Formar parte del diseño curricular del centro.
- Fomentar estrategias activas en los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje significativo.
- Desarrollar el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- Evitar la reproducción de ideas y valores culturales determinados.
- Favorecer la reflexión y el pensamiento, partiendo de la observación, la exploración y la investigación.
- Promover la colaboración.
- Partir del conocimiento previo de los alumnos.
- Atender la diversidad del alumnado y sus ritmos de aprendizaje.
- Trabajar los contenidos en sus tres vertientes: conceptual procedimental y actitudinal.
- Promover la evaluación formativa.
- Facilitar la tarea docente y su capacidad creativa.

- Facilitar la participación de toda la comunidad educativa y social del entorno.
- No distorsionar la realidad, con informaciones partidistas.
- Generar el contraste con otras fuentes informativas.
- Complementarse con otros materiales.

1.4. Funciones de los materiales en la enseñanza

La multiplicidad de funciones que deben cumplir los materiales curriculares apunta a una concepción mucho más amplia y variada que la de un solo libro de texto, basada en un conjunto de textos y de otro tipo de materiales, con un soporte audiovisual en algunos casos.

Blázquez (1994: 515) justifica el uso de los textos escolares con un planteamiento innovador en base a una serie de funciones:

- 1. Transmisor de información y medios de adquisición de conocimiento.** Capaces de condicionar el quehacer didáctico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.
- 2. Proyección psicosociológica.** El material escrito al ser una importantísima fuente de información favorece el potencial educativo de los individuos.
- 3. Medio formativo.** Los materiales han de mirar sobre todo a enseñar a aprender.
- 4. Soporte de mensajes más de tipo heurístico que informativo.** Debe potenciar su concepto metodológico, como estímulo y guía del aprendizaje.
- 5. Guía al docente en lo que respecta al contenido que imparte y al orden de impartición.** Siendo uno de los elementos básicos del desarrollo concreto del currículo.

Parcerisa (1996: 32) indica, basándose en aportaciones de Zabala, Gimeno y Sarramona, que los materiales curriculares pueden desempeñar las siguientes funciones:

- **Innovadora.** La incorporación de materiales en la enseñanza deben aportar cambios estructurales innovadores.
- **Motivadora.** Presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, mediante baterías de actividades signifi-

cativas y sugerentes.

- **Estructuradora de la realidad.** Se presenta una realidad a conocer.

- **Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales.** Se determina el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.

- **Controladora** de los contenidos a enseñar.

- **Solicitadora.** Los materiales imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica» y actúan como guía metodológica, condicionante de la actuación docente.

- **Formativa.** Los materiales deben incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.

- **De depósito** del método y de la profesionalidad, condicionando la profesionalidad del profesorado.

- **De producto** de consumo, que se compra y se vende.

1.5. Clasificación de los materiales

Zabala (1995: 174), para clarificar la función y las características de los materiales curriculares y poder analizarlos, establece la siguiente clasificación:

- **Según el ámbito de intervención.** Algunos, muy generales, de corte sociológico, psicopedagógico o relacionados con el sistema educativo; y otros ligados al marco de la planificación escolar, tales como proyectos educativos, curriculares o dirigidos al último nivel de concreción, la intervención en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje individual.
- **Según su intencionalidad o función .** Encontraremos materiales que orientan, que guían, que ejemplifican, que ilustran, que proponen o que divulgan experiencias o conocimientos.
- **Según los contenidos y la manera de organizarlos.** Podemos encontrar materiales con pretensiones integradoras y globalizadoras o con enfoques disciplinares; otros, vinculados específicamente a contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal.
- **Según el tipo de soporte.** Encontraremos diferencias significativas dependiendo del soporte que emplee el material: papel (fungible o perdurable), audiovisual, informático, multimedia...

Marchesi y Martín(1991: 47), apuntan que a partir de la función que desempeñan se pueden distinguir dos tipos de materiales:

- **Orientados hacia la elaboración del proyecto curricular del centro.** Aquéllos que incluyen información y propuestas para facilitar el trabajo de los equipos docentes.
- **Orientados hacia la práctica en el aula.** Aquéllos que se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto los dirigidos al profesor como los de uso directo del alumno.

Para 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». Asimismo, considera que las clasificaciones de los medios deben estar 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.

1.6. Características de los materiales curriculares

Los nuevos materiales curriculares tienen que dar respuestas a las exigencias emanadas del actual sistema educativo y a los nuevos enfoques del aprendizaje y en ese empeño diferentes autores intentan establecer los requisitos que consideran imprescindibles para unos textos innovadores y de calidad.

Martínez (1991: 64) señala que el contenido innovador de un material curricular debe someterse a programas sistemáticos de investigación por parte de los propios profesores. Además considera necesario un plan paralelo de formación que comprometa al profesorado en el modelo de desarrollo curricular que concretan los materiales y que le obliguen a tomar decisiones reflexionadas que deberá contrastar con las de otros compañeros.

Según Santos Guerra (1991: 44), la potencialidad didáctica de los materiales estaría centrada en las siguientes características, basadas en los doce principios que Raths (1971) ofrece para la valoración de las actividades en el desarrollo curricular:

- Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.
- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.
- Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.
- Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, propiciando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.
- Que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación

de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.

- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz...
- Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica; que pueda suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.
- Que exija que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.
- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

Marchesi y Martín (1991: 47) señalan algunos de los rasgos más significativos que deben tener los libros y materiales que se diseñen, para conseguir los cambios que en base al nuevo modelo curricular propugna el actual sistema educativo:

- Los materiales curriculares deberían ofrecer a los profesores vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo y no ser un mero ejecutor de las decisiones que allí aparecen.
- Los materiales curriculares han de recoger las propuestas didácticas en relación siempre con los objetivos que se intentan conseguir, es decir, en relación con las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen. Por ello, los contenidos que se incluyan han de ponerse en relación con estos objetivos, y se ha de

incorporar esta reflexión en cada unidad didáctica.

- Los materiales deben incluir los tres tipos de contenidos que se establecen en el currículum -conceptos, procedimientos y actitudes- y deben trabajarse interrelacionadamente.
- Los materiales curriculares deben, asimismo, respetar otro principio básico de la Reforma educativa, que es la atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. En el plano de los materiales esto se traduce en ofrecer una amplia gama de actividades didácticas que respondan a diferentes grados de aprendizaje.
- Los materiales curriculares deben ayudar a consolidar la organización curricular de ciclos y etapas.
- Especial atención deben recibir en los materiales los denominados «temas transversales».
- La evaluación ha de ocupar un lugar destacado en los materiales curriculares.

Canals i Roig (citado por Parcerisa, 1996: 53) señala que 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.

Atienza (1994: 12-21), cree necesario que se deben explicitar la filosofía del proyecto y las opciones tomadas y, por ello, demanda que en los materiales curriculares aparezcan los siguientes tipos de explicaciones:

- Justificación teórica, rigurosa y argumentativa, de las opciones prácticas (justificación de los objetivos, contenidos, materiales, actividades, etc.).
- Relaciones entre aspectos teóricos y aspectos prácticos.
- Relación o articulación entre actividades, contenidos y objetivos.
- Indicación de la manera de actuar y de sus razones, cuando no sean obvias.
- Inclusión de datos para la observación y la reflexión sobre la acción.

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.

- 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.

Como podemos observar, para todos los autores hay una preocupación latente en la elaboración de los nuevos materiales curriculares y es buscar su adecuación a los planteamientos de la Reforma y que contribuyan, por tanto, a la mejora de la calidad educativa. Traducir todo esto al terreno de la práctica no es tarea nada fácil, máxime cuando no ha existido una formación previa -que creemos necesaria- en ese profesorado comprometido que quiere embarcarse en el diseño y elaboración de materiales curriculares. A pesar de la complejidad técnica de todo el proceso, hay algunos aspectos positivos que pueden servir de motivación y apoyo en esta tarea. En primer lugar, la experiencia docente que define claramente desde el primer momento lo que se quiere conseguir, partiendo de la realidad contextual en la que se mueve y la manera de conseguirlo; en segundo lugar, destacaríamos su compromiso con la innovación educativa, por cambiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Estas dos características, aunque podríamos buscar más, son suficientes para afrontar esta nueva faceta de creación educativa.

1.7. Elementos relevantes en la elaboración de los materiales

Creemos haber sentado las bases que justifican la elaboración de materiales curriculares, en especial los impresos, en la línea de un compromiso de renovación educativa, con la exposición detallada de lo que se entiende y debe ser los nuevos materiales, sus funciones y características más importante. Como veremos más adelante, en nuestro caso concreto, las hemos tenido en consideración y muy presentes en el diseño y elaboración de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

En este sentido, nos parecen muy interesantes los criterios que Parcerisa (1996: 61-65) esgrime como imprescindibles a la hora de elaborar los materiales curriculares y que coinciden plenamente con el planteamiento que nosotros hemos seguido:

- **Coherencia con el Proyecto Curricular del centro.** Tienen que estar al servicio de este proyecto en conjunto y 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. En nuestro caso, debe formar parte y seguir los criterios establecidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- **Diversidad de materiales.** 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 y las motivaciones de los alumnos.
- **Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas.** Los materiales se deben adecuar a los objetivos concretos de aprendizaje y con sus elementos.
- **Adecuación al contexto.** Es necesario tener en cuenta las características propias del alumnado que los utilizará y su relación con el medio donde se desenvuelven.

- **Rigor científico.** El material conviene evitar inexactitudes científicas y errores conceptuales.
- **Visión general del conjunto de materiales.** Para que puedan ser utilizados eficazmente por el alumnado, se deben ubicar en una visión de conjunto, incluyendo el uso de otros recursos didácticos.
- **Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material.** Se debe extremar las debidas precauciones para que en los materiales no aparezcan discriminaciones y prejuicios de cualquier tipo, debiéndose estar muy atentos a los valores y actitudes que en ellos se reflejan, ya que pueden aparecer los aprendizajes vicarios, el llamado «currículum oculto».
- **Aspectos formales.** Aunque es muy difícil competir con la calidad formal de los materiales editados por profesionales de la edición, hay que intentar dotar a los materiales de las mejores calidades formales y técnicas y haciéndolos atractivos.
- **Evaluación del material.** El análisis del material se hace imprescindible para evaluar los aspectos tanto positivos como negativos y corregir o suprimir los aspectos a mejorar. Lógicamente, los materiales del profesorado al ser más dinámicos y no poseer el componente comercial de las editoriales, permiten estos reajustes más rápidamente, 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.

También hemos tenido en cuenta las aportaciones de Walz y Benjamín (1984), citados por Moreno et al. (1996: 365), que señalan que un programa de orientación debería responder a las siguientes características:

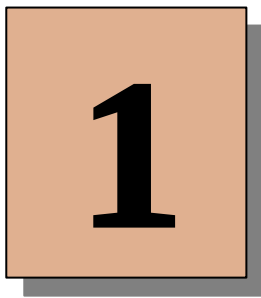
- Estar organizado bajo una serie de experiencias y actividades secuenciadas en función de la madurez de los alumnos.
- Basado en una previa evaluación de necesidades.

- Implicar a todos los agentes en el programa bajo el conocimiento previo de las metas y los objetivos del mismo.
- Designado para alcanzar objetivos específicos, realistas y medibles, bajo un componente de evaluación.
- Usar variedad de recursos y procedimientos.
- Enfocado en procesos y productos.

Nuestro Programa de Orientación se ha elaborado en sintonía con estos principios, teniendo un fuerte protagonismo -como veremos posteriormente— los profesores participantes en la experiencia, tanto en las orientaciones del diseño, como en la fase de evaluación y experimentación práctica del material. Asimismo, en la evaluación inicial del diseño participaron un plantel importante de expertos que realizaron una tarea decisiva de análisis del material y contribuyeron con sus aportaciones al reajuste definitivo.

2^a PARTE

El diseño de nuestro Programa de Orientación



Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1. Bases teóricas para el diseño de materiales curriculares

1.1. La orientación y su planteamiento curricular



emos defendido, con anterioridad, nuestra intervención orientadora a través del modelo de Programas como la manera más idónea para alcanzar con ciertas garantías de éxito y operatividad las metas que nos propusimos en la configuración de nuestra investigación.

No podemos olvidarnos de que nuestra acción educativa se dirige al alumnado, que es el verdadero protagonista de la misma, pero que necesita ayuda y orientación y donde los docentes cumplimos con el papel de mediadores en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo la orientación educativa a través del desarrollo de programas como el nuestro a la consecución de los propósitos de aprendizajes.

Hemos puesto de manifiesto cómo la reforma educativa ha relanza-

do y afianzado en la práctica, definitivamente, a la acción tutorial y orientadora en nuestros centros educativos, al constituirse los Departamentos de Orientación en la Enseñanza Secundaria y al ampliarse los Equipos de Orientación para los niveles de Educación Infantil y Primaria. Pero además se le ha dotado de un planteamiento, de un «corpus» curricular, integrándola en el marco operativo del currículum escolar. A este respecto Lázaro (1995: 144) especifica que «la orientación es un componentes del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos». En este sentido, compartimos la opinión de Moreno et al. (1996: 357) cuando expresan que «es precisamente por que la orientación tiene unos objetivos y ámbitos propios, que hemos de plantearnos la viabilidad de una dimensión curricular específica de orientación en la que el orientador cumpla con unos de los roles que desde este enfoque se le asignan como es el de profesor/educador, facilitando a los alumnos la adquisición de competencias personales, académicas y vocacionales». Por tanto, deben existir contenidos específicos de orientación que los alumnos trabajarán bajo la mediación, en principio, del tutor o el orientador en las sesiones de tutorías, y asimismo facilitar la posibilidad de un trabajo compartido o de interrelación con otras áreas curriculares.

Desde un primer momento, tuvimos claro como punto inicial de partida para configurar nuestro Programa dotarlo de un carácter eminentemente educativo, práctico y a la vez reflexivo, capaz de provocar en nuestros alumnos una toma de decisiones responsables y comprometidas. En este sentido, Castellano et al. (1996: 357-360) recogen las afirmaciones de algunos autores que refrenda nuestro posicionamiento: «si la orientación educativa tiene algo de idiosincrático es la de ser *per se* ciencia de la acción», (Rodríguez Espinar, 1986); «lo que caracteriza a la orientación es la conjunción entre el conocimiento teórico y la acción práctica», (Rodríguez Diéguez (1989); «si se quiere poner al mismo nivel la orientación y la educación y que aquella se enfrente a las necesidades cada vez más complejas de las personas y de la sociedad, hace falta una orientación con contenidos», (Gysbers y Henderson, 1988); «a lo que aspiramos es a diseñar programas de orientación de forma coherente a lo

largo de la vida escolar, igual que se hace con el desarrollo secuencial del contenido de un área», (Sanz, 1995).

Este carácter curricular de la orientación ha propiciado desde hace algunas décadas, la necesidad de clarificar y configurar «los contenidos de la orientación» como ya hemos comentado ampliamente en otro apartado. Una vez establecidos, es necesaria la creación de múltiples programas, de materiales curriculares de orientación y el diseño de las estrategias adecuadas para su implementación. La constatación de los efectos positivos de dichos programas, citado por Rodríguez Espinar (1995:124), se plasman en una investigación llevada a cabo por Drier (consultor en el Centro de investigaciones de la Ohio State University) y recogida por Perry (1994) donde se pone de manifiesto que en el 80% de los 163 programas analizados se dieron efectos significativamente positivos. En la misma línea y para refrendar el diseño y desarrollo de una acción orientadora cita a Burgess (1994) quien describe cuatro grandes fases, interactivas entre sí:

A) CREER

- Explicitar creencias, entre otras las referidas a: ser aprendiz, concepción del desarrollo, evaluación de la conducta...

B) SABER

- Identificar a los usuarios y sus necesidades.
- Conocer las teorías explicativas de los fenómenos sobre los que se ha de intervenir.
- Adoptar los modelos de intervención adecuados a los objetivos propuestos.
- Poner en acción estrategias de innovación y cambio...

C) QUERER

•Conseguir que el alumno sea capaz de:

- Aprender independientemente
- Adquirir las competencias explicitadas en el currículum
- Adquirir y usar habilidades como las de: solución de problemas, tomas de decisión, interrelación social, etc.

D) HACER

•Diseñar el programa de orientación de acuerdo a los requisitos técnicos derivados de la propia naturaleza de la intervención y que permitan una evaluación tanto de los procesos como de los logros.

1.2. Fases en la elaboración de un programa de orientación

El diseño de un programa para la intervención orientadora es una tarea de suma importancia que no se puede dejar a la improvisación. Por eso, es necesario organizar de forma racional y sistemática el trabajo a desarrollar en el proceso de intervención. En la realización de este proceso se siguen una serie de fases que varían según diversos autores, aunque muchas de ellas son coincidentes.

Morrill (1989), a partir de Barr et al. (1985), citados por Álvarez et al. (1998: 86-87), propone un modelo de programa de intervención de acuerdo con cuatro estadios, cada uno de ellos con varios pasos. Su estructura es la

siguiente:

1. Iniciar el programa

- a) Idea germinal.
- b) Equipo de planificación.
- c) Evaluación de necesidades, recursos y limitaciones.
- d) Identificar alternativas de objetivos y propósitos del programa.
- e) Selección del programa.

2. Planificar los objetivos, las actividades y la evaluación.

- a) Seleccionar metas y especificar objetivos operativos.
- b) Desarrollo de las estrategias de intervención.
- c) Planificar la intervención.
- d) Planificar la evaluación.

3. Presentar y evaluar un programa piloto.

- a) Publicidad del programa.
- b) Poner en práctica el programa piloto.
- c) Evaluar la experiencia piloto.

4. Perfeccionamiento del programa.

- a) Perfeccionamiento de procedimientos y materiales.
- b) Planificar la evaluación continua.
- c) Formar al personal.
- d) Ofrecer el programa.

Muchos otros autores se han ocupado de las fases del proceso de la orientación mediante programas. Resumiendo sus aportaciones, sobre todo a partir de las efectuadas por Rodríguez Espinar (1993: 239-255), recogemos la propuesta formulada por Álvarez et al. (1998: 88-89) donde se presenta un esquema bastante completo de las distintas fases a seguir en el diseño de programas de orientación y que nos han servido de base y guía de nuestra experiencia:

1. Análisis del contexto

- Análisis de las características del centro o lugar donde se piensa intervenir.
- Especial referencia a los sujetos destinatarios del programa y agentes implicados.
- Identificar las necesidades del contexto que originarán la intervención.

2. Planificación del programa

- Áreas de actuación del programa.
- Identificación de posibles agentes de

intervención.

- Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
- Explicitación de las metas de los programas.
- Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de intervención.
- Evaluación inicial.
- Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

3. Diseño del programa

- Especificación de los objetivos.
- Planificar actividades.
- Selección de las estrategias de intervención.
- Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
- Desarrollar nuevos recursos.
- Lograr la implicación de los elementos del programa.
- Establecer un programa de formación para los componentes que lo van a ejecutar.

4. Ejecución del programa

- Temporalización.
- Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- Seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos).
- Logística necesaria.
- Relaciones públicas.

5. Evaluación del programa

- Cuestiones a contestar por la evaluación.
- Diseño de evaluación.
- Instrumentos y estrategias de evaluación.
- Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua.
- Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
- Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

6. Coste del programa

- Personal.
- Material.

- Fuentes de financiación: estrategias para la aprobación.

Todos y cada uno de los elementos que configuran este modelo, han dado cuerpo a nuestra experimentación y serán analizados y expuestos detenidamente en capítulos posteriores. En éste, nos vamos a centrar en la fase del diseño y elaboración del programa, propiamente dicho, y su correspondiente proceso evaluador, es decir en la confección real del material curricular impreso que los alumnos experimentarán. Por ello, vamos a hacer un recorrido por los argumentos teóricos en los que se ha sustentado.

1.3. El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa

Nuestro actual sistema educativo opta por un modelo de currículum abierto que da un amplio margen de libertad a los centros educativos y a los profesores para diseñar la práctica cotidiana en el aula, con una nueva y diferente conceptualización del currículum que se debe proyectar en las experiencias educativas que ofrece la escuela y que conlleva un compromiso de renovación con la educación. En palabras de Stenhouse, citado por Martínez (1989: 62), «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». Concretamente en nuestro Diseño Curricular Base a los materiales curriculares se les consideran como uno de los ámbitos significativos de la política curricular, tomando cuerpo definitivo en la LOGSE cuando en el artículo 55 se habla de los recursos materiales como uno de los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza.

Por ello, toma un gran relieve el diseño de nuevos materiales curriculares que permitan desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a los nuevos tiempos de la sociedad actual y que sean instrumentos que favorezcan el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, que permitan la comprensión crítica del entorno que les rodea y que, en definitiva, potencien su capacidad autónoma de creación. En definitiva, estamos ante un nuevo modelo que reconoce un papel más relevante al profesor y a los equipo para adoptar decisiones curriculares, lo que implica dinamizar su práctica docente.

Los materiales curriculares y en especial los impresos han tenido una gran importancia en el ámbito educativo. Tradicionalmente, los libros de texto han sido el eje central del proceso de enseñanza, instrumento básico, fundamental y, en muchísimas ocasiones, único de la información en la escuela, supeditándose todo el quehacer didáctico al mismo y condicionando la actividad tanto del profesorado como la del propio alumno. Esta excesiva dependencia generó un lógico rechazo a su uso durante el siglo XX en los partidarios de una nueva escuela, donde la pasividad diera paso a la actividad y donde surgiera otras formas metodológicas que mejoraran el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Aunque estas críticas en su momento fueron fundamentadas y justificadas, no hay que restarle la importancia y trascendencia que adquieren los libros de texto y otros materiales curriculares impresos cuando se diseñan y se usan con un enfoque totalmente opuesto al que generó su rechazo. Hay que ser consciente de que la mayoría del profesorado prefieren trabajar con libro de texto y ante esta situación lo que interesa es saber la relación que debe mantener el libro de texto con un currículum abierto y cómo ha de elaborarse para que sea útil tanto a profesores como a alumnos.

Para acercarnos a la comprensión conceptual de término, citaremos la opinión de varios autores, ya que en la revisión efectuada no nos encontramos con una única respuesta, sino muchas y formuladas desde perspectivas muy diversas. Así, Zabala (1995: 173), entiende que *«los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y*

criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación». Para Gimeno (1991: 10), son «cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje, total o parcialmente».

Blázquez (1994: 514), por su parte, incluye a los materiales curriculares como medios de enseñanza y entiende como medio didáctico a *«cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum -por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación».*

En la misma línea, Santos Guerra (1991: 29) considera que los materiales didácticos son *«las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos tienen carácter globalizados, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva».*

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 (1994: 119), por su parte, conceptualiza los medios y materiales para la enseñanza como los *«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».*

Por último señalar la opinión de Parcerisa (1996: 27), que entiende que material curricular es *«cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum».*

Como vemos, dentro de esta concepción terminológica tienen cabida otros recursos y medios que podamos emplear en la tarea educativa, como los medios audiovisuales, los tecnológicos, los informáticos, los multimedias... Lógicamente la forma de intervención metodológica con los alumnos condiciona la elección y el uso de uno u otro material curricular, o de varios a la vez.

Por tanto, creemos que los materiales curriculares pueden ser perfectamente compatibles con la innovación y la calidad educativa, siempre que persigan las siguientes finalidades:

- Formar parte del diseño curricular del centro.
- Fomentar estrategias activas en los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje significativo.

- Desarrollar el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- Evitar la reproducción de ideas y valores culturales determinados.
- Favorecer la reflexión y el pensamiento, partiendo de la observación, la exploración y la investigación.
- Promover la colaboración.
- Partir del conocimiento previo de los alumnos.
- Atender la diversidad del alumnado y sus ritmos de aprendizaje.
- Trabajar los contenidos en sus tres vertientes: conceptual procedimental y actitudinal.
- Promover la evaluación formativa.
- Facilitar la tarea docente y su capacidad creativa.
- Facilitar la participación de toda la comunidad educativa y social del entorno.
- No distorsionar la realidad, con informaciones partidistas.
- Generar el contraste con otras fuentes informativas.
- Complementarse con otros materiales.

1.4. Funciones de los materiales en la enseñanza

La multiplicidad de funciones que deben cumplir los materiales curriculares apunta a una concepción mucho más amplia y variada que la de un solo libro de texto, basada en un conjunto de textos y de otro tipo de materiales, con un soporte audiovisual en algunos casos.

Blázquez (1994: 515) justifica el uso de los textos escolares con un planteamiento innovador en base a una serie de funciones:

- 1. Transmisor de información y medios de adquisición de conocimiento.** Capaces de condicionar el quehacer didáctico de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.
- 2. Proyección psicosociológica.** El material escrito al ser una importantísima fuente de información favorece el potencial educativo de los individuos.
- 3. Medio formativo.** Los materiales han de mirar sobre todo a enseñar a aprender.
- 4. Soporte de mensajes más de tipo heurístico que informativo.** Debe potenciar su concepto metodológico, como estímulo y guía del aprendizaje.
- 5. Guía al docente en lo que respecta al contenido que imparte y al orden de impartición.** Siendo uno de los elementos básicos del desarrollo concreto del currículo.

Parcerisa (1996: 32) indica, basándose en aportaciones de Zabala, Gimeno y Sarramona, que los materiales curriculares pueden desempeñar las siguientes funciones:

- **Innovadora.** La incorporación de materiales en la enseñanza deben aportar cambios estructurales innovadores.
- **Motivadora.** Presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, mediante baterías de actividades significativas y sugerentes.
- **Estructuradora de la realidad.** Se presenta una realidad a conocer.
- **Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales.** Se determina el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.

- **Controladora** de los contenidos a enseñar.
- **Solicitadora.** Los materiales imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica» y actúan como guía metodológica, condicionante de la actuación docente.
- **Formativa.** Los materiales deben incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.
- **De depósito** del método y de la profesionalidad, condicionando la profesionalidad del profesorado.
- **De producto** de consumo, que se compra y se vende.

1.5. Clasificación de los materiales

Zabala (1995: 174), para clarificar la función y las características de los materiales curriculares y poder analizarlos, establece la siguiente clasificación:

- **Según el ámbito de intervención.** Algunos, muy generales, de corte sociológico, psicopedagógico o relacionados con el sistema educativo; y otros ligados al marco de la planificación escolar, tales como proyectos educativos, curriculares o dirigidos al último nivel de concreción, la intervención en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje individual.
- **Según su intencionalidad o función .** Encontraremos materiales que orientan, que guían, que ejemplifican, que ilustran, que proponen o que divulgan experiencias o conocimientos.
- **Según los contenidos y la manera de organizarlos.** Podemos encontrar materiales con pretensiones integradoras y globalizadoras o con enfoques disciplinares; otros, vinculados específicamente a contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal.

- **Según el tipo de soporte.** Encontraremos diferencias significativas dependiendo del soporte que emplee el material: papel (fungible o perdurable), audiovisual, informático, multimedia...

Marchesi y Martín(1991: 47), apuntan que a partir de la función que desempeñan se pueden distinguir dos tipos de materiales:

- **Orientados hacia la elaboración del proyecto curricular del centro.** Aquéllos que incluyen información y propuestas para facilitar el trabajo de los equipos docentes.
- **Orientados hacia la práctica en el aula.** Aquéllos que se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto los dirigidos al profesor como los de uso directo del alumno.

Para 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». Asimismo, considera que las clasificaciones de los medios deben estar 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.

1.6. Características de los materiales curriculares

Los nuevos materiales curriculares tienen que dar respuestas a las exigencias emanadas del actual sistema educativo y a los nuevos enfoques del aprendizaje y en ese empeño diferentes autores intentan establecer los requisitos que consideran imprescindibles para unos textos innovadores y de calidad.

Martínez (1991: 64) señala que el contenido innovador de un material curricular debe someterse a programas sistemáticos de investigación por parte de los propios profesores. Además considera necesario un plan paralelo de formación que comprometa al profesorado en el modelo de desarrollo curricular que concretan los materiales y que le obliguen a tomar decisiones reflexionadas que deberá contrastar con las de otros compañeros.

Según Santos Guerra (1991: 44), la potencialidad didáctica de los materiales estaría centrada en las siguientes características, basadas en los doce principios que Rath (1971) ofrece para la valoración de las actividades en el desarrollo curricular:

- Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.
- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.
- Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.
- Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, propiciando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.

- Que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.
- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz...
- Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica; que pueda suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.
- Que exija que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.
- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

Marchesi y Martín (1991: 47) señalan algunos de los rasgos más significativos que deben tener los libros y materiales que se diseñen, para conseguir los cambios que en base al nuevo modelo curricular propugna el actual sistema educativo:

- Los materiales curriculares deberían ofrecer a los profesores vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo y no ser un mero ejecutor de las decisiones que allí aparecen.
- Los materiales curriculares han de recoger las propuestas didácticas en relación siempre con los objetivos que se intentan conseguir, es decir, en relación con las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen. Por ello, los contenidos que

se incluyan han de ponerse en relación con estos objetivos, y se ha de incorporar esta reflexión en cada unidad didáctica.

- Los materiales deben incluir los tres tipos de contenidos que se establecen en el currículum -conceptos, procedimientos y actitudes- y deben trabajarse interrelacionadamente.
- Los materiales curriculares deben, asimismo, respetar otro principio básico de la Reforma educativa, que es la atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. En el plano de los materiales esto se traduce en ofrecer una amplia gama de actividades didácticas que respondan a diferentes grados de aprendizaje.
- Los materiales curriculares deben ayudar a consolidar la organización curricular de ciclos y etapas.
- Especial atención deben recibir en los materiales los denominados «temas transversales».
- La evaluación ha de ocupar un lugar destacado en los materiales curriculares.

Canals i Roig (citado por Parcerisa, 1996: 53) señala que 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.

Atienza (1994: 12-21), cree necesario que se deben explicitar la filosofía del proyecto y las opciones tomadas y, por ello, demanda que en los materiales curriculares aparezcan los siguientes tipos de explicaciones:

- Justificación teórica, rigurosa y argumentativa, de las opciones prácticas (justificación de los objetivos, contenidos, materiales, actividades, etc.).
- Relaciones entre aspectos teóricos y aspectos prácticos.
- Relación o articulación entre actividades, contenidos y objetivos.
- Indicación de la manera de actuar y de sus razones, cuando no sean obvias.
- Inclusión de datos para la observación y la reflexión sobre la acción.

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.

- 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.

Como podemos observar, para todos los autores hay una preocupación latente en la elaboración de los nuevos materiales curriculares y es buscar su adecuación a los planteamientos de la Reforma y que contribuyan, por tanto, a la mejora de la calidad educativa. Traducir todo esto al terreno de la práctica no es tarea nada fácil, máxime cuando no ha existido una formación previa -que creemos necesaria- en ese profesorado comprometido que quiere embarcarse en el diseño y elaboración de materiales curriculares. A pesar de la complejidad técnica de todo el proceso, hay algunos aspectos positivos que pueden servir de motivación y apoyo en esta tarea. En primer lugar, la experiencia docente que define claramente desde el primer momento lo que se quiere conseguir, partiendo de la realidad contextual en la que se mueve y la manera de conseguirlo; en segundo lugar, destacaríamos su compromiso con la innovación educativa, por cambiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Estas dos características, aunque podríamos buscar más, son suficientes para afrontar esta nueva faceta de creación educativa.

1.7. Elementos relevantes en la elaboración de los materiales

Creemos haber sentado las bases que justifican la elaboración de materiales curriculares, en especial los impresos, en la línea de un compromiso de renovación educativa, con la exposición detallada de lo que se entiende y debe ser los nuevos materiales, sus funciones y características más importante. Como veremos más adelante, en nuestro caso concreto, las hemos tenido en consideración y muy presentes en el diseño y elaboración de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a

consumir mensajes».

En este sentido, nos parecen muy interesantes los criterios que Parcerisa (1996: 61-65) esgrime como imprescindibles a la hora de elaborar los materiales curriculares y que coinciden plenamente con el planteamiento que nosotros hemos seguido:

- **Coherencia con el Proyecto Curricular del centro.** Tienen que estar al servicio de este proyecto en conjunto y 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. En nuestro caso, debe formar parte y seguir los criterios establecidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- **Diversidad de materiales.** 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 y las motivaciones de los alumnos.
- **Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas.** Los materiales se deben adecuar a los objetivos concretos de aprendizaje y con sus elementos.
- **Adecuación al contexto.** Es necesario tener en cuenta las características propias del alumnado que los utilizará y su relación con el medio donde se desenvuelven.
- **Rigor científico.** El material conviene evitar inexactitudes científicas y errores conceptuales.
- **Visión general del conjunto de materiales.** Para que puedan ser utilizados eficazmente por el alumnado, se deben ubicar en una visión de conjunto, incluyendo el uso de otros recursos didácticos.
- **Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material.**

Se debe extremar las debidas precauciones para que en los materiales no aparezcan discriminaciones y prejuicios de cualquier tipo, debiéndose estar muy atentos a los valores y actitudes que en ellos se reflejan, ya que pueden aparecer los aprendizajes vicarios, el llamado «currículum oculto».

- **Aspectos formales.** Aunque es muy difícil competir con la calidad formal de los materiales editados por profesionales de la edición, hay que intentar dotar a los materiales de las mejores calidades formales y técnicas y haciéndolos atractivos.

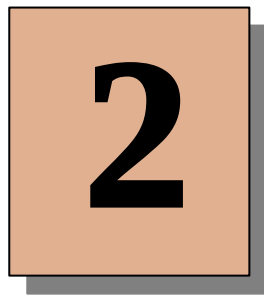
- **Evaluación del material.** El análisis del material se hace imprescindible para evaluar los aspectos tanto positivos como negativos y corregir o suprimir los aspectos a mejorar. Lógicamente, los materiales del profesorado al ser más dinámicos y no poseer el componente comercial de las editoriales, permiten estos reajustes más rápidamente, 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.

También hemos tenido en cuenta las aportaciones de Walz y Benjamín (1984), citados por Moreno et al. (1996: 365), que señalan que un programa de orientación debería responder a las siguientes características:

- Estar organizado bajo una serie de experiencias y actividades secuenciadas en función de la madurez de los alumnos.
- Basado en una previa evaluación de necesidades.
- Implicar a todos los agentes en el programa bajo el conocimiento previo de las metas y los objetivos del mismo.
- Designado para alcanzar objetivos específicos, realistas y medibles, bajo un componente de evaluación.
- Usar variedad de recursos y procedimientos.

- Enfocado en procesos y productos.

Nuestro Programa de Orientación se ha elaborado en sintonía con estos principios, teniendo un fuerte protagonismo -como veremos posteriormente– los profesores participantes en la experiencia, tanto en las orientaciones del diseño, como en la fase de evaluación y experimentación práctica del material. Asimismo, en la evaluación inicial del diseño participaron un plantel importante de expertos que realizaron una tarea decisiva de análisis del material y contribuyeron con sus aportaciones al reajuste definitivo.



Presentación de nuestro material curricular

2. Presentación de nuestro material curricular



uestro Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación titulado **«Aprendamos a consumir mensajes»**, surge no sólo para dar fundamento a una tesis doctoral, sino que es consecuencia directa de tres circunstancias docentes que marcaron nuestra trayectoria profesional. En primer lugar, el formar parte activa, desde 1990, del Grupo Comunicar, Colectivo Andalúz para la Educación en Medios de Comunicación, lo que nos ha reportado una dedicación continua en la investigación y en la formación del profesorado sobre la inclusión de la lectura crítica de los medios en nuestras aulas; en segundo lugar, nuestra propia actividad como orientador en Institutos de Enseñanza Secundaria, lo que nos ha dado una visión global de la formación integral del alumno y del papel tan importante que desempeña la Orientación en nuestros centros escolares; y en tercer lugar, nuestra actividad universitaria, que nos ha llevado a un trabajo científico de investigación, dotándonos de medios, recursos, formación y proyección social. Nuestro Programa es un material curricular elaborado como manual de trabajo de los alumnos -precisamente para resaltar su cualidad de herramienta activa de trabajo, en la impresión de la portada aparece como Cua-

dero del Alumnado-, enfocado desde la vertiente orientadora de la toma de decisiones acertadas, a partir, sobre todo, de los ejes transversales «Educación en medios de comunicación» y «Educación para el consumidor y el usuario», para ser desarrollado en las sesiones de Tutoría de los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O. -en nuestro caso se aplicó en el tercer curso-, bajo la mediación de los tutores y con la coordinación del orientador/a del centro.

Por tanto, es un material que debe formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro, por lo que su implantación conlleva un proceso bien organizado, donde la formación del profesorado en esta temática es aconsejable, aunque la metodología de trabajo sigue una línea de autoaplicación.

Tenemos que reflejar que, en un principio, no hemos elaborado un material específico para el profesorado, por dos razones: la primera y fundamental porque ha habido desde el primer momento una participación y colaboración continuada en todo el proceso y posteriormente durante la experimentación y evaluación final, realizándose reuniones formativas y de seguimiento, por lo que han conocido perfectamente los objetivos, fundamentos básicos, metodología a seguir y sistema de evaluación; la segunda, porque viene reflejada de forma clara en el mismo manual como una información imprescindible tanto para los alumnos como para la familia. Lógicamente, en un futuro si se generaliza su difusión y debido a la imposibilidad física de mantener ese contacto con los centros, se elaborará el pertinente libro del profesorado, como guía didáctica que les facilite y oriente en la labor de aplicación del Programa.



2.1. Objetivos generales

! Preparar y capacitar a los alumnos en el aprendizaje de toma de decisiones responsables con respecto a un consumo racional de los medios.

! Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, descubriendo los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación.

! Analizar y reflexionar sobre las potencialidades y virtualidades educativas del uso de los medios en esta etapa de la Educación Secundaria.

2.2. Objetivos didácticos

! Reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas.

! Conocer el mundo de los medios por dentro, analizar sus características básicas y reflexionar sobre la transmisión de ideologías e intereses partidistas de los dueños.

! Conocer el mundo de la prensa escrita, analizar sus mensajes y fomentar la lectura crítica.

! Conocer y entender el medio radio, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas.

! Reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisión.

! Descubrir la influencia de la televisión en la transmisión de valores y contravalores.

- ! Aprender a consumir racional e inteligentemente la televisión.
- ! Conocer, entender y valorar desde una actitud crítica y reflexiva el mundo de la publicidad, identificando y analizando los elementos que intervienen en el mensaje publicitario.
- ! Interpretar adecuadamente los mensajes publicitarios.
- ! Crear y producir con los medios, para conocerlos mejor.
- ! Reflexionar sobre el aprendizaje adquirido al finalizar la aplicación del Programa.

2.3. Estructura general del Programa «Aprendamos a consumir mensajes»

El Programa comienza con una **introducción** clarificadora para situarnos en la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y en nuestras vidas y reflexionar sobre la problemática que nos genera en un consumo pasivo y no crítico de los mismos y sus mensajes. A continuación, aparece el apartado **¿qué aprenderemos?**, donde se exponen, en primer lugar, los objetivos generales del Programa y a continuación se hace un recorrido pormenorizado por el contenido general que vamos a desarrollar, determinando claramente los objetivos didácticos a conseguir. Asimismo, queda bien patente y expresado que la finalidad del programa no es ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino iniciar a los alumnos en la fascinante aventura de descubrimiento, de la crítica, de la reflexión y del análisis del universo mágico de los medios. En un tercer lugar, se desarrolla el apartado **¿cómo trabajaremos?**, en el que se muestra la metodología de trabajo y se informa detalladamente del sentido y fundamento de las distintas partes que configuran cada sesión de tutoría. Posteriormente comienza el desarrollo de los cinco **Módulos de aprendizaje del Programa**, con un total de diez sesiones de tutoría, como reflejamos en el

cuadro siguiente:

MÓDULO 1º: En sintonía...

PRIMERA SESIÓN: Entre Medios

- Presentación del Programa
- Reflexión inicial
- Los medios en nuestras vidas
- La influencia de los medios
- Reflexión final

MÓDULO 2º: Conociendo los Medios

SEGUNDA SESIÓN: Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento

- ¿Cómo son por dentro?
- ¿Cuál es su estructura?
- ¿Cómo funcionan?
- ¿Quiénes son los dueños?

MÓDULO 3º: Analizando los Medios

TERCERA SESIÓN: La Prensa

- Los géneros periodísticos
- La noticia
- La lectura crítica
- Análisis de mensajes
- Intereses ocultos o manifiestos

CUARTA SESIÓN: La Radio

- La recepción radiofónica: ideas previas
- El lenguaje radiofónico

- El guión
- La recepción crítica
- Análisis de mensajes (Intereses ocultos o manifestos)

QUINTA SESIÓN: La Televisión entre nosotros

- Nuestros programas favoritos
- El lenguaje y el discurso de la tele
- Análisis crítico de mensajes

SEXTA SESIÓN: La Televisión y sus influencias

- La influencia de la tv: valores y contravalores
- Aprendiendo a ver la tv

SÉPTIMA SESIÓN: La Publicidad y sus mensajes

- La publicidad en los medios
- Los elementos del mensaje publicitario
- Análisis de anuncios y lectura de imágenes

OCTAVA SESIÓN: Publicidad y consumo

- La influencia de la publicidad
- Las marcas
- Lectura crítica de los mensajes

MÓDULO 4: Produciendo con los Medios

NOVENA SESIÓN: Creadores activos

- Producir para fomentar actitud crítica

MÓDULO 5º: Consumidores inteligentes

DÉCIMA SESIÓN: Tomando nuestras propias decisiones

- Reflexión final y evaluación del programa

2.4. Elementos de las sesiones

Las unidades básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro Programa las constituyen las sesiones. Por ello, hemos intentado cuidar al máximo su estructuración, lenguaje, ilustraciones y presentación formal, adecuándolos completamente a nuestro planteamiento didáctico. En su diseño definitivo, establecimos siete secciones fijas que iremos explicando brevemente: presentación, ¿qué pretendemos?, «¿qué sabemos?», «investigamos y reflexionamos», «lo que debes conocer», «nos evaluamos» y «tomando decisiones». Incluimos, a partir de la primera y hasta la octava, un apartado denominado «para la próxima sesión», donde se les indica las actividades que tienen que realizar durante los días previos al inicio de la sesión.

- **Presentación.** Todas las Sesiones se inician con una breve presentación que nos sitúa en el contenido de la Sesión que vamos a comenzar. Pretendemos contextualizar el trabajo que se desarrollará a continuación y motivar y despertar el interés de los alumnos por la temática.

- **¿Qué pretendemos?** Se especifican de forma clara los objetivos que se pretenden conseguir con la Sesión. Exponer qué pretendemos alcanzar nos permitirá saber siempre cuáles son las guías que nos llevarán a alcanzar la meta última del Programa que, como ya sabemos, es convertirnos en «consumidores inteligentes» de los medios de comunicación.

- **¿Qué sabemos?** Nuestro Programa es ante todo una propuesta de reflexión individual y colectiva. Más que nuevos conocimientos se pretende que el alumnado sea capaz de ordenar su experiencia como consumidores de los medios y la haga más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengan sobre el mundo de la televisión son claves para iniciar cada una de las Sesiones, conectándolas con las anteriores y motivando al trabajo. Emplearemos, en muchas ocasiones, como estrategia de aprendizaje, la llamada **técnica de la globalización**, mediante la cual cada grupo trabaja todas las interrogantes que se proponen, pero posterior-

mente sólo se responsabiliza de las que se les asigne. Por ello, cada grupo recibirá de los otros las reflexiones de las preguntas de las que es responsable. Las ordenará, analizará, unificará todas las ideas y pensamientos y obtendrá una valoración significativa de toda la clase. Posteriormente, un representante de cada grupo, expondrá las conclusiones obtenidas. De esta forma, se evitarán repeticiones innecesarias con lo que la dinámica interna será más ágil.

- **Investigamos y reflexionamos.** La actividad y el trabajo con los alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa de Orientación. 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 consumidores de los mensajes de los medios, la batería de actividades 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... Para esta sección es muy importante que los alumnos hayan realizado las actividades previas propuestas en **«para la próxima sesión»**.

- **Lo que debes conocer.** En esta sección, incluimos algunos documentos, fichas de trabajo e informes que enriquecen la temática de la Sesión, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos pero que son básicos para el desarrollo de la Sesión y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen, por lo que su lectura se hace del todo necesaria e imprescindible.

- **Nos evaluamos.** Un Programa de Orientación, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir un apartado donde reflexionemos sobre el desarrollo de la Sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde hagamos propuestas de mejora. En definitiva, propugnamos una evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje.

- **Tomando decisiones.** Finalmente, se propone a los alumnos que dejen constancia, por escrito y en el aula, del compromiso adquirido con los objetivos formulados en la Sesión. Con ello, pretendemos que vayan tomando conciencia crítica de papel que asumimos en nuestra formación como consumidores activos e inteligentes de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.

- **Para la próxima sesión.** Aunque no es una sección propiamente dicha, constituye una propuesta de trabajo imprescindible para nuestro método de trabajo. Con ella, nos acercamos a la realidad cotidiana fuera del centro educativo y se le especifica a los alumnos las actividades de observación, investigación o de recopilación que tienen que realizar antes del inicio de cada Sesión. Con sus datos y sus aportaciones podremos desarrollar eficazmente el trabajo de la sección «investigamos y reflexionamos», que de otra forma sería complicado..

El enfoque dado a nuestro programa de orientación «Aprendamos a consumir mensajes» ha partido desde una perspectiva constructivista que defenderemos más ampliamente en el modelo didáctico seguido, pero que coincide prácticamente con los aspectos que señala Onrubia (1991), citado por Parcerisa (1995: 51), a tener en cuenta en el diseño de procesos educativos escolares:

- Es importante establecer canales fluidos de comunicación en el aula, junto a un clima relacional basado en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas.
- Es interesante buscar situaciones globales en las que se pueda insertar y tome sentido la actividad del alumnado, así como actividades que puedan implicar una motivación intrínseca para éste.
- Es necesario iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.
- Es interesante recurrir a conocimientos previos extraídos de la propia experiencia de los estudiantes.
- La coordinación horizontal y vertical entre los contenidos de las

distintas áreas y grados, así como la explicitación de las relaciones que mantienen, juegan un papel decisivo.

- Es necesario combinar una planificación rigurosa con una actuación flexible.

2.5. Bases fundamentales del modelo didáctico

Elaborar un programa es una tarea con la que todos los docentes comprometidos con la renovación educativa se tiene que enfrentar en su quehacer pedagógico-didáctico y en las distintas áreas curriculares. Tradicionalmente, la planificación de la actividad docente la hemos venido soportando básicamente bajo tres pilares de la misma: objetivos, contenidos y actividades. Este modelo tenemos que superarlo, no nos sirve en la concepción actual del proceso enseñanza-aprendizaje donde nos encontramos con unos nuevos enfoques de ver y entender la enseñanza, apoyada y sustentada bajo nuevos principios educativos. Por ello, se impone un nuevo modelo de planificar nuestro trabajo en base a las orientaciones de la Reforma y desarrollo de las unidades temáticas, de acuerdo con los principios de los diseños curriculares.

¿Por qué elaborar programas educativos? Podríamos dar múltiples respuestas, pero podemos afirmar con plena seguridad que para prever con antelación lo que vamos a realizar, para conseguir con éxito nuestros objetivos, para alcanzar la tan deseada calidad de la enseñanza, para que el proceso de aprendizaje no se deje a la mera improvisación, sino que tenga una sustentación psicopedagógica coherente y por supuesto para implicar a un equipo de profesores.

Este nuevo modelo de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un verdadero proyecto o programa educativo más ambicioso, con más elementos que analizar y que le dan una cientificidad manifiesta, en aras de una praxis didáctica efectiva, realista y adecuada a los alumnos; donde el proceso de aprendizaje se fundamenta en base a unas

teorías educativas específicas, donde se tiene en cuenta el desarrollo y las capacidades psicopedagógica del alumno, donde el elemento entorno social, el factor centro y tipología de alumnos influyen en gran medida, y donde la programación del proceso pedagógico-didáctico incluye, además de las variables objetivos, contenidos y actividades, los principios metodológicos, técnicas docentes y estrategias didácticas a desarrollar, el tipo de agrupamiento que conlleva, la organización de las actividades y su intercorrelación con los objetivos; la previsión en el tiempo y la organización del proceso de aplicación, la valoración de los materiales y recursos que se necesiten. Por último, no nos podemos olvidar del proceso de evaluación que abarcará tanto al aprendizaje del alumno, al trabajo del profesor como al desarrollo del proyecto en sí.

2.5.1. Principios

El planteamiento didáctico que vamos a realizar se fundamenta en el nuevo modelo educativo que surge de la concepción actual del Sistema Educativo, reflejada en los nuevos Diseños Curriculares, siendo éstos sus rasgos más destacados:

a) **Escuela sensible al cambio:** que eduque a los alumnos a ser responsables, críticos ante sus descubrimientos y la realidad que les rodea, así como sensibles a los cambios de la sociedad.

b) **Escuela abierta:** a los nuevos esquemas de comunicación, introduciendo instrumentos técnicos.

c) **Escuela activa:** donde el alumno sea el verdadero artífice de su proceso educativo, siendo el papel del profesor de guía u orientador.

d) **Escuela comunitaria:** donde se fomente la libre expresión personal y el trabajo en equipo.

e) **Escuela democrática:** donde se potencie la igualdad de oportu-

nidades, ofreciendo a cada alumno un ritmo y forma de enseñanza adecuados a sus características individuales.

f) **Escuela participativa:** donde todos los miembros de la comunidad educativa participen y estén implicados en el proceso educativo.

La consecución de toda esta nueva filosofía educativa tiene que inculcarse en una propuesta didáctica que tenga presentes estos nuevos valores. El trabajo con los medios de comunicación desde la acción tutorial puede ser un recurso ideal para conseguir la apertura de la escuela a la comunidad, a la participación, al cambio y a los valores democráticos, cívicos y éticos.

2.5.2. Referencia o fuente sociocultural

¿Qué nos pide la sociedad a la escuela? Un proyecto educativo no puede olvidar las demandas sociales y el marco en el que esté encuadrado. El contexto socio-culturales, por tanto, una referencia fundamental que debe estar presente a la hora de planificar de forma rigurosa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que nuestra sociedad nos está exigiendo que eduquemos alumnos activos, críticos, creativos y responsables en una sociedad pluralista. Y en esta tarea, los medios de comunicación social desempeñan un importantísimo papel para desarrollar la libertad de expresión y la comprensión lúcida de los mensajes del entorno.

2.5.3. Referencia o fuente psicopedagógica

La fuente psicológica nos introduce en los procesos del desarrollo y aprendizaje de los alumnos (*cuándo* aprender, *qué* es posible aprender en cada momento y *cómo* aprenderlo). La fuente pedagógica recoge tanto la fundamentación teórica existente como la **experiencia educativa** adquirida

en la práctica docente.

• **Teoría del desarrollo.** Conviene saber las características más importantes de los alumnos a los que va dirigido el programa, en nuestro caso, en la etapa de la pubertad y la adolescencia y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los tres aspectos que conforman la integridad del ser humano: cognitivo, afectivo-social y psicomotor.

a) Aspectos cognitivos

- Búsqueda de la identidad personal.
- La afirmación del yo.
- Inestabilidad emocional.
- Desarrollo del lenguaje expresivo y comunicativo.
- El lenguaje como instrumento regulador del pensamiento.
- Desarrollo cognitivo. Razonamiento.
- Pensamiento formal abstracto.
- Pensamiento exploratorio e hipotético-deductivo.
- Aumento de la memoria significativa.

b) Aspectos afectivos-sociales

- Construcción de su propia identidad, su «proyecto social».
- Independencia familiar y rebeldía.
- Actitudes conformistas y consumistas.
- La pandilla (ventajas e inconvenientes).

- Derechos versus deberes.
- Integración en la realidad social.
- Asunción de significados culturales.
- Idealismo y preocupaciones sociales.
- Madurez vocacional.

c) Aspectos psicomotores

- Transición entre la infancia y la edad adulta.
- Cambios glandulares y endocrinos.
- Acelerado desarrollo físico: talla, peso, huesos y músculos.
- Diferentes ritmos de crecimiento.
- Caracteres sexuales secundarios.
- Maduración sexual.
- Preocupación por el aspecto físico.
- Desequilibrios en la comida.

d) Consecuencias e implicaciones educativas

- Orientación personal, escolar y vocacional.
- Organización de actividades de autoconocimiento y autoestima.
- Encauzar al alumno hacia la afirmación en el grupo.

- Atención especial a su «sensibilidad».
- Fomentar debates, mesas redondas...
- Curiosidad y afán de saber.
- Resolución de problemas complejos.
- Desarrollar aprendizaje significativo.
- Diferentes ritmos de aprendizaje.
- Técnicas de trabajo: investigación-acción, esquemas, resúmenes, monografías...
- Desarrollo fisiológico previo al psicológico y social.
- Actividades para el conocimiento y aceptación de sí mismo.
- Desarrollo de actitudes de cuidado y aseo personal.
- Prevención de abusos y comentarios negativos.
- Metodología activa e implicativa.
- Información sobre dieta equilibrada.
- Práctica de actividades deportivas.
- Actitud crítica.
- Consumidores responsables.
- Enfoque interdisciplinar.
- Conocimiento de derechos y deberes.
- Protección del medio-ambiente.
- Favorecer el pensamiento abstracto y científico.

- Actividades cooperativas y grupales.
- Dinámica activa e investigadora.
- Estrategias metodológicas adecuadas.
- Autonomía en el trabajo.
- Evitar procedimientos dogmáticos o permisivos. Descubrimiento de roles.
- Programas de prevención de drogodependencias y consumo.
- Fomentar la interacción social con los compañeros..
- Impulsar actividades culturales y extraescolares
- Educación en actitudes y valores positivos.
- Trabajos cooperativos. Reparto tareas.

- **Teoría del aprendizaje y principios de intervención educativa.**

Teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos, nuestra teoría del aprendizaje debemos enmarcarla dentro de una **concepción constructivista** por la que el sujeto posee una organización propia, aunque no siempre bien definida, y en función de esa organización cognitiva interna el sujeto interpreta la realidad proyectando sobre ello los significados que van construyendo.

¿Qué nos aporta el enfoque constructivista en la práctica diaria educativa y en proceso de aplicación del aprendizaje? Sin profundizar mucho en ello, en primer lugar, destacaríamos el papel importantísimo que se le da al proceso de investigación-acción de los alumnos para llegar al conocimiento propuesto. Para ello, se puede seguir o adaptarse, en la medida de lo posible, al siguiente esquema:

- a) Conocimiento de la situación, de los materiales o ciertos conceptos.
- b) Interrogantes.
- c) Búsqueda de la investigación, anticipación de la situación inicial.
- d) Comprobación.

Estos proyectos de investigación lleva al alumno al descubrimiento del hecho por lo que es un procedimiento de continua motivación intrínseca. Toda construcción del pensamiento pasa también por el hecho de que el aprendizaje sea significativo para el alumno, que cualquier adquisición pueda interpretarse como un descubrimiento personal.

Todo este nuevo enfoque implica una dinámica de trabajo que prepara a los alumnos a organizarse por sí solos, haciéndolos capaces, en un futuro próximo, a aprender a aprender; los introduce en una intensa actividad donde la manipulación de los objetos o materia de investigación conlleva un proceso de reflexión sobre la acción, para llevar a cabo una verdadera actividad intelectual, y donde el trabajo en equipo, sin excluir el personal e individualizado, es fundamental como factor de interacción social. El lenguaje, factor decisivo en el proceso de construcción de la mente humana, tiene una incidencia relevante en los medios de comunicación social.



2.5.4. Condiciones previas al planeamiento del currículo

Importante por su influencia en el proceso es hacer un análisis del marco donde se va desarrollar nuestro proyecto, en tres elementos: el entorno, el centro y los propios alumnos. Del entorno, nos interesará conocer el ambiente donde se desenvuelven nuestros alumnos (nivel socio-económico de la comunidad, infraestructura, servicios...); del propio Centro su organización, dinámica interna, estructuración del profesorado, equipos docentes, coordinación, grado de participación de los miembros de la Comunidad

Educativa, medios físicos , recursos, etc.; por último, de los alumnos realizaremos un diagnóstico que puede abarcar desde conocer sus capacidades, conocimientos, intereses, habilidades hasta conocer datos familiares que puedan tener una incidencia en el proceso educativo.

2.5.5. Programación del proceso pedagógico-didáctico

a) Objetivos

La formulación de objetivos es primordial en la realización del Programa y estará coordinada con nuestro planteamiento general del proceso de enseñanza y aprendizaje. A la hora de formular los objetivos hemos tenido claro que estos tenían que ser realistas y que puedan ser conseguidos por los alumnos. Cubren los contenidos seleccionados, teniendo presente que es a partir de los objetivos cuando estableceremos los contenidos y nunca a partir de éstos los objetivos, como con frecuencia suele ocurrir. Coherentes a nuestro Programa, no podemos olvidarnos que al formular objetivos deben abarcar los tres ámbitos en los que se desarrolla la personalidad del alumno: el cognoscitivo, el afectivo-social, incluso el psicomotor.

Los objetivos deben indicarnos los resultados que se esperan conseguir, lo que nuestros alumnos serán capaces de realizar y al final del proceso poder valorar si dichos objetivos se han conseguido o no. No hay que olvidar que los objetivos deben ser evaluables. Otra característica a tener en cuenta es que deben estar ordenados, es decir tener un orden de secuenciación que nos indique el avance del proceso de aprendizaje.

b) Contenidos

¿Qué pretendemos realizar? ¿Qué información va a guiar el proceso de aprendizaje? Los contenidos que seleccionamos integraron tanto los intereses y necesidades de los alumnos como sus características psicoevolutivas. Los entendimos como soportes y fundamentos de la actividad y lo estructuramos y desarrollamos a través de las distintas sesiones de forma

clara, realista, creativa, motivadora y significativa. No hay que olvidar que los contenidos especifican el nivel de profundización de los objetivos, que deben responder a la natural inquietud de los alumnos por conocer las cosas del mundo que les rodea, promoviendo temáticas de actualidad que puedan identificar los alumnos fácilmente; que deben presentarse de forma atractiva, lo cual implicará una posibilidad de trabajar de forma creativa y original, y que deben ser formativos, lo cual incluirá técnicas de trabajo y actitudes, así como hábitos humanos y culturales.

Todos estos criterios nos facilitaron la tarea de selección de los contenidos. Es importante, también, proceder a su ordenación, partiendo de los más simples a los más complejos, siguiendo así un orden lógico de adquisición en el proceso del aprendizaje.

c) Metodología

La línea metodológica a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado en consonancia con la fundamentación teórica del proyecto, expuesta anteriormente, y con las características psicoevolutivas de los alumnos. Tuvimos presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

- En nuestra intervención educativa, aseguraremos en todo momento la **relación de las actividades con la vida real de los alumnos**, basándonos en el **principio de la intuición** empezando por lo más cercano.

- Facilitaremos la **construcción de aprendizajes significativos** diseñando actividades que favorezcan la relación entre lo que los alumnos sepan y los nuevos contenidos. Asimismo, fomentaremos en los alumnos actitudes de interés y gusto por la **observación**, para que extraigan conclusiones a partir de sus observaciones y experiencias realizadas (**aprendizaje por descubrimiento**).

- La **motivación** estará presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene por objeto establecer una relación entre lo que

pretendemos que los alumnos realicen y sus intereses. A veces, las dificultades en los aprendizajes les desmotivan. Para ello, es necesario prever y graduar las actividades.

- Respetaremos las peculiaridades de cada alumno y su **ritmo de aprendizaje**, adaptando los métodos y recursos, siguiendo así el principio de la **individualización**.

- Potenciaremos la **creatividad de los alumnos** y el **uso de estrategias de búsqueda** para resolver los problemas.

- Centrándonos en el principio de la **orientación y el activismo**, donde el alumno es el verdadero protagonista del proceso, le proporcionaremos continuamente **información** sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificándole los objetivos a conseguir, concienciándole de sus posibilidades y dándole margen de autonomía en la búsqueda de soluciones.

- Siguiendo el principio de **socialización**, procuraremos integrar a los alumnos en su entorno y concretamente en el grupo-clase. Para ello, fomentaremos el trabajo en grupo para potenciar el intercambio de información, confrontación de distintos puntos de vista y el desarrollo de tendencias sociales a través de los trabajos en común.

d) Actividades

Al hablar de actividades, no sólo debemos planificar las que corresponden al alumno, sino también las que el profesor tiene que realizar y que son inherentes al mismo proceso. Éstas últimas las reflejaremos en el apartado siguiente cuando hablemos del proceso de aplicación o secuenciación como son la motivación, la información, orientación, etc.

Centrándonos en las actividades de los alumnos, hemos intentado diseñarlas de tal manera que se consigan los objetivos propuestos. Ade-

más, es muy importante reflejar el tipo de actividad que vamos a desarrollar (individuales, colectivas: microgrupo, grupo medio o grupo clase) y el tipo de agrupamiento que conlleva cada una de ella.

El diseño de actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una de las tareas más importantes en nuestro Programa. El éxito del proceso estará supeditado, en gran medida, a la forma con la que presentemos y desarrollemos los contenidos elegidos.

Se hace necesario una serie de **criterios didácticos** que debemos tener presentes no sólo para el diseño de actividades sino también para su desarrollo. Estos deben ser coherentes con nuestra fundamentación psicopedagógica y su correspondiente sustentación metodológica, basada en las teorías cognitivas del aprendizaje que hemos venido exponiendo, de acuerdo con el enfoque constructivista promovido por las nuevas corrientes educativas e inspirador de los nuevos Diseños Curriculares.

Los criterios que hemos tenido presentes son los siguientes:

- La observación y el **conocimiento del entorno** próximo al alumno, partiendo, siempre que sea posible de sus experiencias.
- La **observación** directa o indirecta de la realidad.
- La necesidad y uso de la comunicación.
- La **construcción de aprendizajes significativos**, para que favorezcan la relación entre lo que se sabe y los nuevos contenidos.
- El fomento de la **reflexión**, la extracción de conclusiones a partir de experiencias u observaciones realizadas, la confrontación de los hechos con sus implicaciones sociales, el **interés**, la **curiosidad**, la **creatividad**, etc.
- Que posean las siguientes cualidades: **motivación**, **intensidad**, **claridad**, **gradación** y **adaptación psicopedagógica** al nivel de

aprendizaje del alumno.

- Que posean las siguientes condiciones: suficiente **variedad de estímulos**, de tal modo que se cubran todas las posibilidades de la conducta que se persigan, **ajustadas a los objetivos fijados e interrelacionadas**, constituyendo un conjunto armónico y equilibrado.
- El **trabajo en equipo**, la **investigación** y la **autoevaluación**.

e) Temporalización y proceso de aplicación

La estructuración que hagamos del tiempo es fundamental a la hora de planificar la duración de nuestro Programa. Este importantísimo factor nos permitirá concretar la época de curso en que se va a desarrollar y la organización del tiempo en cada sesión. Hay que tener presentes, y nuestra práctica diaria nos lo enseña, que la estructuración del proceso de aplicación del Programa debe ser **flexible** y **adaptarlo al ritmo de los alumnos** y otras circunstancias que se pueden presentar, rompiéndonos nuestras previsiones iniciales, por lo que debe estar abierto a cualquier posible modificación.

En el proceso de aplicación, toma un gran interés el especificar las actividades que realizará el profesor en cada sesión o en todo el proceso en general: elementos de motivación, selección y exposición de material, función de información y orientación del proceso de aprendizaje, evaluación continua del mismo y los instrumentos y técnicas para recoger la información...

f) Materiales y recursos didácticos

Determinar el tipo de materiales y recursos didácticos que necesitamos y contrastarlo con lo que el Centro nos ofrece, el que puedan aportar los alumnos, el profesor o la Comunidad es fundamental a la hora de hacer

nuestra planificación. Una vez determinado, es importante especificar su procedencia, para tenerlo disponible en el momento previsto. La previsión es muy importante, ya que no podemos olvidar la necesaria preparación y posterior realización de visitas a distintos medios de comunicación.

g) Evaluación del alumno

La evaluación debe constituir un proceso continuo que forma parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La realizaremos a través del seguimiento de las actividades. Procuraremos que sea una evaluación lo más activa posible:

- Con la participación del propio alumno (Autoevaluación).
- Con el análisis conjunto del trabajo realizado.
- Con la información al alumno y familia.

Analicemos las interrogantes que es necesario hacerse en todo proceso evaluativo, es decir **qué, cómo, cuándo y para qué evaluar**.

- **¿Qué** evaluaremos en nuestros alumnos?: **sus capacidades** a través de unos oportunos indicadores que estableceremos y por tanto no sus rendimientos.

- **¿Cómo** evaluaremos?: Al ser nuestro Programa abierto y flexible, exige que sea de una forma **continua e individualizada**.

La **evaluación continua** empieza al comienzo del propio proceso educativo. Para ello, recurriremos a una evaluación inicial del alumno que incluirá conocimientos previos, hábitos, costumbres, actitudes, capacidad, a fin de adecuar el proceso a sus posibilidades. Consecuente al mismo proceso, realizaremos la denominada **evaluación formativa** que nos proporcionará información constante sobre el grado de adaptación del proceso a las necesidades o posibilidades de nuestros alumnos, permitiéndonos una

constante readaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la conocida función de **retroalimentación**.

La evaluación continua no excluye la conveniencia de realizar una evaluación al final del proceso que nos valore el grado de consecución obtenido por los alumnos respecto a los objetivos establecidos (**evaluación sumativa**).

- **¿Cuándo** evaluaremos?: Al evaluar de una forma continua, queda claramente expresado que a lo largo de todo el proceso.
- **¿Para qué** evaluaremos?: Necesariamente para orientar a nuestros alumnos y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

h) Técnicas de evaluación

Nos apoyaremos en la **observación sistemática** mediante los siguientes instrumentos: diario de clase, ficha de seguimiento, escalas de estimación...

Con la ficha de seguimiento, tendremos una visión más acertada de cada uno de nuestros alumnos así como del grupo en general. Ello nos llevará a planteamientos tales como:

- objetivos a recuperar individualmente.
- objetivos a recuperar grupalmente.
- adecuación de los objetivos a nivel de clase.

Con la escala de estimación (se puede realizar tanto para cada alumno como para el grupo), podemos comprobar y constatar la existencia o ausencia de los rasgos que incluyamos, así como su cualificación y todo a través de nuestra propia observación directa.

2.6. Evaluación global del Programa

Una vez concluido el proceso, conviene que hagamos una evaluación general del Programa, en todas sus fases, para detectar las posibles deficiencias originadas y dificultades presentadas, con la finalidad de mejorar nuestra próxima aplicación del mismo. Asimismo a nivel de objetivos, contenidos, metodología, actividades, proceso de aplicación, de nuestro propio trabajo desde la planificación hasta su terminación, así como el grado de inserción en el Centro y/o entorno.

Martínez (1991:63) afirma que en el proceso de elaboración del material se debe incluir la argumentación y explicitación de compromisos y creencias, las intenciones y los intereses, los fundamentos y las fuentes de la propuesta de desarrollo curricular que se presenta. Creemos que hemos cumplido todos estos requisitos y algunos más, como podemos comprobar tras lo expuesto con anterioridad, por lo que podemos concluir que hemos intentado, con todo el rigor posible, elaborar un material curricular que fuera innovador, fácil de aplicar en el aula y, lo más importante, que fuera útil para los alumnos.

2.7. Nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

Incluimos a continuación el Programa elaborado en la edición que trabajaron los alumnos, a un tamaño más reducido de su formato original, para poderlo insertar en estas páginas.

**Programa de Orientación para enseñar y
aprender a ser consumidores inteligentes
de los medios de comunicación**

Juan Manuel Méndez Garrido

**APRENDAMOS A CONSUMIR
MENSAJES**

CUADERNO DEL ALUMNO/A



© Juan Manuel Méndez Garrido

«Aprendamos a consumir mensajes»

Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación

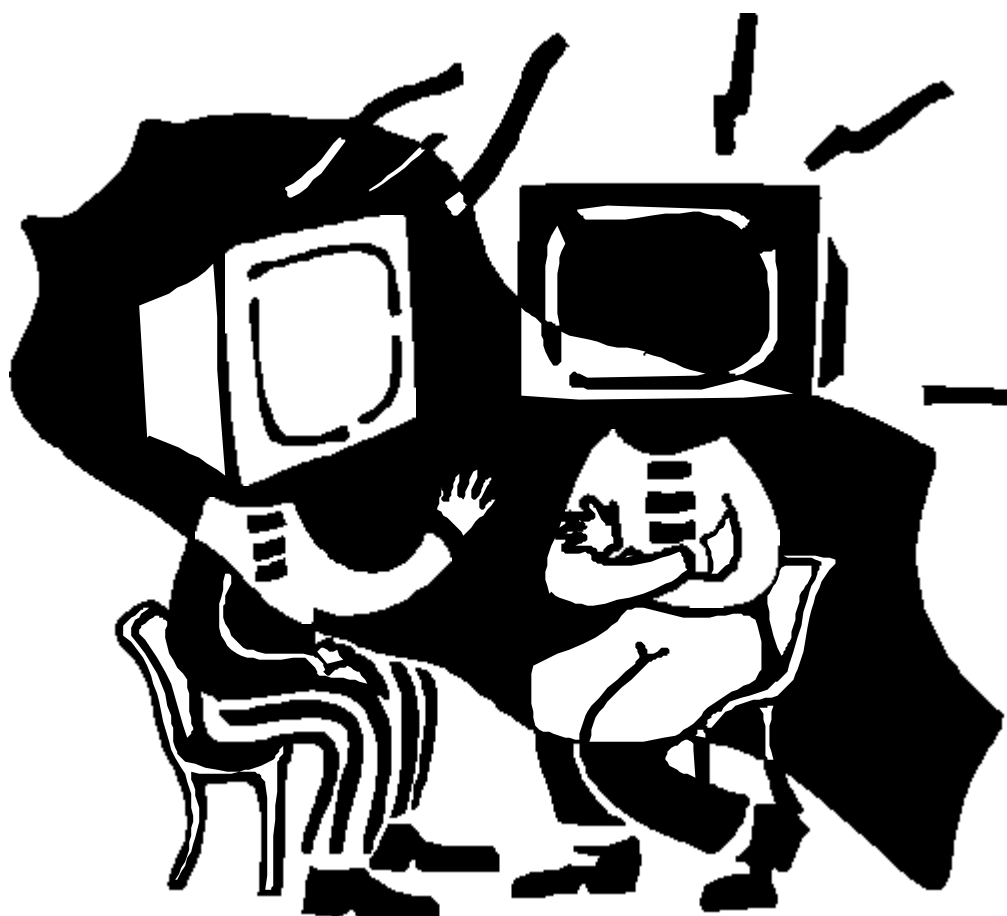
Cuaderno del alumno/a

Huelva, Enero de 1999

Queremos aclarar que hemos decidido utilizar el masculino como genérico en esta obra sin ninguna connotación sexista, por lo que cualquier alusión a alumnos, profesores o tutores deberá ser entendida como referida a alumnas y alumnos, profesoras y profesores y tutoras o tutores respectivamente.

Índice

I Introducción	5
II ¿Qué aprenderemos?	6
III ¿Cómo trabajaremos?	9
IV Módulo 1º: En sintonía	12
1ª Sesión: Entre Medios	13
V Módulo 2º: Conociendo los Medios	19
2ª Sesión: Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento	20
VI Módulo 3º: Analizando los Medios	25
3ª Sesión: La Prensa	26
4ª Sesión: La Radio	35
5ª Sesión: La Televisión entre nosotros	41
6ª Sesión: La Televisión y sus influencias	49
7ª Sesión: La Publicidad y sus mensajes	61
8ª Sesión: Publicidad y consumo	72
VII Módulo 4º: Produciendo con los Medios	82
9ª Sesión: Creadores activos	83
VIII Módulo 5º: Consumidores inteligentes	88
10ª Sesión: Tomando nuestras propias decisiones	89



Introducción

¿Te imaginas un mundo sin la presencia de la televisión, sin la radio, sin periódicos ni revistas, sin publicidad? Parece imposible que esto pudiera suceder, ¿verdad? Es algo tan cotidiano, tan habitual, tan presente, que es un elemento más de nuestra existencia y por tanto forma una parte inseparable de la estructura social de la humanidad de la época actual. El desarrollo tecnológico y las nuevas vías de telecomunicación han estrechado los lazos entre los ciudadanos de cualquier parte de nuestro planeta. No hay fronteras para la comunicación de ideas, para la información libre, para difusión de mensajes. Todo está al alcance de la mano, parece tan sencillo, pero ¿crees que hace cien años se habrían imaginado esta realidad actual?



Hemos avanzado extraordinariamente en el terreno de los medios de comunicación. Su enorme poder de persuasión, capaz de influir en las personas hasta el punto de cambiarles sus costumbres, sus ideas, de inducirles al consumo irresponsable..., ha generado, desde siempre, pero sobre todo en los últimos años, el interés de los Gobiernos, de grupos empresariales y de poder por poseerlos y controlarlos. Ante esta situación, se hace imprescindible que nos formemos adecuadamente en el uso racional de los medios de comunicación, porque con ello estamos fortaleciendo nuestro propio desarrollo como personas responsables, maduras y libres. Tenemos que aprender a relacionarnos con ellos, a entenderlos, a saber descifrar sus mensajes, a conocer e interpretar sus lenguajes, sus discursos, sus formas. Tenemos que aprender a encender y apagar, a seleccionar, a decidir por nosotros mismos, de manera inteligente, sin dejar que otros nos manipulen. Por esta razón surge el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», para que reflexionemos sobre el mundo de los medios de comunicación y conozcamos todas sus peculiaridades, para que sepamos hacer un uso adecuado de los mismos y que percibamos los mensajes conscientemente, sabiendo diferenciar lo verdadero, lo falso, el engaño y la manipulación. Cuando hayas finalizado este Programa, seguro que lo habrás conseguido. ¡Merece la pena intentarlo! ¡Adelante!

¿Qué aprenderemos?

El Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» consta de cinco Módulos, que a su vez se subdividen en diez Sesiones de Trabajo. Con ellas, pretendemos, de una forma sencilla, reflexiva y al tiempo divertida, introducirte en el mundo de los Medios de comunicación y la publicidad que tan familiar no resulta, pero al que mismo tiempo tan poco conocemos.

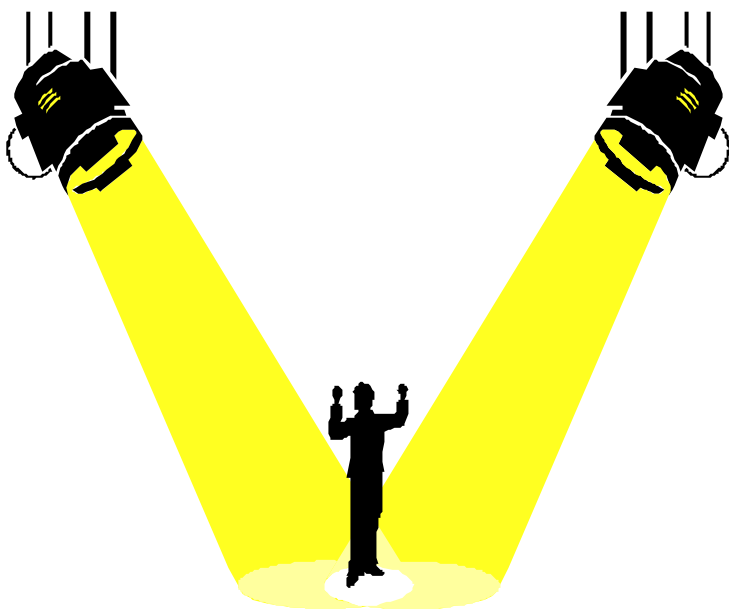
¿Quieres descubrirlos con nosotros? Vamos entonces a mostrarte el recorrido que juntos vamos a realizar.

En sintonía...

En primer lugar, nos adentramos en un primer Módulo que pretende introducirnos en el fascinante universo de la comunicación social. «Entre medios» nos sumerge en el trascendental papel que la prensa, la radio, la televisión, el cine y con ellos la publicidad tiene en la sociedad actual y en la vida de las personas, y también, cómo no, de vosotros, los jóvenes.

Conociendo los Medios

En este segundo Módulo pasamos a descubrir lo que hay en el interior de los medios, «Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento» ¿cómo funcionan?, ¿cuál es su estructura?, ¿quiénes trabajan allí?, ¿qué finalidades sociales cumple?, ¿quiénes son los dueños?, ¿qué intereses persiguen?... Sólo en la medida que nos adentremos en esta universo de comunicación, podremos entender, criticar y disfrutar más y mejor de ellos. 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.



Analizando los Medios

A través de este Módulo, haremos un recorrido por los diferentes medios y analizaremos finalmente el fenómeno de la publicidad.

Comenzamos en la tercera Sesión, «La Prensa», donde nos adentraremos en el mundo de la prensa escrita para conocerla mejor, analizar sus mensajes, sus mecanismos y fomentar su lectura crítica, para convertirnos, en definitiva, en lectores formados e inteligentes. En la cuarta, «La Radio», nos proponemos conocer y entender un medio de comunicación de gran incidencia social como es la radio, sabiendo escucharla, desarrollando y fomentando



actitudes críticas y reflexivas en nuestro papel de oyentes. En la quinta y sexta Sesión, «La Televisión entre nosotros» y «La Televisión y sus influencias», vamos a reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisivo, conoceremos cuáles son nuestros hábitos y gustos como telespectadores, tomaremos conciencia de los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión para posibilitar la lectura crítica de sus mensajes y el descubrimiento de los posibles mecanismos de manipulación utilizados. Con estas sesiones, descubriremos también la influencia que ejerce la televisión a través del reconocimiento de los valores y contravalores que nos trasmite, contrastándolo con la realidad cotidiana. Aprenderemos a autoprogramarnos en el consumo televisivo de una forma racional e inteligente para alejarnos del hábito automático del visionado inconsciente y de la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio. En definitiva, empezaremos a aprender a ver la televisión.

Finalizamos este Módulo con las Sesiones séptima y octava dedicadas a la «La Publicidad». Nos situaremos en el mundo de la publicidad, para conocerlo, entenderlo y valorarlo desde una actitud crítica y reflexiva. Descubriremos su relación de dependencia con los medios como vehículo de difusión; identificaremos y analizaremos los elementos que intervienen en el mensaje publicitario y tomaremos conciencia de su «embrujo» e influencia, en muchas ocasiones negativa, en la vida de las personas. Asimismo, para conocer más en profundidad el fenómeno publicitario, utilizaremos los mecanismos, medios y soportes que usa la publicidad. Produciremos imágenes y participaremos en el diseño de una

campana publicitaria con el objetivo de conocer, entender y valorar crítica y reflexivamente este mundo de la publicidad. Con todo, iremos tomando conciencia de lo superfluo y de lo necesario y empezaremos a interpretar adecuadamente los mensajes.

Produciendo con los Medios

En este cuarto Módulo nos encontramos con la octava Sesión: «Creadores activos». Con ella, trataremos de conocer en profundidad el funcionamiento de los distintos medios y los procedimientos que se utilizan para transmitir los mensajes, para lo cual nos convertiremos en creadores de nuestras propias producciones. Para aprender a dominar el lenguaje audiovisual no sólo es necesario saber leer, saber oír o saber ver, sino que también tenemos que aprender a producir creativamente con los distintos medios, para comprobar personalmente cómo podemos expresar nuestras ideas.

Consumidores inteligentes

Para finalizar este Programa de Orientación, la décima Sesión, «Tomando nuestras propias decisiones», de este quinto y último Módulo nos hará reflexionar sobre todo lo aprendido y nuestro compromiso como consumidores inteligentes de los medios. Tomaremos conciencia de nuestros cambios de actitud ante la recepción de mensajes audiovisuales, realizaremos una valoración del programa seguido y comprobaremos si hemos aprendido a ser consumidores críticos, activos y no pasivos de los medios de comunicación. Como broche final, estableceremos nuestro compromiso para el futuro.



¿Cómo trabajaremos?

El Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» pretende ayudarnos a en nuestra formación como personas del nuevo siglo XXI y las influencias de los medios de comunicación social, a fin de convertirnos en consumidores que sepamos realizar un uso racional de los mismos. No pretendemos, por ello, en este manual ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino que nuestra misión consistirá en iniciarnos en una fascinante aventura de descubrimiento, de crítica y reflexión, de análisis y diversión, viajando y recorriendo el universo mágico de los medios de comunicación. Por eso, nuestra forma de trabajar se va a centrar en la reflexión y el trabajo tanto individual como en grupo, en la investigación, en la búsqueda constante de información, de interrogantes. Te invitamos a trabajar con ilusión en una metodología activa y participativa, lúdica e indagadora... que nos haga sacar a la luz todo aquello que conocemos de la prensa, de la radio, de la televisión, de la publicidad, pero que nunca nos hemos parado a reflexionar, a pensar, a utilizar para nuestra propia formación y enriquecimiento personal. A continuación, os presentamos y explicamos la estructura que vamos a encontrarnos en todas las sesiones de trabajo.



Presentación

Iniciamos todas las Unidades con una breve presentación que nos sitúa en el contenido de la Sesión que vamos a iniciar. Con ella seremos capaces de contextualizar el trabajo que desarrollaremos y comenzaremos a motivarnos para introducirnos en su temática.

¿Qué pretendemos?

Los objetivos que se pretenden conseguir con cada una de las Sesiones es una referencia obligada en el comienzo de cada tema. Saber qué pretendemos alcanzar nos permitirá saber siempre cuáles son las guías que nos llevarán a alcanzar la meta última del Programa que, como ya sabemos, es convertirnos en «consumidores inteligentes» de los medios de comunicación.

¿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 como consumidores de los medios y la hagamos más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengamos sobre el mundo de los medios de comunicación y sus mensajes son claves para iniciar cada una de las Sesiones, conectándolas con las anteriores y motivando al trabajo.

Emplearemos, en muchas ocasiones, como estrategia de aprendizaje, la llamada **técnica de la globalización**, mediante la cual cada grupo trabaja todas las interrogantes que se proponen, pero posteriormente sólo se responsabiliza de las que se les asigne. Por ello, cada grupo recibirá de los otros las reflexiones de las preguntas de las que es responsable. Las ordenará, analizará, unificará todas las ideas y pensamientos y obtendrá una valoración significativa de toda la clase. Posteriormente, un representante de cada grupo, expondrá las conclusiones obtenidas. De esta forma, se evitarán repeticiones innecesarias con lo que la dinámica interna será más ágil.



Investigamos y reflexionamos

Nuestra actividad y el trabajo como alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa de Orientación. 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 consumidores de los mensajes de los medios, 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...

Lo que debes conocer

En esta sección, incluimos algunos documentos, fichas de trabajo e informes que enriquecen la temática de la sesión, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos que son básicos para el desarrollo de la Sesión y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen, por lo que ***su lectura se hace del todo necesaria e imprescindible.***

Nos evaluamos

Un Programa de Orientación, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir un apartado donde reflexionemos sobre el desarrollo de la sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde hagamos propuestas de mejora. En definitiva, propugnamos una evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje.

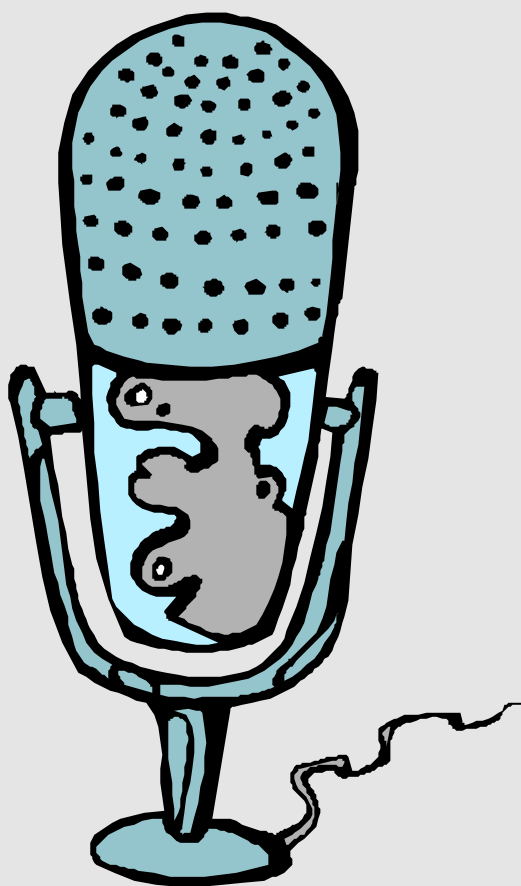
Tomando decisiones

Finalmente, dejaremos constancia, por escrito en el aula, de nuestro compromiso con los objetivos formulados en la sesión. Con ello, pretendemos que vayamos tomando de papel que asumimos como conscientes e inteligentes de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.



conciencia crítica
mos en nuestra
sumidores activos
m e n s a j e s
medios de comu-

Módulo 1º: En sintonía



1ª Sesión:

Entre Medios

Desde que te levantas hasta que te acuestas vives en un mundo donde los medios de comunicación, de alguna manera, están presentes en tu vida. Piensa, por un momento, en el día de ayer... Quizás escuchaste la radio, leíste un periódico o una revista, seguro que viste la televisión. ¿Te das cuenta? No estás ajeno a su influencia. Lo vemos tan cotidiano, tan cercano, como uno más de la familia que no nos ponemos a pensar en ellos. Nos dan información, nos entretienen, nos inducen al consumo mediante la publicidad, pero también nos transmiten mensajes intencionados, manipulados y hasta nos engañan. ¿Quieres descubrirlo? Con este Programa intentaremos conseguirlo. ¡Anímate! ¡Que no te la den!

¿Qué pretendemos?



Extraído de *La otra mirada a la tele*

En esta Sesión de Tutoría trataremos de reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas. Nos contaremos lo que pensamos sobre ellos y empezaremos a tomar decisiones en el uso de los medios.

¿Qué sabemos?

Individualmente daremos respuesta a las siguientes preguntas; después, haremos una puesta en común, estableciendo un debate y sacando conclusiones:

- ¿Qué medios de comunicación conoces?
- ¿Cuáles utilizas más y cuáles menos?

◦ ¿Cuánto tiempo empleas para cada uno semanalmente?

◦ ¿Cómo influye la publicidad en tu vida?

◦ ¿Qué mensaje publicitario es el que más te llama la atención actualmente?

◦ ¿Cómo sería tu existencia si no existieran los medios de comunicación?

◦ ¿Crees que los medios nos utilizan? ¿Por qué?

◦ ¿Has pensado alguna vez que no todo lo que nos dice o aparece en los medios es verdad?



Investigamos y reflexionamos

O1. Utilizando la técnica de la globalización que ya os explicamos en «¿Cómo trabajaremos?», nos reuniremos por grupos e iremos dando respuestas a las siguientes interrogantes:

! ¿Qué son los medios de comunicación?

! ¿Cuáles son sus funciones principales?

! ¿Quiénes son los dueños?

! ¿A qué público se dirigen?

! ¿Qué contenidos transmiten y cómo lo hacen?

! ¿Qué medio tiene más impacto entre vosotros? ¿Por qué?

! ¿Creéis que cada tramo de edad tiene un medio preferido? ¿Y el sexo de las personas? Razonadlo a través de la experiencia que observáis en vuestra familia.

O2. Con los datos obtenidos, los representantes de cada grupo presentarán a la clase las conclusiones de cada pregunta.

OA continuación, procederemos a un debate del que obtendremos las conclusiones finales.

Lo que debes conocer

La Historia y los medios de comunicación

Desde siempre el ser humano quiso transmitir sus conocimientos y mensajes. Al principio empleó la palabra con las correspondientes limitaciones en el tiempo y el espacio; posteriormente, ganó la primera gran batalla con la aparición de la escritura sobre tabletas de arcillas (los sumerios) y sobre rollos de papiro (los egipcios), lo que permitió, por primera vez, la transmisión de la comunicación a lo largo de los siglos. Con la invención de la imprenta por Gutenberg y las innovaciones en las técnicas de composición e impresión se inicia una nueva era en la comunicación humana que tiene su momento cumbre con la aparición de los periódicos, publicaciones impresas que aparecen de forma regular y que informan de la últimas noticias y difunden mensajes, entre los siglos XVII y XVIII. En el XX, aparecen nuevos medios que lo van a revolucionar todo: la radio, la telefonía, el cine y la televisión. Los medios de comunicación han experimentado una extraordinaria difusión y nuevos desarrollos tecnológicos (las nuevas tecnologías: redes telemáticas, transmisión vía satélites...) donde cualquier innovación envejece rápidamente y donde las posibilidades de transmisión se multiplican de día en día.

¿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, imprescindibles en toda comunicación, son: el emisor (proporciona la información y puede ser individual o interpersonal/social), el receptor (recibe la información y la complementa, dándole significado en su propio contexto), el mensaje (contenido de la comunicación) y el canal (medio a través del cual se envía).

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.

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 los niños frente al televisor todos los días.

La exposición de los niños a la TV se inicia a los 2 o 3 años de edad (incluso desde antes los menores atienden con especial interés, y de acuerdo con sus niveles de desarrollo, a los anuncios), se observa una tendencia mayor en el tiempo que pasan frente al televisor hasta 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 y 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, incluso llegando a ocupar una o dos horas diarias en escuchar la radio.

El cine

... Los niños no tienen fácil acceso al cine; primeramente, porque implica un desplazamiento físico y, por lo general, requieren ser acompañados por adultos; además en las carteleras se anuncian muy pocas películas para menores; la excepción se presenta en los períodos vacacionales.

La historieta

Contrariamente a lo que sucede con la radio y el cine, existe una gran producción de historietas para niños. Aunque no todas las historietas se dirigen a un público infantil, la mayoría de ellas lo hacen. Hay un número considerable de historietas -nacionales y extranjeras- de personajes mitológicos, héroes con superpoderes, animales humanizados, etc. Por sus mismas características, este medio no requiere de gran competencia en el nivel de lectura, por ello, los niños pueden tener acceso a las historietas 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, Grados.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema tenáis inicialmente?



L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Los Medios por dentro»

(Actividades previas)

S1. Grabad los comienzos y los finales de varios programas de la tele y de la radio y copiar los nombres técnicos -que se llaman créditos- de los distintos profesionales de esos espacios.

S2. Preguntad a vuestros padres y/o vecinos si saben quiénes son los dueños de los medios que tú conoces y si transmiten alguna ideología o posición política. Anotadlo todo.

S3. Localizad y recortad de los periódicos y revistas la parte donde aparecen sus datos identificativos -se llama la mancheta y la encontraremos generalmente en las primeras páginas-: nombre de la empresa editora, consejo de administración, equipo de redacción, dirección...



Módulo 2º: Conociendo los Medios



Extraído de *El sueño consumista*. Libro del alumno

2ª Sesión:

Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento

Cuando leemos la prensa, oímos la radio, vemos la televisión o recibimos imágenes y mensajes publicitarios no pensamos en el proceso de elaboración que se ha tenido que dar hasta que nosotros hemos sido partícipe del hecho comunicativo. Efectivamente, detrás han intervenido muchas personas con profesiones diferentes, equipos técnicos, recursos materiales y humanos, tecnologías de vanguardia... Pertenecen a una organización con sus normas, con jefes, con dueños que marcan sus intereses, sus criterios y su poder. No todo es tan fácil como parece. Es un mundo un poco complejo que vamos a intentar descubrir. ¿Te interesa? Pues..., acompáñanos.



¿Qué pretendemos?

Trataremos de conocer el mundo por dentro de los medios, analizaremos las características básicas de su estructura y funcionamiento y reflexionaremos sobre los intereses de sus dueños.

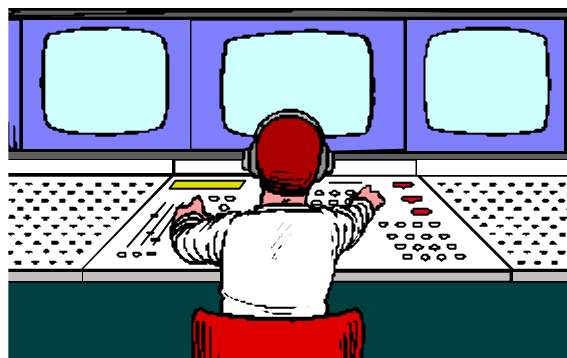
¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes:

- ° ¿Habías pensado alguna vez cómo es el mundo de los medios por dentro?
- ° ¿Sabes quiénes están por detrás?
- ° ¿Quién decide lo que se programa y emite, lo que se publica?
- ° ¿Encuentras diferencias entre lo que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces? En caso afirmativo, ¿Cuáles?
- ° ¿Tenemos los consumidores de medios posibilidad de dar nuestra opinión e influir? Razona la respuesta.
- ° ¿Te crees todo lo que aparece a través de los medios?
- ° ¿Has pensado alguna vez que no siempre nos dicen toda la verdad sino lo que les interesa? ¿Te das cuentas de ello?

Investigamos y reflexionamos

O1. Utilizando la técnica de la globalización, nos reuniremos por grupos e iremos dando respuestas a las siguientes cuestiones:



! ¿Alguno de vosotros habéis visitado algún medio de comunicación? En caso afirmativo, ¿cuál? Explicad brevemente vuestra impresión.

! Realizad una lista de los profesionales que trabajan en cada medio y que habéis visto u observado, desde vuestra propia experiencia. Posteriormente, ampliadla con la información que aparece en el apartado *Lo que debes conocer*.

! Indicad las funciones que realizan cada uno de ellos. En la puesta en común tu tutor/a os ayudará a completar las que no sepáis.

! ¿Sabéis qué tipo de estudios necesitan estos profesionales? Decidlo.

! ¿Cuántos medios de comunicación conocéis de prensa, radio y televisión?

! ¿Cuáles utilizáis más y por qué?

!¿Sabéis quiénes son sus dueños?

!¿Transmiten algún tipo de ideología o posicionamiento político?

O2. Con los datos obtenidos, los representantes de cada grupo presentarán a la clase las conclusiones de cada pregunta.

O3. A continuación, procederemos a un debate del que obtendremos las conclusiones finales.

Lo que debes conocer

Viajando por los medios

Las personas que trabajan en los medios de comunicación en nuestros días realizan diferentes cometidos y funciones. Mientras que unos se dedican a la parte empresarial, otros participan en la preparación, elaboración, difusión y distribución. Diferentes profesionales, pero con un objetivo común: dar a conocer lo mejor de sí en su medio informando, entreteniendo o educando. Toda una carrera, muchas veces contra reloj, por recopilar, obtener, buscar y elaborar noticias, seleccionarlas, valorarlas, interpretarlas, explicarlas, titularlas, ordenarlas y por último difundirlas. Es necesario destacar la importancia de la publicidad como la más importante fuente de ingresos económicos de los medios lo que supedita toda la organización y estructura de las empresas de este sector industrial. Además, no podemos olvidarnos de la función intelectual, cultural, ética, social e ideológica que subyace en su creación y desarrollo.

Estructura y funcionamiento de los medios

3 Prensa



Empresa editora

Consejo de Administración

Redacción: director (responde del contenido y orientación de la publicación), redactores, reporteros, fotógrafos, informadores, colaboradores, columnistas, cronistas, críticos, corresponsales, personal técnico y auxiliar (informáticos, diseñadores, confeccionadores, correctores, administrativos, dibujantes, documentalistas, telefonistas, mecanógrafos...)

Departamento de administración y venta

Departamento de publicidad

Talleres de impresión

3 Radio

Empresa

Consejo de Administración

Director

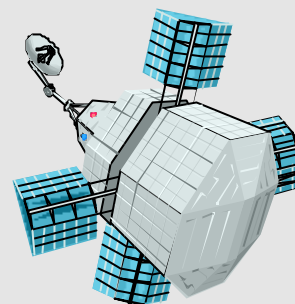
Departamentos de:

Técnica (ingenieros de telecomunicación y técnicos diversos)

Programación (periodistas, guionistas...)

Emisiones y Producción (locutores, redactores, colaboradores...)

Administración, complementario y de publicidad



3 Televisión

Empresa

Consejo de Administración

Director

Sección técnica (Personal para vídeo: realizador, operadores, ayudantes mezclador de imágenes, mezclador de efectos, iluminadores. Personal para audio: ingeniero de sonido, técnicos especialistas... Personal de medios técnicos auxiliares: montadores de vídeo y cine, especialistas en efectos especiales, maquilladores, decoradores, carpinteros...)

Sección de programación (guionistas, departamento de producción: jefe de realización, realizadores, ayudantes de realización y de producción, regidor de estudio, actores, presentadores...)

Sección de informativos (personal de redacción...)



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.



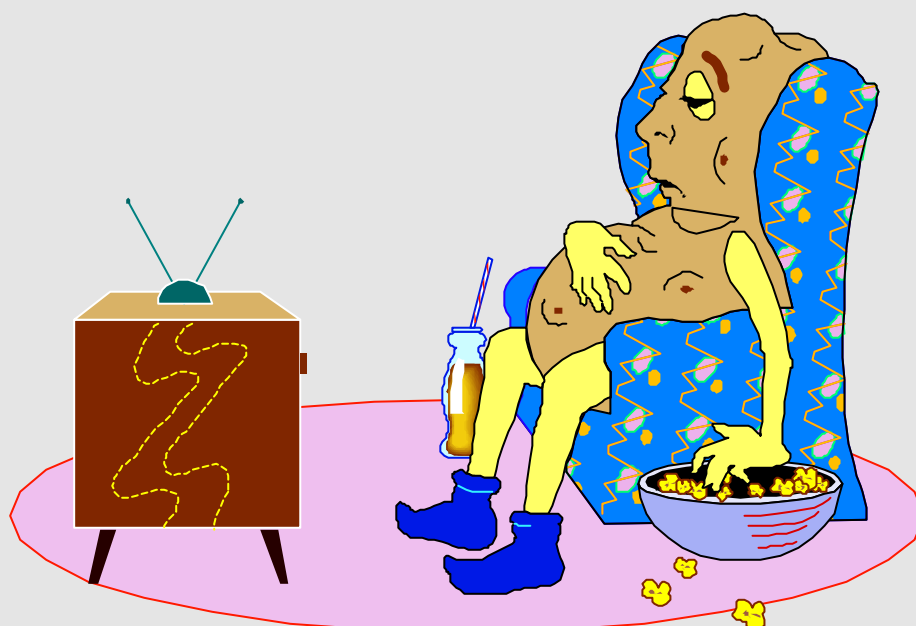
Para la próxima sesión: «La Prensa»

(Actividades previas)

S1. Realizad una visita a un establecimiento donde se venda prensa. Cada grupo de trabajo anotará en un cuaderno los nombres de los periódicos y revistas que están expuestos y su temática (diario nacional, regional, provincial, revista del corazón, de información televisiva, de actualidad social, económica, política, científica, de contenido informático, de sexo, deportiva, musical, cómic, etc.)

S2. Pedidle al vendedor que os diga cuáles son las publicaciones más solicitadas. Traed distintos diarios del mismo día -de tirada nacional, regional y provincial- y revistas de la misma semana. Una vez finalizada la sesión siguiente no los tiréis, sino que los guardaréis hasta que lleguemos al tema de la publicidad.

Módulo 3º: Analizando los Medios



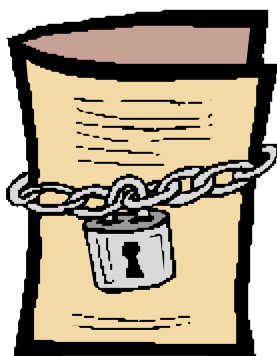
3ª Sesión:

La Prensa

La prensa escrita es uno de los medios de comunicación más antiguo, con varios siglos de existencia, pero su desarrollo y apogeo se ha producido en el XX y ello a pesar de sus dos grandes competidores: la radio y la televisión. La gran ventaja de la prensa es que nos permite una lectura reflexiva, tranquila y repetida de la información, estando disponible en cualquier momento del día. Sin embargo, tiene un porcentaje limitado de lectores a nivel de población. Por ello, las encuestas nos dicen que los jóvenes compran poca prensa, pero... eso no significa que no la leáis, ¿verdad? Cada cual tendrá sus propios intereses y preferencias. Pero debes saber que las noticias que recibimos han pasado por muchas manos, por muchos «filtros», hasta llegar a nosotros por lo que no son inocentes y puras ¿Crees que todo lo que aparece siempre es verdad, que cumplen con su función de informar y entretener de forma objetiva? ¿Sabéis descifrar las posibles manipulaciones y engaños? ¿Los intereses ocultos? Si te interesa aprenderlo... ¡Empecemos esta sesión!

Qué pretendemos

Vamos a adentrarnos en el mundo de la prensa escrita para conocerla mejor, analizar sus mensajes, sus mecanismos y fomentar su lectura crítica, para convertirnos en lectores formados e inteligentes.



Qué sabemos

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes, con posterior puesta en común:

- ° ¿Qué tipos de periódicos y revistas conoces?
- ° ¿Cuáles lees normalmente? ¿Con qué periodicidad?

- ° ¿Las compras tú, tu familia o las lees en establecimientos públicos?
- ° ¿Qué vas buscando?
- ° ¿Qué partes o contenidos no lees? ¿Por qué?



- ° ¿Qué es lo que más te gusta de estas publicaciones?
- ° ¿Te crees todo lo que aparece?
- ° ¿Alguna vez has descubierto que la información no es objetiva, que hay interpretaciones con las que no estás de acuerdo? Comentadlo
- ° ¿Consideras que el precio de los periódicos está bien o es excesivo? ¿Y el de las revistas? ¿Piensas que condiciona la compra por parte de los más jóvenes?

° ¿Crees que las empresas editoras tienen en cuenta a la hora de realizar el diseño de la publicación (contenido, lenguaje, imágenes, texto, formato...) a sus posibles lectores? ¿Cómo te gustaría que fueran? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

O1. Exponed los datos obtenidos en los lugares de venta de la prensa y comprobad si existe relación entre el nombre del periódico o revista y su temática. Comentad vuestra opinión sobre el por qué del éxito de ventas de los periódicos y revistas más solicitados.

O2. Siguiendo las fichas de apoyo, cada grupo trabajará una de las siguientes actividades (trabajad por separado periódicos y revistas):

- !Comparación de portadas
- !Estructura , análisis y comparación de noticias
- !Seguimiento de noticias
- !Análisis de editoriales
- !Análisis de valores y contravalores
- !El orden de las secciones



O3. El humor gráfico goza de gran tradición en la prensa. Además de provocar una sonrisa en el lector, en muchas ocasiones nos mandan mensajes o definen la línea ideológica del medio. Por ello, os proponemos que cada grupo elija uno distinto y lo analicéis atendiendo si su objetivo es sólo entretener o si tiene crítica social, política.

O4. Puesta en común.

Lo que debes conocer

¿Quién proporciona las noticias?

Los grandes periódicos y revistas de tirada nacional intentan cubrir con sus propios medios gran parte de las noticias que publican con sus redactores, corresponsales o enviados especiales. Los regionales y locales están más limitados cubriendo sólo lo más cercano a su ámbito geográfico. Por ello, y debido a la creciente complejidad del universo informativo -una noticia importante puede aparecer en cualquier lugar del mundo y es necesario darla a conocer enseguida- los medios de comunicación se sirven de un sistema basado en el servicio de las agencias al cual los periódicos se abonan. Las grandes agencias informativas que pueden recoger, elaborar y difundir noticias en todo el mundo son, entre otras, las norteamericanas *Associated Press* y *United Press International*, la británica *Reuter Ltd.*, la francesa *France-Presse*, la alemana *DPA*, la italiana *ANSA* y la española *EFE*. Cuando un medio no está abonado a una agencia internacional la noticia pasa bajo concesión a la agencia nacional que es la encargada de recibirla, seleccionarla, traducirla y distribuirla a los periódicos y revistas del país abonados a su servicio.



La pirámide invertida

En la prensa escrita se ha hecho «casi obligatorio» narrar los hechos en pirámide invertida. Con esta técnica se parte de lo más importante y se termina en lo menos. Con ello, se consigue que el lector conozca inmediatamente lo sucedido y que la información, en el caso de exceso de original, pueda ser cortada por abajo en la redacción, para que quepa en la maquetación de la página. La estructura de la noticia seguirá el siguiente orden: titular, entradilla, las seis W (qué, quién, cómo, cuánto, dónde y por qué), antecedentes y consecuencias y otros datos. El orden de las interrogantes se trastoca dependiendo de lo que es más importante o menos y así podemos encontrar una noticia donde el cuánto sea lo primero o lo último, aunque el qué siempre será aspecto principal. Empezar con un titular significa que es ahí donde de manera más visible cada medio va a empezar a emitir las proposiciones ideológicas de quienes dirigen o trabajan en él. No hay que olvidar que son muchos los lectores que sólo leen los titulares. La carga ideológica es muy difícil de erradicar de una noticia, porque es casi imposible elaborar una noticia puramente objetiva. El mismo informador cuando selecciona una palabra para componer la noticia o compone un titular está reflejando su posicionamiento. Veamos algunos ejemplos: cuando se elige entre *terroristas* o *activistas*, *contestatarios* o *progresistas*, *violencia revolucionaria* o *violencia terrorista*, *desastre ecológico* o *cultivos contaminados*, *un hombre apuña* o *un inmigrante apuñala*, *médicos voluntarios practicarán el aborto* a la *joven violada* o *veinte matrimonios se ofrecen para adoptar al niño de la madre violada*.



Extraído de *El universo de papel*

Géneros periodísticos:

Información	Opinión
Noticia	Editorial
Reportaje	Columna
Entrevista	Artículo
Encuesta	Cartas

Géneros híbridos o mezcla de información/opinión

Secciones:

(Gran variedad, dependiendo del tipo de publicación)

Editorial, Opinión, Internacional, Nacional, Regional, Local, Sociedad, Economía,

Sucesos, Deportes, Humor, Pasatiempos, Entrevista, Reportajes, Encuestas,

Concurso, Agenda, Televisión, Publicidad, Breves.

Lectura crítica de la Prensa. Pistas para ser un lector reflexivo

!¿Quién lo dice y quién lo publica? Es necesario conocer la procedencia de la noticia y las distintas tendencias informativas e interés empresariales o políticos de los medios, pues cada cual nos contará su versión.

!¿Qué se dice? Teniendo en cuenta el género periodístico utilizado (indicará mayor o menor grado de subjetividad) y sin olvidar los elementos gráficos (una imagen vale más que mil palabras) que la acompañan conviene que realicemos un análisis de su contenido, para saber si ha sido completa (¿responde a las seis W?), comprensible (situada en su contexto) y manipulada.

!¿Cómo se dice y por qué? El tratamiento que se le da a una noticia hace que ésta sea considerada más o menos importante, que destaque o pase desapercibida. Para ello, el periodismo tiene sus recursos: no es lo mismo ponerla en portada que en el interior, titularla con tipo de letras superiores a lo normal o a una o a dos columnas; no es lo mismo ponerla en página par o impar (ésta última situada a la derecha es la preferida del lector diestro ya que su percepción visual se inclina de forma natural hacia ese lado y además hacia la parte superior, por lo que ahí aparecerán las noticias que se quieren destacar más. En segundo lugar, hay que preguntarse por las razones o intereses de la publicación y tratamiento de una noticia. No siempre se cumplen las características que se le exigen a una información para que sea publicada: actualidad, importancia, cercanía, consecuencias, protagonista, interés, rareza, variedad. A veces hay otras razones, unas pueden ser de índole económica (la mayor venta de ejemplares) y otras obedecen a intereses ideológicos o políticos.

!¿A quién se dirige? Cada publicación sabe las preferencias del tipo de lector que la consume habitualmente y por eso se supedita a ello. Así, encontraremos diferencias entre un periódico local o regional, entre una prensa especializada en un tema y otra que no la es o entre un diario y una revista del corazón.



Ficha para comparación de portadas

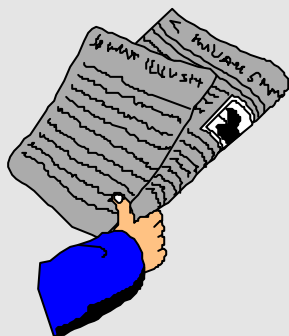
- !1. Comprobar sus diseños
- !2. Anotar coincidencias y diferencias globales: cabeceras, contenido informativo, calidad estética, fotografías, color, titulares, publicidad, noticias, sumario.
- !3. Analizar distintos titulares: noticia principal, secundaria, terciaria; tamaño del cuerpo y tipo de letra; columnas utilizadas; espacio y localización que ocupan; fotografía; otros elementos gráficos; lenguaje.

Ficha para seguimiento de noticias

- Elección de una noticia
- Periódico
- Período
- Sección
- Género periodístico
- Tratamiento informativo
- Tratamiento gráfico
- Grado de interés
- Recreación secuenciada
- Valoración del grupo

Ficha para el análisis del orden de las secciones

- #1. Observad el orden en el que aparecen las distintas secciones en los diarios y revistas que habéis traído.
- #2. Comprobad si hay coincidencias.
- #3. Razonad los motivos del orden utilizado, teniendo presentes todas las características de ese medio (prensa nacional, regional, local, especializada o revistas).

**Ficha para el análisis de noticias****1. Estructura externa**

- Titular
- Antetítulo
- Subtítulo
- Entradilla
- Situación en la página
- Extensión
- División en epígrafes
- Autor y origen
- Elementos gráficos:
 - Separadores: lutos, recuadros...
 - Fotografías/Dibujos
 - Uso del color

2. Estructura interna

- Tema
- Respuesta a las seis «Ws»
 - ¿Qué?
 - ¿Quién?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Dónde?
 - ¿Por qué?
 - ¿Cómo?
- Resumen de la noticia

3. Estilo del texto

- Tiempo verbal (¿incongruencias?)
- Oraciones simples o complejas
- Uso de tecnicismos, barbarismos...
- Predominio de una u otra parte de la oración
- Estilo directo o indirecto

4. Información del texto

- Conceptos que explica

5. Valoración

- Elementos subjetivos
- Tu opinión sobre el texto (si es imparcial, informa...)
- Tu opinión sobre la noticia (el hecho)

Basado en FERNÁNDEZ, T. (1997): *El universo de papel*. Huelva. Grupo Comunicar.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

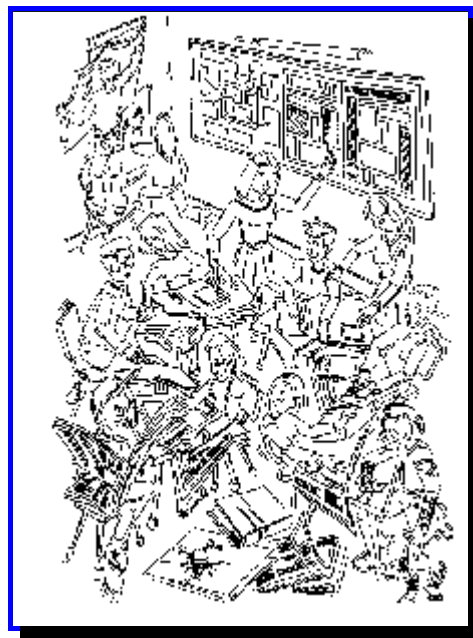
L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?



Extraído de *El universo de papel*

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Radio»

(Actividades previas)

S1. Vamos a convertirnos en historiadores-investigadores del medio radio recogiendo información en tu familia y vecinos sobre su importancia e influencia hace 40, 30, 20 años, cuando todavía su hegemonía no estaba tan amenazada por su directo rival: la televisión. Preguntad qué tipo de receptores utilizaban y cómo eran antes de que aparecieran los transistores a pilas, los equipos de música, los radiocasetes o los *walkman*; qué tipos de programas oían y cuáles eran sus favoritos; ¿cuánto tiempo le dedicaban y en qué momentos del día?; ¿cuántas emisoras existían y cómo se llamaban las que ya han desaparecido? Posteriormente...

te, le solicitaremos que sus gustos y preferencias actuales.

S2. Cada grupo llamará o visitará la emisora que el/la tutor/a os asigne (decid siempre que estéis haciendo un trabajo y en el caso de personaros, pedid que os enseñe los estudios). Anotaréis su programación diaria, fecha de establecimiento en la localidad, el nombre de su propietario, financiación económica, su cobertura, el índice de audiencia y los programas más destacados tanto de índole nacional, regional o local. Estos datos lo plasmaremos en un mural para su posterior comparación con las otras emisoras.

S3. Cada miembro del grupo grabará el mismo día y a la misma hora (el/la tutor/a indicará el día de la semana a cada grupo) el informativo que ofrecen las emisoras de ámbito nacional y regional (os recomendamos escoger una hora donde sólo se dé un resumen de las noticias como puede ser a las seis o siete de la tarde). Anotará en un cuaderno el contenido de los titulares, orden de aparición de cada noticia y el tiempo de emisión de cada una; también comprobará si se ha hecho algún tipo de comentarios (en caso afirmativo, de qué tipo) o si sólo ha habido una mera exposición informativa. Traer las cintas y un radiocasete a la clase.

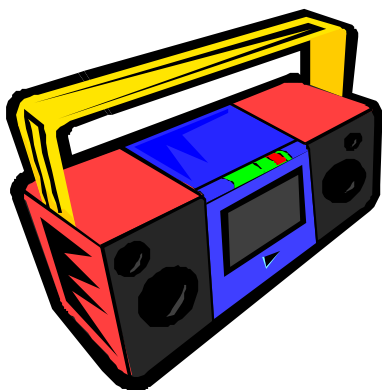


4ª Sesión:

La Radio

¡Qué fácil nos resulta encender hoy un receptor de radio y escuchar a hablar o empezar a oír música o noticias , o participar en concursos o debates! Y lo haces desde tu casa, en la calle, en el campo, mientras viajas, mientras trabajas, cuando descansas. Pero desde el uso del *tam-tam* de las primitivas tribus, quizás del África Occidental, como medio de transmitir mensajes a través del sonido hasta llegar a la radiodifusión pasaron muchos siglos, ¿verdad?. Comunicarnos por las ondas no fue fruto de la casualidad sino de bastantes años de investigación que irían dando sus primeros resultados a finales del siglo XIX y su desarrollo y popularización a partir de los años veinte del XX. Sin duda, la radio es el medio de comunicación más rápido. Es la primera que nos pone en contacto con la noticia , con la información, con la música que deseamos y todo a través de la palabra y el sonido. Vamos a descubrir este mundo mágico de las ondas. Pero, ¡ojo! las emisoras tienen dueños, ya sean administraciones públicas o entidades privadas, que querrán imponer sus intereses (económicos, políticos, ideológicos...) y mostrarnos sus puntos de vista, por lo que pueden manipular los mensajes y comunicarnos «su verdad». ¿ No te has preguntado el por qué en una emisora ponen más la música de un determinado cantante o grupo?, ¿por qué determinados equipos deportivos están más presentes en la información o son más o menos criticados? ¿Quieres ser un oyente inteligente? Empecemos, vamos a conseguirlo.

¿Qué pretendemos?



Conocer y entender un medio de comunicación de gran incidencia social como es la radio, sabiendo escucharla, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas en nuestro papel de oyentes.

¿Qué sabemos?

Individualmente daremos respuesta a las siguientes preguntas; después, haremos una puesta en común recogiendo los datos de la clase y empezaremos a sacar

conclusiones:

- ¿Qué emisoras de radio has sintonizado alguna vez?
- ¿Oyes habitualmente la radio?
- ¿Cuánto tiempo le dedicas diariamente?
- ¿A qué hora y qué emisora?
- ¿Cuál es tu programa favorito y por qué?
- ¿Qué locutores te gustan más y por qué?
- ¿Lugar donde oyes la radio?
- ¿Haces otras tareas al mismo tiempo? ¿Cuáles?
- ¿La oyes a solas o con alguien?
- ¿Has tenido alguna experiencia radiofónica? Coméntala.



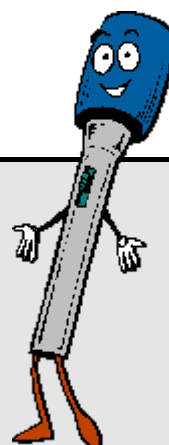
Investigamos y reflexionamos

- 01.** Exponed los datos obtenidos en la investigación con la familia e id anotándolo en la pizarra. Realizad una valoración.
- 02.** Cada grupo comunicará el resultado de sus indagaciones sobre la emisora que le correspondió. Se comprobará la existencia o no de programación específica dirigida al público infantil y juvenil.
- 03.** A continuación, cada grupo hará una clasificación de los distintos programas atendiendo a su género e indicando la franja horaria de emisión, sus posibles destinatarios y tramo de edad. En la puesta en común, comprobaremos la existencia de competencia, al emitirse programas del mismo tipo en el mismo horario.
- 04.** Realizad un análisis comparativo de las noticias grabadas (previamente oiremos el sumario de cada emisora): duración del programa informativo, estructura formal (número de locutores, conexiones en directo, reproducción de declaraciones de personas...), tipo de noticias, diferencia de las portadas de los contenidos, extensión, comparación de comentarios, presencia de intereses ideológicos de la emisora...
- 05.** Puesta en común y reflexión.
- 06.** Os sugerimos que en otro momento hagáis un análisis del programa que

habitualmente oíd siguiendo las indicaciones de la ficha. Seguro que después tendréis otra valoración del mismo.

O7. También sería muy interesante el análisis en grupo de las letras de las canciones que habitualmente escucháis, para descubrir sus mensajes y la transmisión de valores y contravalores.

Lo que debes conocer



Curiosidades

Si el primer paso en las comunicaciones radiofónicas se debe al francés Édouard Branly con el descubrimiento del principio de la telegrafía sin hilo (1890), el gran paso adelante en la radiodifusión lo dio el italiano Guillermo Marconi, quien en 1894 consiguió sonar un timbre a unos ocho metros de distancia valiéndose de ondas radioeléctricas. Años más tarde, la telegrafía sin hilos era un hecho, permitiendo unir las dos costas del Atlántico y utilizándose para lanzar el primer S.O.S. de la navegación marítima por los radiotelegrafistas del «Republic» en 1909. Al finalizar la Primera Guerra Mundial, la radiodifusión empezó a aparecer como un medio de comunicación de masas con grandes posibilidades de utilización. En noviembre de 1920, Holanda y Norteamérica tienen el honor de ser los primeros en iniciar las transmisiones con carácter regular con las emisoras PCGG de la Haya y KDKA de Pittsburgh, respectivamente.

En el proceso de la radiodifusión hay tres fases: la transmisión, la propagación y la recepción. La primera, comienza en los estudios donde la palabra, la música y el sonido son los elementos básicos y termina en la antena. En la segunda, juega un papel decisivo la modulación de la onda radioeléctrica. En la tercera fase, el papel fundamental lo tiene el aparato receptor con la misión de transformar en señales audibles las ondas moduladas recibidas.

Cada emisora tiene una frecuencia distinta debido a que trasmite a través de una onda portadora ya sea a través de modulación de amplitud (AM) o modulación de frecuencia (FM). La primera tiene como ventajas la posibilidad de mantener próximas las frecuencias de dos emisoras diferentes sin que una interfiera a la otra, permitiendo poner en servicio más cantidad de emisoras en una misma banda y el tener un mayor alcance en la recepción. Como aspecto negativo, podemos resaltar la falta de calidad en el sonido recibido. En cambio, las emisiones en FM mejoran muchísimo la calidad de sonido, aunque su inconveniente reside en su menor alcance de transmisión.

La guerra de los mundos

La fuerza de persuasión de la radio es tan fuerte que quedó reflejada para la historia la noche del 30 de octubre de 1938, cuando el escritor, director y actor Orson Wells, con su grupo del *Mercury Theatre*, conmocionó a varios estados de Norteamérica, causando el pánico a millones de oyentes. Ante los micrófonos de la CBS de Nueva York, conectada a una red de noventa y dos emisoras, puso en antena una adaptación radiofónica de la famosa novela de H.G. Wells «La guerra de los mundos», con tal realismo en la realización que la mayoría del auditorio se quedó impresionado, extendiéndose una ola de terror por todo el país, al creerse invadido por seres extraterrestres.

Tipos de programas

| **Informativos:** *flash* informativo, boletín horario, diario hablado, avance, resumen, reportaje, deportivo, debate, coloquio o mesa redonda, rueda informativa, entrevista y *magazine*.

| **Dramáticos:** representaciones de cuentos o fragmentos de teatro, radionovela...

| **Musicales:** retransmisión de conciertos, óperas o recitales, producción de música en vivo o reproducción de música «enlatada» en cintas o Cds.

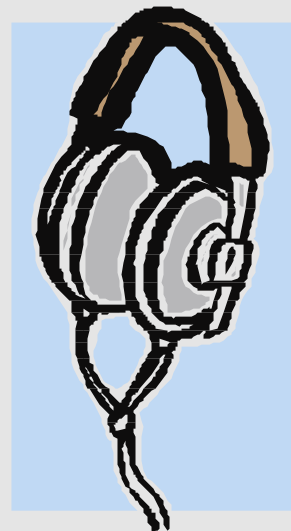
| **Culturales:** recomendaciones de lecturas, películas, curiosidades artísticas, folclóricas, etc.

| **De entretenimiento:** juegos, espacios de humor y concursos.

Propagandísticos, doctrinales, benéficos: difusión de actividades humanitarias de las ONGs, espacios religiosos...

| **Infantiles, juveniles y femeninos:** programas pensados especialmente para un sector de la población.

Basado en GONZÁLEZ, F. (1989): *En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa*. Barcelona, Gustavo Gili.



Características del lenguaje radiofónico

} **Claro** en la exposición de los mensajes.

} **Activo y atractivo** para mantener la atención del oyente.

} **Espontáneo**, pero no improvisado.

} **Creativo y original**, para despertar el interés de la audiencia.

} **Próximo** al entorno, a la actualidad y a las necesidades sentidas por la audiencia.

} **Adaptado** a las necesidades del oyente.

} **Hiperrealista**, haciendo descripciones muy específicas y detalladas que permitan imaginar la realidad que se cuenta.

} **Comprensible** en su contenido, estructuración y presentación, para que el oyente pueda seguir las secuencias y detalles del mensaje sin perder el significado de sus conjunto.

} **Breve** en la expresión, evitando abusar de perífrasis, oraciones largas, yuxtaposiciones, subordinadas y coordinadas.

} **Integrador** en una gran variedad de elementos sonoros, dando la posibilidad de reforzar los significados de las palabras y las frases.

} **Extensible**, ampliando los detalles de la expresión, utilizando mezcla de palabras, música, efectos especiales y ruidos.

} **Reconocible**, no empleando abreviaturas poco conocidas que puedan confundir al oyente.

} **Reiterativo**, intentando resaltar y clarificar lo que se quiere decir.

} **Expresivo**, acomodando la musicalidad y la cadencia al tipo de mensaje, utilizando el tono, el timbre y la intensidad más adecuada para reforzar la expresión.

Ficha para el análisis de un programa de radio

1. Datos técnicos: nombre del programa, emisora, teléfono del estudio, día de emisión, horario, género, destinatario, esponsorización publicitaria, realización en directo o diferido, nivel de intervención de los oyentes.

2. Contenido: tipo de género, finalidad, posibles intereses manifiestos o encubiertos.

3. Presentadores y colaboradores: identificación, encuadre en el programa, soltura y desenvolvimiento, relación con el equipo y con los oyentes, realización de críticas y comentarios, posicionamiento, relación ideológica con la empresa.

4. Análisis de mensajes y sonido: presentación, características del lenguaje utilizado, transmisión de valores y contravalores, tipo de música insertada, silencios, comunicación con los oyentes, condicionamiento comerciales, publicidad.

5. Valoración personal: credibilidad, influencia, entretenimiento, presencia de elementos publicitarios, señas de identidad, destinatarios, mensajes...

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?



L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

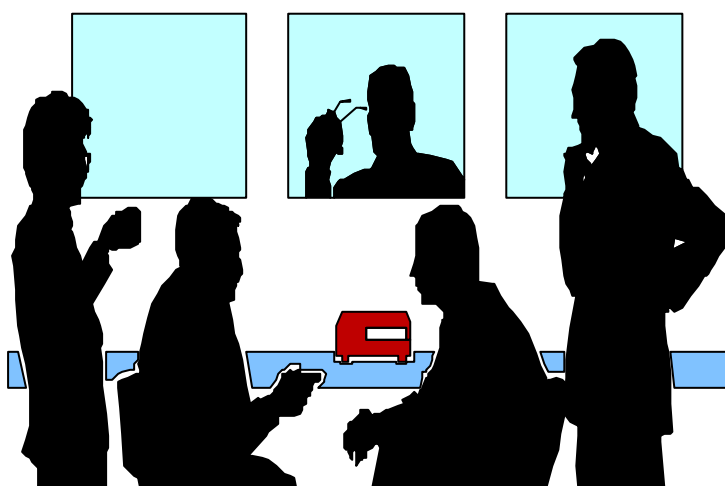
Para la próxima sesión: «La Televisión entre nosotros»

(Actividades previas)

S1. Vamos a investigar, preguntando a nuestros padres, abuelos o vecinos que nos hagan un poco de historiasobre sus experiencias personales con este medio:

!¿Había televisión cuando eran niños? En caso negativo, ¿Se aburrían? ¿A qué dedicaban su tiempo de ocio? ¿Cómo pasaban las familias los momentos de encuentro? ¿Necesitaban la televisión para estar informados? ¿Qué cambios se produjeron en sus vidas y en las relaciones familiares a partir de la aparición de la televisión en sus casas? ¿Qué programas le gustaban más y de que trataban? ¿Cuántas cadenas había? ¿Cómo eran los televisores? ¿Qué era la carta de ajuste? ¿Había horario de emisión?!

S2. Tenéis que traer la programación semanal de las distintas cadenas de televisión, incluida la local (ésta la encontraréis en la prensa de tu localidad)



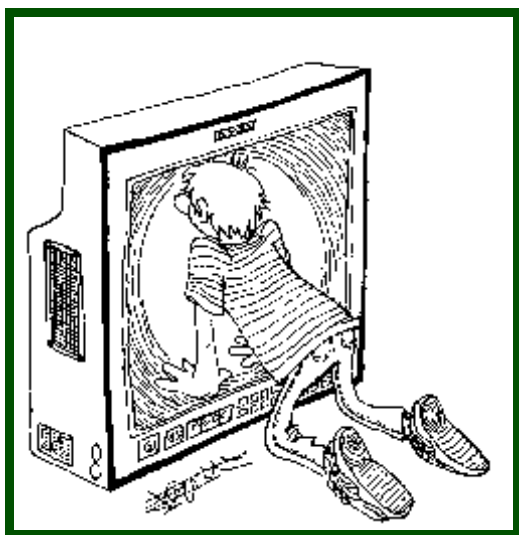
S3. Un alumno de cada grupo grabará el mismo día (el/la tutor/a indicará dicho día de la semana) el informativo de la tarde-noche que ofrecen las distintas cadenas. Después en grupo anotaréis en un cuaderno el contenido de los titulares, orden de aparición de cada noticia y el tiempo que se le dedica posteriormente para desarrollarla; también comprobaréis si se ha hecho algún tipo de comentarios (en caso afirmativo,

de qué tipo) o si sólo ha habido una mera exposición informativa. Traeros las cintas de vídeo y procurad que en el aula no falten el televisor y el reproductor.

5ª Sesión:**La Televisión entre nosotros**

Hoy en día resulta difícil imaginarnos un mundo sin televisión, sin el «rey» de la comunicación audiovisual; sin embargo, su presencia en la humanidad es muy reciente, su desarrollo se ha producido a lo largo del siglo XX y su popularización a partir de los años sesenta. En España todavía más tarde. La televisión forma parte de nuestra existencia. Su presencia es tan fuerte que la consideramos como uno más de la familia. Tanto, que nos acompaña a lo largo del día, la encendemos y aunque no le prestemos atención, ahí está. ¿Qué te parece? ¿Has pensado por un momento que estamos subordinado a ella, que nos envuelve con un efecto hipnótico? Piensa por un momento en una escena habitual: toda la familia frente a ella, pendiente de la pantalla, nos miramos poco, hablamos menos e incluso discutimos y hasta nos enfadamos con nuestros padres o hermanos por imponer nuestras preferencias en la elección de programas. ¿No es esto un uso

indiscriminado, inconsciente y pasivo del medio televisivo? ¿Vemos lo que nos interesa o nos tragamos todo lo que nos echen? No siempre cumple con su misión de informar, entretener y «formar», sino que también es utilizada para transmitir mensajes, hábitos no saludables, patrones de comportamiento, modelos de vida a imitar, nos incita al consumismo, nos «deseduca»... Quizás no seamos unos consumidores inteligentes de la televisión. ¿Vamos a dejar que nos dirija nuestras vidas? Por ello, te proponemos un reto: ¡Usemos racionalmente la televisión! Acompáñanos, te vamos a enseñar cómo hacerlo y al final serás... más feliz.



Logotipo del Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

¿Qué pretendemos?

En esta sesión vamos a reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisivo, conoceremos cuáles son nuestros hábitos y gustos como telespectadores, tomaremos conciencia de los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión para posibilitar la lectura crítica de sus mensajes y el

descubrimiento de los mecanismos de manipulación utilizados. En definitiva, empezaremos a aprender a ver la televisión.

¿Qué sabemos?

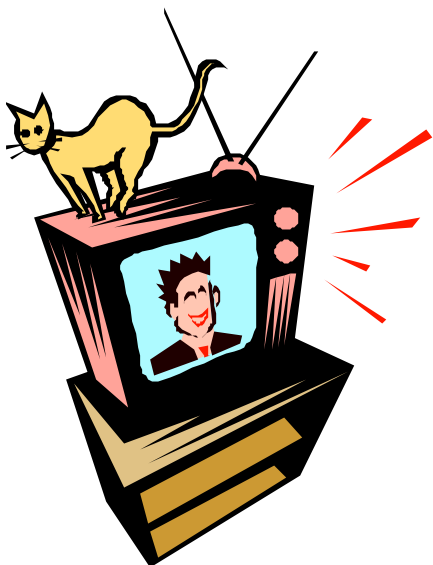
Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Cuántos «aparatos» de TV hay en tu casa?
- ¿Dónde están situados?
- ¿Normalmente, cuántas horas diarias se lleva encendida la tele? ¿y tú, cuánto tiempo le dedicas? ¿y los fines de semana?
- ¿Por qué crees que le dedicas tantas horas al día?
- ¿La ves más veces con tu familia o solo/a?
- ¿Piensas que la tv rompe la comunicación en la familia? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son tus programas favoritos?, ¿y los de tus hermanos?, ¿y los de tus padres?, ¿coinciden contigo?



- ¿Qué tienen los programas para atraer y cautivar a la gente?
- ¿Te gusta ver los programas infantiles y juveniles?, ¿y los de adultos?, ¿por qué?
- ¿Qué tipo de programas no te gusta ver? ¿por qué?
- ¿Crees que los programas influyen en tu forma de ser y actuar?
- ¿Tienes preferencias por alguna cadena?, ¿por qué?
- Te gusta la publicidad de la tele?, ¿aprendes de ella?, ¿la suprimirías?
- ¿Qué quitarías y qué pondrías para que te gustara más la televisión?

- ¿Te resta la tele tiempo para hacer otras actividades? ¿cuáles?
- ¿Ves diferencias entre los informativos de las distintas cadenas?



◦ ¿Informan de las mismas noticias? ¿Le dedican el mismo tiempo?

◦ ¿Has pensado alguna vez que los mensajes que se transmiten se manipulan y que sólo vemos lo que a la dirección de la cadena le interesa que veamos?

Investigamos y reflexionamos

○1. Exponed los datos obtenidos en la investigación con la familia e id anotándolo en la pizarra. Realizad una valoración.

○2. En grupo (el/la tutor/a le asignará una cadena) clasificaremos agrupando los distintos programas según su género, indicaremos el tiempo total de emisión de cada género, su franja horaria (mañana, sobremesa, tarde, noche) y sus posibles destinatarios. En la puesta en común, comprobaremos la existencia de competencia, al emitirse programas del mismo tipo en el mismo horario.

○3. Realizad un análisis comparativo de las noticias grabadas (previamente visionaremos los sumarios de cada una) atendiendo a su tratamiento informativo: duración del programa, estructura formal (número de presentadores, conexiones en directo, reproducción de declaraciones de personas...), tipo de noticias, diferencia de las portadas de los contenidos, extensión, imágenes, comparación de comentarios, presencia de intereses ideológicos de la cadena... Puesta en común y reflexión.

○4. Para profundizar más podemos seleccionar una noticia que sea común en varias cadenas y realizar el análisis comparativo siguiendo el esquema antes expuesto.

Lo que debes conocer

Clases de emisoras de televisión:

#Por el tipo de empresa: privada, estatal

#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.

Las funciones de la tele

| La función informativa. Cuando hablamos de ella, 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 permiten conocer las variadas informaciones de la actualidad. 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 todos 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 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.

Basado en AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.

Tipos de 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

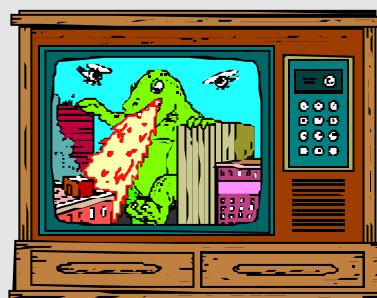
!Telecomedia

!Telenovela

!Miniserie

!Telefilm de serie

!Telefilm unitario



Basado en ESPARCIA, A.: *La televisión*. Valencia

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 Braun 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.

1923. Zworykin, nacido en Rusia pero nacionalizado en Estados Unidos, patenta el primer tubo de retransmisión electrónica, basado en el tubo de rayos catódicos de Braun, y que recibe el nombre de «iconoscopio».

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 y con una definición, en sus mejores momentos, de 200 líneas.

} La era de la televisión electrónica

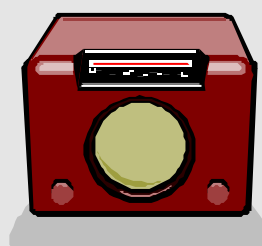
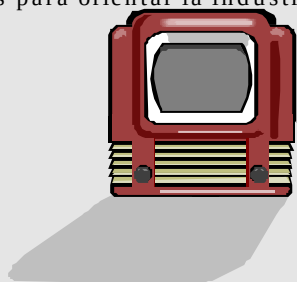
1931. Se fundan las primeras compañías de televisión.

1936. Comienzo de emisiones regulares con el sistema iconoscópico 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.



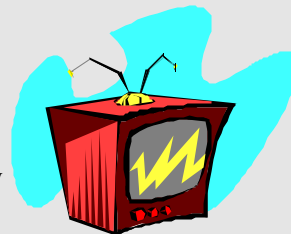
1950. Los norteamericanos cuentan con un parque de más de 4 millones de receptores, convirtiéndose en una poderosa fuerza social. En Europa, la industria, apegada al Estado y sin competencia, tuvo un desarrollo mucho más lento, no llegándose a consolidar en la población hasta la década de los sesenta.

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.



} 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 en España. Poco 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.

El discurso televisivo

La televisión plantea un discurso (el discurso televisivo) que posee unas determinadas características:

Ø 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.

Û 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).

Ú 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).

Û 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: aquella que vemos. No hay más que un tiempo y un espacio: el señalado por la propia televisión.

Û 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.

Ý 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.

Þ 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.

ß Lo heterogéneo. Es en realidad una consecuencia de los puntos anteriores.

à Lo plural. Existen diferentes emisiones simultáneas (en los diversos canales) que el espectador puede recibir.

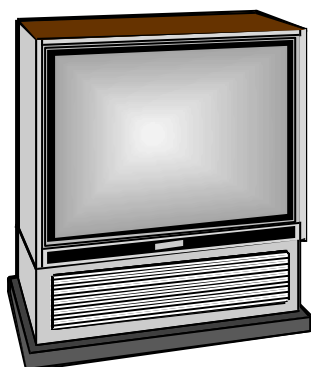
á Carencia de clausura (eternidad). El discurso televisivo se multiplica hasta el infinito sin alcanzar su final.

Extraído de BELLIDO, A. (1992): *El cine y la televisión. Educación Plástica y Visual. Secundaria Obligatoria*. Valencia, Generalitat/MEC.



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:



L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

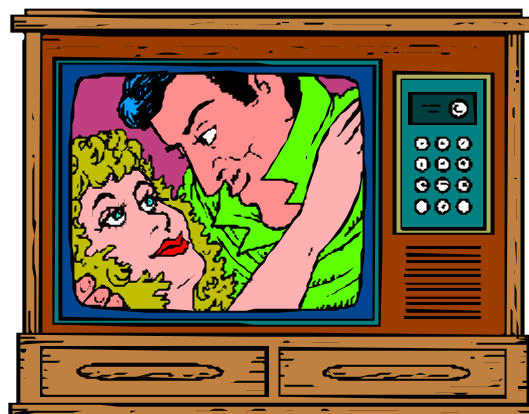
Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Televisión y sus influencias»

(Actividades previas)

S 1. Un alumno se responsabilizará (realizad un sorteo si no hay un voluntario) de la grabación de un capítulo de la serie que más veis y cuyo dato lo hemos obtenido en la puesta en común de «¿qué sabemos?». Traerá la cinta y se encargará de que haya vídeo en la clase. Individualmente, cada alumno durante esa semana mientras ve la citada serie irá completando la ficha para analizar programas que aparece en la sesión siguiente.



S 2. Además cada grupo realizará las siguientes tareas:

I 2.1. Recopilará información sobre los índices de audiencia televisiva en las revistas y en las ediciones de fin de semana de los periódicos.

I 2.2. Elegirá dos programas (uno de los que normalmente veis y el otro de los que no), procurando de que no se repitan. Individualmente, durante la semana previa a la sesión, iréis anotando en un cuaderno los valores y contravalores que observáis en ellos, teniendo presente la lista que expusimos en la sesión tercera dedicada a la prensa. También indicaréis el grado de realidad o ficción que presentan y los rasgos en los que os basáis.

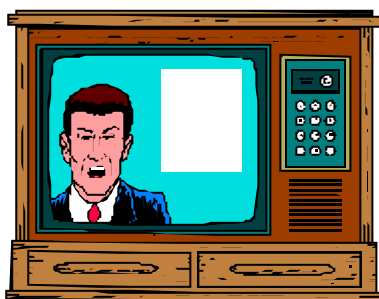
.....

6ª Sesión:

La Televisión y sus influencias

¡Lo ha dicho la tele! Y la fuerza de este medio es tan grande que no dudamos en creernos y asumir lo que allí se habla y vemos. Sin embargo, en televisión no todo es lo que parece, la mayoría de las veces no distinguimos entre la realidad y la ficción. Pasamos horas y horas delante del receptor y consumimos toda clase de imágenes y mensajes. ¿Te has preguntado cómo influye en las personas, sobre todo en los niños y jóvenes? Hay muchos estudios al respecto y todos afirman que la seducción de la televisión provoca la asunción de valores y contravalores, la imitación de comportamientos y situaciones, la modificación de conductas, la incitación al consumismo... Se constata que la violencia en televisión es la causa principal de la agresividad que observamos en nuestra sociedad y, aunque se es-

das, son pocas las cadenas formativo y social. Éstas se entre ellos los comerciales sus responsables atienden siguiendo los índices de Que determinados progra-ro de seguidores no signifi-que en muchas ocasiones



tán tomando algunas medi-que programan con sentido mueven por intereses, en-para poder existir, y según a los telespectadores audiencia. ¡No te engañes! mas tengan un alto núme-ca que sean buenos sino es debido a la falta de for-

mación audiovisual de las personas que se dejan seducir por el morbo, por lo fácil, por la fantasía, por ver reflejados o proyectados sus sentimientos, sus deseos, sus «sueños»... Nos dejamos llevar pasivamente y ¿qué hacemos? ¿cuántas veces seleccionamos lo que nos interesa o nos conviene? , ¿estamos preparados para ver y «digerir» todo lo que nos «echen»: agresividad, violencia sexual, xenofobia, actitudes antidemocráticas, fascismo, publicidad engañosa, programas insoportables...?. ¿Somos televidentes conscientes de lo que consumimos? ¡Descubramos lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso o manipulado! ¡Aprendamos a ver la televisión!

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión descubriremos la influencia que ejerce la televisión a través del reconocimiento de los valores y contravalores que nos trasmite, contrastándolo con la realidad cotidiana. Aprenderemos a autoprogramarnos en el consumo televisivo de una forma racional e inteligente para alejarnos del hábito automático del visionado inconsciente y de la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio.

¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Has pensado alguna vez que la televisión nos influye tanto positiva como negativamente?

- ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de su influencia en tu vida?

- ¿Algún personaje o algún programa ha influido en tu conducta, en tu manera de ser en tu orientación vocacional? ¿Cómo?

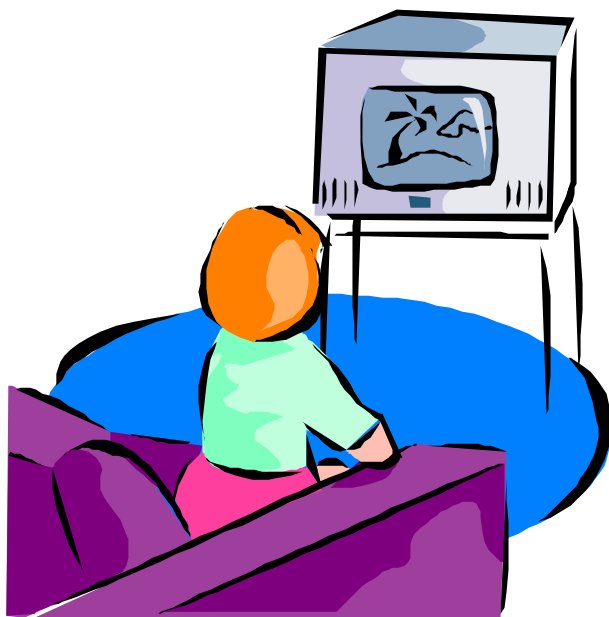
- ¿Existen normas en tu familia o en la de otros amigos para verla? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Son efectivas? ¿Hasta cuándo deben mantenerse?

- ¿Sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie una película, una telenovela...? ¿Encuentras dificultades? ¿Por qué?

- ¿Crees que las escenas violentas perjudican a los niños y jóvenes? ¿Por qué?

- ¿Y las de sexo? ¿Por qué?

- ¿Están justificadas? ¿Nos aportan algo? ¿Por qué crees que están en tantos programas? Si estuviera en tus manos, ¿cómo regularías la emisión de este tipo de imágenes y mensajes?



° ¿Nuestra actitud es la misma cuando vemos estas escenas solos o con amigos que cuando están presentes nuestros padres? En este caso, ¿cómo reaccionan?

° ¿Conoces los recursos de que disponen en televisión para dotar de espectáculo a los programas y hacerlos atractivos? En caso afirmativo, ¿cuáles?

° ¿Te planificas el horario que debes dedicar a la tv? ¿Por qué?

° Si te lo propusieras, ¿qué tipo de actividades realizarías en el tiempo que dedicas a ver la tv de forma mecánica?

Investigamos y reflexionamos

○1. Visionaremos unos 5 minutos de la serie grabada. A continuación, realizaremos, coordinado por el/la tutor/a, el análisis de la serie investigada siguiendo el orden establecido en la ficha para analizar programas.

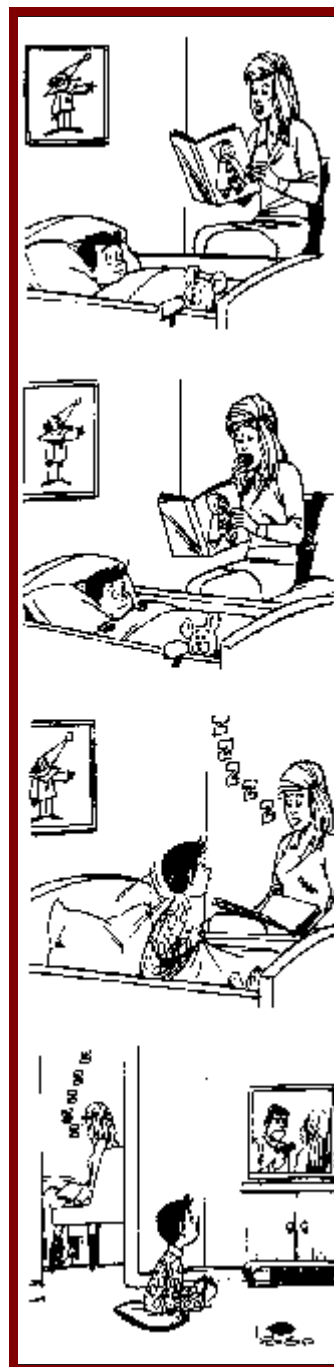
○2. Exponed el resultado de la investigación sobre los valores, contravalores y grado de realidad o ficción encontrados en los programas que habéis trabajado. Reflexión posterior.

○3. Anotad en la pizarra los índices de audiencia televisiva recopilados en la prensa y realizad una valoración crítica de los mismos.

○4. En grupo, realizaréis una listado de vuestros personajes favoritos (masculinos y femeninos) de la televisión, indicando sus cualidades, lo que os gusta y disgusta de ellos, si son reales o ficticios, su nivel y forma de vida y si os sirven como modelos a imitar.

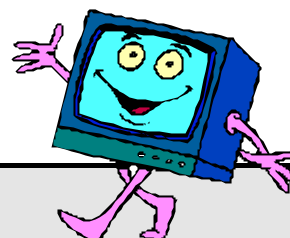
○5. Realizad un mural titulado *¡Los mejores y los peores!* De forma consensuada, id anotando en cada columna los programas que habéis seleccionado como favoritos y en la otra los que consideréis como más negativos de la programación.

○6. Individualmente, elaboraréis vuestra planificación semanal de los programas que vais a ver con indicación de la hora, valoración justificativa y anotación de otras alternativas.



Extraído del ABC

Lo que debes conocer



Lo positivo 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! Transportando hasta nuestra propia casa 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, transportándonos a otras realidades que nos serían imposibles de conocer por las dificultades de desplazamiento, tiempo, por problemas económicos... El «ojo» de la cámara nos conduce también a realidades casi imposibles de visionar sin su presencia: 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 I, cámaras microscópicas puestas en porterías de fútbol para «atrapar» los goles, etc.

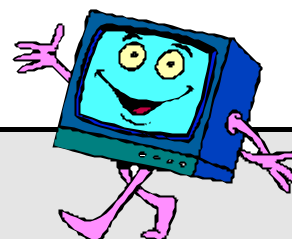
¡Mundos de conocimientos! La televisión nos adentra en los múltiples saberes que el hombre a lo largo de la historia ha ido siendo capaz de alcanzar. El mundo científico, cultural, histórico, lingüístico... sería un gran desconocido para gran parte de la población hoy día en toda su amplitud sin esta «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 ocurre, 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 la 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 punto que los llegamos a conocer mejor que a nuestros vecinos, conocidos amigos e incluso parientes.





Lo positivo de la tele

¡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...

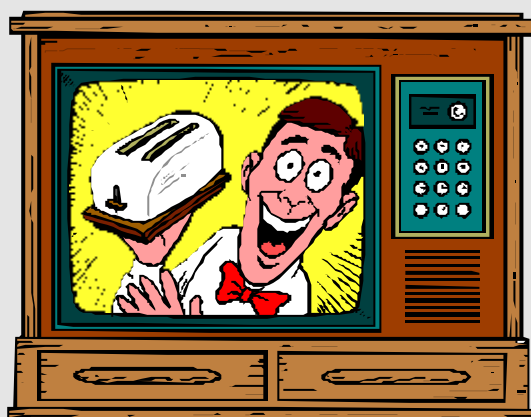
¡Nos abre de par en par la cultura del pueblo! Tradiciones, costumbres, fiestas, folklore, música, artes... todo tiene entrada en este «ojo mágico» que absorbe en sus 625 líneas todos los espectáculos que destilan las raíces culturales de los pueblos.

¡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 encuentros 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...

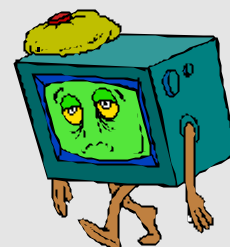
¡Vende los valores de la comunidad! Nos socializa mostrando modelos de referencia, pautas de comportamiento, estilos de vida consensuados a nivel social que abre perspectivas al civismo, a la convivencia, al nacionalismo...

Basado libremente en YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.



Lo negativo 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.

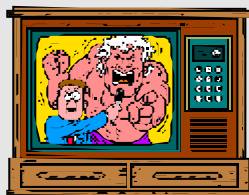
! ¡Nos insensibiliza! Ante la cascada de imágenes, sucesos, acontecimientos... nuestras mentes llegan a embotarse de tal forma que nos hace más insensibles e indiferentes ante los acontecimientos reales. Un accidente, una muerte, un atentado... vistos en la realidad por primera vez nos parecen más cotidianos 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 nos 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.

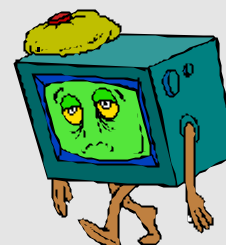
! ¡Nos trastoca! Desordena nuestros horarios, haciendo depender nuestras comidas de sus horarios, llevándonos a comer donde no siempre comemos, haciéndonos dormir más tarde, levantarnos más tempranos, retrasar otros trabajos.

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.



Lo negativo de la tele

! ¡Nos manipula! Jugando con nuestra ingenuidad y nuestra capacidad receptiva ante el medio, se nos venden valores, objetos, productos que otros nos quieren «colocar», 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).



! ¡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.

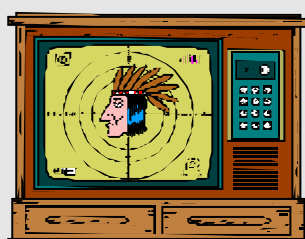
! ¡Nos incita a la vida fácil! El mundo tiene cuatro lados, que son los de la pantalla del televisor. En él tenemos todo lo que queramos pedir. Ver la televisión cómoda y plácidamente se vuelve un vicio y una actitud ante la vida, que relativiza todo y hace superficial la vida fuera del entorno de la «caja mágica»

! ¡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.

Basados libremente en YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.



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...

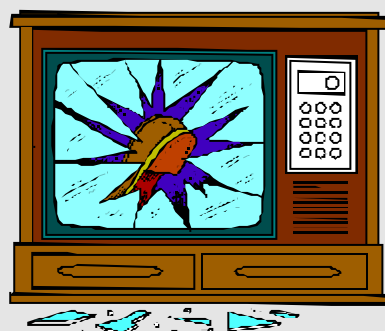
Con frecuencia lo más decisivo en el modo de utilizar la televisión no es lo que en ella se vea o se deje de ver, sino la cantidad de tiempo que resta para otras actividades tantas veces más enriquecedoras. No sorprende por eso el afloramiento de críticas sociales que señalan esta paradoja: las situaciones 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 cosa 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.



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

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 benefícate de ellas.

MONESCILLO, AGUADED y PÉREZ (1995): *Nosotros y la tele*. Murales Prensa-Escuela. Huelva. Grupo Comunicar.



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 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.

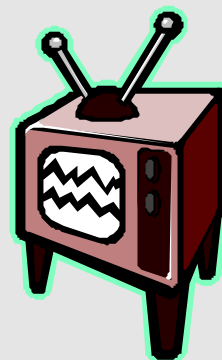
En definitiva, los dibujos animados no sólo transmiten violencia sino que también la justifican.

OROZCO, G. (1995): *Guía del Televidente*. México. ILCE.

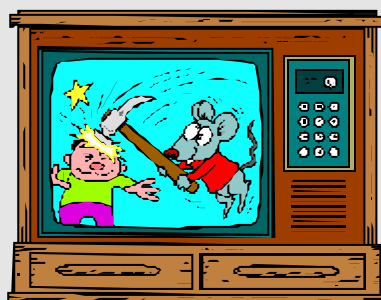
Cuadro clínico de la teleadicción

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 y pesadillas
- ! Tensión nerviosa
- ! Comportamiento agresivo
- ! Obsesión consumista y hábitos de consumo negativos



Basado en CHAZARRA y GARCÍA: *La televisión. ¡No te quedes mirando!* Madrid, CEAPA

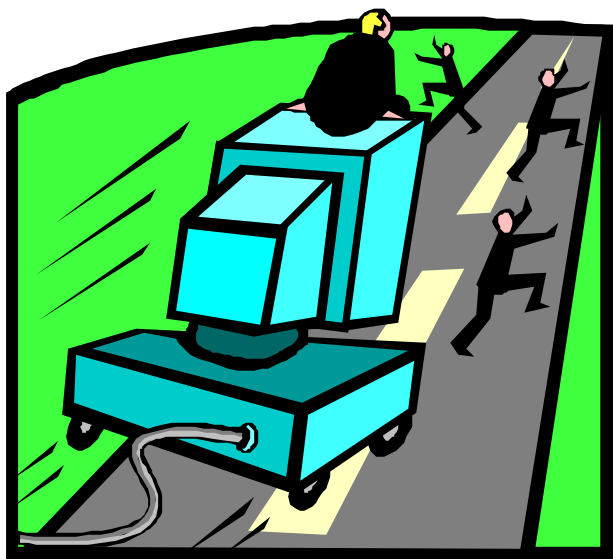


Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

- L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?
- L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?
- L ¿Creéis que ha sido interesante?
- L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?
- L ¿Para qué crees que te sirven?
- L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?
- L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?
- L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.



Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Publicidad y sus mensajes»

(Actividades previas)

Por sorteo cada grupo realizará uno de los siguientes trabajos de investigación:

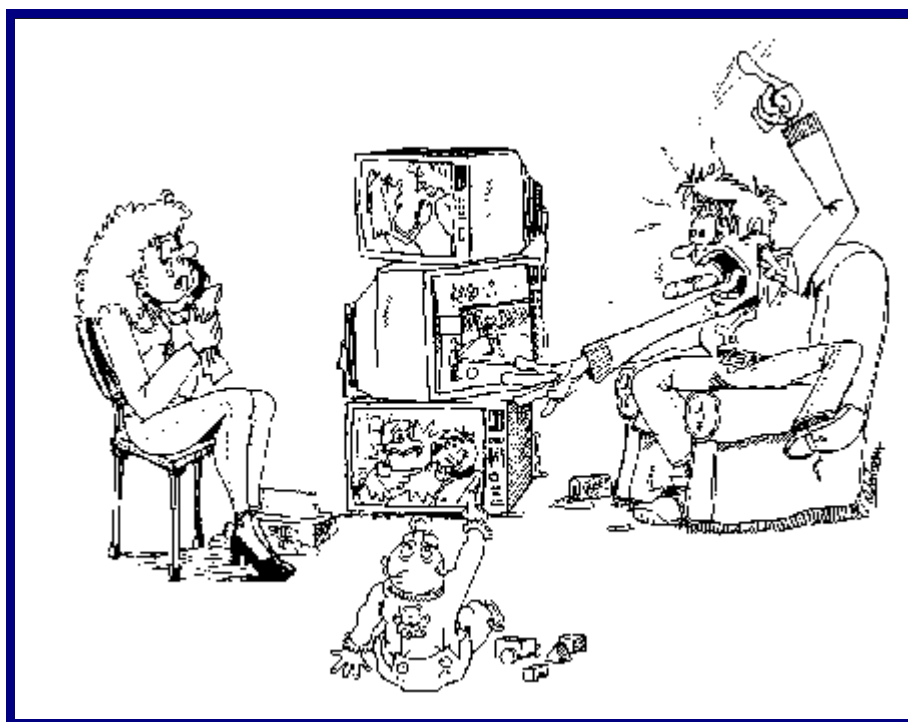
S1) Localizar y visitar una agencia de publicidad para informarse sobre las tareas que realizan, su funcionamiento, personal y medios y el coste de posibles campañas publicitarias (diseño, producción y difusión) en distintos medios.

S2) Información en los distintos medios de comunicación de la localidad

(departamento de comercial o administración) sobre la dependencia de la publicidad para su funcionamiento y sobre la tarifa vigente que tienen para insertar mensajes publicitarios. Dependiendo de los grupos que existan, os repartiréis los distintos medios.

S3) Cada grupo grabará un anuncio de la televisión y varios cuñas publicitarias de la radio. Para la TV, previamente debéis decidirlo por consenso para no repetirlo. Si en un principio no os ponéis de acuerdo, el grupo que lo vaya decidiendo lo anotará en el tablón de anuncios o en una hoja expuesta en la clase. Una vez grabado el anuncio y cuñas radiofónicas, cada alumno lo verá y oirá, al menos, cinco veces en cada caso. Traeros las cintas a clase y un radiocasete. ¡No olvidad que haya un televisor y un vídeo en el aula para el buen desarrollo de la sesión!

S4) Cada grupo traerá anuncios publicitarios de revistas y periódicos.



Extraído de *La otra mirada a la tele*

7ª Sesión:**La Publicidad y sus mensajes**

En cualquier momento del día o de la noche somos el objetivo de la publicidad, porque estamos inmersos en una sociedad que está altamente condicionada por su efecto. Sufrimos lo que se ha llamado la esclavitud de lo publicitario. En la calle, en la prensa, en la radio, en la televisión, en el cine, en los nuevos medios telemáticos de comunicación somos bombardeados constantemente para que consumamos, para que compremos. Esta difusión de los mensajes publicitarios a través de los canales antes citados, representa una fuente de ingresos económicos, en la mayoría de los casos los únicos, lo que significa la supervivencia y estabilidad de estas empresas. Los anunciantes contratan a especialistas para que elaboren mensajes que «calen» en el consumidor. Pero, piensa por un momento... En una sociedad donde hay más oferta que demanda, es muy complicado abrirse camino. Por ello, se recurre no sólo a técnicas informativas de las cualidades del producto sino a otras de persuasión y sugestión cuyo objetivo principal será el provocar en el consumidor el deseo imperioso de comprar aunque no sea necesario o de adquirir determinado producto no por sus cualidades sino por otras circunstancias: aspiraciones profundas, deseos, imitación de modelos, prestigio social, marca de moda, identificación con grupos... Y, para ello, no dudan en utilizar el engaño, la manipulación y la tergiversación. ¿Nos damos cuenta de esto? ¡Tienes que ver lo que hay detrás de los mensajes! ¡Hay que averiguarlo! ¿Quieres dejarte esclavizar por los mensajes publicitarios, por un consumismo innecesario o quieres actuar con plena libertad de acción? Pues, empecemos... porque aquí encontrarás una nueva forma de enfrentarnos al mundo de la publicidad y del consumo inconsciente.



¿Qué pretendemos?

Vamos a adentrarnos en el mundo de la publicidad, para conocerlo, entenderlo y valorarlo desde una actitud crítica y reflexiva. Descubriremos la relación de dependencia con los medios como vehículo de difusión; identificaremos y analizaremos los elementos que intervienen en el mensaje publicitario y tomaremos conciencia de su «embujo» e influencia, en muchas ocasiones negativa, en la vida de las personas.

¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Dónde nos podemos encontrar diariamente anuncios publicitarios? Haz una breve relación?
- ¿Qué tienen en común todos ellos?
- ¿Es igual publicitarse en la prensa, en la radio o en la televisión? ¿Por qué?
- ¿Qué medio es el preferido por las empresas para promocionar sus productos? ¿Por qué?
- ¿Qué les sucederían a los medios de comunicación si se prohibiese la publicidad?
- ¿Has pensado alguna vez sobre la cantidad de anuncios que vemos diariamente?
- ¿Piensas que el coste de la publicidad influye en el precio de venta del producto, independientemente de su calidad?
- ¿Qué cantidad de información nos aportan los anuncios sobre las características de los productos?
- ¿En alguna ocasión no distinguiste entre lo que era información y lo que era publicidad?
- ¿Qué argumentos nos dan para motivarnos a comprar el producto?
- ¿Qué tipo de anuncios te atrae más? ¿Recuerdas algunos? ¿Cuáles?
- ¿La publicidad de un producto te influye e incluso te provoca el deseo de



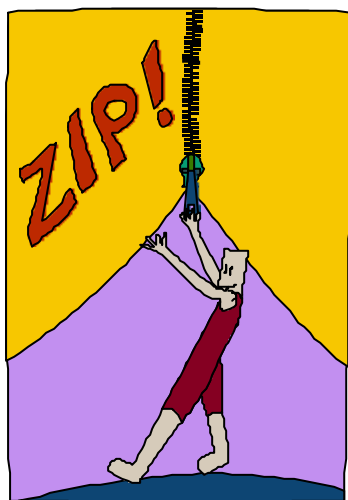
comprarlo?

- ¿Lo compara antes de comprar con otros productos similares?
- ¿Te crees todo lo que se dice en la publicidad?
- ¿Te das cuenta de que te pueden estar engañando?
- ¿Descubres los mensajes encubiertos o engañosos?
- ¿Cuándo ves los anuncios, percibes sólo los mensajes externos o también aquéllos que no se ven a simple vista?
- ¿Recuerda algún anuncio con doble sentido? ¿Cuál?
- ¿Y provocativo? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Conoces los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?



Investigamos y reflexionamos

○1. Exponed los datos obtenidos en la investigación sobre las agencias de publicidad, coste de campañas y tarifas publicitarias. Realizad una valoración.



○2. Análisis de anuncios y lectura de imágenes:

! Se le asigna mediante sorteo un medio (revista, radio, televisión) a cada grupo.

! A continuación, siguiendo el modelo de ficha que aparece en esta sesión, se procederá al análisis del anuncio que le haya correspondido. En el en caso de necesitar un visionado o una audición de vuestro anuncio o cuña debéis hacedlo con precaución para que el resto de los compañeros no lo perciban ni los distraigamos.

! Finalizado el trabajo de los grupos, lo iréis exponiendo. Si alguien de la clase quiere participar lo hará cuando termine la exposición. Al final, realizaremos una

reflexión conjunta.

○3. Os sugerimos que cada grupo, en otro momento, realice el análisis del anuncio elegido de los otros medios y que no lo ha trabajado en esta investigación.

.....

Lo que debes conocer

Ficha para análisis de anuncios y lectura de imágenes

(Adecuar a cada medio)

1. Aspectos técnicos

- Medio de difusión
- Soporte utilizado
- Formato (tamaño, página, duración)
- Producto o información anunciada
- Marca
- Empresa anunciante
- Destinatario
- Ámbito de difusión

2. Lectura objetiva

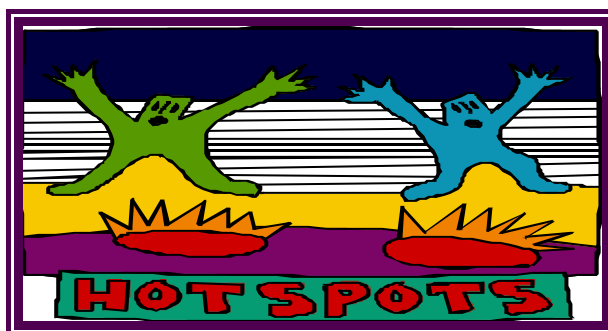
- Eslogan del anuncio
- Mensaje anunciado: contenido
- Ambientación, escenificación y montaje
- Descripción de personajes y elementos
- Desarrollo del mensaje
- Grado de complejidad
- Nivel de exposición
- Nivel de información /percepción: argumentación o motivaciones que se le ofrecen al consumidor
- Número, tipo y profundidad de planos
- Estímulos auditivos

- Métodos y recursos utilizados: tratamiento del color, recursos lingüísticos y técnicas publicitarias
- Relación y coherencia entre imagen, sonido, texto y el producto
- Nivel de originalidad, creatividad y sentido estético

3. Lectura subjetiva

- Sentimientos y emociones suscitados por el anuncio
- Estereotipos (conceptos, ideas, imágenes) sociales que aparecen
- Modelos de vida presentados
- Papel desempeñados por personajes y elementos
- Valores a lo que se asocia el consumo del producto
- Contravalores detectados
- Nivel de percepción de mensajes engañosos y/o subliminales.
- Grado de influencia para el consumo

4. Valoración y reflexión crítica



El primer anuncio publicitario de la humanidad

Un papiro egipcio encontrado en Tebas, con una antigüedad de unos tres mil años, conservado en el Museo Británico de Londres, es considerado como el primer reclamo publicitario que se conozca, al destacarse el producto elaborado en una tienda. El texto dice así:

*«Habiendo huido el esclavo Shem de su patrono Hapu, el tejedor, éste invita a todos los buenos ciudadanos de Tebas a encontrarle. Es un hitita, de cinco pies de alto, de robusta complexión y ojos castaños. Se ofrece media pieza de oro a quien dé información acerca de su paradero; a quien lo devuelva a la tienda de Hapu, el tejedor, **donde se tejen las más bellas telas al gusto de cada uno**, se le entregará una pieza entera de oro».*

Los medios y soportes utilizados en la publicidad

Llamamos medios publicitarios a los canales de difusión de los mensajes de la publicidad. Lo podemos encontrar en los medios comerciales de comunicación social (prensa, radio, cine y tv) y en los medios creados únicamente para difusión de los mensajes publicitarios (vallas, luminosos, «buzoneo», mobiliario urbano, transportes públicos, paneles informativos...).

Para la difusión de los mensajes se suelen utilizar distintos soportes técnicos:

P Medios impresos (uso del papel): diarios y sus suplementos, revistas, vallas, publicidad por correo, folletos...

P Medios audiovisuales: radio, televisión, cine y vídeo.

P Nuevas tecnologías: todos los nuevos canales de comunicación a través de ordenadores, teléfono, televisión interactiva y digital...

P Medios alternativos: paneles luminosos, promoción de productos en comercios o reuniones privadas, cintas de vídeo y audio, regalos promocionales, muestras gratuitas, publicidad punto de venta (expositores)...



Características de los anuncios publicitarios

} Dimensión informativa

PParcial: Se dice lo que interesa

PComercial: Su intención es provocar la compra del producto

PIndependiente: No hay relación con el medio de difusión

} Dimensión persuasiva

PRacional deductiva: Ante una proposición de un producto sacamos las consecuencias, atendiendo a sus características.

PRacional inductiva: Trata de llevarnos hacia un consumo generalizado a partir de experiencias concretas.

PRacional retórica: El contenido se nos muestra con lenguaje figurado.

PRacional analógica: Se utiliza la comparación, la marca o el nombre del fabricante.

PEmotiva: Se dirige hacia las emociones humanas. Su finalidad es crear una imagen específica del producto y unos consumidores diferentes al resto. La idea a transmitir es que el uso de ese producto producirá unas satisfacciones especiales. Se utiliza, sobre todo, para anuncios de coches, perfumes, moda.

PSubliminal: Aunque su uso está prohibido se sigue utilizando hasta que se descubre, debido a su eficacia sobre el consumo. Consiste en la transmisión de mensajes o estímulos visuales y auditivos que aparentemente pasan desapercibidos en las personas, pero que actúan sobre el inconsciente y en algún momento tienen respuesta positiva para el consumo de lo anunciado o de la transmisión de ideologías. Ejemplo de ello, para que lo veáis un poco lo encontramos en las sombras, donde aparecen apariencias de formas sexuales, símbolos de cualquier tipo, etc.

PEstática o encubierta: Incluida en otros anuncios o programas. No se promociona directamente, pero se visualiza claramente o se aprecia de forma oculta o poco visible, pero siempre presente intencionalmente. Se dispone de muchas técnicas: se puede ver en un primer plano o al fondo de la imagen o se utiliza, se coge... determinado producto. Se usa frecuentemente con productos y marcas de mucha competencia y con otros que no pueden anunciarse por prohibición legal (tabaco y bebidas alcohólicas de alta graduación). Últimamente, las casa comerciales de estos productos están utilizando la **publicidad de camuflaje** que consiste en anunciar bajo esa marca otros productos autorizados como ropas, relojes...



Imagen subliminal aparecida como portada en la revista juvenil *INJUVE* (1994), donde se aprecia una manipulación fotográfica para producir percepciones y mensajes aparentemente inconscientes.

Los estereotipos en la publicidad

Los estereotipos son las armas preferidas por los especialistas publicitarios para provocar el consumo, transmitiendo mensajes con los que los consumidores acceden a un mundo artificioso, tergiversado, mágico y donde los usuarios de los productos se identifican con distintos valores sociales: belleza, poder, felicidad, prestigio, amor, admiración... El trato publicitario dependiendo del sexo llega en muchas ocasiones a una falta de igualdad entre hombres y mujeres, donde el peor papel se lo lleva las últimas, con un tratamiento no propio de la sociedad actual. ¿Qué intereses hacen que persista esta situación?

3 Mensajes sexistas:

! La mujer es presentada como objeto de deseo: Se destaca su belleza para vender, para llamar la atención, como reclamo. Se le muestra sumisa al hombre, dulce y seductora (ante todo, deben gustar a los hombres). Se destaca la maternidad como una cualidad diferenciadora. Papel social secundario de las amas de casa: son presentadas sólo como las fundamentales consumidoras de productos del hogar. Cuando se representa a la familia, la mujer aparece realizando alguna actividad doméstica o atendiendo al marido o a los hijos.

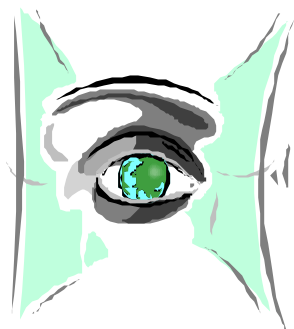
! El hombre como sujeto activo de la sociedad: Se reflejan y perpetúan las estructuras de poder. Se infravalora los roles sociales actuales de hombres y mujeres. El hombre aparecerá como el directivo, el jefe, el que compra coches poderosos y fuertes, el que conduce en familia. La mujer queda relegada a un papel secundario, a conducir utilitarios, a atender a los hijos y a realizar las tareas del hogar aunque trabaje. El hombre es valorado por sus realizaciones, por su autoridad, por su saber y la mujer por su belleza.

! Diferencias entre niños y niñas y hombres y mujeres: Se proponen regalos diferentes (niños: coches, juguetes de acción, de aventuras, asociados al saber; niñas: muñecas y juguetes de belleza). En el día del padre, regalos para divertirse; en el de la madre, utensilios para el trabajo en el hogar. Se destacan cualidades diferenciadoras: vitalidad y triunfo para los niños, docilidad y colaboración para las niñas. Se crean mundo de hombres y mundo de mujeres.

3 Prestigio social: comprar determinado coche, beber o fumar determinada marca...

3 Desarrollo de nuestra autoimagen: Consumir determinados productos nos dará una imagen varonil, femenina, conservadora, progresista, juvenil, madura, alegre, triste, seria, jovial, eficiente, seductor/a, extrovertida... La imagen ideal de la mujer moderna, trabajadora e independiente se representa haciendo coincidir el éxito femenino con los productos que emplea, aunque sean de la limpieza del hogar.

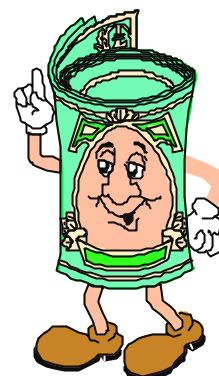




Métodos y recursos publicitarios

~ Influencias del color

Color	Asociaciones afectivas	Asociaciones objetivos	Efectos Psicológicos
Rojo	amor homicidio revolución	fuego sangre	animosidad dinamismo crispación
Naranja	incandescencia color	puesta de sol fuego	ardor estimulación
Amarillo	alegría dignidad	luz sol	alegría dinamismo
Verde	influencia mala	naturaleza hierba	clama frescor equilibrio
Azul	espacio viaje	cielo agua	claridad frescor ligereza tranquilidad
Violeta	luto dignidad	flores	frescor
Blanco	claridad pureza	flores luz	sobriedad claridad
Negro	tinieblas misterio elegancia	noche muerte	tristeza



~ Figuras retóricas (recursos lingüísticos)

- Personificación • Exclamación • Interrogación • Apelación • Exhortación
- Antonomasia • Alusión • Hipérbole • Doble sentido • Ambigüedad
- Sentencia • Comparación • Metáfora • Metonimia • Paradoja • Rima
- Extranjerismo • Epíteto • Elipsis • Reiteración • Anáfora • Sinestesia

~ Técnicas (Trucos y reclamos)

#Analogías visuales: Asociar ideas aparentemente diferentes.

#Símbolo visual: Utilizar un símbolo para expresar una idea.

#Hiperbolización: Exageración visual del mensaje.

#Personalización: Identificar una marca o sus cualidades en un personaje animado o inanimado.

#Sorpresa: Buscar el acercamiento al verdadero mensaje con algo distinto de lo que se esperaba.

#Silencio: Presentar el producto sin texto.

#Realización diferente: Utilizar nuevas técnicas en la producción. Por ejemplo, anunciar en blanco y negro, destacar un color sobre fondo gris, no mostrar el producto, usar técnicas informáticas para realizar el anuncio, producir efectos especiales...

#Belleza: Hacer que el producto entre por los sentidos utilizando cuerpos perfectos, fotografía excelente, música adecuada originales, preexistente o de moda, luz apropiada...

#Famosos y expertos: Recomendar el producto identificándolo con la imagen del famoso, para darle credibilidad.

#Imitación de escenas de la vida o de películas famosas: Recrear y reproducir situaciones de la vida donde se consume el producto de forma natural.

#Dibujos animados: Recurrir o mezclar imágenes reales y animadas para darle un toque de originalidad, de humor o de aspecto emotivo.

#Superespectáculo: Buscar la grandiosidad para alcanzar prestigio o posicionarse en el mercado.

#Regresión: Llevar a los consumidores a momentos felices y nostálgicos de su pasado.

~ Estilos publicitarios

1) Informativo-Educativo. Es el estilo que se utiliza cuando necesitamos explicar de forma sencilla, aspectos del producto: componentes, formas de uso...

2) Emoción. Se recurre a exponer o sugerir situaciones o comportamientos afectivos con los que el receptor tiende a identificarse o a pulsar las cuerdas de diversas emociones, como es: el deseo de una buena posición social, de ofrecer una imagen agradable, de ser una buena madre, de revivir el pasado. En estos anuncios existe un alto contenido de fantasía por lo que el producto no necesariamente ha de contener valores afectivos intrínsecos.

3) Regresivo. Utilizar este estilo es llevarnos a momentos felices y nostálgicos del pasado, de la infancia, de la juventud, de lugares...

4) Música. La música está especialmente indicada cuando el producto ofrece sobre todo beneficios emocionales. Sirve para comunicar cosas que no se pueden transmitir mejor de otra manera: una sensación, un estilo, una clase, un estado de ánimo... La selección del tipo de música requiere tanto tiempo como la selección del tipo de imagen que queremos para el producto. La música permite segmentar un público determinado sin que el resto se sienta excluido automáticamente. Es el idioma internacional de los jóvenes y quizás el mejor camino para captar su atención entre la masa de anuncios y cuñas parlantes de la radio y la televisión. Muchas de las músicas empleadas en las campañas se han convertido en «superventas».

5) Ansiedad visual. Podemos decir muy propia de los *video-clips*. Es un paso vertiginoso de imágenes al ritmo musical, que suscita una ansiedad de seguirlas con la vista, tratando de captar su contenido.



6) Humor. Éste suaviza el impacto, crea en el público una actitud relajada y receptiva para escuchar y aceptar lo que se le está diciendo. Lo mejor es integrar el humor de la calle en nuestras historias de venta. En la mayoría de los casos, el humor -como la música- ha de asociarse a otros géneros publicitarios para surtir efecto. Es básico que el humor sea digno, ya que la vulgaridad destruye cualquier marca.

7) Fantasía. Se recurre a situaciones o hechos fantásticos, irreales, llamando la atención del receptor.

8) Miedo-Temor-Escándalo. El escándalo y el miedo son dos estados de ánimo frente a los que el negocio publicitario tiene una actitud respetuosa, dado su indudable poder de influencia. Se alude a situaciones catastróficas, accidentes, enfermedades, campañas preventivas de...

9) Suspense diferido. Este procedimiento funciona en dos tiempos: se lanza primero un mensaje intrigante, que provoque curiosidad y después se despeja la inquietud con un mensaje-respuesta-solución.

10) Seriada. Cuando se mantienen los mismos personajes o situaciones de forma que la comunicación se contempla como por capítulos.

11) Referencias racionales. Están relacionadas con aspectos económico o de utilidad: el precio, bajo consumo, facilidad de uso...

12) Erotismo. La carga de erotismo con el que se puede construir un mensaje tiene un alto poder de convocatoria y atracción entre determinados grupos de consumidores.

Basado en GARCÍA, MARIOLA (1995): Las Claves de la Publicidad. Madrid, ESIC.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:



L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.



Para la próxima sesión: «Publicidad y consumo»

(Actividades previas)

Por sorteo, cada grupo realizará uno de los siguientes trabajos de investigación:

S1) Recopilar información sobre los productos que más se anuncian en cada medio, realizando una clasificación por sectores de producción. Ejemplo: alimentación (leche, zumo, mantequilla...), electrodomésticos (frigorífico, lavadora, estufa...), automoción (repuestos, motos, tipos de vehículos...), etc.

S2) Realizar un listado donde aparezcan los anuncios y los valores que transmiten.

S3) Anotar los nombres de veinte productos que sean muy conocidos. Cambiarles el nombre y responder si gana o pierde atractivo. Por último, hay que comprobar su presentación y reflexionar sobre la importancia del envoltorio, de lo externo, más incluso que el contenido.

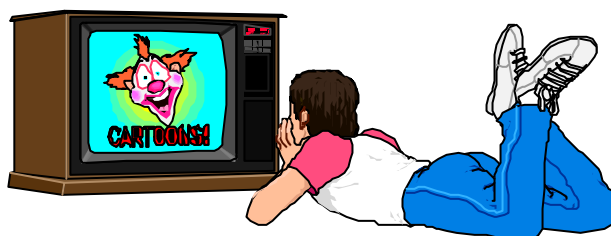
8ª Sesión:

Publicidad y consumo

Una de las mejores formas de entender y descifrar los mensajes publicitarios es asumiendo el papel activo de creadores, de productores ingeniosos que diseñan, planifican y llevan a cabo proyectos y campañas de publicidad. Entonces, nos daremos cuenta con actitud reflexiva de que nada es gratuito en publicidad: el sonido la imagen, la iluminación, el ritmo, el color, la angulación, el texto..., cada elemento habla por sí mismo o en conjunto y todo gira en torno a un fin primordial, vender bien el producto. Por eso, queremos que tú seas parte activa del complejo mundo de la publicidad asumiendo el papel de diseñador publicitario, para que descubras lo que se mueve y esconde detrás de este hecho que día tras día forma parte de nuestras vidas, no olvides que sólo en el medio televisivo se pasan diariamente en nuestro país alrededor de ¡4.300! anuncios. ¿No crees que debes aprender a defenderte de las posibles manipulaciones, de lo superfluo y del engaño? ¡Conviértete en un consumidor preparado e inteligente! ¡De ti depende!.

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión conoceremos más en profundidad el fenómeno publicitario. Para ello, utilizaremos los mecanismos, medios y soportes que usa la publicidad. Produciremos imágenes y participaremos en el diseño de una campaña publicitaria con el objetivo de conocer, entender y valorar crítica y reflexivamente este mundo de la publicidad. Con todo, iremos tomando conciencia de lo superfluo y de lo necesario y empezaremos a interpretar adecuadamente los mensajes.



¿Qué sabemos?

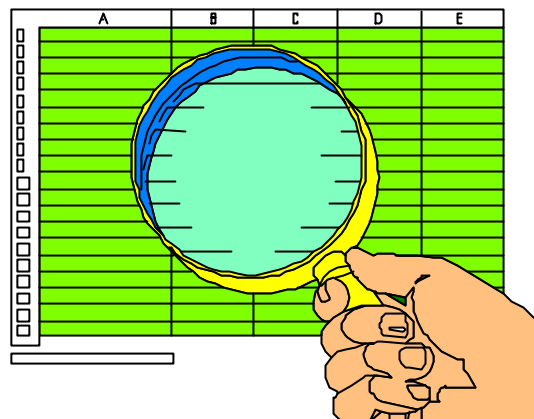


Conviene que hablemos entre todos de nuestro nivel de conocimiento sobre la publicidad. Para ello, iremos dando respuestas a las siguientes preguntas. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común, estableciendo un pequeño debate:

- ¿Qué es y qué persigue la publicidad?
- ¿Qué medios y soportes utiliza?
- ¿Qué hay detrás del mensaje publicitario?
- ¿Qué elementos utilizan para conseguir su propósito?
- ¿Has observado alguna intencionalidad encubierta en imágenes o textos publicitarios? En caso afirmativo, indícalo.
- ¿Te llama la atención el papel que desarrolla el hombre y la mujer, el niño y la niña en los anuncios televisivos? ¿Qué trato reciben? ¿Qué funciones desempeñan? Razona la respuesta.
- ¿Se hacen anuncios distintos dependiendo de la edad y del sexo?
- ¿Qué tipo de productos se anuncian con más frecuencia atendiendo a sus destinatarios?
- ¿En qué te fijas más cuando ves un anuncio: en su contenido, en la música, en los personajes, en las imágenes...?
- ¿Has comprado alguna vez un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en un anuncio y luego en la realidad resultó ser distinto? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Sabes que hay normativas y leyes que regulan el buen uso de la publicidad y que protegen a los consumidores?
- ¿Entiendes que son necesarias?
- ¿Piensas que las campañas publicitarias son efectivas? ¿Por qué?
- ¿Cuales te han llamado más la atención y por qué?
- ¿Consideras que la publicidad influye en el comportamiento humano?
- ¿Crees que la publicidad nos transmiten modos o estilos de vida? Razona la respuesta.



- ¿Utilizas o usas productos de marca? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿te sientes diferente? ¿Por qué?
- ¿Podemos comprar todo lo que se nos ofrece?
- ¿Qué producto te gustaría tener de los anunciados si el dinero no fuera un impedimento? ¿Por qué?
- ¿Crees que influye de igual manera los efectos de la publicidad en los niños y jóvenes dependiendo de sus procedencia social? Razona la respuesta.
- ¿Qué valores positivos y negativos encuentras en la publicidad?



Investigamos y reflexionamos

- 1. Exposición de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas previamente por los grupos, procediendo a su valoración crítica.
- 2. Sería interesante que los grupos realizarán todas las propuestas de trabajo que relacionamos a continuación. No obstante, si por motivo de tiempo no fuera posible el/la tutor/a, por sorteo, las asignará.

P 2.1. Jugando con la publicidad

Una vez formados los equipos de trabajo, seleccionaréis las imágenes más sugerentes o que os llaman más la atención de las encontradas en las revistas. Vuestro objetivo será confeccionar anuncios, a modo de «collage» desfigurando los existentes, cambiando de lugar algunos o todos los elementos, modificando el texto, sustituyendo los objetos y personajes o sus aspectos primitivos. Antes de poneros a trabajar, debéis dar ideas y concretar lo que queréis realizar.

Terminado el trabajo, un representante de cada equipo lo mostrará al resto de la clase y expondrá lo que han intentado conseguir con ello.

P 2.2. Contrapublicidad

Vuestra misión será la de elaborar contraanuncios exagerando o contradiciendo los elementos del anuncio originario. Formamos grupos de trabajo. Debéis elegir un anuncio, aparecido en cualquier medio, (en un primer momento os aconsejamos que sea de una revista) y que creáis interesante para esta actividad. Si tenéis alguna duda, no dudéis en preguntar a vuestro profesor o profesora. Para centrar el trabajo, el grupo debe analizar el anuncio observando el producto de que se trata, lo que la publicidad dice de él y lo que vosotros veis que no aparece o no

se dice, las discordancias entre imagen y texto y otros aspectos que surjan. A continuación, el grupo comienza a diseñar su nuevo anuncio (debéis decidir si se hará en tono serio o humorístico), llegando a un acuerdo consensuado entre todos. Una vez concluido, cada grupo expondrá el trabajo al resto de la clase. A final, estableceremos un pequeño debate para extraer conclusiones.

P 2.3. Campaña publicitaria



Vuestro objetivo será realizar el diseño de una campaña publicitaria, con carácter progresivo, es decir, ir descubriendo poco lo que queremos promocionar, sobre un producto nuevo que, no sirviendo para nada en la realidad, se presente como algo imprescindible y necesario. Para ello, formaremos grupos de trabajo y se les asignará mediante sorteo el medio (prensa, radio o televi-

sión) para el que trabajarán. A continuación y de forma orientativa pasaremos por las fases siguientes:

Pa) Elegir o inventar un producto «creíble »

Pb) Decidir a quién va dirigido

Pc) Ponerle nombre

Pe) Desarrollar la idea principal de la campaña

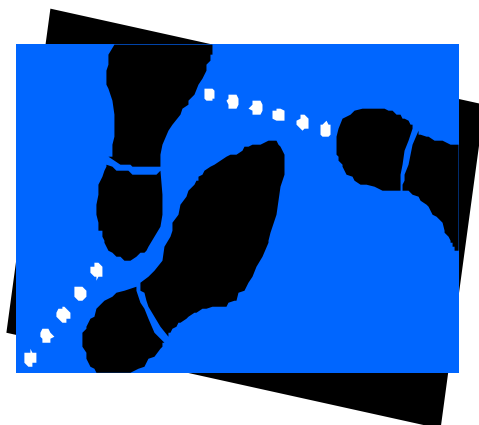
Pf) Planificarla

Pg) Diseñar anagramas y logotipos

Ph) Redactar los textos

Pi) Decidir imágenes

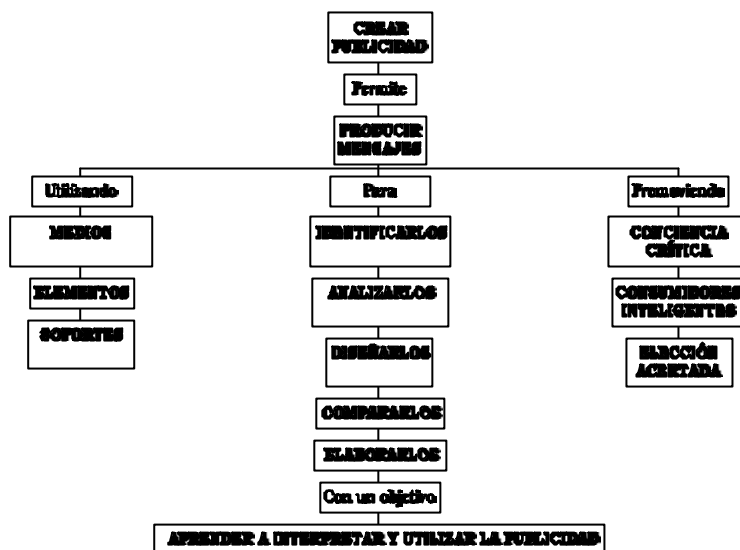
Pj) Producción



Creemos que debéis comenzar con una técnica llamada «torbellino de ideas» que consiste en que cada miembro del grupo expone las ideas que se les ocurran, aunque parezcan descabelladas. Alguien hará de secretario y las irá anotando. Posteriormente, se analizan todas sin llegar a la discusión y se elige la más aceptada.

Esta actividad tiene dos partes muy diferenciadas: el diseño y la producción, por lo que el reparto de tareas se hace necesario e imprescindible. Se requiere para su realización un período más largo que otras actividades. Concluido éste, se presentarán las campañas y al final se hará una puesta en común analizándose por cada grupo los objetivos propuestos y las dificultades halladas.

03. Reflexionad y expresad vuestra opinión sobre el siguiente mapa de conceptos:



Lo que debes conocer

~ La Regulación Jurídica de la Publicidad

1978 Constitución Española (Art. 51)

1984 Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios

1985 Ley de Consumidores y Usuarios de Andalucía

1988 Ley de Arbitraje de Consumo

1988 Ley General de Publicidad

1993 Decreto de regulación del Sistema de Arbitraje

1994 Ley de Actividades de Radiodifusión Televisiva

Distintos Reales Decretos que desarrollan las Leyes anteriores, dirigidos al reconocimiento de los derechos de los consumidores y usuarios, y en los que se regulan las normas sobre protección de la salud, de los intereses económicos, sobre reparación de daños y perjuicios, sobre la seguridad, etc.

Actuaciones Privadas:

Normas Generales de la Asociación de Autocontrol de la Publicidad (AAP)

Normas reguladoras de los distintos medios de comunicación

~ Normas de protección del menor

La emisión de publicidad:

No incitará directamente a los menores a la compra de un producto o a la contratación de un servicio, explotando su inexperiencia o su credulidad, ni a persuadir a sus padres o a terceros para que lo hagan.

No explotará la especial confianza de los menores en sus padres, profesores y otras personas.

No presentará a menores en situaciones peligrosas o susceptibles de inspirar actitudes violentas, injustas, insolidarias o antipedagógicas.

(Normas reguladoras de la admisión de publicidad en Radiotelevisión Española)

~ Características de los mensajes publicitarios

" En Televisión

- R Lenguaje rápido y sintético.
- R Imágenes comprensibles.
- R Marca identificable.
- R Sonido adecuado y música sugerente.
- R Sobreimpresiones sincronizadas.
- R Personajes, mejor que objetos.
- R Una sola idea en el *spot*.
- R Técnicas y recursos atractivos.

" En Radio

- R Transmitir «imágenes sonoras».
- R Escribir para el oído y la mente.
- R Mensaje provocador y atrayente.
- R Lenguaje claro, rápido y convincente.
- R Identificación y repetición frecuente de la marca.
- R Comunicar una única propuesta.
- R Mensajes apropiados a la audiencia.
- R Efectos especiales creíbles y realistas.
- R Músicas acertadas y eficaces.
- R Voces persuasivas y auténticas.

" En Prensa

- R Ser gráfico y visual.
- R Diseño gráfico creativo, provocativo.
- R Marca y producto identificables.
- R Presentar una única propuesta.
- R Ilustraciones y fotografías cuidadas, atractivas, sugerentes.
- R Eslóganes y titulares claros, creativos y/o impactantes.
- R Evitar titulares negativos.
- R Fotografías, mejor que dibujos.
- R Lenguaje sencillo, vivo, vigoroso, creíble y convincente.
- R Masas tipográficas provocadoras de la atención.
- R Utilización del color como persuasión.
- R Elaborado según los perfiles de los lectores.
- R Provocar la curiosidad.
- R Cuerpo del texto no descuidado, pero no sobrecargado
- R Seleccionar imagen comunicativa, original, sorprendente.
- R Tipos de letras acordes con el producto.



Extraído de Comunidad Escolar



~ Dominados por el consumo

Levantarse y empezar a consumir. Pero, ¿qué se consume?: ¿lo justo?, ¿lo necesario?, ¿lo superfluo?. En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado, resulta paradójico pensar que las necesidades, en lugar de reducirse y estar mejor atendidas, aumenten y nos conviertan en esclavos y víctimas de un consumismo engañoso e innecesario que, de forma consciente e inconsciente, determina nuestra forma de vida, creando una ansiedad y competitividad errónea, alimentadas por modelos de *márketing* con una intencionalidad clara de puro mercantilismo o influencia ideológica.

No es difícil crear necesidades, para provocar una respuesta consumista. La influencia de los medios, en la sociedad actual, es determinante para proyectar imágenes y mensajes que nos lleven a un mundo perfecto, ideal y deseado, que nos transforma en vital lo secundario. Consecuentemente, se ha creado una rentable industria especializada que, utilizando mecanismos publicitarios, establece una comunicación unidireccional que incita y orienta hacia el consumo del objeto propuesto.

Gran cantidad de mensajes que llegan a los consumidores a través de los distintos medios de comunicación contienen informaciones engañosas o de veracidad dudosa, produciéndose al margen de la legislación vigente. Las empresas comerciales y sus marcas suelen incumplir las normativas, elaborando una publicidad encubierta, presentándola dentro de un espacio divulgativo-informativo cuando en realidad es un reclamo al servicio del anunciante que ha invertido para obtener unos beneficios. Según algunos estudios de investigación, más del seis por ciento de la publicidad que llega a los consumidores a través de los distintos medios se puede considerar como engañosa -un cuatro por ciento en la televisión, un tres y medio en los diarios, un siete en la radio y más del diez por ciento en las revistas-, induciendo a un consumo erróneo, que afecta negativamente al comportamiento económico del consumidor, y orientando hacia un consumismo materialista.

Ante tal situación, los seres humanos, de forma irreflexiva, nos dejamos, en muchas ocasiones, arrastrar y hasta engañar cuando consumimos de forma irresponsable, siguiendo el juego, a veces conscientemente, a los publicitarios y empresas que representan y, ante el éxito, animándonos a que sigan creando necesidades y productos que las satisfagan.

Es tal la influencia, que en determinados sectores sociales y en todas las edades, pero sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, se produce una identificación con las personas que los consumen, convirtiéndose en una *moda* que predetermina los gustos, que clasifica social e ideológicamente, que produce desigualdades sociales, que genera escalas de valores descontextualizadas de la realidad, que modifica actitudes y, en definitiva, *robotiza* a la persona y la convierte en marioneta movida por intereses predeterminados.



Este fenómeno social, cada vez más alienante, debe ser motivo de preocupación en la educación y formación de nuestros escolares. Creemos que, desde el área de la Orientación educativa, se abre un esperanzador campo de acción que permitirá la prevención adecuada para un consumo responsable, racional y reflexivo.

~ La obsesión por las Marcas

Uno de los fenómenos fundamentales que se ha generado en la sociedad de consumo moderna, impulsado por una publicidad que nos induce a la alienación del sujeto al objeto es el mito de la moda o adoración de determinadas marcas como una obsesión compulsiva por la posesión de objetos o el consumo, en un acto de auto-realización personal.

Nos sentimos vinculados al objeto material y tangible, susceptible de consumo, porque en la sociedad de mercado los objetos han pasado a convertirse en verdaderos fetiches, símbolos que representan el más allá de nuestra cotidianeidad, nada menos que la Tierra Prometida por el discurso publicitario. La publicidad actual no posee una dimensión referencial sobre los productos, no «habla» de los objetos, sino que los objetos «hablan» de sí mismos (se exhiben). La Marca de un producto señala a una persona como un ser privilegiado de un grupo elitista y minoritario.

No hay ningún otro fenómeno en que el ciclo consumista se manifieste de forma tan vigorosa como el de la Moda: la razón es de índole económica. La sociedad industrial está condenada a favorecer la formación de consumidores y consumidoras irreflexivos y compulsivos; si los productores y consumidores de vestidos tuvieran la misma conciencia, éstos sólo se comprarían (y producirían) al ritmo que marcarse sus inexorable desgaste por el uso. Si tal improbable extremo sucediera, ¿cómo podríamos seguir llamando a ese eufemismo que cubre la desnudez de la palabra *Negocio*?. Algunos autores afirman que la Moda comenzó como un producto de la división de la sociedad en clases. En la sociedad actual, la Moda se difunde verticalmente desde las clases acomodadas hacia las más bajas poniendo en marcha un mecanismo de emulación del prestigio con la posesión del objeto. Otros autores creen que la causa esencial y primera de la Moda la encontramos en la rivalidad social y sexual de los diferentes estratos sociales que provocan la paradoja de querer ser todos iguales, pero a la vez diferentes. Otras opiniones afirman que el origen de la Moda está en un instinto erótico arraigado profundamente en el subconsciente colectivo, mientras que otros muchos creen que todo este fenómeno se debe a variables socioeconómicas donde resulta evidente la conexión entre Moda y Poder.

En la sociedad actual, la Moda y sus ciclos no surgen espontáneamente de los consumidores sino que hay un grupo muy restringido de diseñadores que utilizando los medios de información de masas y la Publicidad imponen sus criterios estéticos a la población, lo que describe perfectamente la dictadura del consumo en las sociedades capitalistas. De esta manera, se propagan las directrices y cánones del ciclo de la Moda que conviene a cada tiempo. Las rutilantes «pasarelas» se convertirán en el escaparate de lujo donde comienza los sueños por «parecerse a» y «diferenciarse de». En este contexto, la Moda está al alcance de todos y las únicas barrera que lo impidan serán las derivadas de la economía doméstica personal, lo que la convierte en obsesión y consumo-adicción. Se observa una irracionalidad en gran parte de los comportamientos consumistas cotidianos, los cuales cumplen la función de pretender aplazar -ilusoriamente- la angustia vital y llenar el vacío existencial del hombre y de la mujer de hoy.



Los bienes de consumo, los objetos, no son ya adquiridos por su valor práctico y funcional, sino porque están cargados de significados convirtiéndose en distribuidores de íntimas satisfacciones públicas y asumiendo cierto carácter mágico y ritual. La adquisición de cosméticos y de determinada indumentaria no está motivada por su funcionalidad o pragmatismo, sino más bien por su asociación inconsciente a valores simbólicos, a un tipo ideal establecido por el discurso publicitario a través de los medios y que, en este caso, mantiene viva, entre otras, la mitología de la «eterna juventud». Lo que hace que los objetos se nos tornen indispensables es precisamente ese aura simbólico del que están investidos y que nos va a transferir propiedades que nos van a significar ante los demás.

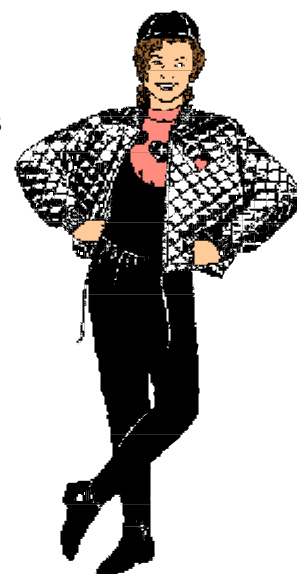
Las necesidades humanas de carácter biológico tienen un punto de satisfacción, son limitadas (el hambre, la sed, el sexo...), pero las necesidades de carácter culturalo sociológicas son verdaderamente ilimitadas (la sabiduría, el poder, el dinero...). La fiebre consumista ha dominado los dos ámbitos de necesidades humanas, convirtiendo el acto de adquisición de objetos en una práctica que tiende al infinito. La Moda, con su juego espectacular e inagotable de modelos y colores es una perpetua exaltación del presente. Sus manifestaciones son temporalmente cortas pero muy intensas, un canto a lo momentáneo, a la victoria del presente perpetuo.

Basado libremente en CORREA, RAMÓN IGNACIO (1995): La imagen que se esconde. Huelva, Asociación de Industrias Químicas y Básicas de Huelva.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

- L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?
- L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?
- L ¿Creéis que ha sido interesante?
- L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?
- L ¿Para qué crees que te sirven?
- L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?
- L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?
- L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?



2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posterior-

mente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Creadores activos»

(Actividades previas)

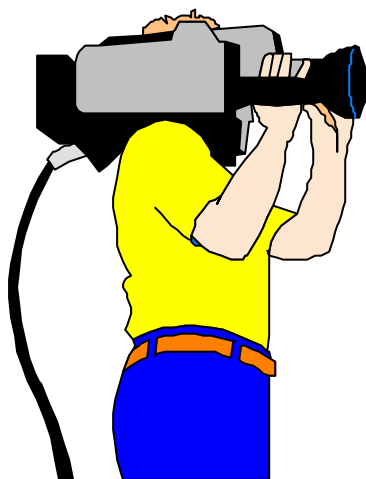
S1. Por consenso entre todos los grupos (si no hay acuerdo, se realizará un sorteo) cada cual elegirá un medio distinto y realizará durante los días previos a la sesión una pequeña producción creativa y didáctica de mensajes en ese medio. Se seleccionarán temas de actualidad que sean de vuestro interés, relativos tanto a la institución escolar como a aspectos generales de la sociedad. Para el medio prensa se realizará una portada con todos sus elementos y para la radio y la televisión se grabarán cinco minutos. Los grupos que hayan realizado el diseño de una campaña publicitaria llevarán a cabo su producción en el soporte elegido. Seguid para la realización las orientaciones e informaciones que hemos venido exponiendo en las anteriores sesiones y en la siguiente.

S2. ¡Que no se os olvide llevar a la clase el televisor, el vídeo, el radiocasete y las cintas grabadas por los grupos!



Módulo 4º: Produciendo con los Medios



9ª Sesión:**Creadores activos**

Con el desarrollo de este programa didáctico, hemos ido conociendo a los distintos medios que nos envían mensajes y esperamos que hayáis aprendido a consumirlos de una forma inteligente. Sin embargo, para que fomentemos en todos vosotros una verdadera actitud crítica es necesario profundizar un poco más en este proceso. Para ello, os proponemos que empecéis a utilizar su propio lenguaje, que os convirtáis por unos momentos en verdaderos creadores de mensajes en los distintos medios de comunicación. Efectivamente, elaborando vuestras propias autoproducciones os daréis cuenta de todo el proceso de la comunicación, lo que hay antes, durante y después. Estamos reproduciendo los mismos momentos por los que pasan los profesionales de estos medios. Conoceréis de primera mano la fuerza de los códigos de lectura y escritura del lenguaje audiovisual, sus virtualidades y limitaciones. Apremiaréis, desde un primer plano, el poder de los medios y cómo la emisión de mensajes puede tomar un enfoque distinto dependiendo del equipo humano que lo realice. Comprobaréis, en definitiva, que el pensamiento de los que participan en su elaboración aparecerá claramente en los mensajes y por eso se hace imprescindible nuestra alfabetización en el consumo de los medios; es decir, saber leer, oír y ver inteligentemente, sabiendo descifrar los mensajes que recibimos.

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión, trataremos de conocer más en profundidad el funcionamiento de los distintos medios y los procedimientos que se utilizan para transmitir los

mensajes, para lo cual nos convertiremos en creadores de nuestras propias producciones.

¿Qué sabemos?

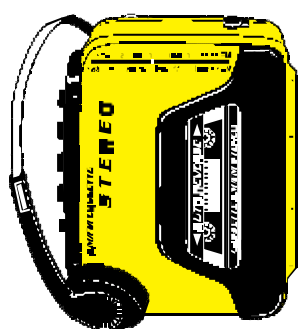
Cada grupo dará respuesta a las siguientes interrogantes, pasando posteriormente a una puesta en común.

° ¿Habéis utilizado alguna vez los medios de comunicación para transmitir mensajes? ¿Cuándo? En caso afirmativo, ¿cómo fue la experiencia?

° ¿Creéis que la producción y creación de mensajes por parte de los alumnos en los propios centros ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlo desde una actitud crítica?

° ¿Cuáles serían las dificultades que encontraríais a la hora de producir vuestros propios mensajes en los distintos medios?

° ¿Cómo y para qué utilizaríais cada uno de los medios en tu clase o en el Instituto?



° ¿Qué importancia le dais al conocimiento general de los medios como su estructura, funcionamiento, técnicas, estilos..., para ser capaces de ponerse a producir con ellos? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

○1. Puesta en común por parte de todos los grupos de sus respectivas producciones. Al final de cada exposición el representante explicará brevemente la finalidad de su trabajo y las dificultades encontradas en su realización.

○2. Concertad una visita a los distintos medios que existen en vuestra localidad. Conviene que os preparéis una batería de preguntas sobre su organización, estructura y funcionamiento.

Lo que debes conocer

Producción de un programa de televisión o radio

(Adecuar a cada medio)

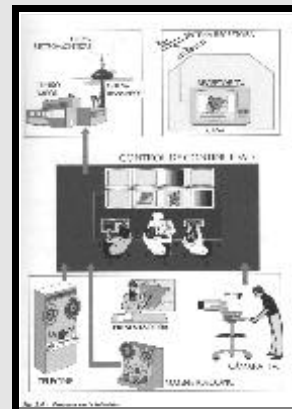
—Fases

PPreproducción: Guión, medios técnicos, medios artísticos, preparativos, espacios, presupuestos

PProducción: grabación

PPostproducción: Edición, vídeo, audio, máster final

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.



Extraído de *Qué es la televisión*

El espacio de la imagen: la escala de planos

En 1915, Griffith 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 corresponde a todas las acciones desarrolladas en un mismo espacio). Dentro de éstas se encuentran los planos, que corresponden al 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 medios

Plano americano: Toma al personaje desde las rodillas (tres cuartas partes).

Plano intermedio: 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 tienen 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.

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar

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).

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. Los movimientos de la cámara recogen ese 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.

1a) 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.

1b) 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 mediante lentes ópticas de distanciamiento o acercamiento del objeto. Este movimiento puede tener diferentes velocidades.

Basado libremente de FUENZALIDA, V. y EDWARDS, P. (1984): *Educación para la TV*. Chile, Ceneca.



Las abreviaturas en el guión radiofónico

!CAR: Careta. Es la presentación y anuncio de un programa que ya está grabado de antemano y que siempre es el mismo.

!SINT: Sintonía. Es la música o efecto especial que se emite al principio o al final de un programa y que lo identifica.

!PP: El sonido se escucha en primer plano nítidamente.

!PF: El sonido descende de volumen, es decir pasa a fondo, para dar paso a otro.

!LOC: Locutor.

!LORA: Locutora.

!F: La música o el sonido se va haciendo más débil, se funde con el siguiente.

!C: La música o sonido desaparece, cesa.

!CINTA: (a-1, A-2, A-3,...). Indican las cintas numeradas que llevan un determinado sonido, una música, una palabra y que se pone en el momento establecido.



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

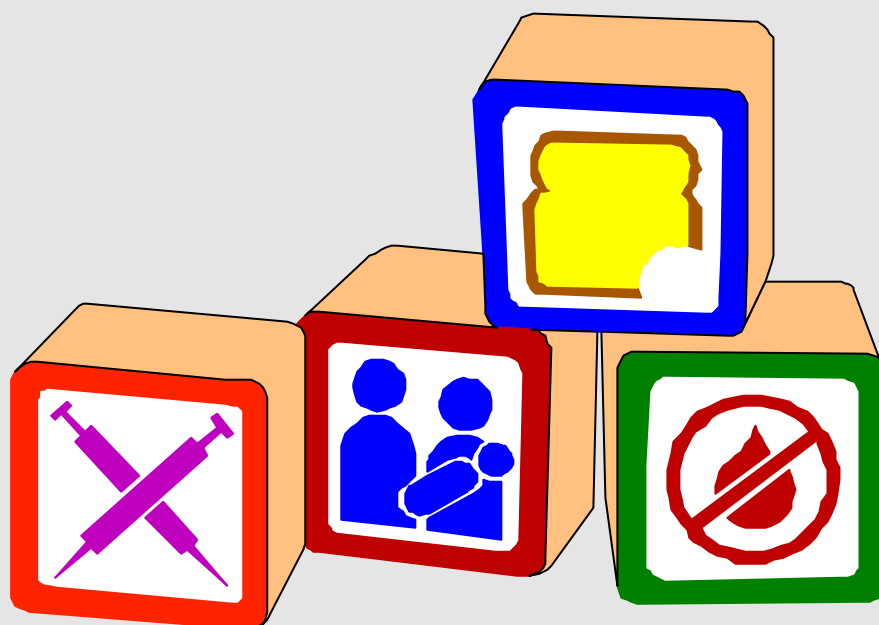
2. Puesta en común y reflexión.

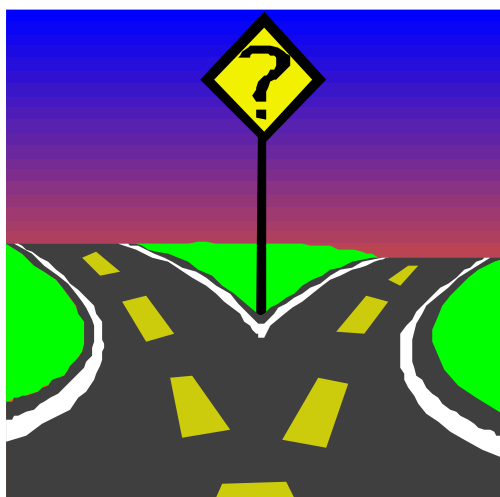
Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Tomando nuestras propias decisiones»

Módulo 5º: Consumidores inteligentes

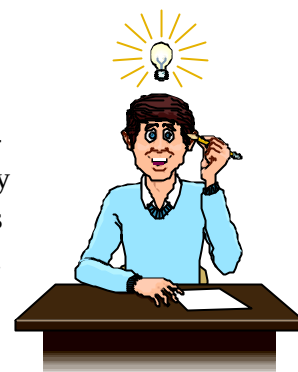


10ª Sesión:**Tomando nuestras propias
decisiones**

Hemos llegado al final de nuestro Programa de Orientación, pero para ti ahora comienza una nueva etapa de ver, de analizar críticamente los mensajes que aparecen en los distintos medios de comunicación. Hemos puesto nuestro granito de arena para que hayas cambiado tu percepción sobre los medios. Estamos «condenados» a convivir con ellos, los necesitamos. Por eso, era necesario que tú empezaras a convertirte en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Vas a empezar a recorrer en tu vida un nuevo camino hacia el mundo de los adultos y tienes que estar bien preparado para ello. En esta etapa, no exentas de dificultades, irás moldeando tu personalidad y las influencias de los medios constituye un factor determinante en este proceso. No olvides lo aprendido en estas sesiones. Recuerda los compromisos que has ido adquiriendo. No te dejes persuadir, no te dejes engañar por ellos. Adopta una actitud crítica ante su consumo y toma tú tus propias decisiones, pero hazlo de una forma madura. Somos seres racionales, que pensamos, que reflexionamos, que valoramos los hechos, los mensajes...; entonces, ¿por qué vamos a dejar que otros decidan por nosotros? Aún te queda otra misión muy interesante: ayudar a los que están a tu alrededor a que aprendan a consumir mensajes. ¡Colabora! ¡Tú estás preparado!

¿Qué pretendemos?

En esta última sesión, reflexionaremos sobre nuestros cambios de actitud ante la recepción de mensajes audiovisuales, realizaremos una valoración del programa seguido y comprobaremos si hemos aprendido a ser consumidores críticos, activos y no pasivos de los medios de comunicación. Al final, estableceremos nuestro compromiso para el futuro.



¿Qué sabemos?

Cada grupo dará respuesta a las siguientes interrogantes, pasando posteriormente a una puesta en común.

- ¿Creéis que habéis aprendido muchas cosas nuevas sobre los distintos medios?
- ¿En qué sentido?
- ¿Qué no sabías antes y ahora conoces?
- ¿Qué aspectos os han llamado más la atención?



Extraído de El Semanal TV. 17-VI-95

- ¿Estos conocimientos os serán útiles en vuestra vida? ¿Por qué? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

O1. Cuestionario evaluador. El/la tutor/a os entregará un cuestionario que individualmente realizaremos. Con él, recogeremos vuestras impresiones ante la influencia de los medios en nuestras vidas y la actitud que tomamos ante ellos. Posteriormente, nos permitirá analizar el grado de consecución de los objetivos que nos marcamos al iniciar este Programa de Orientación para un uso adecuado y crítico de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación.

Lo que debes conocer

¿Cómo es el buen consumidor de mensajes?

QCrítico:

Compara
Enjuicia
Denuncia / Alaba

QResponsable:

Se informa
Conoce
Selecciona

QActivo:

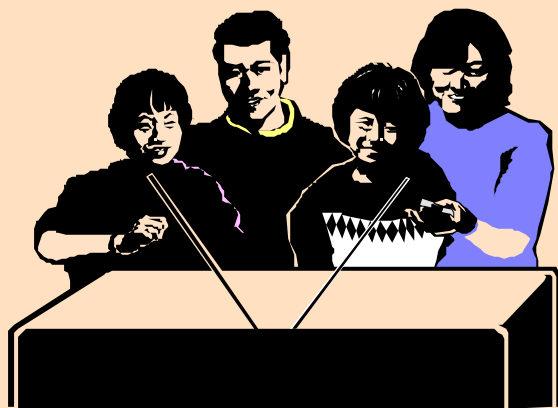
Comenta, discute
Contrasta
Actúa: busca alternativas

QCreativo:

Imagina
Crea
Produce

La Orientación profesional con los Medios

La orientación tiene su culminación en los tramos finales del sistema educativo con la necesaria toma de decisiones sobre aspectos profesionales y vocacionales lo que conducirá a la elección de una profesión u ocupación futura. Este hecho trascendental necesita de la aplicación de programas específicos, apoyados en los medios, que incluya actividades atractivas mediante las cuales el alumno se conozca mejor a sí mismo, identifique sus habilidades y aptitudes y adquiera un conocimiento profundo y real de la diversidad de opciones profesionales, laborales u ocupacionales que la sociedad ofrece o demanda en su mercado laboral. Mediante estas actuaciones conseguiremos ayudar y orientar a nuestros alumnos para que puedan decidir conociendo las variables que se implican en este complejo proceso.



Sin duda alguna, en los distintos medios encontramos valiosos materiales de apoyo que nos facilitan el proceso de orientar profesionalmente a nuestros alumnos. Sería un error desaprovechar la cuantiosa información que nos proporcionan y su posible uso posterior en nuestras aulas. Del mismo modo, podemos emplearlos para preparar a los alumnos de cara a su futura inserción profesional o laboral.

! Actividades de investigación y autoinformación profesional. A partir de las informaciones y materiales generados por los medios (noticias, anuncios publicitarios, imágenes, documentales...) nuestros alumnos formularán hipótesis, recogerán datos, los ordenarán, los analizarán, interpretarán y sacarán conclusiones, con lo que podrán conocer la realidad laboral del entorno, las previsiones futuras, tasa de desempleo...

! Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios. Actividad sumamente interesante y orientadora para los alumnos en su toma de decisiones. En este campo, la prensa es el medio, por excelencia, que más información nos aporta, no solamente en diarios de información general sino también en revistas especializadas en estos temas.

! Estudios de perfiles profesionales para que los alumnos indaguen activamente y profundicen en el conocimiento de determinadas profesiones, a través del análisis minucioso de los requisitos que para la selección de personal se anuncia en los diarios y revistas. A partir del material recopilado se puede organizar una base de datos que se podrá ir completando con otras investigaciones.

! Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo. A partir de un anuncio de prensa los alumnos simularán una búsqueda de empleo respondiendo al puesto de trabajo ofertado mediante la confección de la documentación pertinente: currículum vitae, solicitud, carta de presentación...



! Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar en un futuro no lejano cuando demande un puesto laboral u ocupacional. Como posibles líneas de actuación sugerimos grabaciones en vídeo que simulen una entrevista con su posterior análisis crítico, confección de anuncios publicitarios con ofertas y demandas laborales, contactos telefónicos con empresas, solicitud de información...

! Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos referidos al ámbito laboral o profesional, al mundo empresarial y sindical, así como a otros aspectos económicos y políticos relacionados con este campo. Los alumnos se convertirán en protagonistas activos ante situaciones problemáticas laborales detectadas, estableciéndose debates, exponiéndose los distintos puntos de vista, tomando individualmente o por equipos las oportunas decisiones y analizándose en común las alternativas presentadas.

MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1994): «Orientación y acción tutorial con los medios», en *Comunica*, nº 2. Huelva. Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

Nos evaluamos

L 1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

P¿Creéis que con el desarrollo de este Programa hemos conseguido los objetivos que os hemos propuesto en cada sesión?

P¿Creéis que los contenidos tratados han sido interesantes?

P¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre los temas teníais inicialmente?

P¿Para qué crees que te van a servir?

P¿Las actividades ayudaron a su consecución?

P¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

P¿Cómo ha sido la participación?

P¿Encontrasteis algunas dificultades a lo largo de las sesiones? En caso afirmativo, ¿cuáles?

P¿Han cambiado vuestras actitudes hacia los medios después de la aplicación de este Programa? ¿Cómo?

P¿Ahora os consideráis mejor preparados para enfrentaros a los medios que antes? Razonad la respuesta.

P¿Qué aspectos positivos y negativos destacaríais del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»?



L2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

Hemos llegado al final, hemos hecho balance y ahora es necesario que adoptemos un compromiso firme para el futuro. Por ello, en el mural, donde hemos ido indicando nuestros compromisos de cada sesión, vamos a escribir con letras mayúsculas nuestras decisiones definitivas. Esperamos que este Programa os haya servido para vuestra formación como ciudadanos libres y responsables. Gracias por vuestra colaboración.



2.8. Bibliografía

Alonso, C. y Gallego, D. (1993). *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación*. Salamanca: CEITE.

Álvarez, J. et al. (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.

Álvarez et al. (1998). El modelo de Programas. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.

Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona. Sendai.

Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?. *Signos*, 11, 12-21.

Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.

Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz (Dir). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pp. 501-527). Alcoy: Marfil.

Bolívar, A. (1996). Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma. En A. Jiménez (Coord.): *Comunicación y Educación*. (vol. I; pp. 253-264). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

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 J. López y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. (pp. 523-539). Sevilla: GID.

- Cabero, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En L.M. Villar, y J. Cabero (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Universidad.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.
- Castellano, F. et al. (1996). Diseño de Programas de Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 355-381). Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. et al. (1998). Materiales curriculares. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 325-340). Barcelona: Praxis.
- Estebaranz, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En L.M. Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 245-298). Barcelona: PPU.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- 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*. (pp. 41-63). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Lázaro, A. (1995). La Orientación y la Tutoría en la Educación Obligatoria. En R.Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. (pp. 143-155). Barcelona: Cedecs.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- 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*. (pp. 85-101). Sevilla: CMIDE, SAV/Universidad de Sevilla.
- Mínguez, J. y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Sur.

- 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*. (pp. 63-83). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Sarramona, J. et al. (1988). Medios de comunicación de masas y educación. En J. Sarramona (Coord.). *Comunicación y educación*. (pp. 137-159). Barcelona: CEAC.
- Sevillano, M. (1995). Evaluación de materiales y equipos. En J. Rodríguez y O. Sáenz (Coord.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 463-495). Marfil: Alcoy.
- 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*. (pp. 42-125). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- 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 curriculares: la reforma dels materials. En *Perspectiva Escolar*, 161; 2-6.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. (pp. 125-167). Barcelona: ICE/Horsori.
- Zabala, A. (1994). Diseño de medios para la Reforma. En CMIDE (Ed.). *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. (pp. 5-61). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.

2. Presentación de nuestro material curricular



uestro Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación titulado **«Aprendamos a consumir mensajes»**, surge no sólo para dar fundamento a una tesis doctoral, sino que es consecuencia directa de tres circunstancias docentes que marcaron nuestra trayectoria profesional. En primer lugar, el formar parte activa, desde 1990, del Grupo Comunicar, Colectivo Andalúz para la Educación en Medios de Comunicación, lo que nos ha reportado una dedicación continua en la investigación y en la formación del profesorado sobre la inclusión de la lectura crítica de los medios en nuestras aulas; en segundo lugar, nuestra propia actividad como orientador en Institutos de Enseñanza Secundaria, lo que nos ha dado una visión global de la formación integral del alumno y del papel tan importante que desempeña la Orientación en nuestros centros escolares; y en tercer lugar, nuestra actividad universitaria, que nos ha llevado a un trabajo científico de investigación, dotándonos de medios, recursos, formación y proyección social. Nuestro Programa es un material curricular elaborado como manual de trabajo de los alumnos -precisamente para resaltar su cualidad de herramienta activa de trabajo, en la impresión de la portada aparece como Cua-

dero del Alumnado-, enfocado desde la vertiente orientadora de la toma de decisiones acertadas, a partir, sobre todo, de los ejes transversales «Educación en medios de comunicación» y «Educación para el consumidor y el usuario», para ser desarrollado en las sesiones de Tutoría de los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O. -en nuestro caso se aplicó en el tercer curso-, bajo la mediación de los tutores y con la coordinación del orientador/a del centro.

Por tanto, es un material que debe formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro, por lo que su implantación conlleva un proceso bien organizado, donde la formación del profesorado en esta temática es aconsejable, aunque la metodología de trabajo sigue una línea de autoaplicación.

Tenemos que reflejar que, en un principio, no hemos elaborado un material específico para el profesorado, por dos razones: la primera y fundamental porque ha habido desde el primer momento una participación y colaboración continuada en todo el proceso y posteriormente durante la experimentación y evaluación final, realizándose reuniones formativas y de seguimiento, por lo que han conocido perfectamente los objetivos, fundamentos básicos, metodología a seguir y sistema de evaluación; la segunda, porque viene reflejada de forma clara en el mismo manual como una información imprescindible tanto para los alumnos como para la familia. Lógicamente, en un futuro si se generaliza su difusión y debido a la imposibilidad física de mantener ese contacto con los centros, se elaborará el pertinente libro del profesorado, como guía didáctica que les facilite y oriente en la labor de aplicación del Programa.



2.1. Objetivos generales

! Preparar y capacitar a los alumnos en el aprendizaje de toma de decisiones responsables con respecto a un consumo racional de los medios.

! Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, descubriendo los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación.

! Analizar y reflexionar sobre las potencialidades y virtualidades educativas del uso de los medios en esta etapa de la Educación Secundaria.

2.2. Objetivos didácticos

! Reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas.

! Conocer el mundo de los medios por dentro, analizar sus características básicas y reflexionar sobre la transmisión de ideologías e intereses partidistas de los dueños.

! Conocer el mundo de la prensa escrita, analizar sus mensajes y fomentar la lectura crítica.

! Conocer y entender el medio radio, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas.

! Reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisión.

! Descubrir la influencia de la televisión en la transmisión de valores y contravalores.

- ! Aprender a consumir racional e inteligentemente la televisión.
- ! Conocer, entender y valorar desde una actitud crítica y reflexiva el mundo de la publicidad, identificando y analizando los elementos que intervienen en el mensaje publicitario.
- ! Interpretar adecuadamente los mensajes publicitarios.
- ! Crear y producir con los medios, para conocerlos mejor.
- ! Reflexionar sobre el aprendizaje adquirido al finalizar la aplicación del Programa.

2.3. Estructura general del Programa «Aprendamos a consumir mensajes»

El Programa comienza con una **introducción** clarificadora para situarnos en la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y en nuestras vidas y reflexionar sobre la problemática que nos genera en un consumo pasivo y no crítico de los mismos y sus mensajes. A continuación, aparece el apartado **¿qué aprenderemos?**, donde se exponen, en primer lugar, los objetivos generales del Programa y a continuación se hace un recorrido pormenorizado por el contenido general que vamos a desarrollar, determinando claramente los objetivos didácticos a conseguir. Asimismo, queda bien patente y expresado que la finalidad del programa no es ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino iniciar a los alumnos en la fascinante aventura de descubrimiento, de la crítica, de la reflexión y del análisis del universo mágico de los medios. En un tercer lugar, se desarrolla el apartado **¿cómo trabajaremos?**, en el que se muestra la metodología de trabajo y se informa detalladamente del sentido y fundamento de las distintas partes que configuran cada sesión de tutoría. Posteriormente comienza el desarrollo de los cinco **Módulos de aprendizaje del Programa**, con un total de diez sesiones de tutoría, como reflejamos en el

cuadro siguiente:

MÓDULO 1º: En sintonía...

PRIMERA SESIÓN: Entre Medios

- Presentación del Programa
- Reflexión inicial
- Los medios en nuestras vidas
- La influencia de los medios
- Reflexión final

MÓDULO 2º: Conociendo los Medios

SEGUNDA SESIÓN: Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento

- ¿Cómo son por dentro?
- ¿Cuál es su estructura?
- ¿Cómo funcionan?
- ¿Quiénes son los dueños?

MÓDULO 3º: Analizando los Medios

TERCERA SESIÓN: La Prensa

- Los géneros periodísticos
- La noticia
- La lectura crítica
- Análisis de mensajes
- Intereses ocultos o manifiestos

CUARTA SESIÓN: La Radio

- La recepción radiofónica: ideas previas
- El lenguaje radiofónico

- El guión
- La recepción crítica
- Análisis de mensajes (Intereses ocultos o manifestos)

QUINTA SESIÓN: La Televisión entre nosotros

- Nuestros programas favoritos
- El lenguaje y el discurso de la tele
- Análisis crítico de mensajes

SEXTA SESIÓN: La Televisión y sus influencias

- La influencia de la tv: valores y contravalores
- Aprendiendo a ver la tv

SÉPTIMA SESIÓN: La Publicidad y sus mensajes

- La publicidad en los medios
- Los elementos del mensaje publicitario
- Análisis de anuncios y lectura de imágenes

OCTAVA SESIÓN: Publicidad y consumo

- La influencia de la publicidad
- Las marcas
- Lectura crítica de los mensajes

MÓDULO 4: Produciendo con los Medios

NOVENA SESIÓN: Creadores activos

- Producir para fomentar actitud crítica

MÓDULO 5º: Consumidores inteligentes

DÉCIMA SESIÓN: Tomando nuestras propias decisiones

- Reflexión final y evaluación del programa

2.4. Elementos de las sesiones

Las unidades básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro Programa las constituyen las sesiones. Por ello, hemos intentado cuidar al máximo su estructuración, lenguaje, ilustraciones y presentación formal, adecuándolos completamente a nuestro planteamiento didáctico. En su diseño definitivo, establecimos siete secciones fijas que iremos explicando brevemente: presentación, ¿qué pretendemos?, «¿qué sabemos?», «investigamos y reflexionamos», «lo que debes conocer», «nos evaluamos» y «tomando decisiones». Incluimos, a partir de la primera y hasta la octava, un apartado denominado «para la próxima sesión», donde se les indica las actividades que tienen que realizar durante los días previos al inicio de la sesión.

- **Presentación.** Todas las Sesiones se inician con una breve presentación que nos sitúa en el contenido de la Sesión que vamos a comenzar. Pretendemos contextualizar el trabajo que se desarrollará a continuación y motivar y despertar el interés de los alumnos por la temática.

- **¿Qué pretendemos?** Se especifican de forma clara los objetivos que se pretenden conseguir con la Sesión. Exponer qué pretendemos alcanzar nos permitirá saber siempre cuáles son las guías que nos llevarán a alcanzar la meta última del Programa que, como ya sabemos, es convertirnos en «consumidores inteligentes» de los medios de comunicación.

- **¿Qué sabemos?** Nuestro Programa es ante todo una propuesta de reflexión individual y colectiva. Más que nuevos conocimientos se pretende que el alumnado sea capaz de ordenar su experiencia como consumidores de los medios y la haga más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengan sobre el mundo de la televisión son claves para iniciar cada una de las Sesiones, conectándolas con las anteriores y motivando al trabajo. Emplearemos, en muchas ocasiones, como estrategia de aprendizaje, la llamada **técnica de la globalización**, mediante la cual cada grupo trabaja todas las interrogantes que se proponen, pero posterior-

mente sólo se responsabiliza de las que se les asigne. Por ello, cada grupo recibirá de los otros las reflexiones de las preguntas de las que es responsable. Las ordenará, analizará, unificará todas las ideas y pensamientos y obtendrá una valoración significativa de toda la clase. Posteriormente, un representante de cada grupo, expondrá las conclusiones obtenidas. De esta forma, se evitarán repeticiones innecesarias con lo que la dinámica interna será más ágil.

- **Investigamos y reflexionamos.** La actividad y el trabajo con los alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa de Orientación. 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 consumidores de los mensajes de los medios, la batería de actividades 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... Para esta sección es muy importante que los alumnos hayan realizado las actividades previas propuestas en **«para la próxima sesión»**.

- **Lo que debes conocer.** En esta sección, incluimos algunos documentos, fichas de trabajo e informes que enriquecen la temática de la Sesión, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos pero que son básicos para el desarrollo de la Sesión y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen, por lo que su lectura se hace del todo necesaria e imprescindible.

- **Nos evaluamos.** Un Programa de Orientación, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir un apartado donde reflexionemos sobre el desarrollo de la Sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde hagamos propuestas de mejora. En definitiva, propugnamos una evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje.

- **Tomando decisiones.** Finalmente, se propone a los alumnos que dejen constancia, por escrito y en el aula, del compromiso adquirido con los objetivos formulados en la Sesión. Con ello, pretendemos que vayan tomando conciencia crítica de papel que asumimos en nuestra formación como consumidores activos e inteligentes de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.

- **Para la próxima sesión.** Aunque no es una sección propiamente dicha, constituye una propuesta de trabajo imprescindible para nuestro método de trabajo. Con ella, nos acercamos a la realidad cotidiana fuera del centro educativo y se le especifica a los alumnos las actividades de observación, investigación o de recopilación que tienen que realizar antes del inicio de cada Sesión. Con sus datos y sus aportaciones podremos desarrollar eficazmente el trabajo de la sección «investigamos y reflexionamos», que de otra forma sería complicado..

El enfoque dado a nuestro programa de orientación «Aprendamos a consumir mensajes» ha partido desde una perspectiva constructivista que defenderemos más ampliamente en el modelo didáctico seguido, pero que coincide prácticamente con los aspectos que señala Onrubia (1991), citado por Parcerisa (1995: 51), a tener en cuenta en el diseño de procesos educativos escolares:

- Es importante establecer canales fluidos de comunicación en el aula, junto a un clima relacional basado en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas.
- Es interesante buscar situaciones globales en las que se pueda insertar y tome sentido la actividad del alumnado, así como actividades que puedan implicar una motivación intrínseca para éste.
- Es necesario iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.
- Es interesante recurrir a conocimientos previos extraídos de la propia experiencia de los estudiantes.
- La coordinación horizontal y vertical entre los contenidos de las

distintas áreas y grados, así como la explicitación de las relaciones que mantienen, juegan un papel decisivo.

- Es necesario combinar una planificación rigurosa con una actuación flexible.

2.5. Bases fundamentales del modelo didáctico

Elaborar un programa es una tarea con la que todos los docentes comprometidos con la renovación educativa se tiene que enfrentar en su quehacer pedagógico-didáctico y en las distintas áreas curriculares. Tradicionalmente, la planificación de la actividad docente la hemos venido soportando básicamente bajo tres pilares de la misma: objetivos, contenidos y actividades. Este modelo tenemos que superarlo, no nos sirve en la concepción actual del proceso enseñanza-aprendizaje donde nos encontramos con unos nuevos enfoques de ver y entender la enseñanza, apoyada y sustentada bajo nuevos principios educativos. Por ello, se impone un nuevo modelo de planificar nuestro trabajo en base a las orientaciones de la Reforma y desarrollo de las unidades temáticas, de acuerdo con los principios de los diseños curriculares.

¿Por qué elaborar programas educativos? Podríamos dar múltiples respuestas, pero podemos afirmar con plena seguridad que para prever con antelación lo que vamos a realizar, para conseguir con éxito nuestros objetivos, para alcanzar la tan deseada calidad de la enseñanza, para que el proceso de aprendizaje no se deje a la mera improvisación, sino que tenga una sustentación psicopedagógica coherente y por supuesto para implicar a un equipo de profesores.

Este nuevo modelo de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un verdadero proyecto o programa educativo más ambicioso, con más elementos que analizar y que le dan una cientificidad manifiesta, en aras de una praxis didáctica efectiva, realista y adecuada a los alumnos; donde el proceso de aprendizaje se fundamenta en base a unas

distintas áreas y grados, así como la explicitación de las relaciones que mantienen, juegan un papel decisivo.

- Es necesario combinar una planificación rigurosa con una actuación flexible.

2.5. Bases fundamentales del modelo didáctico

Elaborar un programa es una tarea con la que todos los docentes comprometidos con la renovación educativa se tiene que enfrentar en su quehacer pedagógico-didáctico y en las distintas áreas curriculares. Tradicionalmente, la planificación de la actividad docente la hemos venido soportando básicamente bajo tres pilares de la misma: objetivos, contenidos y actividades. Este modelo tenemos que superarlo, no nos sirve en la concepción actual del proceso enseñanza-aprendizaje donde nos encontramos con unos nuevos enfoques de ver y entender la enseñanza, apoyada y sustentada bajo nuevos principios educativos. Por ello, se impone un nuevo modelo de planificar nuestro trabajo en base a las orientaciones de la Reforma y desarrollo de las unidades temáticas, de acuerdo con los principios de los diseños curriculares.

¿Por qué elaborar programas educativos? Podríamos dar múltiples respuestas, pero podemos afirmar con plena seguridad que para prever con antelación lo que vamos a realizar, para conseguir con éxito nuestros objetivos, para alcanzar la tan deseada calidad de la enseñanza, para que el proceso de aprendizaje no se deje a la mera improvisación, sino que tenga una sustentación psicopedagógica coherente y por supuesto para implicar a un equipo de profesores.

Este nuevo modelo de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un verdadero proyecto o programa educativo más ambicioso, con más elementos que analizar y que le dan una cientificidad manifiesta, en aras de una praxis didáctica efectiva, realista y adecuada a los alumnos; donde el proceso de aprendizaje se fundamenta en base a unas

teorías educativas específicas, donde se tiene en cuenta el desarrollo y las capacidades psicopedagógica del alumno, donde el elemento entorno social, el factor centro y tipología de alumnos influyen en gran medida, y donde la programación del proceso pedagógico-didáctico incluye, además de las variables objetivos, contenidos y actividades, los principios metodológicos, técnicas docentes y estrategias didácticas a desarrollar, el tipo de agrupamiento que conlleva, la organización de las actividades y su intercorrelación con los objetivos; la previsión en el tiempo y la organización del proceso de aplicación, la valoración de los materiales y recursos que se necesiten. Por último, no nos podemos olvidar del proceso de evaluación que abarcará tanto al aprendizaje del alumno, al trabajo del profesor como al desarrollo del proyecto en sí.

2.5.1. Principios

El planteamiento didáctico que vamos a realizar se fundamenta en el nuevo modelo educativo que surge de la concepción actual del Sistema Educativo, reflejada en los nuevos Diseños Curriculares, siendo éstos sus rasgos más destacados:

a) **Escuela sensible al cambio:** que eduque a los alumnos a ser responsables, críticos ante sus descubrimientos y la realidad que les rodea, así como sensibles a los cambios de la sociedad.

b) **Escuela abierta:** a los nuevos esquemas de comunicación, introduciendo instrumentos técnicos.

c) **Escuela activa:** donde el alumno sea el verdadero artífice de su proceso educativo, siendo el papel del profesor de guía u orientador.

d) **Escuela comunitaria:** donde se fomente la libre expresión personal y el trabajo en equipo.

e) **Escuela democrática:** donde se potencie la igualdad de oportu-

nidades, ofreciendo a cada alumno un ritmo y forma de enseñanza adecuados a sus características individuales.

f) **Escuela participativa:** donde todos los miembros de la comunidad educativa participen y estén implicados en el proceso educativo.

La consecución de toda esta nueva filosofía educativa tiene que inculcarse en una propuesta didáctica que tenga presentes estos nuevos valores. El trabajo con los medios de comunicación desde la acción tutorial puede ser un recurso ideal para conseguir la apertura de la escuela a la comunidad, a la participación, al cambio y a los valores democráticos, cívicos y éticos.

2.5.2. Referencia o fuente sociocultural

¿Qué nos pide la sociedad a la escuela? Un proyecto educativo no puede olvidar las demandas sociales y el marco en el que esté encuadrado. El contexto socio-culturales, por tanto, una referencia fundamental que debe estar presente a la hora de planificar de forma rigurosa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que nuestra sociedad nos está exigiendo que eduquemos alumnos activos, críticos, creativos y responsables en una sociedad pluralista. Y en esta tarea, los medios de comunicación social desempeñan un importantísimo papel para desarrollar la libertad de expresión y la comprensión lúcida de los mensajes del entorno.

2.5.3. Referencia o fuente psicopedagógica

La fuente psicológica nos introduce en los procesos del desarrollo y aprendizaje de los alumnos (*cuándo* aprender, *qué* es posible aprender en cada momento y *cómo* aprenderlo). La fuente pedagógica recoge tanto la fundamentación teórica existente como la **experiencia educativa** adquirida

en la práctica docente.

• **Teoría del desarrollo.** Conviene saber las características más importantes de los alumnos a los que va dirigido el programa, en nuestro caso, en la etapa de la pubertad y la adolescencia y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los tres aspectos que conforman la integridad del ser humano: cognitivo, afectivo-social y psicomotor.

a) Aspectos cognitivos

- Búsqueda de la identidad personal.
- La afirmación del yo.
- Inestabilidad emocional.
- Desarrollo del lenguaje expresivo y comunicativo.
- El lenguaje como instrumento regulador del pensamiento.
- Desarrollo cognitivo. Razonamiento.
- Pensamiento formal abstracto.
- Pensamiento exploratorio e hipotético-deductivo.
- Aumento de la memoria significativa.

b) Aspectos afectivos-sociales

- Construcción de su propia identidad, su «proyecto social».
- Independencia familiar y rebeldía.
- Actitudes conformistas y consumistas.
- La pandilla (ventajas e inconvenientes).

- Derechos versus deberes.
- Integración en la realidad social.
- Asunción de significados culturales.
- Idealismo y preocupaciones sociales.
- Madurez vocacional.

c) Aspectos psicomotores

- Transición entre la infancia y la edad adulta.
- Cambios glandulares y endocrinos.
- Acelerado desarrollo físico: talla, peso, huesos y músculos.
- Diferentes ritmos de crecimiento.
- Caracteres sexuales secundarios.
- Maduración sexual.
- Preocupación por el aspecto físico.
- Desequilibrios en la comida.

d) Consecuencias e implicaciones educativas

- Orientación personal, escolar y vocacional.
- Organización de actividades de autoconocimiento y autoestima.
- Encauzar al alumno hacia la afirmación en el grupo.

- Atención especial a su «sensibilidad».
- Fomentar debates, mesas redondas...
- Curiosidad y afán de saber.
- Resolución de problemas complejos.
- Desarrollar aprendizaje significativo.
- Diferentes ritmos de aprendizaje.
- Técnicas de trabajo: investigación-acción, esquemas, resúmenes, monografías...
- Desarrollo fisiológico previo al psicológico y social.
- Actividades para el conocimiento y aceptación de sí mismo.
- Desarrollo de actitudes de cuidado y aseo personal.
- Prevención de abusos y comentarios negativos.
- Metodología activa e implicativa.
- Información sobre dieta equilibrada.
- Práctica de actividades deportivas.
- Actitud crítica.
- Consumidores responsables.
- Enfoque interdisciplinar.
- Conocimiento de derechos y deberes.
- Protección del medio-ambiente.
- Favorecer el pensamiento abstracto y científico.

- Actividades cooperativas y grupales.
- Dinámica activa e investigadora.
- Estrategias metodológicas adecuadas.
- Autonomía en el trabajo.
- Evitar procedimientos dogmáticos o permisivos. Descubrimiento de roles.
- Programas de prevención de drogodependencias y consumo.
- Fomentar la interacción social con los compañeros..
- Impulsar actividades culturales y extraescolares
- Educación en actitudes y valores positivos.
- Trabajos cooperativos. Reparto tareas.

- **Teoría del aprendizaje y principios de intervención educativa.**

Teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos, nuestra teoría del aprendizaje debemos enmarcarla dentro de una **concepción constructivista** por la que el sujeto posee una organización propia, aunque no siempre bien definida, y en función de esa organización cognitiva interna el sujeto interpreta la realidad proyectando sobre ello los significados que van construyendo.

¿Qué nos aporta el enfoque constructivista en la práctica diaria educativa y en proceso de aplicación del aprendizaje? Sin profundizar mucho en ello, en primer lugar, destacaríamos el papel importantísimo que se le da al proceso de investigación-acción de los alumnos para llegar al conocimiento propuesto. Para ello, se puede seguir o adaptarse, en la medida de lo posible, al siguiente esquema:

- a) Conocimiento de la situación, de los materiales o ciertos conceptos.
- b) Interrogantes.
- c) Búsqueda de la investigación, anticipación de la situación inicial.
- d) Comprobación.

Estos proyectos de investigación lleva al alumno al descubrimiento del hecho por lo que es un procedimiento de continua motivación intrínseca. Toda construcción del pensamiento pasa también por el hecho de que el aprendizaje sea significativo para el alumno, que cualquier adquisición pueda interpretarse como un descubrimiento personal.

Todo este nuevo enfoque implica una dinámica de trabajo que prepara a los alumnos a organizarse por sí solos, haciéndolos capaces, en un futuro próximo, a aprender a aprender; los introduce en una intensa actividad donde la manipulación de los objetos o materia de investigación conlleva un proceso de reflexión sobre la acción, para llevar a cabo una verdadera actividad intelectual, y donde el trabajo en equipo, sin excluir el personal e individualizado, es fundamental como factor de interacción social. El lenguaje, factor decisivo en el proceso de construcción de la mente humana, tiene una incidencia relevante en los medios de comunicación social.



2.5.4. Condiciones previas al planeamiento del currículo

Importante por su influencia en el proceso es hacer un análisis del marco donde se va desarrollar nuestro proyecto, en tres elementos: el entorno, el centro y los propios alumnos. Del entorno, nos interesará conocer el ambiente donde se desenvuelven nuestros alumnos (nivel socio-económico de la comunidad, infraestructura, servicios...); del propio Centro su organización, dinámica interna, estructuración del profesorado, equipos docentes, coordinación, grado de participación de los miembros de la Comunidad

Educativa, medios físicos , recursos, etc.; por último, de los alumnos realizaremos un diagnóstico que puede abarcar desde conocer sus capacidades, conocimientos, intereses, habilidades hasta conocer datos familiares que puedan tener una incidencia en el proceso educativo.

2.5.5. Programación del proceso pedagógico-didáctico

a) Objetivos

La formulación de objetivos es primordial en la realización del Programa y estará coordinada con nuestro planteamiento general del proceso de enseñanza y aprendizaje. A la hora de formular los objetivos hemos tenido claro que estos tenían que ser realistas y que puedan ser conseguidos por los alumnos. Cubren los contenidos seleccionados, teniendo presente que es a partir de los objetivos cuando estableceremos los contenidos y nunca a partir de éstos los objetivos, como con frecuencia suele ocurrir. Coherentes a nuestro Programa, no podemos olvidarnos que al formular objetivos deben abarcar los tres ámbitos en los que se desarrolla la personalidad del alumno: el cognoscitivo, el afectivo-social, incluso el psicomotor.

Los objetivos deben indicarnos los resultados que se esperan conseguir, lo que nuestros alumnos serán capaces de realizar y al final del proceso poder valorar si dichos objetivos se han conseguido o no. No hay que olvidar que los objetivos deben ser evaluables. Otra característica a tener en cuenta es que deben estar ordenados, es decir tener un orden de secuenciación que nos indique el avance del proceso de aprendizaje.

b) Contenidos

¿Qué pretendemos realizar? ¿Qué información va a guiar el proceso de aprendizaje? Los contenidos que seleccionamos integraron tanto los intereses y necesidades de los alumnos como sus características psicoevolutivas. Los entendimos como soportes y fundamentos de la actividad y lo estructuramos y desarrollamos a través de las distintas sesiones de forma

clara, realista, creativa, motivadora y significativa. No hay que olvidar que los contenidos especifican el nivel de profundización de los objetivos, que deben responder a la natural inquietud de los alumnos por conocer las cosas del mundo que les rodea, promoviendo temáticas de actualidad que puedan identificar los alumnos fácilmente; que deben presentarse de forma atractiva, lo cual implicará una posibilidad de trabajar de forma creativa y original, y que deben ser formativos, lo cual incluirá técnicas de trabajo y actitudes, así como hábitos humanos y culturales.

Todos estos criterios nos facilitaron la tarea de selección de los contenidos. Es importante, también, proceder a su ordenación, partiendo de los más simples a los más complejos, siguiendo así un orden lógico de adquisición en el proceso del aprendizaje.

c) Metodología

La línea metodológica a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado en consonancia con la fundamentación teórica del proyecto, expuesta anteriormente, y con las características psicoevolutivas de los alumnos. Tuvimos presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

- En nuestra intervención educativa, aseguraremos en todo momento la **relación de las actividades con la vida real de los alumnos**, basándonos en el **principio de la intuición** empezando por lo más cercano.

- Facilitaremos la **construcción de aprendizajes significativos** diseñando actividades que favorezcan la relación entre lo que los alumnos sepan y los nuevos contenidos. Asimismo, fomentaremos en los alumnos actitudes de interés y gusto por la **observación**, para que extraigan conclusiones a partir de sus observaciones y experiencias realizadas (**aprendizaje por descubrimiento**).

- La **motivación** estará presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene por objeto establecer una relación entre lo que

pretendemos que los alumnos realicen y sus intereses. A veces, las dificultades en los aprendizajes les desmotivan. Para ello, es necesario prever y graduar las actividades.

- Respetaremos las peculiaridades de cada alumno y su **ritmo de aprendizaje**, adaptando los métodos y recursos, siguiendo así el principio de la **individualización**.

- Potenciaremos la **creatividad de los alumnos** y el **uso de estrategias de búsqueda** para resolver los problemas.

- Centrándonos en el principio de la **orientación y el activismo**, donde el alumno es el verdadero protagonista del proceso, le proporcionaremos continuamente **información** sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificándole los objetivos a conseguir, concienciándole de sus posibilidades y dándole margen de autonomía en la búsqueda de soluciones.

- Siguiendo el principio de **socialización**, procuraremos integrar a los alumnos en su entorno y concretamente en el grupo-clase. Para ello, fomentaremos el trabajo en grupo para potenciar el intercambio de información, confrontación de distintos puntos de vista y el desarrollo de tendencias sociales a través de los trabajos en común.

d) Actividades

Al hablar de actividades, no sólo debemos planificar las que corresponden al alumno, sino también las que el profesor tiene que realizar y que son inherentes al mismo proceso. Éstas últimas las reflejaremos en el apartado siguiente cuando hablemos del proceso de aplicación o secuenciación como son la motivación, la información, orientación, etc.

Centrándonos en las actividades de los alumnos, hemos intentado diseñarlas de tal manera que se consigan los objetivos propuestos. Ade-

más, es muy importante reflejar el tipo de actividad que vamos a desarrollar (individuales, colectivas: microgrupo, grupo medio o grupo clase) y el tipo de agrupamiento que conlleva cada una de ella.

El diseño de actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una de las tareas más importantes en nuestro Programa. El éxito del proceso estará supeditado, en gran medida, a la forma con la que presentemos y desarrollemos los contenidos elegidos.

Se hace necesario una serie de **criterios didácticos** que debemos tener presentes no sólo para el diseño de actividades sino también para su desarrollo. Estos deben ser coherentes con nuestra fundamentación psicopedagógica y su correspondiente sustentación metodológica, basada en las teorías cognitivas del aprendizaje que hemos venido exponiendo, de acuerdo con el enfoque constructivista promovido por las nuevas corrientes educativas e inspirador de los nuevos Diseños Curriculares.

Los criterios que hemos tenido presentes son los siguientes:

- La observación y el **conocimiento del entorno** próximo al alumno, partiendo, siempre que sea posible de sus experiencias.
- La **observación** directa o indirecta de la realidad.
- La necesidad y uso de la comunicación.
- La **construcción de aprendizajes significativos**, para que favorezcan la relación entre lo que se sabe y los nuevos contenidos.
- El fomento de la **reflexión**, la extracción de conclusiones a partir de experiencias u observaciones realizadas, la confrontación de los hechos con sus implicaciones sociales, el **interés**, la **curiosidad**, la **creatividad**, etc.
- Que posean las siguientes cualidades: **motivación**, **intensidad**, **claridad**, **gradación** y **adaptación psicopedagógica** al nivel de

aprendizaje del alumno.

- Que posean las siguientes condiciones: suficiente **variedad de estímulos**, de tal modo que se cubran todas las posibilidades de la conducta que se persigan, **ajustadas a los objetivos fijados e interrelacionadas**, constituyendo un conjunto armónico y equilibrado.
- El **trabajo en equipo**, la **investigación** y la **autoevaluación**.

e) Temporalización y proceso de aplicación

La estructuración que hagamos del tiempo es fundamental a la hora de planificar la duración de nuestro Programa. Este importantísimo factor nos permitirá concretar la época de curso en que se va a desarrollar y la organización del tiempo en cada sesión. Hay que tener presentes, y nuestra práctica diaria nos lo enseña, que la estructuración del proceso de aplicación del Programa debe ser **flexible** y **adaptarlo al ritmo de los alumnos** y otras circunstancias que se pueden presentar, rompiéndonos nuestras previsiones iniciales, por lo que debe estar abierto a cualquier posible modificación.

En el proceso de aplicación, toma un gran interés el especificar las actividades que realizará el profesor en cada sesión o en todo el proceso en general: elementos de motivación, selección y exposición de material, función de información y orientación del proceso de aprendizaje, evaluación continua del mismo y los instrumentos y técnicas para recoger la información...

f) Materiales y recursos didácticos

Determinar el tipo de materiales y recursos didácticos que necesitamos y contrastarlo con lo que el Centro nos ofrece, el que puedan aportar los alumnos, el profesor o la Comunidad es fundamental a la hora de hacer

nuestra planificación. Una vez determinado, es importante especificar su procedencia, para tenerlo disponible en el momento previsto. La previsión es muy importante, ya que no podemos olvidar la necesaria preparación y posterior realización de visitas a distintos medios de comunicación.

g) Evaluación del alumno

La evaluación debe constituir un proceso continuo que forma parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La realizaremos a través del seguimiento de las actividades. Procuraremos que sea una evaluación lo más activa posible:

- Con la participación del propio alumno (Autoevaluación).
- Con el análisis conjunto del trabajo realizado.
- Con la información al alumno y familia.

Analicemos las interrogantes que es necesario hacerse en todo proceso evaluativo, es decir **qué, cómo, cuándo y para qué evaluar**.

- **¿Qué** evaluaremos en nuestros alumnos?: **sus capacidades** a través de unos oportunos indicadores que estableceremos y por tanto no sus rendimientos.

- **¿Cómo** evaluaremos?: Al ser nuestro Programa abierto y flexible, exige que sea de una forma **continua e individualizada**.

La **evaluación continua** empieza al comienzo del propio proceso educativo. Para ello, recurriremos a una evaluación inicial del alumno que incluirá conocimientos previos, hábitos, costumbres, actitudes, capacidad, a fin de adecuar el proceso a sus posibilidades. Consecuente al mismo proceso, realizaremos la denominada **evaluación formativa** que nos proporcionará información constante sobre el grado de adaptación del proceso a las necesidades o posibilidades de nuestros alumnos, permitiéndonos una

constante readaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la conocida función de **retroalimentación**.

La evaluación continua no excluye la conveniencia de realizar una evaluación al final del proceso que nos valore el grado de consecución obtenido por los alumnos respecto a los objetivos establecidos (**evaluación sumativa**).

- **¿Cuándo** evaluaremos?: Al evaluar de una forma continua, queda claramente expresado que a lo largo de todo el proceso.
- **¿Para qué** evaluaremos?: Necesariamente para orientar a nuestros alumnos y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

h) Técnicas de evaluación

Nos apoyaremos en la **observación sistemática** mediante los siguientes instrumentos: diario de clase, ficha de seguimiento, escalas de estimación...

Con la ficha de seguimiento, tendremos una visión más acertada de cada uno de nuestros alumnos así como del grupo en general. Ello nos llevará a planteamientos tales como:

- objetivos a recuperar individualmente.
- objetivos a recuperar grupalmente.
- adecuación de los objetivos a nivel de clase.

Con la escala de estimación (se puede realizar tanto para cada alumno como para el grupo), podemos comprobar y constatar la existencia o ausencia de los rasgos que incluyamos, así como su cualificación y todo a través de nuestra propia observación directa.

2.6. Evaluación global del Programa

Una vez concluido el proceso, conviene que hagamos una evaluación general del Programa, en todas sus fases, para detectar las posibles deficiencias originadas y dificultades presentadas, con la finalidad de mejorar nuestra próxima aplicación del mismo. Asimismo a nivel de objetivos, contenidos, metodología, actividades, proceso de aplicación, de nuestro propio trabajo desde la planificación hasta su terminación, así como el grado de inserción en el Centro y/o entorno.

Martínez (1991:63) afirma que en el proceso de elaboración del material se debe incluir la argumentación y explicitación de compromisos y creencias, las intenciones y los intereses, los fundamentos y las fuentes de la propuesta de desarrollo curricular que se presenta. Creemos que hemos cumplido todos estos requisitos y algunos más, como podemos comprobar tras lo expuesto con anterioridad, por lo que podemos concluir que hemos intentado, con todo el rigor posible, elaborar un material curricular que fuera innovador, fácil de aplicar en el aula y, lo más importante, que fuera útil para los alumnos.

2.7. Nuestro material curricular: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

Incluimos a continuación el Programa elaborado en la edición que trabajaron los alumnos, a un tamaño más reducido de su formato original, para poderlo insertar en estas páginas.

**Programa de Orientación para enseñar y
aprender a ser consumidores inteligentes
de los medios de comunicación**

Juan Manuel Méndez Garrido

**APRENDAMOS A CONSUMIR
MENSAJES**

CUADERNO DEL ALUMNO/A



© Juan Manuel Méndez Garrido

«Aprendamos a consumir mensajes»

Programa de Orientación para enseñar y aprender a ser consumidores inteligentes de los medios de comunicación

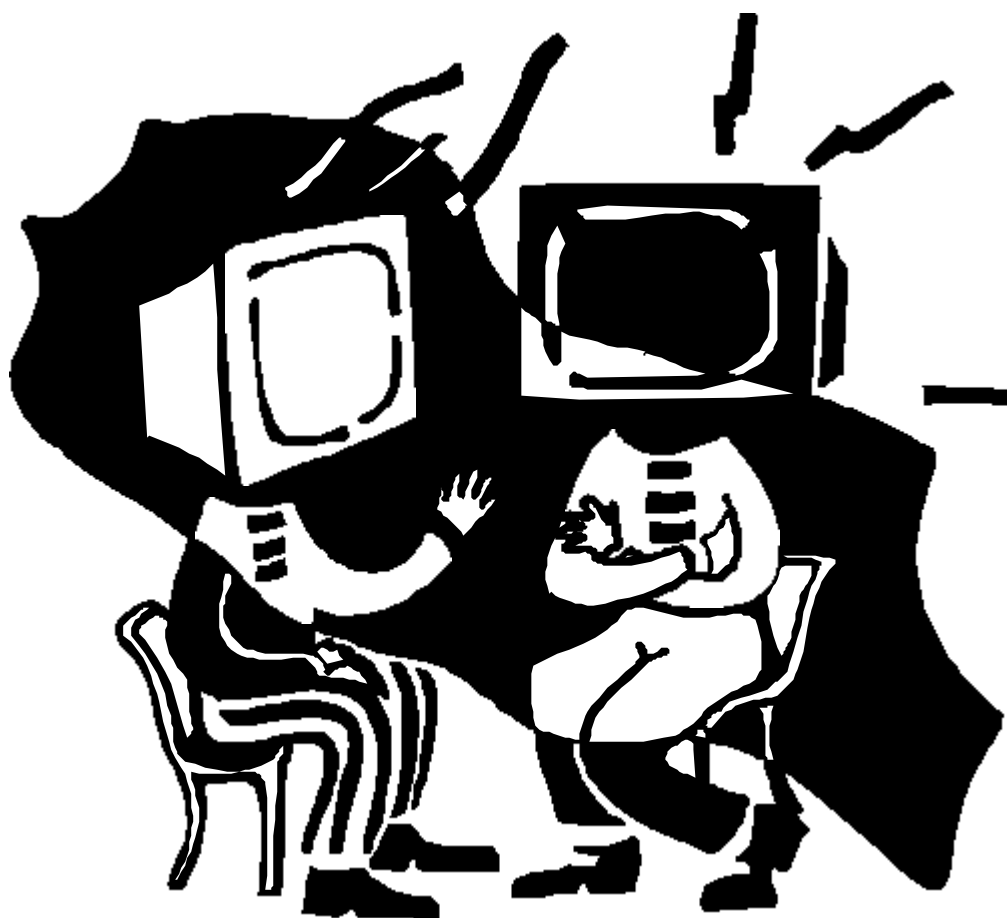
Cuaderno del alumno/a

Huelva, Enero de 1999

Queremos aclarar que hemos decidido utilizar el masculino como genérico en esta obra sin ninguna connotación sexista, por lo que cualquier alusión a alumnos, profesores o tutores deberá ser entendida como referida a alumnas y alumnos, profesoras y profesores y tutoras o tutores respectivamente.

Índice

I Introducción	5
II ¿Qué aprenderemos?	6
III ¿Cómo trabajaremos?	9
IV Módulo 1º: En sintonía	12
1ª Sesión: Entre Medios	13
V Módulo 2º: Conociendo los Medios	19
2ª Sesión: Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento	20
VI Módulo 3º: Analizando los Medios	25
3ª Sesión: La Prensa	26
4ª Sesión: La Radio	35
5ª Sesión: La Televisión entre nosotros	41
6ª Sesión: La Televisión y sus influencias	49
7ª Sesión: La Publicidad y sus mensajes	61
8ª Sesión: Publicidad y consumo	72
VII Módulo 4º: Produciendo con los Medios	82
9ª Sesión: Creadores activos	83
VIII Módulo 5º: Consumidores inteligentes	88
10ª Sesión: Tomando nuestras propias decisiones	89



Introducción

¿Te imaginas un mundo sin la presencia de la televisión, sin la radio, sin periódicos ni revistas, sin publicidad? Parece imposible que esto pudiera suceder, ¿verdad? Es algo tan cotidiano, tan habitual, tan presente, que es un elemento más de nuestra existencia y por tanto forma una parte inseparable de la estructura social de la humanidad de la época actual. El desarrollo tecnológico y las nuevas vías de telecomunicación han estrechado los lazos entre los ciudadanos de cualquier parte de nuestro planeta. No hay fronteras para la comunicación de ideas, para la información libre, para difusión de mensajes. Todo está al alcance de la mano, parece tan sencillo, pero ¿crees que hace cien años se habrían imaginado esta realidad actual?



Hemos avanzado extraordinariamente en el terreno de los medios de comunicación. Su enorme poder de persuasión, capaz de influir en las personas hasta el punto de cambiarles sus costumbres, sus ideas, de inducirles al consumo irresponsable..., ha generado, desde siempre, pero sobre todo en los últimos años, el interés de los Gobiernos, de grupos empresariales y de poder por poseerlos y controlarlos. Ante esta situación, se hace imprescindible que nos formemos adecuadamente en el uso racional de los medios de comunicación, porque con ello estamos fortaleciendo nuestro propio desarrollo como personas responsables, maduras y libres. Tenemos que aprender a relacionarnos con ellos, a entenderlos, a saber descifrar sus mensajes, a conocer e interpretar sus lenguajes, sus discursos, sus formas. Tenemos que aprender a encender y apagar, a seleccionar, a decidir por nosotros mismos, de manera inteligente, sin dejar que otros nos manipulen. Por esta razón surge el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», para que reflexionemos sobre el mundo de los medios de comunicación y conozcamos todas sus peculiaridades, para que sepamos hacer un uso adecuado de los mismos y que percibamos los mensajes conscientemente, sabiendo diferenciar lo verdadero, lo falso, el engaño y la manipulación. Cuando hayas finalizado este Programa, seguro que lo habrás conseguido. ¡Merece la pena intentarlo! ¡Adelante!

¿Qué aprenderemos?

El Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» consta de cinco Módulos, que a su vez se subdividen en diez Sesiones de Trabajo. Con ellas, pretendemos, de una forma sencilla, reflexiva y al tiempo divertida, introducirte en el mundo de los Medios de comunicación y la publicidad que tan familiar no resulta, pero al que mismo tiempo tan poco conocemos.

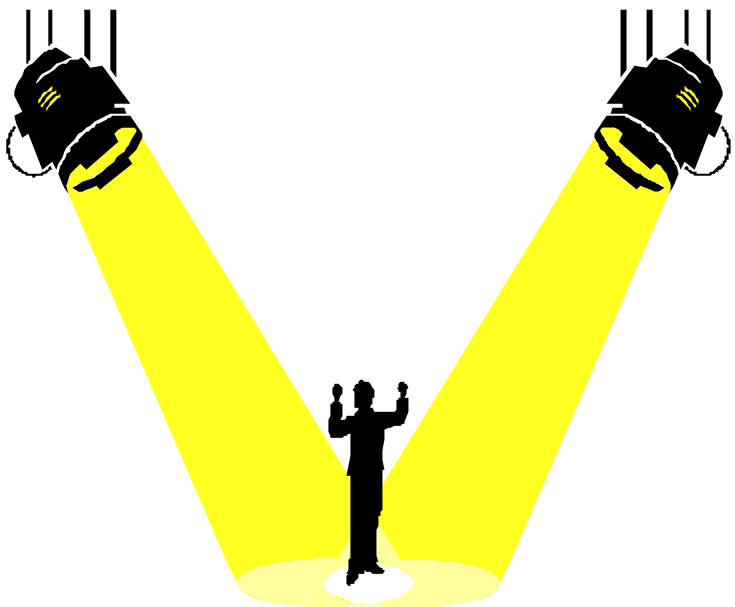
¿Quieres descubrirlos con nosotros? Vamos entonces a mostrarte el recorrido que juntos vamos a realizar.

En sintonía...

En primer lugar, nos adentramos en un primer Módulo que pretende introducirnos en el fascinante universo de la comunicación social. «Entre medios» nos sumerge en el trascendental papel que la prensa, la radio, la televisión, el cine y con ellos la publicidad tiene en la sociedad actual y en la vida de las personas, y también, cómo no, de vosotros, los jóvenes.

Conociendo los Medios

En este segundo Módulo pasamos a descubrir lo que hay en el interior de los medios, «Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento» ¿cómo funcionan?, ¿cuál es su estructura?, ¿quiénes trabajan allí?, ¿qué finalidades sociales cumple?, ¿quiénes son los dueños?, ¿qué intereses persiguen?... Sólo en la medida que nos adentremos en esta universo de comunicación, podremos entender, criticar y disfrutar más y mejor de ellos. 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.



Analizando los Medios

A través de este Módulo, haremos un recorrido por los diferentes medios y analizaremos finalmente el fenómeno de la publicidad.

Comenzamos en la tercera Sesión, «La Prensa», donde nos adentraremos en el mundo de la prensa escrita para conocerla mejor, analizar sus mensajes, sus mecanismos y fomentar su lectura crítica, para convertirnos, en definitiva, en lectores formados e inteligentes. En la cuarta, «La Radio», nos proponemos conocer y entender un medio de comunicación de gran incidencia social como es la radio, sabiendo escucharla, desarrollando y fomentando



actitudes críticas y reflexivas en nuestro papel de oyentes. En la quinta y sexta Sesión, «La Televisión entre nosotros» y «La Televisión y sus influencias», vamos a reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisivo, conoceremos cuáles son nuestros hábitos y gustos como telespectadores, tomaremos conciencia de los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión para posibilitar la lectura crítica de sus mensajes y el descubrimiento de los posibles mecanismos de manipulación utilizados. Con estas sesiones, descubriremos también la influencia que ejerce la televisión a través del reconocimiento de los valores y contravalores que nos trasmite, contrastándolo con la realidad cotidiana. Aprenderemos a autoprogramarnos en el consumo televisivo de una forma racional e inteligente para alejarnos del hábito automático del visionado inconsciente y de la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio. En definitiva, empezaremos a aprender a ver la televisión.

Finalizamos este Módulo con las Sesiones séptima y octava dedicadas a la «La Publicidad». Nos situaremos en el mundo de la publicidad, para conocerlo, entenderlo y valorarlo desde una actitud crítica y reflexiva. Descubriremos su relación de dependencia con los medios como vehículo de difusión; identificaremos y analizaremos los elementos que intervienen en el mensaje publicitario y tomaremos conciencia de su «embrujo» e influencia, en muchas ocasiones negativa, en la vida de las personas. Asimismo, para conocer más en profundidad el fenómeno publicitario, utilizaremos los mecanismos, medios y soportes que usa la publicidad. Produciremos imágenes y participaremos en el diseño de una

campana publicitaria con el objetivo de conocer, entender y valorar crítica y reflexivamente este mundo de la publicidad. Con todo, iremos tomando conciencia de lo superfluo y de lo necesario y empezaremos a interpretar adecuadamente los mensajes.

Produciendo con los Medios

En este cuarto Módulo nos encontramos con la octava Sesión: «Creadores activos». Con ella, trataremos de conocer en profundidad el funcionamiento de los distintos medios y los procedimientos que se utilizan para transmitir los mensajes, para lo cual nos convertiremos en creadores de nuestras propias producciones. Para aprender a dominar el lenguaje audiovisual no sólo es necesario saber leer, saber oír o saber ver, sino que también tenemos que aprender a producir creativamente con los distintos medios, para comprobar personalmente cómo podemos expresar nuestras ideas.

Consumidores inteligentes

Para finalizar este Programa de Orientación, la décima Sesión, «Tomando nuestras propias decisiones», de este quinto y último Módulo nos hará reflexionar sobre todo lo aprendido y nuestro compromiso como consumidores inteligentes de los medios. Tomaremos conciencia de nuestros cambios de actitud ante la recepción de mensajes audiovisuales, realizaremos una valoración del programa seguido y comprobaremos si hemos aprendido a ser consumidores críticos, activos y no pasivos de los medios de comunicación. Como broche final, estableceremos nuestro compromiso para el futuro.



¿Cómo trabajaremos?

El Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» pretende ayudarnos a en nuestra formación como personas del nuevo siglo XXI y las influencias de los medios de comunicación social, a fin de convertirnos en consumidores que sepamos realizar un uso racional de los mismos. No pretendemos, por ello, en este manual ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino que nuestra misión consistirá en iniciarnos en una fascinante aventura de descubrimiento, de crítica y reflexión, de análisis y diversión, viajando y recorriendo el universo mágico de los medios de comunicación. Por eso, nuestra forma de trabajar se va a centrar en la reflexión y el trabajo tanto individual como en grupo, en la investigación, en la búsqueda constante de información, de interrogantes. Te invitamos a trabajar con ilusión en una metodología activa y participativa, lúdica e indagadora... que nos haga sacar a la luz todo aquello que conocemos de la prensa, de la radio, de la televisión, de la publicidad, pero que nunca nos hemos parado a reflexionar, a pensar, a utilizar para nuestra propia formación y enriquecimiento personal. A continuación, os presentamos y explicamos la estructura que vamos a encontrarnos en todas las sesiones de trabajo.



Presentación

Iniciamos todas las Unidades con una breve presentación que nos sitúa en el contenido de la Sesión que vamos a iniciar. Con ella seremos capaces de contextualizar el trabajo que desarrollaremos y comenzaremos a motivarnos para introducirnos en su temática.

¿Qué pretendemos?

Los objetivos que se pretenden conseguir con cada una de las Sesiones es una referencia obligada en el comienzo de cada tema. Saber qué pretendemos alcanzar nos permitirá saber siempre cuáles son las guías que nos llevarán a alcanzar la meta última del Programa que, como ya sabemos, es convertirnos en «consumidores inteligentes» de los medios de comunicación.

¿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 como consumidores de los medios y la hagamos más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengamos sobre el mundo de los medios de comunicación y sus mensajes son claves para iniciar cada una de las Sesiones, conectándolas con las anteriores y motivando al trabajo.

Emplearemos, en muchas ocasiones, como estrategia de aprendizaje, la llamada **técnica de la globalización**, mediante la cual cada grupo trabaja todas las interrogantes que se proponen, pero posteriormente sólo se responsabiliza de las que se les asigne. Por ello, cada grupo recibirá de los otros las reflexiones de las preguntas de las que es responsable. Las ordenará, analizará, unificará todas las ideas y pensamientos y obtendrá una valoración significativa de toda la clase. Posteriormente, un representante de cada grupo, expondrá las conclusiones obtenidas. De esta forma, se evitarán repeticiones innecesarias con lo que la dinámica interna será más ágil.



Investigamos y reflexionamos

Nuestra actividad y el trabajo como alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa de Orientación. 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 consumidores de los mensajes de los medios, 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...

Lo que debes conocer

En esta sección, incluimos algunos documentos, fichas de trabajo e informes que enriquecen la temática de la sesión, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos que son básicos para el desarrollo de la Sesión y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen, por lo que ***su lectura se hace del todo necesaria e imprescindible.***

Nos evaluamos

Un Programa de Orientación, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir un apartado donde reflexionemos sobre el desarrollo de la sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde hagamos propuestas de mejora. En definitiva, propugnamos una evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje.

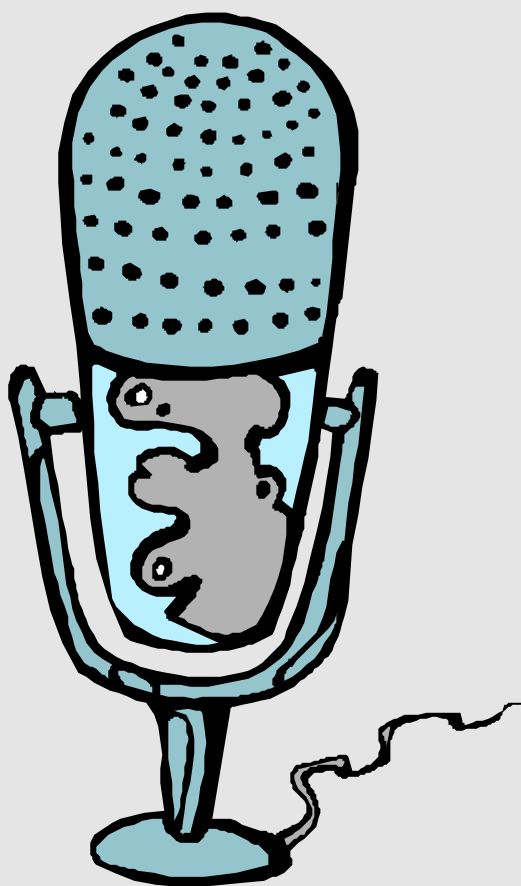
Tomando decisiones

Finalmente, dejaremos constancia, por escrito en el aula, de nuestro compromiso con los objetivos formulados en la sesión. Con ello, pretendemos que vayamos tomando de papel que asumimos como conscientes e inteligentes de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.



conciencia crítica
mos en nuestra
sumidores activos
m e n s a j e s
medios de comu-

Módulo 1º: En sintonía



1ª Sesión:

Entre Medios

Desde que te levantas hasta que te acuestas vives en un mundo donde los medios de comunicación, de alguna manera, están presentes en tu vida. Piensa, por un momento, en el día de ayer... Quizás escuchaste la radio, leíste un periódico o una revista, seguro que viste la televisión. ¿Te das cuenta? No estás ajeno a su influencia. Lo vemos tan cotidiano, tan cercano, como uno más de la familia que no nos ponemos a pensar en ellos. Nos dan información, nos entretienen, nos inducen al consumo mediante la publicidad, pero también nos transmiten mensajes intencionados, manipulados y hasta nos engañan. ¿Quieres descubrirlo? Con este Programa intentaremos conseguirlo. ¡Anímate! ¡Que no te la den!

¿Qué pretendemos?



Extraído de *La otra mirada a la tele*

En esta Sesión de Tutoría trataremos de reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas. Nos contaremos lo que pensamos sobre ellos y empezaremos a tomar decisiones en el uso de los medios.

¿Qué sabemos?

Individualmente daremos respuesta a las siguientes preguntas; después, haremos una puesta en común, estableciendo un debate y sacando conclusiones:

- ¿Qué medios de comunicación conoces?
- ¿Cuáles utilizas más y cuáles menos?

◦ ¿Cuánto tiempo empleas para cada uno semanalmente?

◦ ¿Cómo influye la publicidad en tu vida?

◦ ¿Qué mensaje publicitario es el que más te llama la atención actualmente?

◦ ¿Cómo sería tu existencia si no existieran los medios de comunicación?

◦ ¿Crees que los medios nos utilizan? ¿Por qué?

◦ ¿Has pensado alguna vez que no todo lo que nos dice o aparece en los medios es verdad?



Investigamos y reflexionamos

O1. Utilizando la técnica de la globalización que ya os explicamos en «¿Cómo trabajaremos?», nos reuniremos por grupos e iremos dando respuestas a las siguientes interrogantes:

! ¿Qué son los medios de comunicación?

! ¿Cuáles son sus funciones principales?

! ¿Quiénes son los dueños?

! ¿A qué público se dirigen?

! ¿Qué contenidos transmiten y cómo lo hacen?

! ¿Qué medio tiene más impacto entre vosotros? ¿Por qué?

! ¿Creéis que cada tramo de edad tiene un medio preferido? ¿Y el sexo de las personas? Razonadlo a través de la experiencia que observáis en vuestra familia.

O2. Con los datos obtenidos, los representantes de cada grupo presentarán a la clase las conclusiones de cada pregunta.

OA continuación, procederemos a un debate del que obtendremos las conclusiones finales.

Lo que debes conocer

La Historia y los medios de comunicación

Desde siempre el ser humano quiso transmitir sus conocimientos y mensajes. Al principio empleó la palabra con las correspondientes limitaciones en el tiempo y el espacio; posteriormente, ganó la primera gran batalla con la aparición de la escritura sobre tabletas de arcillas (los sumerios) y sobre rollos de papiro (los egipcios), lo que permitió, por primera vez, la transmisión de la comunicación a lo largo de los siglos. Con la invención de la imprenta por Gutenberg y las innovaciones en las técnicas de composición e impresión se inicia una nueva era en la comunicación humana que tiene su momento cumbre con la aparición de los periódicos, publicaciones impresas que aparecen de forma regular y que informan de la últimas noticias y difunden mensajes, entre los siglos XVII y XVIII. En el XX, aparecen nuevos medios que lo van a revolucionar todo: la radio, la telefonía, el cine y la televisión. Los medios de comunicación han experimentado una extraordinaria difusión y nuevos desarrollos tecnológicos (las nuevas tecnologías: redes telemáticas, transmisión vía satélites...) donde cualquier innovación envejece rápidamente y donde las posibilidades de transmisión se multiplican de día en día.

¿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, imprescindibles en toda comunicación, son: el emisor (proporciona la información y puede ser individual o interpersonal/social), el receptor (recibe la información y la complementa, dándole significado en su propio contexto), el mensaje (contenido de la comunicación) y el canal (medio a través del cual se envía).

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.

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 los niños frente al televisor todos los días.

La exposición de los niños a la TV se inicia a los 2 o 3 años de edad (incluso desde antes los menores atienden con especial interés, y de acuerdo con sus niveles de desarrollo, a los anuncios), se observa una tendencia mayor en el tiempo que pasan frente al televisor hasta 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 y 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, incluso llegando a ocupar una o dos horas diarias en escuchar la radio.

El cine

... Los niños no tienen fácil acceso al cine; primeramente, porque implica un desplazamiento físico y, por lo general, requieren ser acompañados por adultos; además en las carteleras se anuncian muy pocas películas para menores; la excepción se presenta en los períodos vacacionales.

La historieta

Contrariamente a lo que sucede con la radio y el cine, existe una gran producción de historietas para niños. Aunque no todas las historietas se dirigen a un público infantil, la mayoría de ellas lo hacen. Hay un número considerable de historietas -nacionales y extranjeras- de personajes mitológicos, héroes con superpoderes, animales humanizados, etc. Por sus mismas características, este medio no requiere de gran competencia en el nivel de lectura, por ello, los niños pueden tener acceso a las historietas 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, Grados.

Nos evaluamos

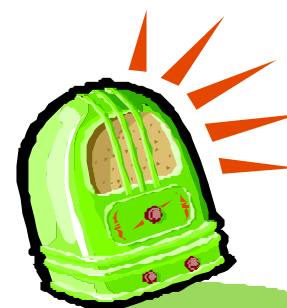
1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema tenáis inicialmente?



L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Los Medios por dentro»

(Actividades previas)

S1. Grabad los comienzos y los finales de varios programas de la tele y de la radio y copiar los nombres técnicos -que se llaman créditos- de los distintos profesionales de esos espacios.

S2. Preguntad a vuestros padres y/o vecinos si saben quiénes son los dueños de los medios que tú conoces y si transmiten alguna ideología o posición política. Anotadlo todo.

S3. Localizad y recortad de los periódicos y revistas la parte donde aparecen sus datos identificativos -se llama la mancheta y la encontraremos generalmente en las primeras páginas-: nombre de la empresa editora, consejo de administración, equipo de redacción, dirección...



Módulo 2º: Conociendo los Medios



Extraído de *El sueño consumista*. Libro del alumno

2ª Sesión:

Los Medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento

Cuando leemos la prensa, oímos la radio, vemos la televisión o recibimos imágenes y mensajes publicitarios no pensamos en el proceso de elaboración que se ha tenido que dar hasta que nosotros hemos sido partícipe del hecho comunicativo. Efectivamente, detrás han intervenido muchas personas con profesiones diferentes, equipos técnicos, recursos materiales y humanos, tecnologías de vanguardia... Pertenecen a una organización con sus normas, con jefes, con dueños que marcan sus intereses, sus criterios y su poder. No todo es tan fácil como parece. Es un mundo un poco complejo que vamos a intentar descubrir. ¿Te interesa? Pues..., acompáñanos.



¿Qué pretendemos?

Trataremos de conocer el mundo por dentro de los medios, analizaremos las características básicas de su estructura y funcionamiento y reflexionaremos sobre los intereses de sus dueños.

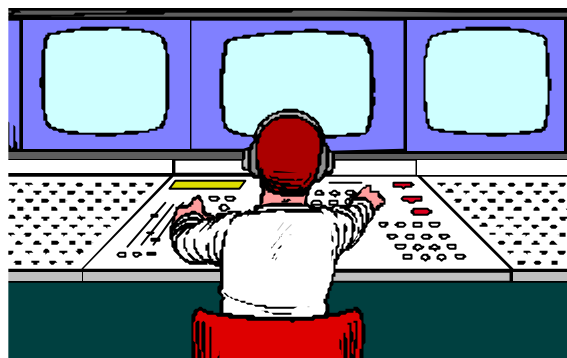
¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes:

- ° ¿Habías pensado alguna vez cómo es el mundo de los medios por dentro?
- ° ¿Sabes quiénes están por detrás?
- ° ¿Quién decide lo que se programa y emite, lo que se publica?
- ° ¿Encuentras diferencias entre lo que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces? En caso afirmativo, ¿Cuáles?
- ° ¿Tenemos los consumidores de medios posibilidad de dar nuestra opinión e influir? Razona la respuesta.
- ° ¿Te crees todo lo que aparece a través de los medios?
- ° ¿Has pensado alguna vez que no siempre nos dicen toda la verdad sino lo que les interesa? ¿Te das cuentas de ello?

Investigamos y reflexionamos

O1. Utilizando la técnica de la globalización, nos reuniremos por grupos e iremos dando respuestas a las siguientes cuestiones:



! ¿Alguno de vosotros habéis visitado algún medio de comunicación? En caso afirmativo, ¿cuál? Explicad brevemente vuestra impresión.

! Realizad una lista de los profesionales que trabajan en cada medio y que habéis visto u observado, desde vuestra propia experiencia. Posteriormente, ampliadla con la información que aparece en el apartado *Lo que debes conocer*.

! Indicad las funciones que realizan cada uno de ellos. En la puesta en común tu tutor/a os ayudará a completar las que no sepáis.

! ¿Sabéis qué tipo de estudios necesitan estos profesionales? Decidlo.

! ¿Cuántos medios de comunicación conocéis de prensa, radio y televisión?

! ¿Cuáles utilizáis más y por qué?

!¿Sabéis quiénes son sus dueños?

!¿Transmiten algún tipo de ideología o posicionamiento político?

O2. Con los datos obtenidos, los representantes de cada grupo presentarán a la clase las conclusiones de cada pregunta.

O3. A continuación, procederemos a un debate del que obtendremos las conclusiones finales.

Lo que debes conocer

Viajando por los medios

Las personas que trabajan en los medios de comunicación en nuestros días realizan diferentes cometidos y funciones. Mientras que unos se dedican a la parte empresarial, otros participan en la preparación, elaboración, difusión y distribución. Diferentes profesionales, pero con un objetivo común: dar a conocer lo mejor de sí en su medio informando, entreteniendo o educando. Toda una carrera, muchas veces contra reloj, por recopilar, obtener, buscar y elaborar noticias, seleccionarlas, valorarlas, interpretarlas, explicarlas, titularlas, ordenarlas y por último difundirlas. Es necesario destacar la importancia de la publicidad como la más importante fuente de ingresos económicos de los medios lo que supedita toda la organización y estructura de las empresas de este sector industrial. Además, no podemos olvidarnos de la función intelectual, cultural, ética, social e ideológica que subyace en su creación y desarrollo.

Estructura y funcionamiento de los medios

3 Prensa



Empresa editora

Consejo de Administración

Redacción: director (responde del contenido y orientación de la publicación), redactores, reporteros, fotógrafos, informadores, colaboradores, columnistas, cronistas, críticos, corresponsales, personal técnico y auxiliar (informáticos, diseñadores, confeccionadores, correctores, administrativos, dibujantes, documentalistas, telefonistas, mecanógrafos...)

Departamento de administración y venta

Departamento de publicidad

Talleres de impresión

3 Radio

Empresa

Consejo de Administración

Director

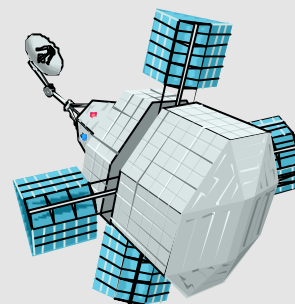
Departamentos de:

Técnica (ingenieros de telecomunicación y técnicos diversos)

Programación (periodistas, guionistas...)

Emisiones y Producción (locutores, redactores, colaboradores...)

Administración, complementario y de publicidad



3 Televisión

Empresa

Consejo de Administración

Director

Sección técnica (Personal para vídeo: realizador, operadores, ayudantes mezclador de imágenes, mezclador de efectos, iluminadores. Personal para audio: ingeniero de sonido, técnicos especialistas... Personal de medios técnicos auxiliares: montadores de vídeo y cine, especialistas en efectos especiales, maquilladores, decoradores, carpinteros...)

Sección de programación (guionistas, departamento de producción: jefe de realización, realizadores, ayudantes de realización y de producción, regidor de estudio, actores, presentadores...)

Sección de informativos (personal de redacción...)



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.



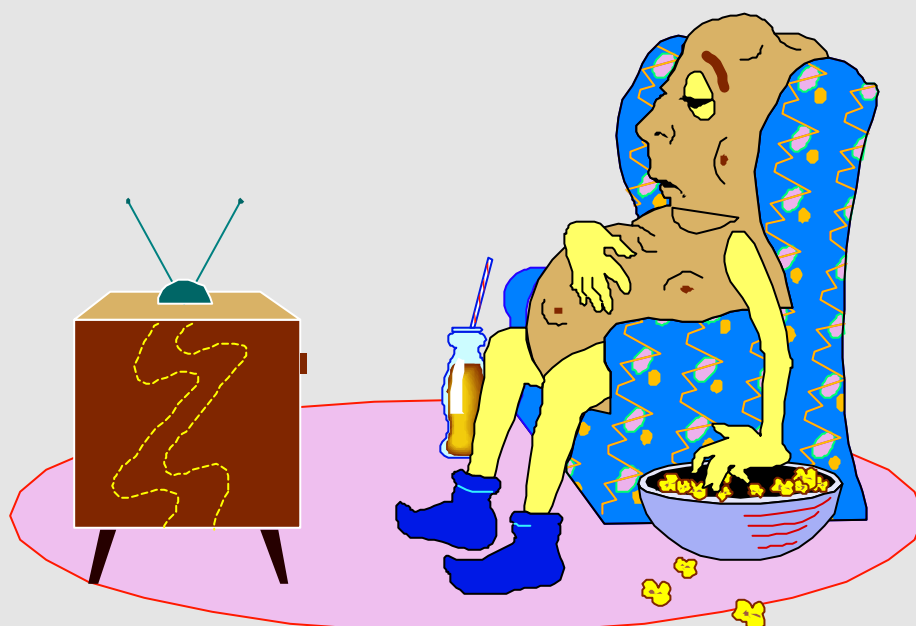
Para la próxima sesión: «La Prensa»

(Actividades previas)

S1. Realizad una visita a un establecimiento donde se venda prensa. Cada grupo de trabajo anotará en un cuaderno los nombres de los periódicos y revistas que están expuestos y su temática (diario nacional, regional, provincial, revista del corazón, de información televisiva, de actualidad social, económica, política, científica, de contenido informático, de sexo, deportiva, musical, cómic, etc.)

S2. Pedidle al vendedor que os diga cuáles son las publicaciones más solicitadas. Traed distintos diarios del mismo día -de tirada nacional, regional y provincial- y revistas de la misma semana. Una vez finalizada la sesión siguiente no los tiréis, sino que los guardaréis hasta que lleguemos al tema de la publicidad.

Módulo 3º: Analizando los Medios



3ª Sesión:

La Prensa

La prensa escrita es uno de los medios de comunicación más antiguo, con varios siglos de existencia, pero su desarrollo y apogeo se ha producido en el XX y ello a pesar de sus dos grandes competidores: la radio y la televisión. La gran ventaja de la prensa es que nos permite una lectura reflexiva, tranquila y repetida de la información, estando disponible en cualquier momento del día. Sin embargo, tiene un porcentaje limitado de lectores a nivel de población. Por ello, las encuestas nos dicen que los jóvenes compran poca prensa, pero... eso no significa que no la leáis, ¿verdad? Cada cual tendrá sus propios intereses y preferencias. Pero debes saber que las noticias que recibimos han pasado por muchas manos, por muchos «filtros», hasta llegar a nosotros por lo que no son inocentes y puras ¿Crees que todo lo que aparece siempre es verdad, que cumplen con su función de informar y entretener de forma objetiva? ¿Sabéis descifrar las posibles manipulaciones y engaños? ¿Los intereses ocultos? Si te interesa aprenderlo... ¡Empecemos esta sesión!

Qué pretendemos

Vamos a adentrarnos en el mundo de la prensa escrita para conocerla mejor, analizar sus mensajes, sus mecanismos y fomentar su lectura crítica, para convertirnos en lectores formados e inteligentes.



Qué sabemos

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes, con posterior puesta en común:

- ° ¿Qué tipos de periódicos y revistas conoces?
- ° ¿Cuáles lees normalmente? ¿Con qué periodicidad?

- ° ¿Las compras tú, tu familia o las lees en establecimientos públicos?
- ° ¿Qué vas buscando?
- ° ¿Qué partes o contenidos no lees? ¿Por qué?



- ° ¿Qué es lo que más te gusta de estas publicaciones?
- ° ¿Te crees todo lo que aparece?
- ° ¿Alguna vez has descubierto que la información no es objetiva, que hay interpretaciones con las que no estás de acuerdo? Comentadlo
- ° ¿Consideras que el precio de los periódicos está bien o es excesivo? ¿Y el de las revistas? ¿Piensas que condiciona la compra por parte de los más jóvenes?

° ¿Crees que las empresas editoras tienen en cuenta a la hora de realizar el diseño de la publicación (contenido, lenguaje, imágenes, texto, formato...) a sus posibles lectores? ¿Cómo te gustaría que fueran? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

O1. Exponed los datos obtenidos en los lugares de venta de la prensa y comprobad si existe relación entre el nombre del periódico o revista y su temática. Comentad vuestra opinión sobre el por qué del éxito de ventas de los periódicos y revistas más solicitados.

O2. Siguiendo las fichas de apoyo, cada grupo trabajará una de las siguientes actividades (trabajad por separado periódicos y revistas):

- !Comparación de portadas
- !Estructura , análisis y comparación de noticias
- !Seguimiento de noticias
- !Análisis de editoriales
- !Análisis de valores y contravalores
- !El orden de las secciones



O3. El humor gráfico goza de gran tradición en la prensa. Además de provocar una sonrisa en el lector, en muchas ocasiones nos mandan mensajes o definen la línea ideológica del medio. Por ello, os proponemos que cada grupo elija uno distinto y lo analicéis atendiendo si su objetivo es sólo entretener o si tiene crítica social, política.

O4. Puesta en común.

Lo que debes conocer

¿Quién proporciona las noticias?

Los grandes periódicos y revistas de tirada nacional intentan cubrir con sus propios medios gran parte de las noticias que publican con sus redactores, corresponsales o enviados especiales. Los regionales y locales están más limitados cubriendo sólo lo más cercano a su ámbito geográfico. Por ello, y debido a la creciente complejidad del universo informativo -una noticia importante puede aparecer en cualquier lugar del mundo y es necesario darla a conocer enseguida- los medios de comunicación se sirven de un sistema basado en el servicio de las agencias al cual los periódicos se abonan. Las grandes agencias informativas que pueden recoger, elaborar y difundir noticias en todo el mundo son, entre otras, las norteamericanas *Associated Press* y *United Press International*, la británica *Reuter Ltd.*, la francesa *France-Presse*, la alemana *DPA*, la italiana *ANSA* y la española *EFE*. Cuando un medio no está abonado a una agencia internacional la noticia pasa bajo concesión a la agencia nacional que es la encargada de recibirla, seleccionarla, traducirla y distribuirla a los periódicos y revistas del país abonados a su servicio.



La pirámide invertida

En la prensa escrita se ha hecho «casi obligatorio» narrar los hechos en pirámide invertida. Con esta técnica se parte de lo más importante y se termina en lo menos. Con ello, se consigue que el lector conozca inmediatamente lo sucedido y que la información, en el caso de exceso de original, pueda ser cortada por abajo en la redacción, para que quepa en la maquetación de la página. La estructura de la noticia seguirá el siguiente orden: titular, entradilla, las seis W (qué, quién, cómo, cuánto, dónde y por qué), antecedentes y consecuencias y otros datos. El orden de las interrogantes se trastoca dependiendo de lo que es más importante o menos y así podemos encontrar una noticia donde el cuánto sea lo primero o lo último, aunque el qué siempre será aspecto principal. Empezar con un titular significa que es ahí donde de manera más visible cada medio va a empezar a emitir las proposiciones ideológicas de quienes dirigen o trabajan en él. No hay que olvidar que son muchos los lectores que sólo leen los titulares. La carga ideológica es muy difícil de erradicar de una noticia, porque es casi imposible elaborar una noticia puramente objetiva. El mismo informador cuando selecciona una palabra para componer la noticia o compone un titular está reflejando su posicionamiento. Veamos algunos ejemplos: cuando se elige entre *terroristas* o *activistas*, *contestatarios* o *progresistas*, *violencia revolucionaria* o *violencia terrorista*, *desastre ecológico* o *cultivos contaminados*, *un hombre apuña* o *un inmigrante apuñala*, *médicos voluntarios practicarán el aborto* a la *joven violada* o *veinte matrimonios se ofrecen para adoptar al niño de la madre violada*.



Extraído de *El universo de papel*

Géneros periodísticos:

Información	Opinión
Noticia	Editorial
Reportaje	Columna
Entrevista	Artículo
Encuesta	Cartas

Géneros híbridos o mezcla de información/opinión

Secciones:

(Gran variedad, dependiendo del tipo de publicación)

Editorial, Opinión, Internacional, Nacional, Regional, Local, Sociedad, Economía,

Sucesos, Deportes, Humor, Pasatiempos, Entrevista, Reportajes, Encuestas,

Concurso, Agenda, Televisión, Publicidad, Breves.

Lectura crítica de la Prensa. Pistas para ser un lector reflexivo

!¿Quién lo dice y quién lo publica? Es necesario conocer la procedencia de la noticia y las distintas tendencias informativas e interés empresariales o políticos de los medios, pues cada cual nos contará su versión.

!¿Qué se dice? Teniendo en cuenta el género periodístico utilizado (indicará mayor o menor grado de subjetividad) y sin olvidar los elementos gráficos (una imagen vale más que mil palabras) que la acompañan conviene que realicemos un análisis de su contenido, para saber si ha sido completa (¿responde a las seis W?), comprensible (situada en su contexto) y manipulada.

!¿Cómo se dice y por qué? El tratamiento que se le da a una noticia hace que ésta sea considerada más o menos importante, que destaque o pase desapercibida. Para ello, el periodismo tiene sus recursos: no es lo mismo ponerla en portada que en el interior, titularla con tipo de letras superiores a lo normal o a una o a dos columnas; no es lo mismo ponerla en página par o impar (ésta última situada a la derecha es la preferida del lector diestro ya que su percepción visual se inclina de forma natural hacia ese lado y además hacia la parte superior, por lo que ahí aparecerán las noticias que se quieren destacar más. En segundo lugar, hay que preguntarse por las razones o intereses de la publicación y tratamiento de una noticia. No siempre se cumplen las características que se le exigen a una información para que sea publicada: actualidad, importancia, cercanía, consecuencias, protagonista, interés, rareza, variedad. A veces hay otras razones, unas pueden ser de índole económica (la mayor venta de ejemplares) y otras obedecen a intereses ideológicos o políticos.

!¿A quién se dirige? Cada publicación sabe las preferencias del tipo de lector que la consume habitualmente y por eso se supedita a ello. Así, encontraremos diferencias entre un periódico local o regional, entre una prensa especializada en un tema y otra que no la es o entre un diario y una revista del corazón.



Ficha para comparación de portadas

- !1. Comprobar sus diseños
- !2. Anotar coincidencias y diferencias globales: cabeceras, contenido informativo, calidad estética, fotografías, color, titulares, publicidad, noticias, sumario.
- !3. Analizar distintos titulares: noticia principal, secundaria, terciaria; tamaño del cuerpo y tipo de letra; columnas utilizadas; espacio y localización que ocupan; fotografía; otros elementos gráficos; lenguaje.

Ficha para seguimiento de noticias

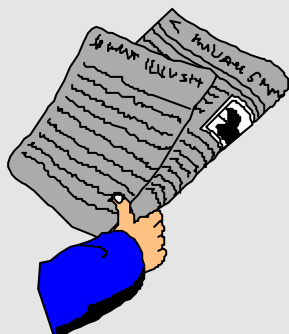
- Elección de una noticia
- Periódico
- Período
- Sección
- Género periodístico
- Tratamiento informativo
- Tratamiento gráfico
- Grado de interés
- Recreación secuenciada
- Valoración del grupo

Ficha para el análisis del orden de las secciones

#1. Observad el orden en el que aparecen las distintas secciones en los diarios y revistas que habéis traído.

#2. Comprobad si hay coincidencias.

#3. Razonad los motivos del orden utilizado, teniendo presentes todas las características de ese medio (prensa nacional, regional, local, especializada o revistas).

**Ficha para el análisis de noticias****1. Estructura externa**

- Titular
- Antetítulo
- Subtítulo
- Entradilla
- Situación en la página
- Extensión
- División en epígrafes
- Autor y origen
- Elementos gráficos:
 - Separadores: lutos, recuadros...
 - Fotografías/Dibujos
 - Uso del color

2. Estructura interna

- Tema
- Respuesta a las seis «Ws»
 - ¿Qué?
 - ¿Quién?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Dónde?
 - ¿Por qué?
 - ¿Cómo?
- Resumen de la noticia

3. Estilo del texto

- Tiempo verbal (¿incongruencias?)
- Oraciones simples o complejas
- Uso de tecnicismos, barbarismos...
- Predominio de una u otra parte de la oración
- Estilo directo o indirecto

4. Información del texto

- Conceptos que explica

5. Valoración

- Elementos subjetivos
- Tu opinión sobre el texto (si es imparcial, informa...)
- Tu opinión sobre la noticia (el hecho)

Basado en FERNÁNDEZ, T. (1997): *El universo de papel*. Huelva. Grupo Comunicar.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

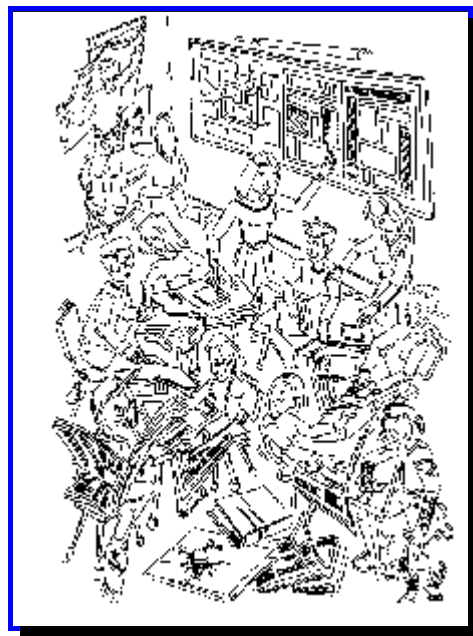
L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?



Extraído de *El universo de papel*

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Radio»

(Actividades previas)

S1. Vamos a convertirnos en historiadores-investigadores del medio radio recogiendo información en tu familia y vecinos sobre su importancia e influencia hace 40, 30, 20 años, cuando todavía su hegemonía no estaba tan amenazada por su directo rival: la televisión. Preguntad qué tipo de receptores utilizaban y cómo eran antes de que aparecieran los transistores a pilas, los equipos de música, los radiocasetes o los *walkman*; qué tipos de programas oían y cuáles eran sus favoritos; ¿cuánto tiempo le dedicaban y en qué momentos del día?; ¿cuántas emisoras existían y cómo se llamaban las que ya han desaparecido? Posteriormente...

te, le solicitaremos que sus gustos y preferencias actuales.

S2. Cada grupo llamará o visitará la emisora que el/la tutor/a os asigne (decid siempre que estáis haciendo un trabajo y en el caso de personaros, pedid que os enseñe los estudios). Anotaréis su programación diaria, fecha de establecimiento en la localidad, el nombre de su propietario, financiación económica, su cobertura, el índice de audiencia y los programas más destacados tanto de índole nacional, regional o local. Estos datos lo plasmaremos en un mural para su posterior comparación con las otras emisoras.

S3. Cada miembro del grupo grabará el mismo día y a la misma hora (el/la tutor/a indicará el día de la semana a cada grupo) el informativo que ofrecen las emisoras de ámbito nacional y regional (os recomendamos escoger una hora donde sólo se dé un resumen de las noticias como puede ser a las seis o siete de la tarde). Anotará en un cuaderno el contenido de los titulares, orden de aparición de cada noticia y el tiempo de emisión de cada una; también comprobará si se ha hecho algún tipo de comentarios (en caso afirmativo, de qué tipo) o si sólo ha habido una mera exposición informativa. Traerd las cintas y un radiocasete a la clase.

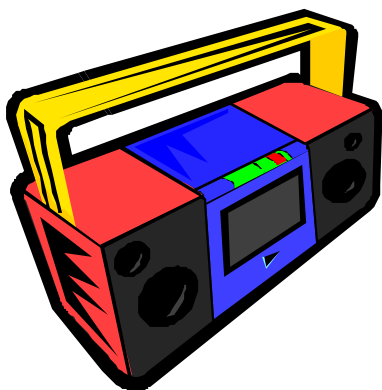


4ª Sesión:

La Radio

¡Qué fácil nos resulta encender hoy un receptor de radio y escuchar a hablar o empezar a oír música o noticias , o participar en concursos o debates! Y lo haces desde tu casa, en la calle, en el campo, mientras viajas, mientras trabajas, cuando descansas. Pero desde el uso del *tam-tam* de las primitivas tribus, quizás del África Occidental, como medio de transmitir mensajes a través del sonido hasta llegar a la radiodifusión pasaron muchos siglos, ¿verdad?. Comunicarnos por las ondas no fue fruto de la casualidad sino de bastantes años de investigación que irían dando sus primeros resultados a finales del siglo XIX y su desarrollo y popularización a partir de los años veinte del XX. Sin duda, la radio es el medio de comunicación más rápido. Es la primera que nos pone en contacto con la noticia , con la información, con la música que deseamos y todo a través de la palabra y el sonido. Vamos a descubrir este mundo mágico de las ondas. Pero, ¡ojo! las emisoras tienen dueños, ya sean administraciones públicas o entidades privadas, que querrán imponer sus intereses (económicos, políticos, ideológicos...) y mostrarnos sus puntos de vista, por lo que pueden manipular los mensajes y comunicarnos «su verdad». ¿ No te has preguntado el por qué en una emisora ponen más la música de un determinado cantante o grupo?, ¿por qué determinados equipos deportivos están más presentes en la información o son más o menos criticados? ¿Quieres ser un oyente inteligente? Empecemos, vamos a conseguirlo.

¿Qué pretendemos?



Conocer y entender un medio de comunicación de gran incidencia social como es la radio, sabiendo escucharla, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas en nuestro papel de oyentes.

¿Qué sabemos?

Individualmente daremos respuesta a las siguientes preguntas; después, haremos una puesta en común recogiendo los datos de la clase y empezaremos a sacar

conclusiones:

- ¿Qué emisoras de radio has sintonizado alguna vez?
- ¿Oyes habitualmente la radio?
- ¿Cuánto tiempo le dedicas diariamente?
- ¿A qué hora y qué emisora?
- ¿Cuál es tu programa favorito y por qué?
- ¿Qué locutores te gustan más y por qué?
- ¿Lugar donde oyes la radio?
- ¿Haces otras tareas al mismo tiempo? ¿Cuáles?
- ¿La oyes a solas o con alguien?
- ¿Has tenido alguna experiencia radiofónica? Coméntala.



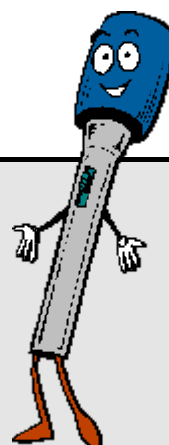
Investigamos y reflexionamos

- 01.** Exponed los datos obtenidos en la investigación con la familia e id anotándolo en la pizarra. Realizad una valoración.
- 02.** Cada grupo comunicará el resultado de sus indagaciones sobre la emisora que le correspondió. Se comprobará la existencia o no de programación específica dirigida al público infantil y juvenil.
- 03.** A continuación, cada grupo hará una clasificación de los distintos programas atendiendo a su género e indicando la franja horaria de emisión, sus posibles destinatarios y tramo de edad. En la puesta en común, comprobaremos la existencia de competencia, al emitirse programas del mismo tipo en el mismo horario.
- 04.** Realizad un análisis comparativo de las noticias grabadas (previamente oiremos el sumario de cada emisora): duración del programa informativo, estructura formal (número de locutores, conexiones en directo, reproducción de declaraciones de personas...), tipo de noticias, diferencia de las portadas de los contenidos, extensión, comparación de comentarios, presencia de intereses ideológicos de la emisora...
- 05.** Puesta en común y reflexión.
- 06.** Os sugerimos que en otro momento hagáis un análisis del programa que

habitualmente oíd siguiendo las indicaciones de la ficha. Seguro que después tendréis otra valoración del mismo.

O7. También sería muy interesante el análisis en grupo de las letras de las canciones que habitualmente escucháis, para descubrir sus mensajes y la transmisión de valores y contravalores.

Lo que debes conocer



Curiosidades

Si el primer paso en las comunicaciones radiofónicas se debe al francés Édouard Branly con el descubrimiento del principio de la telegrafía sin hilo (1890), el gran paso adelante en la radiodifusión lo dio el italiano Guillermo Marconi, quien en 1894 consiguió sonar un timbre a unos ocho metros de distancia valiéndose de ondas radioeléctricas. Años más tarde, la telegrafía sin hilos era un hecho, permitiendo unir las dos costas del Atlántico y utilizándose para lanzar el primer S.O.S. de la navegación marítima por los radiotelegrafistas del «Republic» en 1909. Al finalizar la Primera Guerra Mundial, la radiodifusión empezó a aparecer como un medio de comunicación de masas con grandes posibilidades de utilización. En noviembre de 1920, Holanda y Norteamérica tienen el honor de ser los primeros en iniciar las transmisiones con carácter regular con las emisoras PCGG de la Haya y KDKA de Pittsburgh, respectivamente.

En el proceso de la radiodifusión hay tres fases: la transmisión, la propagación y la recepción. La primera, comienza en los estudios donde la palabra, la música y el sonido son los elementos básicos y termina en la antena. En la segunda, juega un papel decisivo la modulación de la onda radioeléctrica. En la tercera fase, el papel fundamental lo tiene el aparato receptor con la misión de transformar en señales audibles las ondas moduladas recibidas.

Cada emisora tiene una frecuencia distinta debido a que trasmite a través de una onda portadora ya sea a través de modulación de amplitud (AM) o modulación de frecuencia (FM). La primera tiene como ventajas la posibilidad de mantener próximas las frecuencias de dos emisoras diferentes sin que una interfiera a la otra, permitiendo poner en servicio más cantidad de emisoras en una misma banda y el tener un mayor alcance en la recepción. Como aspecto negativo, podemos resaltar la falta de calidad en el sonido recibido. En cambio, las emisiones en FM mejoran muchísimo la calidad de sonido, aunque su inconveniente reside en su menor alcance de transmisión.

La guerra de los mundos

La fuerza de persuasión de la radio es tan fuerte que quedó reflejada para la historia la noche del 30 de octubre de 1938, cuando el escritor, director y actor Orson Wells, con su grupo del *Mercury Theatre*, conmocionó a varios estados de Norteamérica, causando el pánico a millones de oyentes. Ante los micrófonos de la CBS de Nueva York, conectada a una red de noventa y dos emisoras, puso en antena una adaptación radiofónica de la famosa novela de H.G. Wells «La guerra de los mundos», con tal realismo en la realización que la mayoría del auditorio se quedó impresionado, extendiéndose una ola de terror por todo el país, al creerse invadido por seres extraterrestres.

Tipos de programas

| **Informativos:** *flash* informativo, boletín horario, diario hablado, avance, resumen, reportaje, deportivo, debate, coloquio o mesa redonda, rueda informativa, entrevista y *magazine*.

| **Dramáticos:** representaciones de cuentos o fragmentos de teatro, radionovela...

| **Musicales:** retransmisión de conciertos, óperas o recitales, producción de música en vivo o reproducción de música «enlatada» en cintas o Cds.

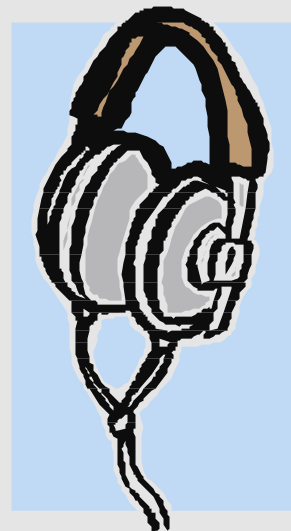
| **Culturales:** recomendaciones de lecturas, películas, curiosidades artísticas, folclóricas, etc.

| **De entretenimiento:** juegos, espacios de humor y concursos.

Propagandísticos, doctrinales, benéficos: difusión de actividades humanitarias de las ONGs, espacios religiosos...

| **Infantiles, juveniles y femeninos:** programas pensados especialmente para un sector de la población.

Basado en GONZÁLEZ, F. (1989): *En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa*. Barcelona, Gustavo Gili.



Características del lenguaje radiofónico

} **Claro** en la exposición de los mensajes.

} **Activo y atractivo** para mantener la atención del oyente.

} **Espontáneo**, pero no improvisado.

} **Creativo y original**, para despertar el interés de la audiencia.

} **Próximo** al entorno, a la actualidad y a las necesidades sentidas por la audiencia.

} **Adaptado** a las necesidades del oyente.

} **Hiperrealista**, haciendo descripciones muy específicas y detalladas que permitan imaginar la realidad que se cuenta.

} **Comprensible** en su contenido, estructuración y presentación, para que el oyente pueda seguir las secuencias y detalles del mensaje sin perder el significado de sus conjunto.

} **Breve** en la expresión, evitando abusar de perífrasis, oraciones largas, yuxtaposiciones, subordinadas y coordinadas.

} **Integrador** en una gran variedad de elementos sonoros, dando la posibilidad de reforzar los significados de las palabras y las frases.

} **Extensible**, ampliando los detalles de la expresión, utilizando mezcla de palabras, música, efectos especiales y ruidos.

} **Reconocible**, no empleando abreviaturas poco conocidas que puedan confundir al oyente.

} **Reiterativo**, intentando resaltar y clarificar lo que se quiere decir.

} **Expresivo**, acomodando la musicalidad y la cadencia al tipo de mensaje, utilizando el tono, el timbre y la intensidad más adecuada para reforzar la expresión.

Ficha para el análisis de un programa de radio

1. Datos técnicos: nombre del programa, emisora, teléfono del estudio, día de emisión, horario, género, destinatario, esponsorización publicitaria, realización en directo o diferido, nivel de intervención de los oyentes.

2. Contenido: tipo de género, finalidad, posibles intereses manifiestos o encubiertos.

3. Presentadores y colaboradores: identificación, encuadre en el programa, soltura y desenvolvimiento, relación con el equipo y con los oyentes, realización de críticas y comentarios, posicionamiento, relación ideológica con la empresa.

4. Análisis de mensajes y sonido: presentación, características del lenguaje utilizado, transmisión de valores y contravalores, tipo de música insertada, silencios, comunicación con los oyentes, condicionamiento comerciales, publicidad.

5. Valoración personal: credibilidad, influencia, entretenimiento, presencia de elementos publicitarios, señas de identidad, destinatarios, mensajes...

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?



L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

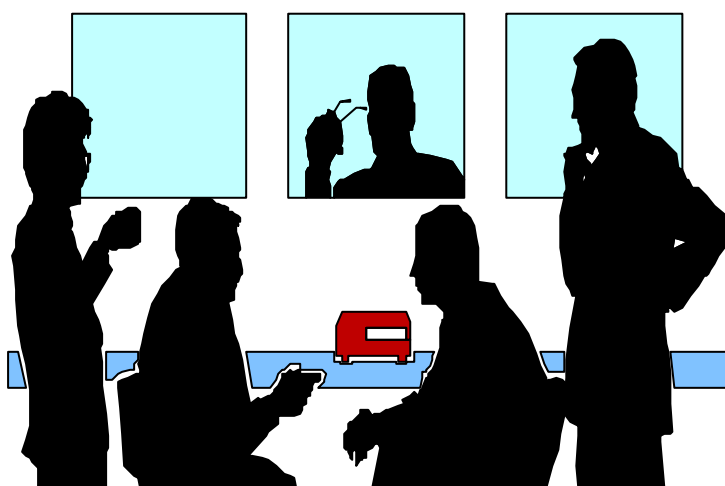
Para la próxima sesión: «La Televisión entre nosotros»

(Actividades previas)

S1. Vamos a investigar, preguntando a nuestros padres, abuelos o vecinos que nos hagan un poco de historiasobre sus experiencias personales con este medio:

!¿Había televisión cuando eran niños? En caso negativo, ¿Se aburrían? ¿A qué dedicaban su tiempo de ocio? ¿Cómo pasaban las familias los momentos de encuentro? ¿Necesitaban la televisión para estar informados? ¿Qué cambios se produjeron en sus vidas y en las relaciones familiares a partir de la aparición de la televisión en sus casas? ¿Qué programas le gustaban más y de que trataban? ¿Cuántas cadenas había? ¿Cómo eran los televisores? ¿Qué era la carta de ajuste? ¿Había horario de emisión?!

S2. Tenéis que traer la programación semanal de las distintas cadenas de televisión, incluida la local (ésta la encontraréis en la prensa de tu localidad)



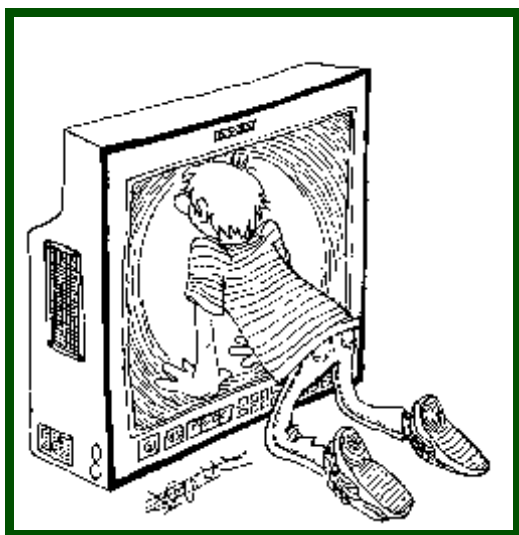
S3. Un alumno de cada grupo grabará el mismo día (el/la tutor/a indicará dicho día de la semana) el informativo de la tarde-noche que ofrecen las distintas cadenas. Después en grupo anotaréis en un cuaderno el contenido de los titulares, orden de aparición de cada noticia y el tiempo que se le dedica posteriormente para desarrollarla; también comprobaréis si se ha hecho algún tipo de comentarios (en caso afirmativo,

de qué tipo) o si sólo ha habido una mera exposición informativa. Traeros las cintas de vídeo y procurad que en el aula no falten el televisor y el reproductor.

5ª Sesión:**La Televisión entre nosotros**

Hoy en día resulta difícil imaginarnos un mundo sin televisión, sin el «rey» de la comunicación audiovisual; sin embargo, su presencia en la humanidad es muy reciente, su desarrollo se ha producido a lo largo del siglo XX y su popularización a partir de los años sesenta. En España todavía más tarde. La televisión forma parte de nuestra existencia. Su presencia es tan fuerte que la consideramos como uno más de la familia. Tanto, que nos acompaña a lo largo del día, la encendemos y aunque no le prestemos atención, ahí está. ¿Qué te parece? ¿Has pensado por un momento que estamos subordinado a ella, que nos envuelve con un efecto hipnótico? Piensa por un momento en una escena habitual: toda la familia frente a ella, pendiente de la pantalla, nos miramos poco, hablamos menos e incluso discutimos y hasta nos enfadamos con nuestros padres o hermanos por imponer nuestras preferencias en la elección de programas. ¿No es esto un uso

indiscriminado, inconsciente y pasivo del medio televisivo? ¿Vemos lo que nos interesa o nos tragamos todo lo que nos echen? No siempre cumple con su misión de informar, entretener y «formar», sino que también es utilizada para transmitir mensajes, hábitos no saludables, patrones de comportamiento, modelos de vida a imitar, nos incita al consumismo, nos «deseduca»... Quizás no seamos unos consumidores inteligentes de la televisión. ¿Vamos a dejar que nos dirija nuestras vidas? Por ello, te proponemos un reto: ¡Usemos racionalmente la televisión! Acompáñanos, te vamos a enseñar cómo hacerlo y al final serás... más feliz.



Logotipo del Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

¿Qué pretendemos?

En esta sesión vamos a reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisivo, conoceremos cuáles son nuestros hábitos y gustos como telespectadores, tomaremos conciencia de los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión para posibilitar la lectura crítica de sus mensajes y el

descubrimiento de los mecanismos de manipulación utilizados. En definitiva, empezaremos a aprender a ver la televisión.

¿Qué sabemos?

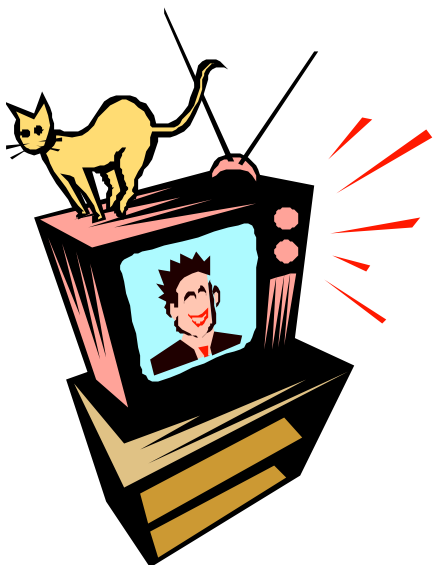
Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Cuántos «aparatos» de TV hay en tu casa?
- ¿Dónde están situados?
- ¿Normalmente, cuántas horas diarias se lleva encendida la tele? ¿y tú, cuánto tiempo le dedicas? ¿y los fines de semana?
- ¿Por qué crees que le dedicas tantas horas al día?
- ¿La ves más veces con tu familia o solo/a?
- ¿Piensas que la tv rompe la comunicación en la familia? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son tus programas favoritos?, ¿y los de tus hermanos?, ¿y los de tus padres?, ¿coinciden contigo?



- ¿Qué tienen los programas para atraer y cautivar a la gente?
- ¿Te gusta ver los programas infantiles y juveniles?, ¿y los de adultos?, ¿por qué?
- ¿Qué tipo de programas no te gusta ver? ¿por qué?
- ¿Crees que los programas influyen en tu forma de ser y actuar?
- ¿Tienes preferencias por alguna cadena?, ¿por qué?
- Te gusta la publicidad de la tele?, ¿aprendes de ella?, ¿la suprimirías?
- ¿Qué quitarías y qué pondrías para que te gustara más la televisión?

- ¿Te resta la tele tiempo para hacer otras actividades? ¿cuáles?
- ¿Ves diferencias entre los informativos de las distintas cadenas?



◦ ¿Informan de las mismas noticias? ¿Le dedican el mismo tiempo?

◦ ¿Has pensado alguna vez que los mensajes que se transmiten se manipulan y que sólo vemos lo que a la dirección de la cadena le interesa que veamos?

Investigamos y reflexionamos

○1. Exponed los datos obtenidos en la investigación con la familia e id anotándolo en la pizarra. Realizad una valoración.

○2. En grupo (el/la tutor/a le asignará una cadena) clasificaremos agrupando los distintos programas según su género, indicaremos el tiempo total de emisión de cada género, su franja horaria (mañana, sobremesa, tarde, noche) y sus posibles destinatarios. En la puesta en común, comprobaremos la existencia de competencia, al emitirse programas del mismo tipo en el mismo horario.

○3. Realizad un análisis comparativo de las noticias grabadas (previamente visionaremos los sumarios de cada una) atendiendo a su tratamiento informativo: duración del programa, estructura formal (número de presentadores, conexiones en directo, reproducción de declaraciones de personas...), tipo de noticias, diferencia de las portadas de los contenidos, extensión, imágenes, comparación de comentarios, presencia de intereses ideológicos de la cadena... Puesta en común y reflexión.

○4. Para profundizar más podemos seleccionar una noticia que sea común en varias cadenas y realizar el análisis comparativo siguiendo el esquema antes expuesto.

Lo que debes conocer

Clases de emisoras de televisión:

#Por el tipo de empresa: privada, estatal

#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.

Las funciones de la tele

| La función informativa. Cuando hablamos de ella, 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 permiten conocer las variadas informaciones de la actualidad. 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 todos 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 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.

Basado en AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.

Tipos de 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.).

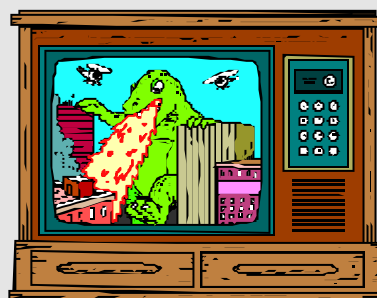
5. Concursos y juegos

6. Deportes

7. Programas infantiles. Dibujos animados

8. Dramáticos. Telefilms

- !Cine
- !Telecomedia
- !Telenovela
- !Miniserie
- !Telefilm de serie
- !Telefilm unitario



Basado en ESPARCIA, A.: *La televisión*. Valencia

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 Braun 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.

1923. Zworykin, nacido en Rusia pero nacionalizado en Estados Unidos, patenta el primer tubo de retransmisión electrónica, basado en el tubo de rayos catódicos de Braun, y que recibe el nombre de «iconoscopio».

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 y con una definición, en sus mejores momentos, de 200 líneas.

} La era de la televisión electrónica

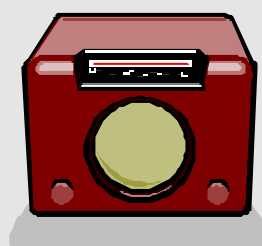
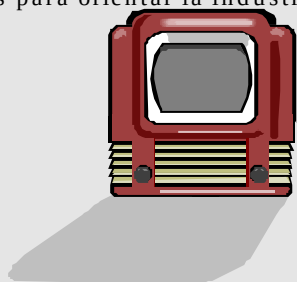
1931. Se fundan las primeras compañías de televisión.

1936. Comienzo de emisiones regulares con el sistema iconoscópico 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.



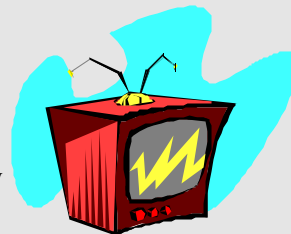
1950. Los norteamericanos cuentan con un parque de más de 4 millones de receptores, convirtiéndose en una poderosa fuerza social. En Europa, la industria, apegada al Estado y sin competencia, tuvo un desarrollo mucho más lento, no llegándose a consolidar en la población hasta la década de los sesenta.

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.



} 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 en España. Poco 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.

El discurso televisivo

La televisión plantea un discurso (el discurso televisivo) que posee unas determinadas características:

Ø 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.

Û 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).

Ú 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).

Û 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: aquella que vemos. No hay más que un tiempo y un espacio: el señalado por la propia televisión.

Û 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 spots) sino que se señala por la propia estructura publicitaria del discurso televisivo.

Ý 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.

Þ 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.

ß Lo heterogéneo. Es en realidad una consecuencia de los puntos anteriores.

à Lo plural. Existen diferentes emisiones simultáneas (en los diversos canales) que el espectador puede recibir.

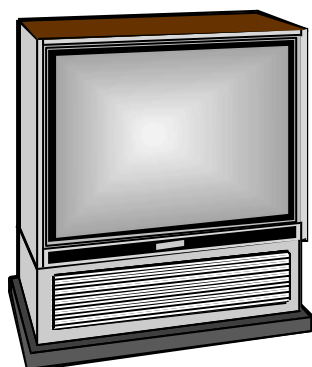
á Carencia de clausura (eternidad). El discurso televisivo se multiplica hasta el infinito sin alcanzar su final.

Extraído de BELLIDO, A. (1992): *El cine y la televisión. Educación Plástica y Visual. Secundaria Obligatoria*. Valencia, Generalitat/MEC.



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:



L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

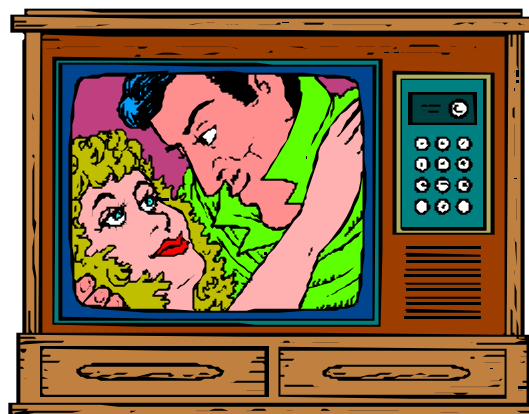
Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Televisión y sus influencias»

(Actividades previas)

S 1. Un alumno se responsabilizará (realizad un sorteo si no hay un voluntario) de la grabación de un capítulo de la serie que más veis y cuyo dato lo hemos obtenido en la puesta en común de «¿qué sabemos?». Traerá la cinta y se encargará de que haya vídeo en la clase. Individualmente, cada alumno durante esa semana mientras ve la citada serie irá completando la ficha para analizar programas que aparece en la sesión siguiente.



S 2. Además cada grupo realizará las siguientes tareas:

I 2.1. Recopilará información sobre los índices de audiencia televisiva en las revistas y en las ediciones de fin de semana de los periódicos.

I 2.2. Elegirá dos programas (uno de los que normalmente veis y el otro de los que no), procurando de que no se repitan. Individualmente, durante la semana previa a la sesión, iréis anotando en un cuaderno los valores y contravalores que observáis en ellos, teniendo presente la lista que expusimos en la sesión tercera dedicada a la prensa. También indicaréis el grado de realidad o ficción que presentan y los rasgos en los que os basáis.

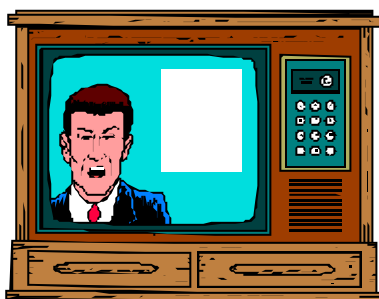
.....

6ª Sesión:**La Televisión y sus influencias**

¡Lo ha dicho la tele! Y la fuerza de este medio es tan grande que no dudamos en creernos y asumir lo que allí se habla y vemos. Sin embargo, en televisión no todo es lo que parece, la mayoría de las veces no distinguimos entre la realidad y la ficción. Pasamos horas y horas delante del receptor y consumimos toda clase de imágenes y mensajes. ¿Te has preguntado cómo influye en las personas, sobre todo en los niños y jóvenes? Hay muchos estudios al respecto y todos afirman que la seducción de la televisión provoca la asunción de valores y contravalores, la imitación de comportamientos y situaciones, la modificación de conductas, la incitación al consumismo... Se constata que la violencia en televisión es la causa principal de la agresividad que observamos en nuestra sociedad y, aunque se es-

das, son pocas las cadenas formativo y social. Éstas se entre ellos los comerciales sus responsables atienden siguiendo los índices de Que determinados programa de seguidores no significa que en muchas ocasiones

tán tomando algunas medidas que programan con sentido mueven por intereses, en para poder existir, y según a los telespectadores audiencia. ¡No te engañes! mas tengan un alto número que sean buenos sino es debido a la falta de formación audiovisual de las personas que se dejan seducir por el morbo, por lo fácil, por la fantasía, por ver reflejados o proyectados sus sentimientos, sus deseos, sus «sueños»... Nos dejamos llevar pasivamente y ¿qué hacemos? ¿cuántas veces seleccionamos lo que nos interesa o nos conviene?, ¿estamos preparados para ver y «digerir» todo lo que nos «echen»: agresividad, violencia sexual, xenofobia, actitudes antidemocráticas, fascismo, publicidad engañosa, programas insoportables...?. ¿Somos televidentes conscientes de lo que consumimos? ¡Descubramos lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso o manipulado! ¡Aprendamos a ver la televisión!



¿Qué pretendemos?

Con esta sesión descubriremos la influencia que ejerce la televisión a través del reconocimiento de los valores y contravalores que nos trasmite, contrastándolo con la realidad cotidiana. Aprenderemos a autoprogramarnos en el consumo televisivo de una forma racional e inteligente para alejarnos del hábito automático del visionado inconsciente y de la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio.

¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Has pensado alguna vez que la televisión nos influye tanto positiva como negativamente?

- ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de su influencia en tu vida?

- ¿Algún personaje o algún programa ha influido en tu conducta, en tu manera de ser en tu orientación vocacional? ¿Cómo?

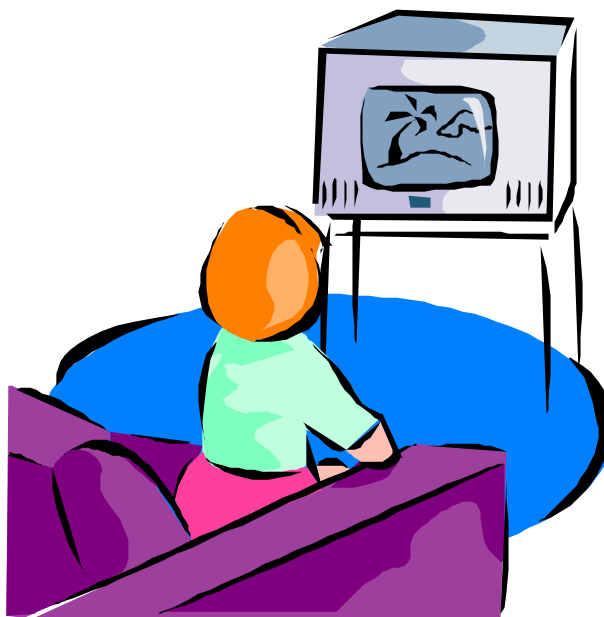
- ¿Existen normas en tu familia o en la de otros amigos para verla? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Son efectivas? ¿Hasta cuándo deben mantenerse?

- ¿Sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie una película, una telenovela...? ¿Encuentras dificultades? ¿Por qué?

- ¿Crees que las escenas violentas perjudican a los niños y jóvenes? ¿Por qué?

- ¿Y las de sexo? ¿Por qué?

- ¿Están justificadas? ¿Nos aportan algo? ¿Por qué crees que están en tantos programas? Si estuviera en tus manos, ¿cómo regularías la emisión de este tipo de imágenes y mensajes?



° ¿Nuestra actitud es la misma cuando vemos estas escenas solos o con amigos que cuando están presentes nuestros padres? En este caso, ¿cómo reaccionan?

° ¿Conoces los recursos de que disponen en televisión para dotar de espectáculo a los programas y hacerlos atractivos? En caso afirmativo, ¿cuáles?

° ¿Te planificas el horario que debes dedicar a la tv? ¿Por qué?

° Si te lo propusieras, ¿qué tipo de actividades realizarías en el tiempo que dedicas a ver la tv de forma mecánica?

Investigamos y reflexionamos

○1. Visionaremos unos 5 minutos de la serie grabada. A continuación, realizaremos, coordinado por el/la tutor/a, el análisis de la serie investigada siguiendo el orden establecido en la ficha para analizar programas.

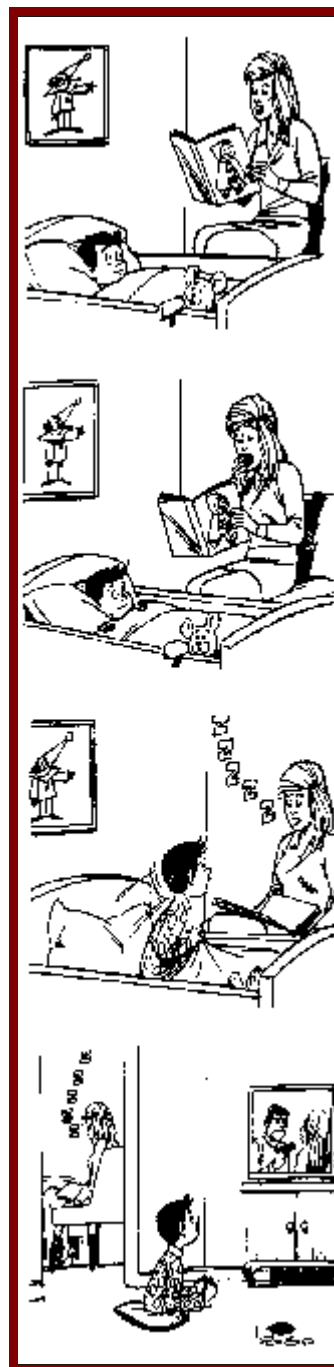
○2. Exponed el resultado de la investigación sobre los valores, contravalores y grado de realidad o ficción encontrados en los programas que habéis trabajado. Reflexión posterior.

○3. Anotad en la pizarra los índices de audiencia televisiva recopilados en la prensa y realizad una valoración crítica de los mismos.

○4. En grupo, realizaréis una listado de vuestros personajes favoritos (masculinos y femeninos) de la televisión, indicando sus cualidades, lo que os gusta y disgusta de ellos, si son reales o ficticios, su nivel y forma de vida y si os sirven como modelos a imitar.

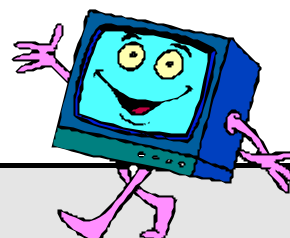
○5. Realizad un mural titulado *¡Los mejores y los peores!* De forma consensuada, id anotando en cada columna los programas que habéis seleccionado como favoritos y en la otra los que consideréis como más negativos de la programación.

○6. Individualmente, elaboraréis vuestra planificación semanal de los programas que vais a ver con indicación de la hora, valoración justificativa y anotación de otras alternativas.



Extraído del ABC

Lo que debes conocer



Lo positivo 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! Transportando hasta nuestra propia casa 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, transportándonos a otras realidades que nos serían imposibles de conocer por las dificultades de desplazamiento, tiempo, por problemas económicos... El «ojo» de la cámara nos conduce también a realidades casi imposibles de visionar sin su presencia: 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 I, cámaras microscópicas puestas en porterías de fútbol para «atrapar» los goles, etc.

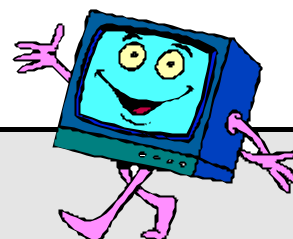
¡Mundos de conocimientos! La televisión nos adentra en los múltiples saberes que el hombre a lo largo de la historia ha ido siendo capaz de alcanzar. El mundo científico, cultural, histórico, lingüístico... sería un gran desconocido para gran parte de la población hoy día en toda su amplitud sin esta «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 ocurre, 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 la 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 punto que los llegamos a conocer mejor que a nuestros vecinos, conocidos amigos e incluso parientes.





Lo positivo de la tele

¡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...

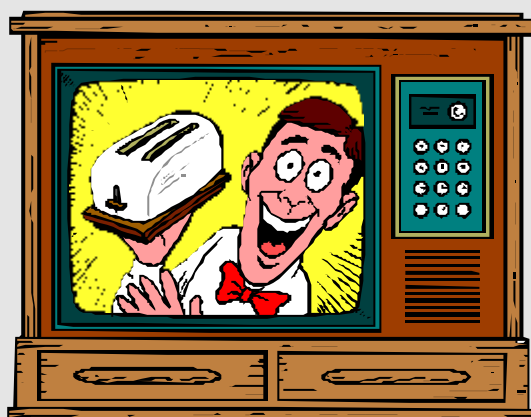
¡Nos abre de par en par la cultura del pueblo! Tradiciones, costumbres, fiestas, folklore, música, artes... todo tiene entrada en este «ojo mágico» que absorbe en sus 625 líneas todos los espectáculos que destilan las raíces culturales de los pueblos.

¡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 encuentros 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...

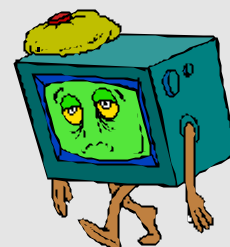
¡Vende los valores de la comunidad! Nos socializa mostrando modelos de referencia, pautas de comportamiento, estilos de vida consensuados a nivel social que abre perspectivas al civismo, a la convivencia, al nacionalismo...

Basado libremente en YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.



Lo negativo 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.

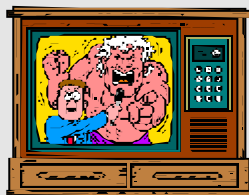
! ¡Nos insensibiliza! Ante la cascada de imágenes, sucesos, acontecimientos... nuestras mentes llegan a embotarse de tal forma que nos hace más insensibles e indiferentes ante los acontecimientos reales. Un accidente, una muerte, un atentado... vistos en la realidad por primera vez nos parecen más cotidianos 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 nos 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.

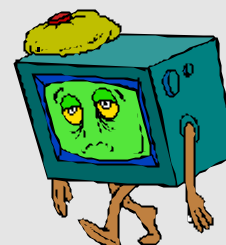
! ¡Nos trastoca! Desordena nuestros horarios, haciendo depender nuestras comidas de sus horarios, llevándonos a comer donde no siempre comemos, haciéndonos dormir más tarde, levantarnos más tempranos, retrasar otros trabajos.

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.



Lo negativo de la tele

! ¡Nos manipula! Jugando con nuestra ingenuidad y nuestra capacidad receptiva ante el medio, se nos venden valores, objetos, productos que otros nos quieren «colocar», 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).



! ¡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.

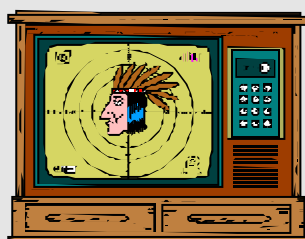
! ¡Nos incita a la vida fácil! El mundo tiene cuatro lados, que son los de la pantalla del televisor. En él tenemos todo lo que queramos pedir. Ver la televisión cómoda y plácidamente se vuelve un vicio y una actitud ante la vida, que relativiza todo y hace superficial la vida fuera del entorno de la «caja mágica»

! ¡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.

Basados libremente en YARCE, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.



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...

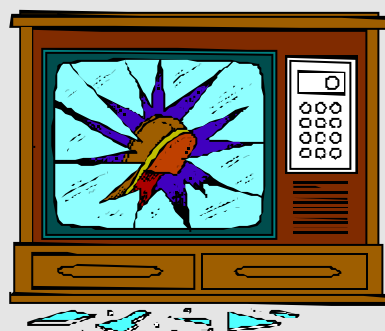
Con frecuencia lo más decisivo en el modo de utilizar la televisión no es lo que en ella se vea o se deje de ver, sino la cantidad de tiempo que resta para otras actividades tantas veces más enriquecedoras. No sorprende por eso el afloramiento de críticas sociales que señalan esta paradoja: las situaciones 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 cosa 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.



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

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 benefícate de ellas.

MONESCILLO, AGUADED y PÉREZ (1995): *Nosotros y la tele*. Murales Prensa-Escuela. Huelva. Grupo Comunicar.



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 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.

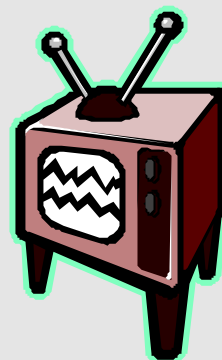
En definitiva, los dibujos animados no sólo transmiten violencia sino que también la justifican.

OROZCO, G. (1995): *Guía del Televidente*. México. ILCE.

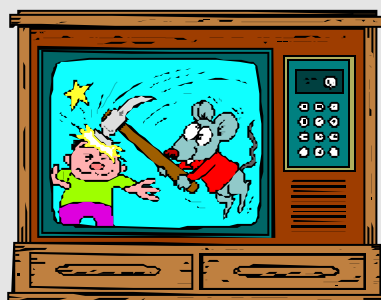
Cuadro clínico de la teleadicción

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 y pesadillas
- ! Tensión nerviosa
- ! Comportamiento agresivo
- ! Obsesión consumista y hábitos de consumo negativos



Basado en CHAZARRA y GARCÍA: *La televisión. ¡No te quedes mirando!* Madrid, CEAPA

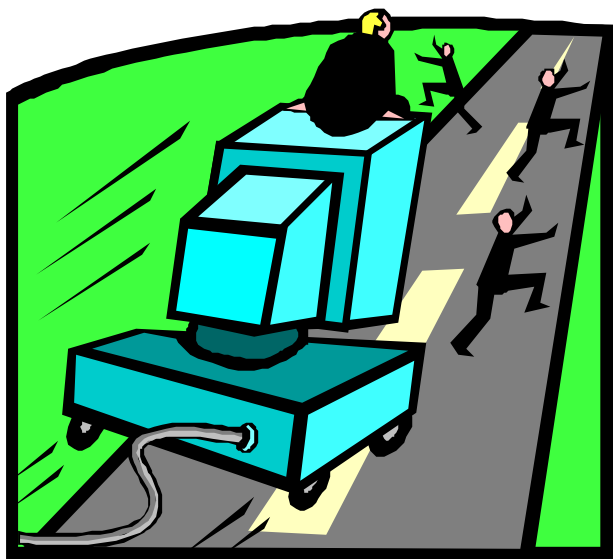


Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

- L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?
- L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?
- L ¿Creéis que ha sido interesante?
- L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?
- L ¿Para qué crees que te sirven?
- L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?
- L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?
- L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.



Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «La Publicidad y sus mensajes»

(Actividades previas)

Por sorteo cada grupo realizará uno de los siguientes trabajos de investigación:

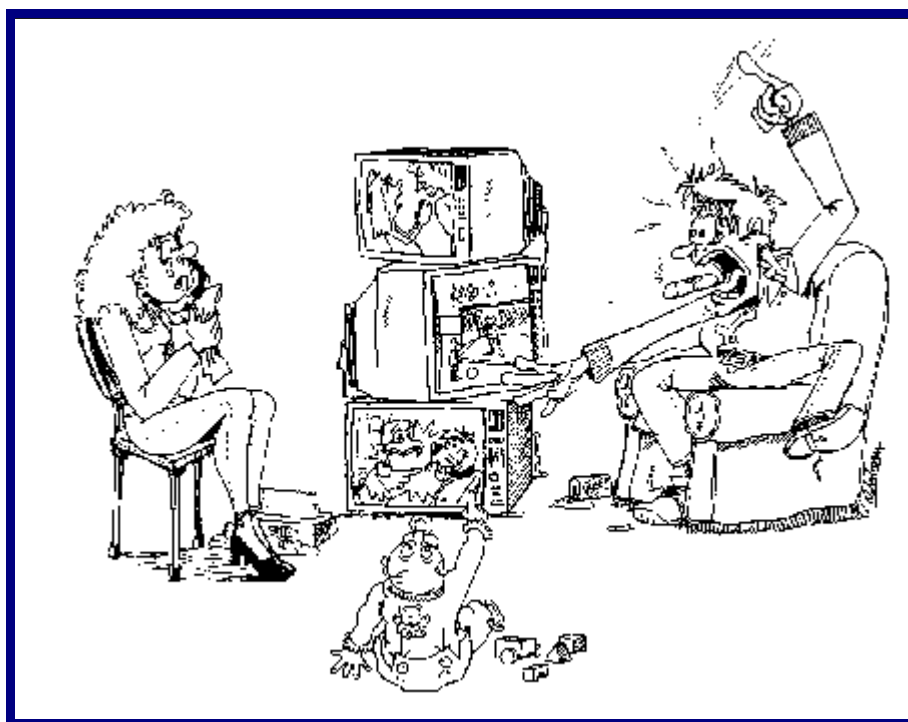
S1) Localizar y visitar una agencia de publicidad para informarse sobre las tareas que realizan, su funcionamiento, personal y medios y el coste de posibles campañas publicitarias (diseño, producción y difusión) en distintos medios.

S2) Información en los distintos medios de comunicación de la localidad

(departamento de comercial o administración) sobre la dependencia de la publicidad para su funcionamiento y sobre la tarifa vigente que tienen para insertar mensajes publicitarios. Dependiendo de los grupos que existan, os repartiréis los distintos medios.

S3) Cada grupo grabará un anuncio de la televisión y varios cuñas publicitarias de la radio. Para la TV, previamente debéis decidirlo por consenso para no repetirlo. Si en un principio no os ponéis de acuerdo, el grupo que lo vaya decidiendo lo anotará en el tablón de anuncios o en una hoja expuesta en la clase. Una vez grabado el anuncio y cuñas radiofónicas, cada alumno lo verá y oirá, al menos, cinco veces en cada caso. Traeros las cintas a clase y un radiocasete. ¡No olvidad que haya un televisor y un vídeo en el aula para el buen desarrollo de la sesión!

S4) Cada grupo traerá anuncios publicitarios de revistas y periódicos.



Extraído de *La otra mirada a la tele*

7ª Sesión:**La Publicidad y sus mensajes**

En cualquier momento del día o de la noche somos el objetivo de la publicidad, porque estamos inmersos en una sociedad que está altamente condicionada por su efecto. Sufrimos lo que se ha llamado la esclavitud de lo publicitario. En la calle, en la prensa, en la radio, en la televisión, en el cine, en los nuevos medios telemáticos de comunicación somos bombardeados constantemente para que consumamos, para que compremos. Esta difusión de los mensajes publicitarios a través de los canales antes citados, representa una fuente de ingresos económicos, en la mayoría de los casos los únicos, lo que significa la supervivencia y estabilidad de estas empresas. Los anunciantes contratan a especialistas para que elaboren mensajes que «calen» en el consumidor. Pero, piensa por un momento... En una sociedad donde hay más oferta que demanda, es muy complicado abrirse camino. Por ello, se recurre no sólo a técnicas informativas de las cualidades del producto sino a otras de persuasión y sugestión cuyo objetivo principal será el provocar en el consumidor el deseo imperioso de comprar aunque no sea necesario o de adquirir determinado producto no por sus cualidades sino por otras circunstancias: aspiraciones profundas, deseos, imitación de modelos, prestigio social, marca de moda, identificación con grupos... Y, para ello, no dudan en utilizar el engaño, la manipulación y la tergiversación. ¿Nos damos cuenta de esto? ¡Tienes que ver lo que hay detrás de los mensajes! ¡Hay que averiguarlo! ¿Quieres dejarte esclavizar por los mensajes publicitarios, por un consumismo innecesario o quieres actuar con plena libertad de acción? Pues, empecemos... porque aquí encontrarás una nueva forma de enfrentarnos al mundo de la publicidad y del consumo inconsciente.



¿Qué pretendemos?

Vamos a adentrarnos en el mundo de la publicidad, para conocerlo, entenderlo y valorarlo desde una actitud crítica y reflexiva. Descubriremos la relación de dependencia con los medios como vehículo de difusión; identificaremos y analizaremos los elementos que intervienen en el mensaje publicitario y tomaremos conciencia de su «embujo» e influencia, en muchas ocasiones negativa, en la vida de las personas.

¿Qué sabemos?

Nos reunimos por equipos para intercambiar nuestras ideas y tratar de sacar conclusiones a partir de las cuestiones siguientes. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común:

- ¿Dónde nos podemos encontrar diariamente anuncios publicitarios? Haz una breve relación?
- ¿Qué tienen en común todos ellos?
- ¿Es igual publicitarse en la prensa, en la radio o en la televisión? ¿Por qué?
- ¿Qué medio es el preferido por las empresas para promocionar sus productos? ¿Por qué?
- ¿Qué les sucederían a los medios de comunicación si se prohibiese la publicidad?
- ¿Has pensado alguna vez sobre la cantidad de anuncios que vemos diariamente?
- ¿Piensas que el coste de la publicidad influye en el precio de venta del producto, independientemente de su calidad?
- ¿Qué cantidad de información nos aportan los anuncios sobre las características de los productos?
- ¿En alguna ocasión no distinguiste entre lo que era información y lo que era publicidad?
- ¿Qué argumentos nos dan para motivarnos a comprar el producto?
- ¿Qué tipo de anuncios te atrae más? ¿Recuerdas algunos? ¿Cuáles?
- ¿La publicidad de un producto te influye e incluso te provoca el deseo de



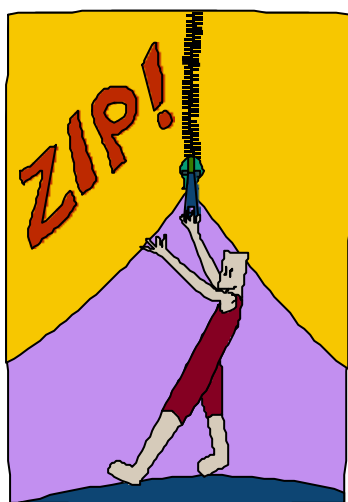
comprarlo?

- ¿Lo compara antes de comprar con otros productos similares?
- ¿Te crees todo lo que se dice en la publicidad?
- ¿Te das cuenta de que te pueden estar engañando?
- ¿Descubres los mensajes encubiertos o engañosos?
- ¿Cuándo ves los anuncios, percibes sólo los mensajes externos o también aquéllos que no se ven a simple vista?
- ¿Recuerda algún anuncio con doble sentido? ¿Cuál?
- ¿Y provocativo? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Conoces los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?



Investigamos y reflexionamos

○1. Exponed los datos obtenidos en la investigación sobre las agencias de publicidad, coste de campañas y tarifas publicitarias. Realizad una valoración.



○2. Análisis de anuncios y lectura de imágenes:

! Se le asigna mediante sorteo un medio (revista, radio, televisión) a cada grupo.

! A continuación, siguiendo el modelo de ficha que aparece en esta sesión, se procederá al análisis del anuncio que le haya correspondido. En el en caso de necesitar un visionado o una audición de vuestro anuncio o cuña debéis hacedlo con precaución para que el resto de los compañeros no lo perciban ni los distraigamos.

! Finalizado el trabajo de los grupos, lo iréis exponiendo. Si alguien de la clase quiere participar lo hará cuando termine la exposición. Al final, realizaremos una

reflexión conjunta.

○3. Os sugerimos que cada grupo, en otro momento, realice el análisis del anuncio elegido de los otros medios y que no lo ha trabajado en esta investigación.

.....

Lo que debes conocer

Ficha para análisis de anuncios y lectura de imágenes

(Adecuar a cada medio)

1. Aspectos técnicos

- Medio de difusión
- Soporte utilizado
- Formato (tamaño, página, duración)
- Producto o información anunciada
- Marca
- Empresa anunciante
- Destinatario
- Ámbito de difusión

2. Lectura objetiva

- Eslogan del anuncio
- Mensaje anunciado: contenido
- Ambientación, escenificación y montaje
- Descripción de personajes y elementos
- Desarrollo del mensaje
- Grado de complejidad
- Nivel de exposición
- Nivel de información /percepción: argumentación o motivaciones que se le ofrecen al consumidor
- Número, tipo y profundidad de planos
- Estímulos auditivos

- Métodos y recursos utilizados: tratamiento del color, recursos lingüísticos y técnicas publicitarias
- Relación y coherencia entre imagen, sonido, texto y el producto
- Nivel de originalidad, creatividad y sentido estético

3. Lectura subjetiva

- Sentimientos y emociones suscitados por el anuncio
- Estereotipos (conceptos, ideas, imágenes) sociales que aparecen
- Modelos de vida presentados
- Papel desempeñados por personajes y elementos
- Valores a lo que se asocia el consumo del producto
- Contravalores detectados
- Nivel de percepción de mensajes engañosos y/o subliminales.
- Grado de influencia para el consumo

4. Valoración y reflexión crítica



El primer anuncio publicitario de la humanidad

Un papiro egipcio encontrado en Tebas, con una antigüedad de unos tres mil años, conservado en el Museo Británico de Londres, es considerado como el primer reclamo publicitario que se conozca, al destacarse el producto elaborado en una tienda. El texto dice así:

*«Habiendo huido el esclavo Shem de su patrono Hapu, el tejedor, éste invita a todos los buenos ciudadanos de Tebas a encontrarle. Es un hitita, de cinco pies de alto, de robusta complexión y ojos castaños. Se ofrece media pieza de oro a quien dé información acerca de su paradero; a quien lo devuelva a la tienda de Hapu, el tejedor, **donde se tejen las más bellas telas al gusto de cada uno**, se le entregará una pieza entera de oro».*

Los medios y soportes utilizados en la publicidad

Llamamos medios publicitarios a los canales de difusión de los mensajes de la publicidad. Lo podemos encontrar en los medios comerciales de comunicación social (prensa, radio, cine y tv) y en los medios creados únicamente para difusión de los mensajes publicitarios (vallas, luminosos, «buzoneo», mobiliario urbano, transportes públicos, paneles informativos...).

Para la difusión de los mensajes se suelen utilizar distintos soportes técnicos:

P Medios impresos (uso del papel): diarios y sus suplementos, revistas, vallas, publicidad por correo, folletos...

P Medios audiovisuales: radio, televisión, cine y vídeo.

P Nuevas tecnologías: todos los nuevos canales de comunicación a través de ordenadores, teléfono, televisión interactiva y digital...

P Medios alternativos: paneles luminosos, promoción de productos en comercios o reuniones privadas, cintas de vídeo y audio, regalos promocionales, muestras gratuitas, publicidad punto de venta (expositores)...



Características de los anuncios publicitarios

} Dimensión informativa

PParcial: Se dice lo que interesa

PComercial: Su intención es provocar la compra del producto

PIndependiente: No hay relación con el medio de difusión

} Dimensión persuasiva

PRacional deductiva: Ante una proposición de un producto sacamos las consecuencias, atendiendo a sus características.

PRacional inductiva: Trata de llevarnos hacia un consumo generalizado a partir de experiencias concretas.

PRacional retórica: El contenido se nos muestra con lenguaje figurado.

PRacional analógica: Se utiliza la comparación, la marca o el nombre del fabricante.

PEmotiva: Se dirige hacia las emociones humanas. Su finalidad es crear una imagen específica del producto y unos consumidores diferentes al resto. La idea a transmitir es que el uso de ese producto producirá unas satisfacciones especiales. Se utiliza, sobre todo, para anuncios de coches, perfumes, moda.

PSubliminal: Aunque su uso está prohibido se sigue utilizando hasta que se descubre, debido a su eficacia sobre el consumo. Consiste en la transmisión de mensajes o estímulos visuales y auditivos que aparentemente pasan desapercibidos en las personas, pero que actúan sobre el inconsciente y en algún momento tienen respuesta positiva para el consumo de lo anunciado o de la transmisión de ideologías. Ejemplo de ello, para que lo veáis un poco lo encontramos en las sombras, donde aparecen apariencias de formas sexuales, símbolos de cualquier tipo, etc.

PEstática o encubierta: Incluida en otros anuncios o programas. No se promociona directamente, pero se visualiza claramente o se aprecia de forma oculta o poco visible, pero siempre presente intencionalmente. Se dispone de muchas técnicas: se puede ver en un primer plano o al fondo de la imagen o se utiliza, se coge... determinado producto. Se usa frecuentemente con productos y marcas de mucha competencia y con otros que no pueden anunciarse por prohibición legal (tabaco y bebidas alcohólicas de alta graduación). Últimamente, las casa comerciales de estos productos están utilizando la **publicidad de camuflaje** que consiste en anunciar bajo esa marca otros productos autorizados como ropas, relojes...



Imagen subliminal aparecida como portada en la revista juvenil *INJUVE* (1994), donde se aprecia una manipulación fotográfica para producir percepciones y mensajes aparentemente inconscientes.

Los estereotipos en la publicidad

Los estereotipos son las armas preferidas por los especialistas publicitarios para provocar el consumo, transmitiendo mensajes con los que los consumidores acceden a un mundo artificioso, tergiversado, mágico y donde los usuarios de los productos se identifican con distintos valores sociales: belleza, poder, felicidad, prestigio, amor, admiración... El trato publicitario dependiendo del sexo llega en muchas ocasiones a una falta de igualdad entre hombres y mujeres, donde el peor papel se lo lleva las últimas, con un tratamiento no propio de la sociedad actual. ¿Qué intereses hacen que persista esta situación?

3 Mensajes sexistas:

! La mujer es presentada como objeto de deseo: Se destaca su belleza para vender, para llamar la atención, como reclamo. Se le muestra sumisa al hombre, dulce y seductora (ante todo, deben gustar a los hombres). Se destaca la maternidad como una cualidad diferenciadora. Papel social secundario de las amas de casa: son presentadas sólo como las fundamentales consumidoras de productos del hogar. Cuando se representa a la familia, la mujer aparece realizando alguna actividad doméstica o atendiendo al marido o a los hijos.

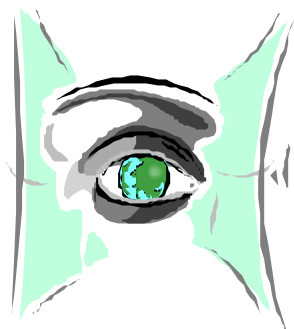
! El hombre como sujeto activo de la sociedad: Se reflejan y perpetúan las estructuras de poder. Se infravalora los roles sociales actuales de hombres y mujeres. El hombre aparecerá como el directivo, el jefe, el que compra coches poderosos y fuertes, el que conduce en familia. La mujer queda relegada a un papel secundario, a conducir utilitarios, a atender a los hijos y a realizar las tareas del hogar aunque trabaje. El hombre es valorado por sus realizaciones, por su autoridad, por su saber y la mujer por su belleza.

! Diferencias entre niños y niñas y hombres y mujeres: Se proponen regalos diferentes (niños: coches, juguetes de acción, de aventuras, asociados al saber; niñas: muñecas y juguetes de belleza). En el día del padre, regalos para divertirse; en el de la madre, utensilios para el trabajo en el hogar. Se destacan cualidades diferenciadoras: vitalidad y triunfo para los niños, docilidad y colaboración para las niñas. Se crean mundo de hombres y mundo de mujeres.

3 Prestigio social: comprar determinado coche, beber o fumar determinada marca...

3 Desarrollo de nuestra autoimagen: Consumir determinados productos nos dará una imagen varonil, femenina, conservadora, progresista, juvenil, madura, alegre, triste, seria, jovial, eficiente, seductor/a, extrovertida... La imagen ideal de la mujer moderna, trabajadora e independiente se representa haciendo coincidir el éxito femenino con los productos que emplea, aunque sean de la limpieza del hogar.

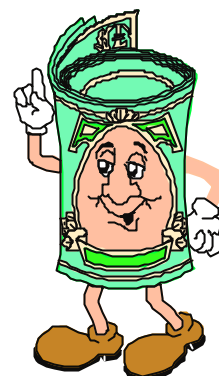




Métodos y recursos publicitarios

~ Influencias del color

Color	Asociaciones afectivas	Asociaciones objetivos	Efectos Psicológicos
Rojo	amor homicidio revolución	fuego sangre	animosidad dinamismo crispación
Naranja	incandescencia color	puesta de sol fuego	ardor estimulación
Amarillo	alegría dignidad	luz sol	alegría dinamismo
Verde	influencia mala	naturaleza hierba	clama frescor equilibrio
Azul	espacio viaje	cielo agua	claridad frescor ligereza tranquilidad
Violeta	luto dignidad	flores	frescor
Blanco	claridad pureza	flores luz	sobriedad claridad
Negro	tinieblas misterio elegancia	noche muerte	tristeza



~ Figuras retóricas (recursos lingüísticos)

- Personificación • Exclamación • Interrogación • Apelación • Exhortación
- Antonomasia • Alusión • Hipérbole • Doble sentido • Ambigüedad
- Sentencia • Comparación • Metáfora • Metonimia • Paradoja • Rima
- Extranjerismo • Epíteto • Elipsis • Reiteración • Anáfora • Sinestesia

~ Técnicas (Trucos y reclamos)

#Analogías visuales: Asociar ideas aparentemente diferentes.

#Símbolo visual: Utilizar un símbolo para expresar una idea.

#Hiperbolización: Exageración visual del mensaje.

#Personalización: Identificar una marca o sus cualidades en un personaje animado o inanimado.

#Sorpresa: Buscar el acercamiento al verdadero mensaje con algo distinto de lo que se esperaba.

#Silencio: Presentar el producto sin texto.

#Realización diferente: Utilizar nuevas técnicas en la producción. Por ejemplo, anunciar en blanco y negro, destacar un color sobre fondo gris, no mostrar el producto, usar técnicas informáticas para realizar el anuncio, producir efectos especiales...

#Belleza: Hacer que el producto entre por los sentidos utilizando cuerpos perfectos, fotografía excelente, música adecuada originales, preexistente o de moda, luz apropiada...

#Famosos y expertos: Recomendar el producto identificándolo con la imagen del famoso, para darle credibilidad.

#Imitación de escenas de la vida o de películas famosas: Recrear y reproducir situaciones de la vida donde se consume el producto de forma natural.

#Dibujos animados: Recurrir o mezclar imágenes reales y animadas para darle un toque de originalidad, de humor o de aspecto emotivo.

#Superespectáculo: Buscar la grandiosidad para alcanzar prestigio o posicionarse en el mercado.

#Regresión: Llevar a los consumidores a momentos felices y nostálgicos de su pasado.

~ Estilos publicitarios

1) Informativo-Educativo. Es el estilo que se utiliza cuando necesitamos explicar de forma sencilla, aspectos del producto: componentes, formas de uso...

2) Emoción. Se recurre a exponer o sugerir situaciones o comportamientos afectivos con los que el receptor tiende a identificarse o a pulsar las cuerdas de diversas emociones, como es: el deseo de una buena posición social, de ofrecer una imagen agradable, de ser una buena madre, de revivir el pasado. En estos anuncios existe un alto contenido de fantasía por lo que el producto no necesariamente ha de contener valores afectivos intrínsecos.

3) Regresivo. Utilizar este estilo es llevarnos a momentos felices y nostálgicos del pasado, de la infancia, de la juventud, de lugares...

4) Música. La música está especialmente indicada cuando el producto ofrece sobre todo beneficios emocionales. Sirve para comunicar cosas que no se pueden transmitir mejor de otra manera: una sensación, un estilo, una clase, un estado de ánimo... La selección del tipo de música requiere tanto tiempo como la selección del tipo de imagen que queremos para el producto. La música permite segmentar un público determinado sin que el resto se sienta excluido automáticamente. Es el idioma internacional de los jóvenes y quizás el mejor camino para captar su atención entre la masa de anuncios y cuñas parlantes de la radio y la televisión. Muchas de las músicas empleadas en las campañas se han convertido en «superventas».

5) Ansiedad visual. Podemos decir muy propia de los *video-clips*. Es un paso vertiginoso de imágenes al ritmo musical, que suscita una ansiedad de seguirlas con la vista, tratando de captar su contenido.



6) Humor. Éste suaviza el impacto, crea en el público una actitud relajada y receptiva para escuchar y aceptar lo que se le está diciendo. Lo mejor es integrar el humor de la calle en nuestras historias de venta. En la mayoría de los casos, el humor -como la música- ha de asociarse a otros géneros publicitarios para surtir efecto. Es básico que el humor sea digno, ya que la vulgaridad destruye cualquier marca.

7) Fantasía. Se recurre a situaciones o hechos fantásticos, irreales, llamando la atención del receptor.

8) Miedo-Temor-Escándalo. El escándalo y el miedo son dos estados de ánimo frente a los que el negocio publicitario tiene una actitud respetuosa, dado su indudable poder de influencia. Se alude a situaciones catastróficas, accidentes, enfermedades, campañas preventivas de...

9) Suspense diferido. Este procedimiento funciona en dos tiempos: se lanza primero un mensaje intrigante, que provoque curiosidad y después se despeja la inquietud con un mensaje-respuesta-solución.

10) Seriada. Cuando se mantienen los mismos personajes o situaciones de forma que la comunicación se contempla como por capítulos.

11) Referencias racionales. Están relacionadas con aspectos económico o de utilidad: el precio, bajo consumo, facilidad de uso...

12) Erotismo. La carga de erotismo con el que se puede construir un mensaje tiene un alto poder de convocatoria y atracción entre determinados grupos de consumidores.

Basado en GARCÍA, MARIOLA (1995): Las Claves de la Publicidad. Madrid, ESIC.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:



L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

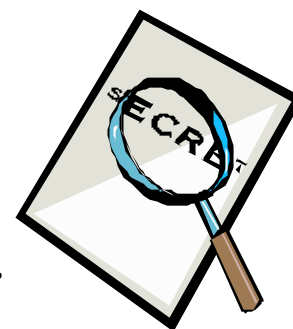
L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.



Para la próxima sesión: «Publicidad y consumo»

(Actividades previas)

Por sorteo, cada grupo realizará uno de los siguientes trabajos de investigación:

S1) Recopilar información sobre los productos que más se anuncian en cada medio, realizando una clasificación por sectores de producción. Ejemplo: alimentación (leche, zumo, mantequilla...), electrodomésticos (frigorífico, lavadora, estufa...), automoción (repuestos, motos, tipos de vehículos...), etc.

S2) Realizar un listado donde aparezcan los anuncios y los valores que transmiten.

S3) Anotar los nombres de veinte productos que sean muy conocidos. Cambiarles el nombre y responder si gana o pierde atractivo. Por último, hay que comprobar su presentación y reflexionar sobre la importancia del envoltorio, de lo externo, más incluso que el contenido.

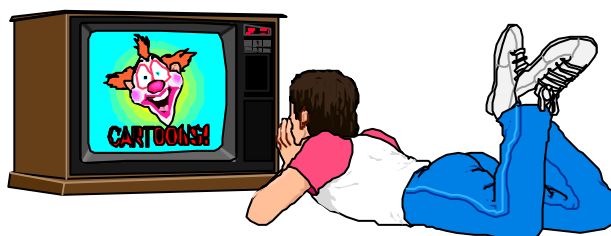
8ª Sesión:

Publicidad y consumo

Una de las mejores formas de entender y descifrar los mensajes publicitarios es asumiendo el papel activo de creadores, de productores ingeniosos que diseñan, planifican y llevan a cabo proyectos y campañas de publicidad. Entonces, nos daremos cuenta con actitud reflexiva de que nada es gratuito en publicidad: el sonido la imagen, la iluminación, el ritmo, el color, la angulación, el texto..., cada elemento habla por sí mismo o en conjunto y todo gira en torno a un fin primordial, vender bien el producto. Por eso, queremos que tú seas parte activa del complejo mundo de la publicidad asumiendo el papel de diseñador publicitario, para que descubras lo que se mueve y esconde detrás de este hecho que día tras día forma parte de nuestras vidas, no olvides que sólo en el medio televisivo se pasan diariamente en nuestro país alrededor de ¡4.300! anuncios. ¿No crees que debes aprender a defenderte de las posibles manipulaciones, de lo superfluo y del engaño? ¡Conviértete en un consumidor preparado e inteligente! ¡De ti depende!.

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión conoceremos más en profundidad el fenómeno publicitario. Para ello, utilizaremos los mecanismos, medios y soportes que usa la publicidad. Produciremos imágenes y participaremos en el diseño de una campaña publicitaria con el objetivo de conocer, entender y valorar crítica y reflexivamente este mundo de la publicidad. Con todo, iremos tomando conciencia de lo superfluo y de lo necesario y empezaremos a interpretar adecuadamente los mensajes.



¿Qué sabemos?

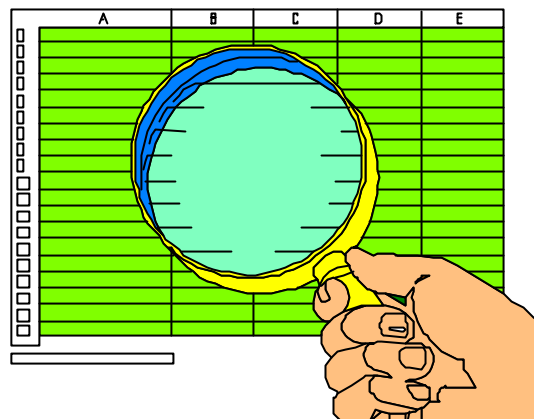


Conviene que hablemos entre todos de nuestro nivel de conocimiento sobre la publicidad. Para ello, iremos dando respuestas a las siguientes preguntas. Posteriormente, y utilizando la técnica de la globalización cada grupo se responsabilizará de las preguntas que les asigne el/la tutor/a. Haremos finalmente la puesta en común, estableciendo un pequeño debate:

- ¿Qué es y qué persigue la publicidad?
- ¿Qué medios y soportes utiliza?
- ¿Qué hay detrás del mensaje publicitario?
- ¿Qué elementos utilizan para conseguir su propósito?
- ¿Has observado alguna intencionalidad encubierta en imágenes o textos publicitarios? En caso afirmativo, indícalo.
- ¿Te llama la atención el papel que desarrolla el hombre y la mujer, el niño y la niña en los anuncios televisivos? ¿Qué trato reciben? ¿Qué funciones desempeñan? Razona la respuesta.
- ¿Se hacen anuncios distintos dependiendo de la edad y del sexo?
- ¿Qué tipo de productos se anuncian con más frecuencia atendiendo a sus destinatarios?
- ¿En qué te fijas más cuando ves un anuncio: en su contenido, en la música, en los personajes, en las imágenes...?
- ¿Has comprado alguna vez un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en un anuncio y luego en la realidad resultó ser distinto? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Sabes que hay normativas y leyes que regulan el buen uso de la publicidad y que protegen a los consumidores?
- ¿Entiendes que son necesarias?
- ¿Piensas que las campañas publicitarias son efectivas? ¿Por qué?
- ¿Cuales te han llamado más la atención y por qué?
- ¿Consideras que la publicidad influye en el comportamiento humano?
- ¿Crees que la publicidad nos transmiten modos o estilos de vida? Razona la respuesta.



- ¿Utilizas o usas productos de marca? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿te sientes diferente? ¿Por qué?
- ¿Podemos comprar todo lo que se nos ofrece?
- ¿Qué producto te gustaría tener de los anunciados si el dinero no fuera un impedimento? ¿Por qué?
- ¿Crees que influye de igual manera los efectos de la publicidad en los niños y jóvenes dependiendo de sus procedencia social? Razona la respuesta.
- ¿Qué valores positivos y negativos encuentras en la publicidad?



Investigamos y reflexionamos

- 1. Exposición de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas previamente por los grupos, procediendo a su valoración crítica.
- 2. Sería interesante que los grupos realizarán todas las propuestas de trabajo que relacionamos a continuación. No obstante, si por motivo de tiempo no fuera posible el/la tutor/a, por sorteo, las asignará.

P 2.1. Jugando con la publicidad

Una vez formados los equipos de trabajo, seleccionaréis las imágenes más sugerentes o que os llaman más la atención de las encontradas en las revistas. Vuestro objetivo será confeccionar anuncios, a modo de «collage» desfigurando los existentes, cambiando de lugar algunos o todos los elementos, modificando el texto, sustituyendo los objetos y personajes o sus aspectos primitivos. Antes de poneros a trabajar, debéis dar ideas y concretar lo que queréis realizar.

Terminado el trabajo, un representante de cada equipo lo mostrará al resto de la clase y expondrá lo que han intentado conseguir con ello.

P 2.2. Contrapublicidad

Vuestra misión será la de elaborar contraanuncios exagerando o contradiciendo los elementos del anuncio originario. Formamos grupos de trabajo. Debéis elegir un anuncio, aparecido en cualquier medio, (en un primer momento os aconsejamos que sea de una revista) y que creáis interesante para esta actividad. Si tenéis alguna duda, no dudéis en preguntar a vuestro profesor o profesora. Para centrar el trabajo, el grupo debe analizar el anuncio observando el producto de que se trata, lo que la publicidad dice de él y lo que vosotros veis que no aparece o no

se dice, las discordancias entre imagen y texto y otros aspectos que surjan. A continuación, el grupo comienza a diseñar su nuevo anuncio (debéis decidir si se hará en tono serio o humorístico), llegando a un acuerdo consensuado entre todos. Una vez concluido, cada grupo expondrá el trabajo al resto de la clase. A final, estableceremos un pequeño debate para extraer conclusiones.

P 2.3. Campaña publicitaria



Vuestro objetivo será realizar el diseño de una campaña publicitaria, con carácter progresivo, es decir, ir descubriendo poco lo que queremos promocionar, sobre un producto nuevo que, no sirviendo para nada en la realidad, se presente como algo imprescindible y necesario. Para ello, formaremos grupos de trabajo y se les asignará mediante sorteo el medio (prensa, radio o televi-

sión) para el que trabajarán. A continuación y de forma orientativa pasaremos por las fases siguientes:

Pa) Elegir o inventar un producto «creíble »

Pb) Decidir a quién va dirigido

Pc) Ponerle nombre

Pe) Desarrollar la idea principal de la campaña

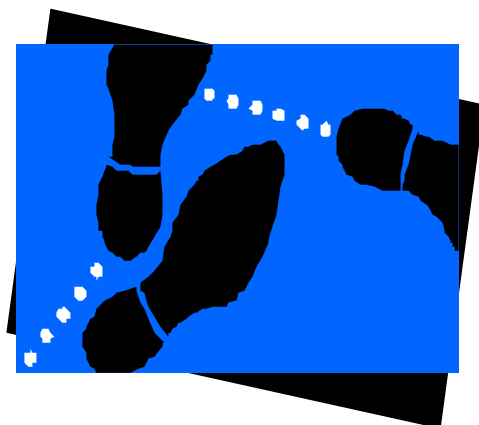
Pf) Planificarla

Pg) Diseñar anagramas y logotipos

Ph) Redactar los textos

Pi) Decidir imágenes

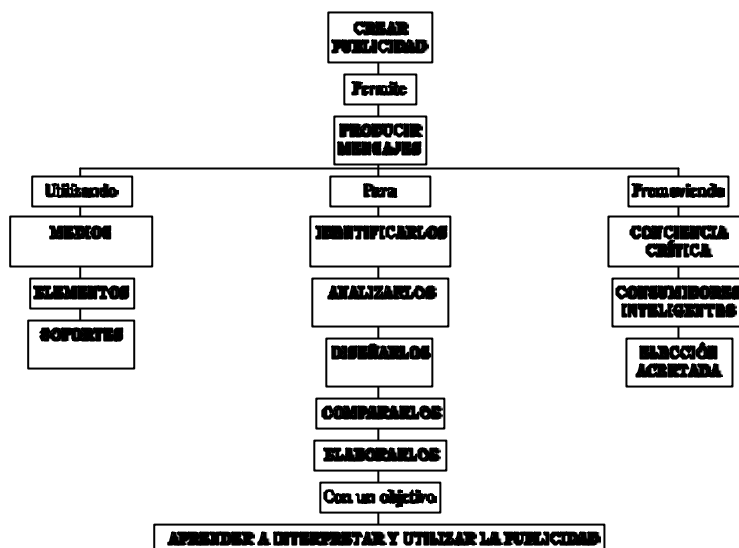
Pj) Producción



Creemos que debéis comenzar con una técnica llamada «torbellino de ideas» que consiste en que cada miembro del grupo expone las ideas que se les ocurran, aunque parezcan descabelladas. Alguien hará de secretario y las irá anotando. Posteriormente, se analizan todas sin llegar a la discusión y se elige la más aceptada.

Esta actividad tiene dos partes muy diferenciadas: el diseño y la producción, por lo que el reparto de tareas se hace necesario e imprescindible. Se requiere para su realización un período más largo que otras actividades. Concluido éste, se presentarán las campañas y al final se hará una puesta en común analizándose por cada grupo los objetivos propuestos y las dificultades halladas.

03. Reflexionad y expresad vuestra opinión sobre el siguiente mapa de conceptos:



Lo que debes conocer

~ La Regulación Jurídica de la Publicidad

1978 Constitución Española (Art. 51)

1984 Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios

1985 Ley de Consumidores y Usuarios de Andalucía

1988 Ley de Arbitraje de Consumo

1988 Ley General de Publicidad

1993 Decreto de regulación del Sistema de Arbitraje

1994 Ley de Actividades de Radiodifusión Televisiva

Distintos Reales Decretos que desarrollan las Leyes anteriores, dirigidos al reconocimiento de los derechos de los consumidores y usuarios, y en los que se regulan las normas sobre protección de la salud, de los intereses económicos, sobre reparación de daños y perjuicios, sobre la seguridad, etc.

Actuaciones Privadas:

Normas Generales de la Asociación de Autocontrol de la Publicidad (AAP)

Normas reguladoras de los distintos medios de comunicación

~ Normas de protección del menor

La emisión de publicidad:

No incitará directamente a los menores a la compra de un producto o a la contratación de un servicio, explotando su inexperiencia o su credulidad, ni a persuadir a sus padres o a terceros para que lo hagan.

No explotará la especial confianza de los menores en sus padres, profesores y otras personas.

No presentará a menores en situaciones peligrosas o susceptibles de inspirar actitudes violentas, injustas, insolidarias o antipedagógicas.

(Normas reguladoras de la admisión de publicidad en Radiotelevisión Española)

~ Características de los mensajes publicitarios

" En Televisión

- R Lenguaje rápido y sintético.
- R Imágenes comprensibles.
- R Marca identificable.
- R Sonido adecuado y música sugerente.
- R Sobreimpresiones sincronizadas.
- R Personajes, mejor que objetos.
- R Una sola idea en el *spot*.
- R Técnicas y recursos atractivos.

" En Radio

- R Transmitir «imágenes sonoras».
- R Escribir para el oído y la mente.
- R Mensaje provocador y atrayente.
- R Lenguaje claro, rápido y convincente.
- R Identificación y repetición frecuente de la marca.
- R Comunicar una única propuesta.
- R Mensajes apropiados a la audiencia.
- R Efectos especiales creíbles y realistas.
- R Músicas acertadas y eficaces.
- R Voces persuasivas y auténticas.

" En Prensa

- R Ser gráfico y visual.
- R Diseño gráfico creativo, provocativo.
- R Marca y producto identificables.
- R Presentar una única propuesta.
- R Ilustraciones y fotografías cuidadas, atractivas, sugerentes.
- R Eslóganes y titulares claros, creativos y/o impactantes.
- R Evitar titulares negativos.
- R Fotografías, mejor que dibujos.
- R Lenguaje sencillo, vivo, vigoroso, creíble y convincente.
- R Masas tipográficas provocadoras de la atención.
- R Utilización del color como persuasión.
- R Elaborado según los perfiles de los lectores.
- R Provocar la curiosidad.
- R Cuerpo del texto no descuidado, pero no sobrecargado
- R Seleccionar imagen comunicativa, original, sorprendente.
- R Tipos de letras acordes con el producto.



Extraído de Comunidad Escolar



~ Dominados por el consumo

Levantarse y empezar a consumir. Pero, ¿qué se consume?: ¿lo justo?, ¿lo necesario?, ¿lo superfluo?. En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado, resulta paradójico pensar que las necesidades, en lugar de reducirse y estar mejor atendidas, aumenten y nos conviertan en esclavos y víctimas de un consumismo engañoso e innecesario que, de forma consciente e inconsciente, determina nuestra forma de vida, creando una ansiedad y competitividad errónea, alimentadas por modelos de *márketing* con una intencionalidad clara de puro mercantilismo o influencia ideológica.

No es difícil crear necesidades, para provocar una respuesta consumista. La influencia de los medios, en la sociedad actual, es determinante para proyectar imágenes y mensajes que nos lleven a un mundo perfecto, ideal y deseado, que nos transforma en vital lo secundario. Consecuentemente, se ha creado una rentable industria especializada que, utilizando mecanismos publicitarios, establece una comunicación unidireccional que incita y orienta hacia el consumo del objeto propuesto.

Gran cantidad de mensajes que llegan a los consumidores a través de los distintos medios de comunicación contienen informaciones engañosas o de veracidad dudosa, produciéndose al margen de la legislación vigente. Las empresas comerciales y sus marcas suelen incumplir las normativas, elaborando una publicidad encubierta, presentándola dentro de un espacio divulgativo-informativo cuando en realidad es un reclamo al servicio del anunciante que ha invertido para obtener unos beneficios. Según algunos estudios de investigación, más del seis por ciento de la publicidad que llega a los consumidores a través de los distintos medios se puede considerar como engañosa -un cuatro por ciento en la televisión, un tres y medio en los diarios, un siete en la radio y más del diez por ciento en las revistas-, induciendo a un consumo erróneo, que afecta negativamente al comportamiento económico del consumidor, y orientando hacia un consumismo materialista.

Ante tal situación, los seres humanos, de forma irreflexiva, nos dejamos, en muchas ocasiones, arrastrar y hasta engañar cuando consumimos de forma irresponsable, siguiendo el juego, a veces conscientemente, a los publicitarios y empresas que representan y, ante el éxito, animándonos a que sigan creando necesidades y productos que las satisfagan.

Es tal la influencia, que en determinados sectores sociales y en todas las edades, pero sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, se produce una identificación con las personas que los consumen, convirtiéndose en una *moda* que predetermina los gustos, que clasifica social e ideológicamente, que produce desigualdades sociales, que genera escalas de valores descontextualizadas de la realidad, que modifica actitudes y, en definitiva, *robotiza* a la persona y la convierte en marioneta movida por intereses predeterminados.



Este fenómeno social, cada vez más alienante, debe ser motivo de preocupación en la educación y formación de nuestros escolares. Creemos que, desde el área de la Orientación educativa, se abre un esperanzador campo de acción que permitirá la prevención adecuada para un consumo responsable, racional y reflexivo.

~ La obsesión por las Marcas

Uno de los fenómenos fundamentales que se ha generado en la sociedad de consumo moderna, impulsado por una publicidad que nos induce a la alienación del sujeto al objeto es el mito de la moda o adoración de determinadas marcas como una obsesión compulsiva por la posesión de objetos o el consumo, en un acto de auto-realización personal.

Nos sentimos vinculados al objeto material y tangible, susceptible de consumo, porque en la sociedad de mercado los objetos han pasado a convertirse en verdaderos fetiches, símbolos que representan el más allá de nuestra cotidianeidad, nada menos que la Tierra Prometida por el discurso publicitario. La publicidad actual no posee una dimensión referencial sobre los productos, no «habla» de los objetos, sino que los objetos «hablan» de sí mismos (se exhiben). La Marca de un producto señala a una persona como un ser privilegiado de un grupo elitista y minoritario.

No hay ningún otro fenómeno en que el ciclo consumista se manifieste de forma tan vigorosa como el de la Moda: la razón es de índole económica. La sociedad industrial está condenada a favorecer la formación de consumidores y consumidoras irreflexivos y compulsivos; si los productores y consumidores de vestidos tuvieran la misma conciencia, éstos sólo se comprarían (y producirían) al ritmo que marcarse sus inexorable desgaste por el uso. Si tal improbable extremo sucediera, ¿cómo podríamos seguir llamando a ese eufemismo que cubre la desnudez de la palabra *Negocio*?. Algunos autores afirman que la Moda comenzó como un producto de la división de la sociedad en clases. En la sociedad actual, la Moda se difunde verticalmente desde las clases acomodadas hacia las más bajas poniendo en marcha un mecanismo de emulación del prestigio con la posesión del objeto. Otros autores creen que la causa esencial y primera de la Moda la encontramos en la rivalidad social y sexual de los diferentes estratos sociales que provocan la paradoja de querer ser todos iguales, pero a la vez diferentes. Otras opiniones afirman que el origen de la Moda está en un instinto erótico arraigado profundamente en el subconsciente colectivo, mientras que otros muchos creen que todo este fenómeno se debe a variables socioeconómicas donde resulta evidente la conexión entre Moda y Poder.

En la sociedad actual, la Moda y sus ciclos no surgen espontáneamente de los consumidores sino que hay un grupo muy restringido de diseñadores que utilizando los medios de información de masas y la Publicidad imponen sus criterios estéticos a la población, lo que describe perfectamente la dictadura del consumo en las sociedades capitalistas. De esta manera, se propagan las directrices y cánones del ciclo de la Moda que conviene a cada tiempo. Las rutilantes «pasarelas» se convertirán en el escaparate de lujo donde comienza los sueños por «parecerse a» y «diferenciarse de». En este contexto, la Moda está al alcance de todos y las únicas barrera que lo impidan serán las derivadas de la economía doméstica personal, lo que la convierte en obsesión y consumo-adicción. Se observa una irracionalidad en gran parte de los comportamientos consumistas cotidianos, los cuales cumplen la función de pretender aplazar -ilusoriamente- la angustia vital y llenar el vacío existencial del hombre y de la mujer de hoy.



Los bienes de consumo, los objetos, no son ya adquiridos por su valor práctico y funcional, sino porque están cargados de significados convirtiéndose en distribuidores de íntimas satisfacciones públicas y asumiendo cierto carácter mágico y ritual. La adquisición de cosméticos y de determinada indumentaria no está motivada por su funcionalidad o pragmatismo, sino más bien por su asociación inconsciente a valores simbólicos, a un tipo ideal establecido por el discurso publicitario a través de los medios y que, en este caso, mantiene viva, entre otras, la mitología de la «eterna juventud». Lo que hace que los objetos se nos tornen indispensables es precisamente ese aura simbólico del que están investidos y que nos va a transferir propiedades que nos van a significar ante los demás.

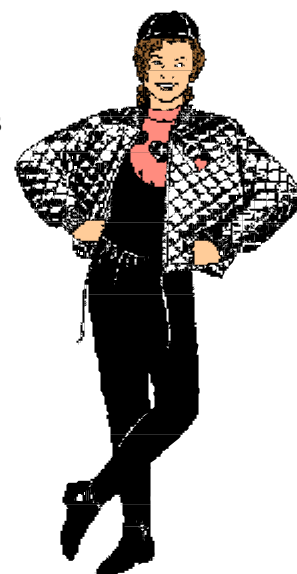
Las necesidades humanas de carácter biológico tienen un punto de satisfacción, son limitadas (el hambre, la sed, el sexo...), pero las necesidades de carácter culturalo sociológicas son verdaderamente ilimitadas (la sabiduría, el poder, el dinero...). La fiebre consumista ha dominado los dos ámbitos de necesidades humanas, convirtiendo el acto de adquisición de objetos en una práctica que tiende al infinito. La Moda, con su juego espectacular e inagotable de modelos y colores es una perpetua exaltación del presente. Sus manifestaciones son temporalmente cortas pero muy intensas, un canto a lo momentáneo, a la victoria del presente perpetuo.

Basado libremente en CORREA, RAMÓN IGNACIO (1995): La imagen que se esconde. Huelva, Asociación de Industrias Químicas y Básicas de Huelva.

Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

- L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?
- L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?
- L ¿Creéis que ha sido interesante?
- L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?
- L ¿Para qué crees que te sirven?
- L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?
- L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?
- L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?



2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posterior-

mente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Creadores activos»

(Actividades previas)

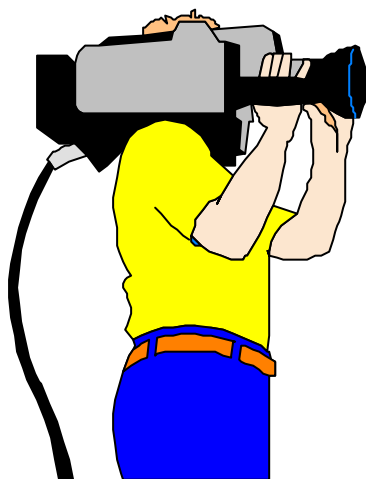
S1. Por consenso entre todos los grupos (si no hay acuerdo, se realizará un sorteo) cada cual elegirá un medio distinto y realizará durante los días previos a la sesión una pequeña producción creativa y didáctica de mensajes en ese medio. Se seleccionarán temas de actualidad que sean de vuestro interés, relativos tanto a la institución escolar como a aspectos generales de la sociedad. Para el medio prensa se realizará una portada con todos sus elementos y para la radio y la televisión se grabarán cinco minutos. Los grupos que hayan realizado el diseño de una campaña publicitaria llevarán a cabo su producción en el soporte elegido. Seguid para la realización las orientaciones e informaciones que hemos venido exponiendo en las anteriores sesiones y en la siguiente.

S2. ¡Que no se os olvide llevar a la clase el televisor, el vídeo, el radiocasete y las cintas grabadas por los grupos!



Módulo 4º: Produciendo con los Medios



9ª Sesión:**Creadores activos**

Con el desarrollo de este programa didáctico, hemos ido conociendo a los distintos medios que nos envían mensajes y esperamos que hayáis aprendido a consumirlos de una forma inteligente. Sin embargo, para que fomentemos en todos vosotros una verdadera actitud crítica es necesario profundizar un poco más en este proceso. Para ello, os proponemos que empecéis a utilizar su propio lenguaje, que os convirtáis por unos momentos en verdaderos creadores de mensajes en los distintos medios de comunicación. Efectivamente, elaborando vuestras propias autoproducciones os daréis cuenta de todo el proceso de la comunicación, lo que hay antes, durante y después. Estamos reproduciendo los mismos momentos por los que pasan los profesionales de estos medios. Conoceréis de primera mano la fuerza de los códigos de lectura y escritura del lenguaje audiovisual, sus virtualidades y limitaciones. Apremiaréis, desde un primer plano, el poder de los medios y cómo la emisión de mensajes puede tomar un enfoque distinto dependiendo del equipo humano que lo realice. Comprobaréis, en definitiva, que el pensamiento de los que participan en su elaboración aparecerá claramente en los mensajes y por eso se hace imprescindible nuestra alfabetización en el consumo de los medios; es decir, saber leer, oír y ver inteligentemente, sabiendo descifrar los mensajes que recibimos.

¿Qué pretendemos?

Con esta sesión, trataremos de conocer más en profundidad el funcionamiento de los distintos medios y los procedimientos que se utilizan para transmitir los

mensajes, para lo cual nos convertiremos en creadores de nuestras propias producciones.

¿Qué sabemos?

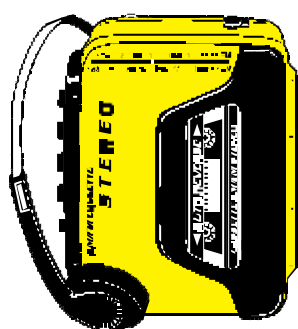
Cada grupo dará respuesta a las siguientes interrogantes, pasando posteriormente a una puesta en común.

° ¿Habéis utilizado alguna vez los medios de comunicación para transmitir mensajes? ¿Cuándo? En caso afirmativo, ¿cómo fue la experiencia?

° ¿Creéis que la producción y creación de mensajes por parte de los alumnos en los propios centros ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlo desde una actitud crítica?

° ¿Cuáles serían las dificultades que encontraríais a la hora de producir vuestros propios mensajes en los distintos medios?

° ¿Cómo y para qué utilizaríais cada uno de los medios en tu clase o en el Instituto?



° ¿Qué importancia le dais al conocimiento general de los medios como su estructura, funcionamiento, técnicas, estilos..., para ser capaces de ponerse a producir con ellos? Razonad la respuesta.

Investigamos y reflexionamos

01. Puesta en común por parte de todos los grupos de sus respectivas producciones. Al final de cada exposición el representante explicará brevemente la finalidad de su trabajo y las dificultades encontradas en su realización.

02. Concertad una visita a los distintos medios que existen en vuestra localidad. Conviene que os preparéis una batería de preguntas sobre su organización, estructura y funcionamiento.

Lo que debes conocer

Producción de un programa de televisión o radio

(Adecuar a cada medio)

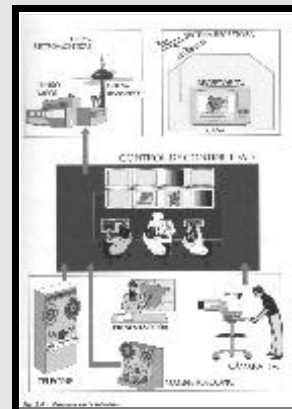
—Fases

PPreproducción: Guión, medios técnicos, medios artísticos, preparativos, espacios, presupuestos

PProducción: grabación

PPostproducción: Edición, vídeo, audio, máster final

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar.



Extraído de *Qué es la televisión*

El espacio de la imagen: la escala de planos

En 1915, Griffith 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 corresponde a todas las acciones desarrolladas en un mismo espacio). Dentro de éstas se encuentran los planos, que corresponden al 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 medios

Plano americano: Toma al personaje desde las rodillas (tres cuartas partes).

Plano intermedio: 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 tienen 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.

AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Cuaderno de clase*. Huelva, Grupo Comunicar

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).

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. Los movimientos de la cámara recogen ese 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.

1a) 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.

1b) 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 mediante lentes ópticas de distanciamiento o acercamiento del objeto. Este movimiento puede tener diferentes velocidades.

Basado libremente de FUENZALIDA, V. y EDWARDS, P. (1984): *Educación para la TV*. Chile, Ceneca.



Las abreviaturas en el guión radiofónico

!CAR: Careta. Es la presentación y anuncio de un programa que ya está grabado de antemano y que siempre es el mismo.

!SINT: Sintonía. Es la música o efecto especial que se emite al principio o al final de un programa y que lo identifica.

!PP: El sonido se escucha en primer plano nítidamente.

!PF: El sonido desciende de volumen, es decir pasa a fondo, para dar paso a otro.

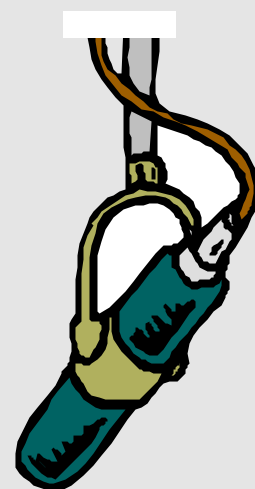
!LOC: Locutor.

!LORA: Locutora.

!F: La música o el sonido se va haciendo más débil, se funde con el siguiente.

!C: La música o sonido desaparece, cesa.

!CINTA: (a-1, A-2, A-3,...). Indican las cintas numeradas que llevan un determinado sonido, una música, una palabra y que se pone en el momento establecido.



Nos evaluamos

1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

L ¿Se consiguieron los objetivos propuestos?

L ¿Qué has aprendido en esta Sesión?

L ¿Creéis que ha sido interesante?

L ¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre el tema teníais inicialmente?

L ¿Para qué crees que te sirven?

L ¿Las actividades ayudaron a su consecución?

L ¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

L ¿Cómo ha sido la participación? En caso negativo, ¿cómo mejorarla?

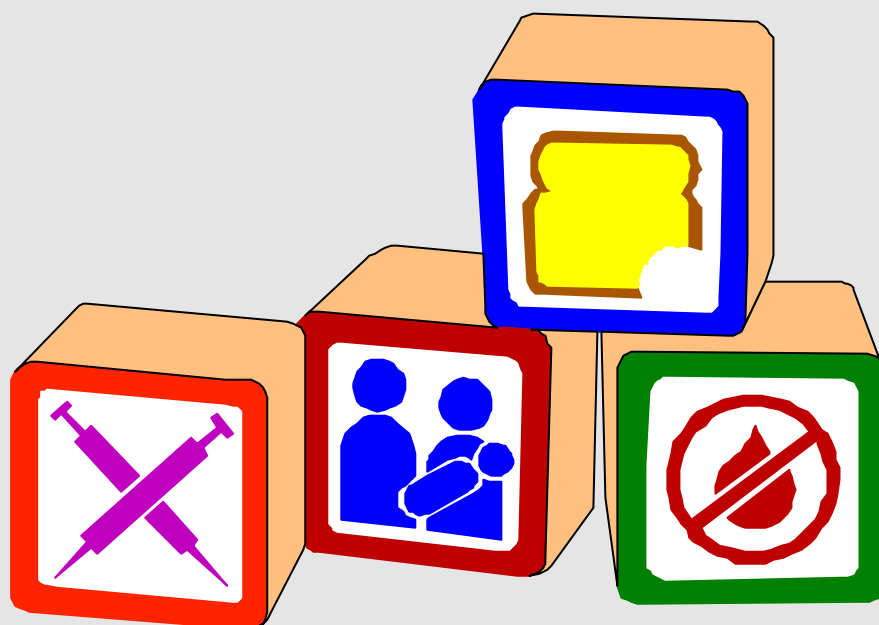
2. Puesta en común y reflexión.

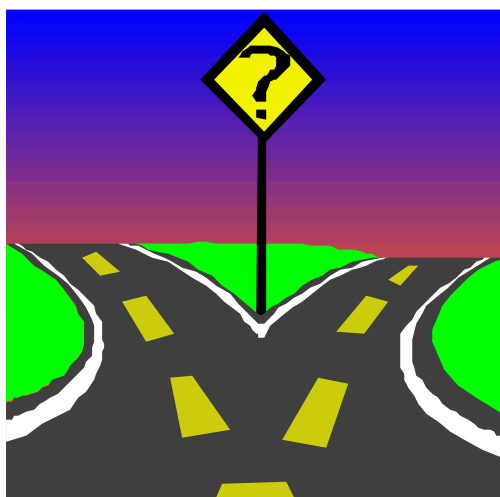
Tomando decisiones

En un mural, donde se indicará el número de la sesión y su título (posteriormente se dejará expuesto en el aula), cada representante de los grupos anotará el compromiso de sus integrantes con respecto al tema.

Para la próxima sesión: «Tomando nuestras propias decisiones»

Módulo 5º: Consumidores inteligentes

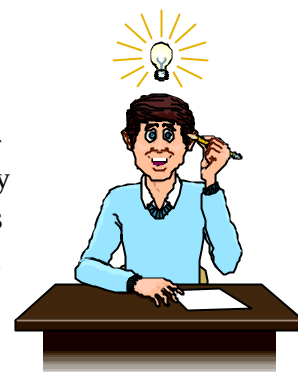


10ª Sesión:**Tomando nuestras propias
decisiones**

Hemos llegado al final de nuestro Programa de Orientación, pero para ti ahora comienza una nueva etapa de ver, de analizar críticamente los mensajes que aparecen en los distintos medios de comunicación. Hemos puesto nuestro granito de arena para que hayas cambiado tu percepción sobre los medios. Estamos «condenados» a convivir con ellos, los necesitamos. Por eso, era necesario que tú empezaras a convertirte en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Vas a empezar a recorrer en tu vida un nuevo camino hacia el mundo de los adultos y tienes que estar bien preparado para ello. En esta etapa, no exentas de dificultades, irás moldeando tu personalidad y las influencias de los medios constituye un factor determinante en este proceso. No olvides lo aprendido en estas sesiones. Recuerda los compromisos que has ido adquiriendo. No te dejes persuadir, no te dejes engañar por ellos. Adopta una actitud crítica ante su consumo y toma tú tus propias decisiones, pero hazlo de una forma madura. Somos seres racionales, que pensamos, que reflexionamos, que valoramos los hechos, los mensajes...; entonces, ¿por qué vamos a dejar que otros decidan por nosotros? Aún te queda otra misión muy interesante: ayudar a los que están a tu alrededor a que aprendan a consumir mensajes. ¡Colabora! ¡Tú estás preparado!

¿Qué pretendemos?

En esta última sesión, reflexionaremos sobre nuestros cambios de actitud ante la recepción de mensajes audiovisuales, realizaremos una valoración del programa seguido y comprobaremos si hemos aprendido a ser consumidores críticos, activos y no pasivos de los medios de comunicación. Al final, estableceremos nuestro compromiso para el futuro.



¿Qué sabemos?

Cada grupo dará respuesta a las siguientes interrogantes, pasando posteriormente a una puesta en común.

- ¿Creéis que habéis aprendido muchas cosas nuevas sobre los distintos medios?
- ¿En qué sentido?
- ¿Qué no sabías antes y ahora conoces?
- ¿Qué aspectos os han llamado más la atención?

◦ ¿Estos conocimientos os serán útiles en vuestra vida? ¿Por qué? Razonad la respuesta.



Extraído de El Semanal TV. 17-VI-95

Investigamos y reflexionamos

O1. Cuestionario evaluador. El/la tutor/a os entregará un cuestionario que individualmente realizaremos. Con él, recogeremos vuestras impresiones ante la influencia de los medios en nuestras vidas y la actitud que tomamos ante ellos. Posteriormente, nos permitirá analizar el grado de consecución de los objetivos que nos marcamos al iniciar este Programa de Orientación para un uso adecuado y crítico de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación.

Lo que debes conocer

¿Cómo es el buen consumidor de mensajes?

QCrítico:

Compara
Enjuicia
Denuncia / Alaba

QResponsable:

Se informa
Conoce
Selecciona

QActivo:

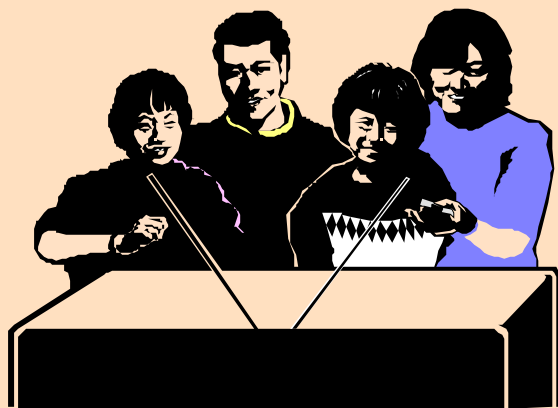
Comenta, discute
Contrasta
Actúa: busca alternativas

QCreativo:

Imagina
Crea
Produce

La Orientación profesional con los Medios

La orientación tiene su culminación en los tramos finales del sistema educativo con la necesaria toma de decisiones sobre aspectos profesionales y vocacionales lo que conducirá a la elección de una profesión u ocupación futura. Este hecho trascendental necesita de la aplicación de programas específicos, apoyados en los medios, que incluya actividades atractivas mediante las cuales el alumno se conozca mejor a sí mismo, identifique sus habilidades y aptitudes y adquiera un conocimiento profundo y real de la diversidad de opciones profesionales, laborales u ocupacionales que la sociedad ofrece o demanda en su mercado laboral. Mediante estas actuaciones conseguiremos ayudar y orientar a nuestros alumnos para que puedan decidir conociendo las variables que se implican en este complejo proceso.



Sin duda alguna, en los distintos medios encontramos valiosos materiales de apoyo que nos facilitan el proceso de orientar profesionalmente a nuestros alumnos. Sería un error desaprovechar la cuantiosa información que nos proporcionan y su posible uso posterior en nuestras aulas. Del mismo modo, podemos emplearlos para preparar a los alumnos de cara a su futura inserción profesional o laboral.

! Actividades de investigación y autoinformación profesional. A partir de las informaciones y materiales generados por los medios (noticias, anuncios publicitarios, imágenes, documentales...) nuestros alumnos formularán hipótesis, recogerán datos, los ordenarán, los analizarán, interpretarán y sacarán conclusiones, con lo que podrán conocer la realidad laboral del entorno, las previsiones futuras, tasa de desempleo...

! Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios. Actividad sumamente interesante y orientadora para los alumnos en su toma de decisiones. En este campo, la prensa es el medio, por excelencia, que más información nos aporta, no solamente en diarios de información general sino también en revistas especializadas en estos temas.

! Estudios de perfiles profesionales para que los alumnos indaguen activamente y profundicen en el conocimiento de determinadas profesiones, a través del análisis minucioso de los requisitos que para la selección de personal se anuncia en los diarios y revistas. A partir del material recopilado se puede organizar una base de datos que se podrá ir completando con otras investigaciones.

! Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo. A partir de un anuncio de prensa los alumnos simularán una búsqueda de empleo respondiendo al puesto de trabajo ofertado mediante la confección de la documentación pertinente: currículum vitae, solicitud, carta de presentación...



! Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar en un futuro no lejano cuando demande un puesto laboral u ocupacional. Como posibles líneas de actuación sugerimos grabaciones en vídeo que simulen una entrevista con su posterior análisis crítico, confección de anuncios publicitarios con ofertas y demandas laborales, contactos telefónicos con empresas, solicitud de información...

! Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos referidos al ámbito laboral o profesional, al mundo empresarial y sindical, así como a otros aspectos económicos y políticos relacionados con este campo. Los alumnos se convertirán en protagonistas activos ante situaciones problemáticas laborales detectadas, estableciéndose debates, exponiéndose los distintos puntos de vista, tomando individualmente o por equipos las oportunas decisiones y analizándose en común las alternativas presentadas.

MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1994): «Orientación y acción tutorial con los medios», en *Comunica*, nº 2. Huelva. Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

Nos evaluamos

L 1. Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes reflexiones:

P¿Creéis que con el desarrollo de este Programa hemos conseguido los objetivos que os hemos propuesto en cada sesión?

P¿Creéis que los contenidos tratados han sido interesantes?

P¿Habéis ampliado los conocimientos que sobre los temas teníais inicialmente?

P¿Para qué crees que te van a servir?

P¿Las actividades ayudaron a su consecución?

P¿Creéis que se ha trabajado bien en los grupos?

P¿Cómo ha sido la participación?

P¿Encontrasteis algunas dificultades a lo largo de las sesiones? En caso afirmativo, ¿cuáles?

P¿Han cambiado vuestras actitudes hacia los medios después de la aplicación de este Programa? ¿Cómo?

P¿Ahora os consideráis mejor preparados para enfrentaros a los medios que antes? Razonad la respuesta.

P¿Qué aspectos positivos y negativos destacaríais del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»?



L2. Puesta en común y reflexión.

Tomando decisiones

Hemos llegado al final, hemos hecho balance y ahora es necesario que adoptemos un compromiso firme para el futuro. Por ello, en el mural, donde hemos ido indicando nuestros compromisos de cada sesión, vamos a escribir con letras mayúsculas nuestras decisiones definitivas. Esperamos que este Programa os haya servido para vuestra formación como ciudadanos libres y responsables. Gracias por vuestra colaboración.



2.8. Bibliografía

Alonso, C. y Gallego, D. (1993). *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación*. Salamanca: CEITE.

Álvarez, J. et al. (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.

Álvarez et al. (1998). El modelo de Programas. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.

Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona. Sendai.

Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?. *Signos*, 11, 12-21.

Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.

Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz (Dir). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pp. 501-527). Alcoy: Marfil.

Bolívar, A. (1996). Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma. En A. Jiménez (Coord.): *Comunicación y Educación*. (vol. I; pp. 253-264). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

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 J. López y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. (pp. 523-539). Sevilla: GID.

- Cabero, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En L.M. Villar, y J. Cabero (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Universidad.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.
- Castellano, F. et al. (1996). Diseño de Programas de Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 355-381). Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. et al. (1998). Materiales curriculares. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 325-340). Barcelona: Praxis.
- Estebaranz, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En L.M. Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 245-298). Barcelona: PPU.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- 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*. (pp. 41-63). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

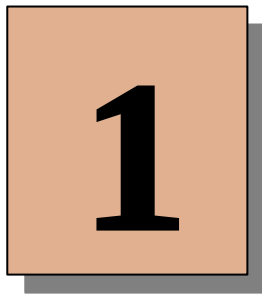
- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Lázaro, A. (1995). La Orientación y la Tutoría en la Educación Obligatoria. En R.Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. (pp. 143-155). Barcelona: Cedecs.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- 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*. (pp. 85-101). Sevilla: CMIDE, SAV/Universidad de Sevilla.
- Mínguez, J. y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Sur.

- 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*. (pp. 63-83). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Sarramona, J. et al. (1988). Medios de comunicación de masas y educación. En J. Sarramona (Coord.). *Comunicación y educación*. (pp. 137-159). Barcelona: CEAC.
- Sevillano, M. (1995). Evaluación de materiales y equipos. En J. Rodríguez y O. Sáenz (Coord.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 463-495). Marfil: Alcoy.
- 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*. (pp. 42-125). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- 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 curriculares: la reforma dels materials. En *Perspectiva Escolar*, 161; 2-6.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. (pp. 125-167). Barcelona: ICE/Horsori.
- Zabala, A. (1994). Diseño de medios para la Reforma. En CMIDE (Ed.). *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. (pp. 5-61). Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.

3^a PARTE

La evaluación y la experimentación del Programa de Orientación



La evaluación en los programas de orientación

1. La evaluación en los programas de orientación

1.1. Justificación

 En la época actual, nadie pone en duda el papel tan fundamental e imprescindible que juega la evaluación en todo el proceso de la intervención educativa. Una evaluación que no sólo se va a ocupar de valorar los resultados finales, sino que va a impregnar a todo el proceso educativo, es decir, antes, durante y después del mismo, con una sola finalidad como es la mejora de la calidad educativa.

La necesidad de evaluar los programas se justifica desde el momento en que se diseña un trabajo y se desea recoger información que sirva, en primer lugar, para asistir o ayudar sobre su elaboración e implantación; en segundo lugar, valorar su incidencia, efectividad y utilidad; y, por último, contribuir a la mejora del propio programa. Por tanto, la evaluación es un elemento más en el diseño de todo programa de orientación, además de ser una exigencia del nuevo sistema educativo, reflejado en los propios docu-

mentos oficiales:

«La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de estos procesos» (DCB, 1989: 65).

«...evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimientos de las estructuras y de las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones» (Libro Blanco, 1989: 64)

Gade (1981), citado por Sanz (1990: 60) señala una serie de ventajas para los equipos de profesionales encargados del diseño y elaboración de nuevos programas:

1. Recibir un constante *feedback* sobre el grado de efectividad del programa de orientación.
2. Poder identificar a estudiantes cuyas necesidades no están siendo satisfechas.
3. Elegir y utilizar las técnicas de orientación sobre la base de su efectividad.
4. Poder justificar la eliminación de actividades inútiles.
5. Disponer de una evidencia para requerir un incremento de servicios personales y materiales para satisfacer los objetivos del programa.

Por su parte el propio Sanz (1990: 59) destaca la necesidad de la evaluación como componente imprescindible en el diseño de todo programa, señalando las siguientes razones:

1. Comprobar si la función de la orientación está dando satisfacción a las necesidades de los estudiantes.
2. Servir de base para la mejora del programa.

3. Tomar decisiones razonadas sobre el mismo.
4. Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones.

Pérez Juste (1997: 119 y ss.) considera que esa exigencia que se aprecia en los documentos oficiales, para realizar la evaluación de programas, no se ve reflejada en la práctica habitual, por lo que propone que motivemos al profesorado destacándole las razones que pueden justificar su uso:

- a) Relación entre evaluación y eficacia escolar
- b) Incidencia entre evaluación y calidad
- c) Relación de la evaluación y los programas de mejora
- d) Incidencia de la evaluación y la filosofía de superación

Sin embargo, este proceso evaluador de los programas de orientación no va a estar exento de algunas dificultades. Resumiendo las ideas aportadas por distintos autores podemos establecer dos grandes grupos:

1. Dificultades organizativas. Incluiremos aquellos problemas que nos podamos encontrar durante todas las fases del proceso y que las podemos resumir en los siguientes:

- Desvinculación del profesorado y el centro en la planificación y el diseño del programa.
- No inclusión del programa en el proyecto educativo del centro, por lo que se ve como algo aislado y ajeno.
- No establecimiento de responsabilidades y grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo del programa.
- Participación de personas ajenas al centro en tareas de observación y evaluación.

- Selección de los grupos.
- Formación del Profesorado.

2. Dificultades didácticas. Las principales que podemos encontrar giran en torno a:

- Falta de concordancia entre los objetivos del programa y los del centro.
- Delimitación de objetivos, metas y criterios evaluativos. En este sentido es bastante clarificador la postura defendida por Rodríguez Espinar (1993: 591) sobre la dificultad de medir los objetivos si no han sido formulados en resultados de conducta cuando afirma:

«No hay tampoco unanimidad entre los profesionales sobre cuáles son los resultados más adecuados para medir los logros en orientación, y, por último, a veces cuesta decidirse por unos resultados a corto plazo, de lo que resulta fácil recoger información, o por otros, más a largo plazo, como indicadores de la efectividad del programa.»

- Saber interpretar los resultados de la evaluación.

1.2. Aproximación al concepto de evaluación de programas

A pesar de las dificultades y de las reticencias por parte del profesorado, en las postrimerías del siglo XX, la evaluación ha tomado un lugar destacado en el ámbito educativo, debido en parte a las ventajas que hemos analizados con anterioridad, pero sobre todo a la nueva mentalidad del docente que busca la mejora de la calidad educativa. Para llegar hasta este momento, se ha tenido que recorrer un largo camino donde las distintas

ideas sobre la sociedad y la educación han ido configurándola y dotándola de la fundamentación actual.

Desde el concepto de *evaluación como valoración del rendimiento de los alumnos*, orientadas desde la subjetividad o por medidas estandarizadas, objetivas y que hacen referencia a la norma, hasta llegar a la denominada *evaluación orientada hacia los objetivos* transcurre un período muy amplio de tiempo. Es precisamente Tyler con sus aportaciones, considerado como el padre de la evaluación educativa quien provoca a partir de la década de los sesenta una seria reflexión sobre la reconceptualización del significado de la evaluación que va a poner en entredicho su modelo y va a dar lugar a otros nuevos orientados hacia una evaluación de corte investigativo sobre las metas, los resultados de los programas, las tareas, el propio sistema educativo, los proyectos curriculares, los centros, los planes de formación e incluso al profesorado y su actividad docente y con una finalidad crítica y formativa para la mejora. El desarrollo de la evaluación de programas surge en ámbito educativo a partir de los inicios de la década de los sesenta, sobre todo en los países anglosajones, con Estados Unidos a la cabeza, con el objetivo de valorar la eficacia de los programas de acción social.

Tejada (199:31), nos realiza una excelente síntesis de una gran variedad de definiciones, agrupándolas en cuatro bloques:

- a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo.
- b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor.
- c) Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.
- d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

Ante tal panorama, podemos decir que nuestro término «evaluación» admite muchos significados, a veces diferentes, pero que le enriquece. Hagamos una referencia ilustrativa de autores nacionales, con la que podamos extraer sus notas más características.

Para Pérez Juste (1997: 118 y 124):

«La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora».

«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 de un 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».

Gimeno (1992: 338), define así la evaluación:

«Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc..., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación».

Para De la Orden (1997: 16), la evaluación podría considerarse como:

«El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta».

Álvarez Rojo (1987: 54), por su parte, afirma que:

«La evaluación en orientación educativa es un proceso, no una serie de

juicios de valor sobre la conducta de los individuos, en el que se mide cualitativa y cuantitativamente de forma continua y sistemática el impacto que un programa de orientación tiene en un medio escolar específico».

Para Repetto (1987: 250), la evaluación de programas es concebida como :

«La actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se pueda formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa. Por programa se entiende el proyecto que expone el conjunto sistemático de actuaciones que se van a realizar para alcanzar determinados objetivos».

En una línea muy similar, Casanova (1992: 31), realiza la siguiente definición básica:

«La evaluación consiste en 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 objeto de mejorar la actividad educativa valorada».

De entre todas estas definiciones, nos encontramos con una serie de notas características que le dan razón de ser. Destacamos en primer lugar su *carácter procesual*, que lo abarca todo -antes, durante y después de la intervención-. En segundo lugar, su *sistematización*, algo que no se puede improvisar, sino que se parte de una planificación previa, donde no se debe olvidar ningún elemento, por lo que puede ser considerada como un modo de investigación: la llamada investigación evaluativa. La *recogida de información*, que nos permitirá tener puntos de referencia sobre la utilidad y efectividad del programa. La *valoración* de los datos a partir de *criterios preestablecidos* y referencias adecuadas. Y por último, destacar su *carácter formativo de toma de decisiones orientada a la mejora* de la práctica.

1.3. Modelos de evaluación educativa

En las últimas décadas, han proliferado gran cantidad de modelos lo que ha generado gran cantidad de bibliografía al respecto. No existe por tanto un modelo generalizado, lo que pone de manifiesto la dificultad de llegar a puntos de encuentros como consecuencia de la complejidad de la propia evaluación, pero es un claro indicio del auge que está tomando la actividad evaluadora. Ante tal situación, no nos ha de sorprender la variedad de clasificaciones que se realizan por distintos autores atendiendo a supuestos criterios diferenciadores, que en algunos casos lo que hacen es confundir al lector (Gardner, 1977 -citado por De La Orden, 1997-; Popham, 1980; Repetto, 1987; Castillo y Gento, 1995; Estebaranz, 1995; Tejada, 1999, entre otros).

Desarrollaremos aquellos modelos que creemos han sido más significativos en la evaluación de programas educativos, tomando como referencia las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y apoyándonos en la clasificación de más reciente aparición (Tejada, 1999: 42-56), por la que nos agrupa los diferentes modelos en ocho grandes bloques:

a) Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos. Su principal representante es Tyler (1942), para quien la evaluación es el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros. El modelo cuantitativo o también llamado modelo de Tyler lo que hace es una evaluación del aprendizaje del estudiante ya que hace una proposición de objetivos que sirve como referencia para la evaluación. Este fue el primer modelo sistemático de evaluación, que al utilizar la medición tenía bastante paralelismo con la investigación científica.

Tyler hace una diferenciación entre lo que es la medida y lo que es evaluación. La medida es sólo una de las formas en que podemos apoyarnos en el proceso de evaluación. Considera que la evaluación es muy necesaria debido a las diferencias individuales, que nos encontramos entre los alumnos, los ambientes en los que se lleva a cabo la enseñanza y la capaci-

dad y formación del docente para desarrollar los planes de estudio. Establece las siguientes fases en el proceso evaluador:

- a) Determinar los objetivos específicos de cada área de contenido.
- b) Identificar situaciones en las que los estudiantes puedan demostrar la conducta expresada en los objetivos.
- c) Examinar o desarrollar instrumentos capaces de probar cada objetivo: de tener objetividad, posibilidad y validez.
- d) Aplicar los instrumentos para poder comprobar que se han dado cambios y que pueden ser imputados al currículum.
- e) Examinar los resultados para determinar las áreas del currículum más fuertes y más débiles.
- f) Desarrollar hipótesis y probarlas para explicar los patrones observados de consistencia o debilidad.
- g) Hacer modificaciones apropiadas en el currículum.

Utiliza la evaluación para mejorar los programas y refinar el currículum. Esta idea de evaluación lleva incluido la retroalimentación o *feedback* que nos llevará hacia el concepto de evaluación formativa. Se le criticó este modelo porque entendió la evaluación como un proceso terminal, a los productos, objetivos y actividades expresadas en conducta observada. Pensaba que había que formular hipótesis y probarlas. Se utilizó en psicología cognitiva para elaborar test criterioles, para ver el nivel de competencia, con el fin de un aprendizaje jerarquizado.

b) El modelo científico de evaluación. Su máximo representante es Suchman (1967), quien considera que el evaluador debe ser un investigador y que la evaluación de programas debe basarse en la lógica del método científico. Asume los siguientes propósitos evaluativos, expuestos anteriormente por Bigman (1961):

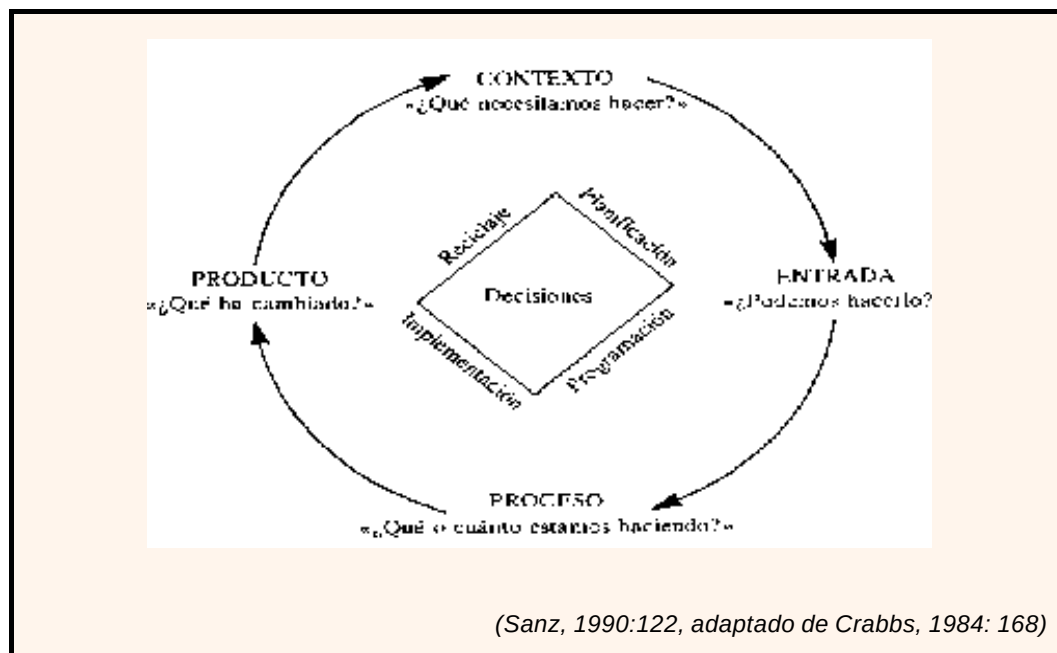
1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

c) El modelo de toma de decisiones. Representado por Stufflebeam (1987: 183), para quien su concepto de evaluación resume su propuesta del modelo C.I.P.P. (**Context-Input-Process-Product**):

«La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados».

En este modelo la evaluación está orientada al perfeccionamiento de los sistemas. Se basa en mejorar la práctica educativa, para ello es necesario diseñar, obtener y proporcionar información para así poder juzgar las alternativas de decisión. Este juicio lo realizaremos al hacer las comparaciones de las necesidades de la gente a la que se debe servir. Sus componentes son:

- **Contexto**: ámbito en el que se inscribe el programa. En la evaluación del contexto, se 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.



(Sanz, 1990:122, adaptado de Crabbs, 1984: 168)

- **Entrada:** diseño y manejo de recursos. La evaluación del *input* es la 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.
- **Proceso:** camino a seguir hacia la meta. Es la evaluación del proceso, donde se detectan fallos en el diseño del procedimiento, lo que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.
- **Producto:** resultados obtenidos. En la evaluación del producto, el 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.

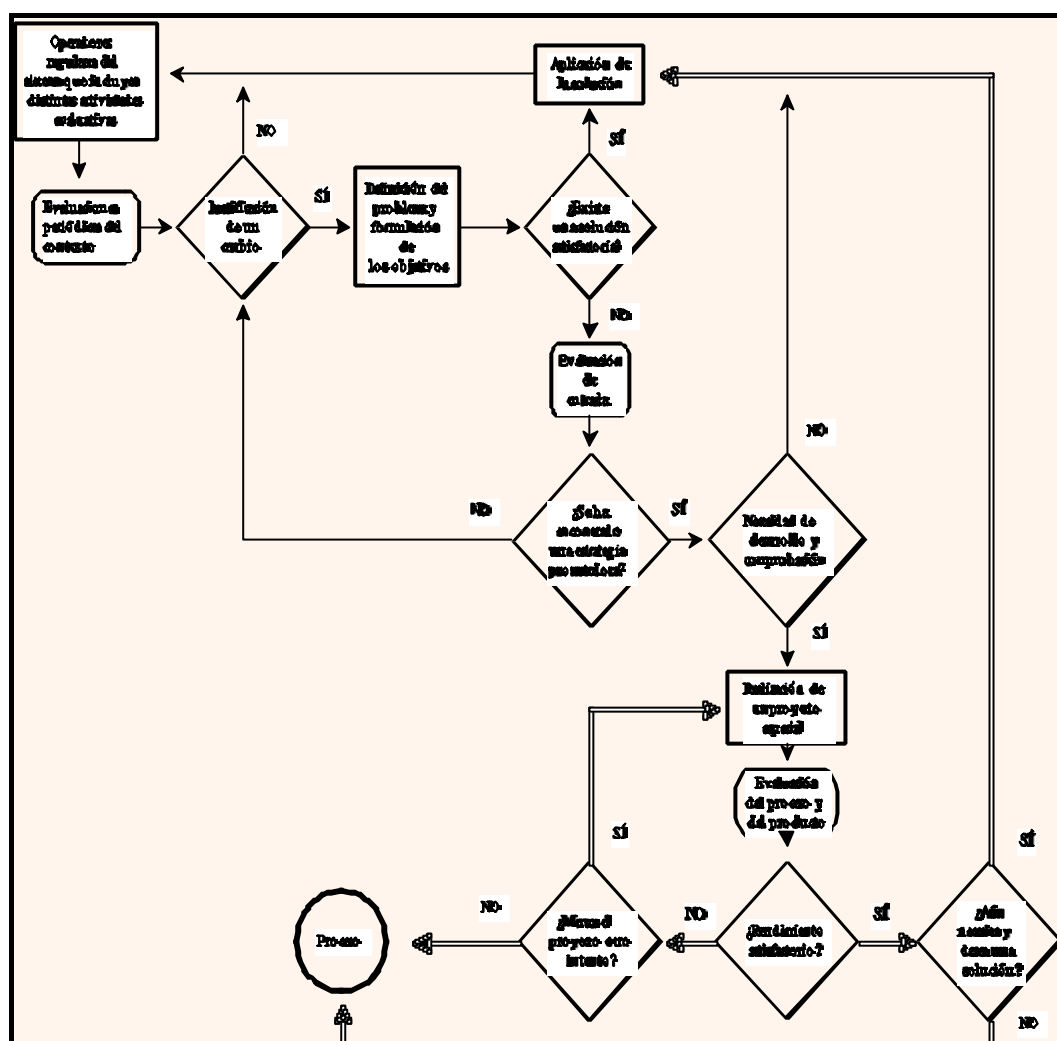


Diagrama descriptivo del papel de la evaluación CIPP en el perfeccionamiento de un sistema (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 192)

Como observaremos a lo largo de toda la fase de implementación práctica de nuestro Programa de Orientación que defiende este trabajo, estas cuatro fases de contexto, entrada, 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 pro-

ceso del programa y a su finalización», permitiendo el desarrollo de un proceso cíclico de interacción y *feedback* constante entre los distintos componentes.

Estos componentes los podríamos identificar con los cuatro elementos que cita Pérez Gómez (1.983: 426):

- conciencia de la necesidad de tomar una decisión.
- diseñar la situación de decisión.
- escoger entre las distintas alternativas.
- actuar según la alternativa cogida.

Aunque a Stufflebeam (1966, 1967) se le considera el máximo representante de este importantísimo enfoque al considerar que la evaluación debía ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor, introduciendo una conceptualización de la evaluación basada en la idea de que ésta debería ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, se debe a Cronbach (1963) las primeras aportaciones cuando introdujo a los evaluadores en la idea de que la orientación debía ser reorientada y que, de basarse en objetivos, debía pasar a ser una ayuda para que los educadores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo educar. Muchos otros autores han continuado desarrollando este enfoque, encontrándose entre ellos Alkin (1969) -al que analizaremos más abajo-, Reinhard (1972), Taylor (1974), Guba (1978) y Webster (1975).

El **modelo C.S.E.** (Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California) dirigido por Alkin establece cinco fases -recogidas por Garanto (1989: 57), citando al propio autor-:

- a) 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.

- b) Planificación del programa, a partir de la información sobre los programas posibles para cubrir las necesidades detectadas.
- c) Evaluación de la instrumentalización que permita, si el programa no se está desarrollando según lo previsto, la modificación del programa mismo.
- d) Evaluación de progresos o evaluación del logro o no de los objetivos propuestos.
- e) 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 observamos, esta propuesta evaluativa, dentro de la corriente decisional nos aporta interesantes referencias y datos a tener presente en el desarrollo de nuestro Programa, a fin de ir regulando su implementación, en función de necesidades e instrumentalización, y no sólo por los resultados.

d) Modelo de evaluación respondente. Elaborado por Stake (1967, 1975) y conocido al principio como método de evaluación de la figura, entendiéndola como la imagen total de la misma, una especie de red o mapa donde se puedan ubicar y adaptar los distintos métodos y modelos evaluativos.

Stake es sensible a las necesidades e intereses de la audiencia. Por eso la primera fase de la evaluación son los problemas y para poder saber cuáles son propone que hay que hablar con la gente, con los implicados (de ahí la denominación de evaluación centrada en el cliente). Estos problemas son las áreas de desacuerdos, las dudas, las preguntas que la audiencia se hace. Deben utilizarse para discusiones y para organizar el plan de recogida de datos, las acciones correspondientes y la búsqueda de soluciones. Otro aspecto a considerar es que los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.

Otros dos elementos sustanciales de su modelo es el tratamiento que le da los observadores, como los mejores instrumentos de evaluación para muchos problemas, y la validación, no estando completa la evaluación hasta que no se emiten juicios de valor. Asimismo, cree que los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados y que los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas.

Este modelo se presenta en forma de reloj por tener 12 fases, empezando en las doce en punto y terminando también en este mismo lugar. Lo presenta así porque la información y la observación deben ser continuas y estar presentes en todas las fases:

(12). Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.

1. Identificar el alcance del programa.
2. Panorama de las actividades del programa.
3. Descubrir los propósitos e intereses.
4. Conceptualizar las cuestiones y los problemas.
5. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
6. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos si los hay.
7. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
8. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.
9. Validación: confirmación, búsqueda de evidencias para la no confirmación.
10. Esquema para uso de la audiencia.
11. Reunir los informes formales, si los hay.

(12). Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias

Comprobamos claramente que muchas de estas recomendaciones son esenciales para garantizar el éxito de la aplicación y evaluación de cualquier programa en general, y en nuestro 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.

e) Modelo de evaluación iluminativa. Propuesto por Parlett y Hamilton (1977), la evaluación iluminativa aparece como una estrategia holística que surge en el contexto de proyectos curriculares innovadores, vinculado a un paradigma de investigación antropológica, como alternativa a los modelos de corte cuantitativo, al considerarlos como inadecuados y limitados para dilucidar los complejos problemas con los que se enfrentan.

Según Pérez Gómez (1983: 441), las características más relevantes del modelo son:

- Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona.
- Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- Se orientan al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales.
- Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista.
- El investigador al presentar el informe tendrá que agudizar la discusión, aislar lo significativo de lo trivial y facilitar la profundización en el debate.

Stufflebeam y Shinkfield, por su parte, indican las siguientes:

1. Observación: de todas las variables que afecten al resultado del programa: registro de datos, grabaciones, etc.
2. Investigación: selección y planteamiento de preguntas sobre el programa en su contexto: entrevistas, cuestionarios, test, etc.
3. Explicación: se ven las posibles relaciones causa-efecto en sus operaciones.

En este modelo es importantísimo tener en cuenta los componentes del contexto donde surge y se desarrolla un programa:

- a) el sistema instructivo (plan de estudio o programa de contenidos).
- b) el ambiente de aprendizaje (las relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas).

La función principal de la evaluación iluminativa es la de comprender, describir e interpretar, de una forma amplia e inmersa en la realidad, los procesos curriculares innovadores, tratando de ver las relaciones entre las creencias y las prácticas, la organización y las concepciones de los sujetos. No sólo son importantes los hechos sino también las interpretaciones que hagan de ellos las personas implicadas. 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».

Para nosotros, el modelo iluminativo nos ha aportado clarificación 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.

f) Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas).

Fue propuesto por Scriven (1967) y tiene la peculiaridad de obviar los objetivos del programa, creyendo que con esta ignorancia por parte del evaluador, será más objetivo al evaluar los resultados (previsto o no) del programa.

La evaluación aquí se ve como un proceso que implica una descripción y un juicio de valor. Según Scriven la realidad tiene valor, pero este valor hay que considerarlo en dos sentidos: un valor libre de contexto o intrínseco, mérito, y un valor dentro de un contexto, dignidad o valor. Estos valores son variables según los distintos indicadores que las personas tengan de ellos, audiencia, y de la situación.

Realiza una distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Por ser dos tipos de valor, su determinación se hace con diferentes tipos de evaluación:

a) **Formativa.** Esta evaluación es llevada a cabo por los métodos cualitativos. Es parte integrante del proceso de desarrollo. Trata de refinar y mejorar los criterios y los juicios sobre aspectos intrínsecos de las realidades evaluadas.

b) **Sumativa.** Trata de determinar los impactos en el contexto en el que se obtienen los resultados. Debe de realizarse por un experto que aumente la objetividad. Los resultados deben hacerse públicos. Ayuda a decidir si se modifica o no el currículum.

Este modelo lo que trata es de evaluar el programa en sus efectos, al margen de los objetivos previstos, siendo los criterios que se siguen las necesidades de los sujetos a los que va dirigido el programa. En la práctica evaluativa de programas educativos, no ha tenido un gran desarrollo, debido sobre todo a que representa un posicionamiento ideológico sobre la evaluación más que un método de actuación suficientemente definido y estructurado.

g) Modelo de evaluación basado en la crítica artística.

Propuesto por Eisner (1975), aporta una concepción humanístico-crítica de la evaluación, donde la enseñanza es un arte y el profesor un artista, para lo cual se

apoya en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura.

Está de acuerdo con el modelo iluminativo pero cree que el investigador no evalúa porque no tiene interés en mejorar la cultura, sino que lo que pretende es mejorar la educación. Para ello necesita tres condiciones:

- a) Disponer de valores, para poder juzgar sobre el mérito y la dignidad de un proceso educativo.
- b) Conocimiento refinado, arte de la apreciación. Es personal y exige un desarrollo, un afinamiento, de la capacidad de percepción.
- c) La crítica evaluativa, arte de dar a conocer al otro los conocimientos obtenidos. Tiene esta estructura:
 - descripción: viva, para poder ver los contenidos.
 - interpretación: para poder comprender los hechos.
 - evaluación: del valor educativo según criterios.
 - conclusión: generalización.

h) Modelo de evaluación democrática. MacDonald (1975) propone un modelo que acepta la complejidad de los procesos educativos bajo un planteamiento holístico o unitario. Se sitúa en un planteamiento eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad.

El modelo de evaluación democrática surge en un marco teórico pero tiene en cuenta el factor político, por lo que muchos autores lo sitúan a caballo entre los modelos prácticos y los críticos. MacDonald (1983) piensa que las distintas formas de evaluación responden a diferentes posiciones sobre la distribución del sistema educativo. También señala que la información de la evaluación sirve a diversos intereses políticos. Su idea es la de llamar la atención hacia una dimensión de la evaluación orientada por valores. Él mis-

mo clasifica los estudios de evaluación en tres tipos:

a) Burocráticos. Son trabajos que les sirven a las agencias gubernamentales con poder para distribuir los recursos educativos:

- El evaluador acepta los valores de la autoridad, y ofrece la información necesaria para conseguir sus objetivos políticos.
- Las técnicas deben ser creíbles y eficaces.
- Los informes pertenecen a la administración.

b) Autocráticos. Es un servicio condicional a las agencias con poder para distribuir los recursos:

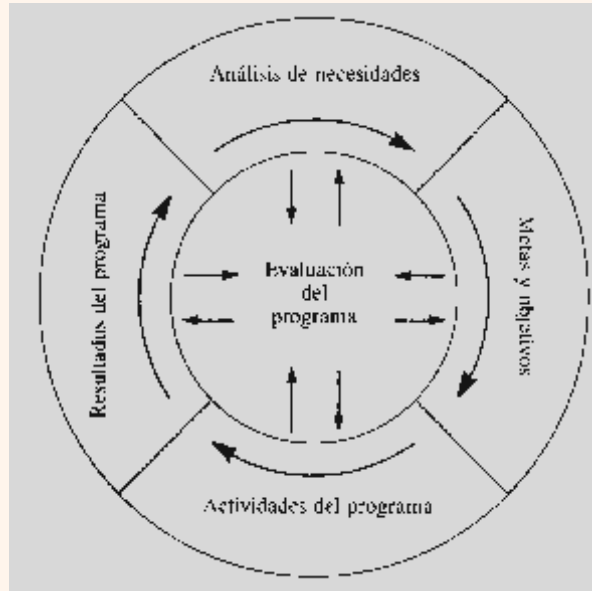
- El evaluador se preocupa de determinar el valor educativo de su política, y actuar como consejero experto.
- Las técnicas deben ser científicas, respaldadas por la comunidad de científicos.
- Los informes son burocráticos y científicos: se publican.
- Si sus recomendaciones no se siguen no se valida la política.
- Se rige por «los principios», la «objetividad» y la «responsabilidad» profesional.

c) Democráticos. Es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. Es un estudio negociado, basado en el derecho de saber, y cuyos conceptos claves son negociación, confidencialidad y accesibilidad:

- Reconoce la pluralidad de valores, y busca la forma de integrar los diferentes intereses en la investigación.
- El investigador es un agente honesto que busca recoger las definiciones y las reacciones al programa. Y su rol es democratizar el conocimiento.
- Las técnicas de recogida de datos y de presentación son accesibles a personas no especialistas.
- La tarea principal consiste en presentar las diversas visiones del programa, manteniendo el secreto a los informantes.
- Los informes pertenecen a los informantes. Ellos tienen el control sobre el uso de la información.
- La finalidad de la evaluación democrática es proporcionar datos relevantes para los que tienen que tomar decisiones, iluminando las prioridades, los valores y las circunstancias.
- Criterio de éxito: el número de personas a las que puede ayudar.

Algunas limitaciones del modelo se encuentran en el poder y utilidad de la información, al no ser neutral el evaluador ante las audiencias y el rigor la precisión que se emplee en la exposición de planteamientos y conceptos.

! ¿Cuál es el método más adecuado de evaluación de entre los que hemos visto? A nuestro entender cada uno de ellos aportan elementos que nos orientan en el proceso evaluador, algunos, lógicamente, mucho más que otros como hemos puesto de manifiesto a lo largo de la exposición de los mismos. La tendencia actual en orientación es la utilización de los modelos comprensivos o globalizados. En este sentido, ha sido muy importante para nuestro plan de evaluación las aportaciones de algunos autores nacionales como Rodríguez Espinar -ya referenciado en el capítulo anterior-, Sanz, que nos ofrece un plan básico de evaluación y Pérez Juste, quien nos oferta una propuesta evaluativa de programas educativos.



La evaluación como núcleo de un programa. (Sanz, 1990: 65; adaptado de Leibowitz, 1986)

Sanz (1990: 64-71), apoyándose en las aportaciones de diferentes autores establece un plan de evaluación con cinco pasos básicos. Para él, la evaluación tiene que verse como el núcleo central del programa, interactuando con todos los demás elementos fundamentales de éste. El proceso de evaluación del programa de orientación pasa por los siguientes pasos básicos:

1. Análisis de necesidades. El objetivo es determinar los indicadores en los que basar el éxito del programa, utilizando el diálogo con los implicados en el mismo y apoyándose en instrumentos de recogida de información.

2. Establecimiento de metas y objetivos. A partir de la priorización de las necesidades, se fijan las metas que constituyen los logros finales que se desean conseguir, enunciándose como con-

ductas generales que no son directamente medibles, estableciéndose a la vez objetivos de rendimiento observables y medibles.

3. *Diseño del programa.* El siguiente paso es la planificación de actividades, su temporalización, los recursos necesarios y el costo.

4. *Modificación y mejora del programa.* Realizada gracias a la evaluación continua.

5. *Informe y utilización de los resultados del programa.* Se debe dirigir a todas las partes implicadas. Con los datos obtenidos, podremos basar nuestras decisiones, comprobar si los procedimientos de evaluación fueron los apropiados y si el programa produjo los resultados esperados en los alumnos.

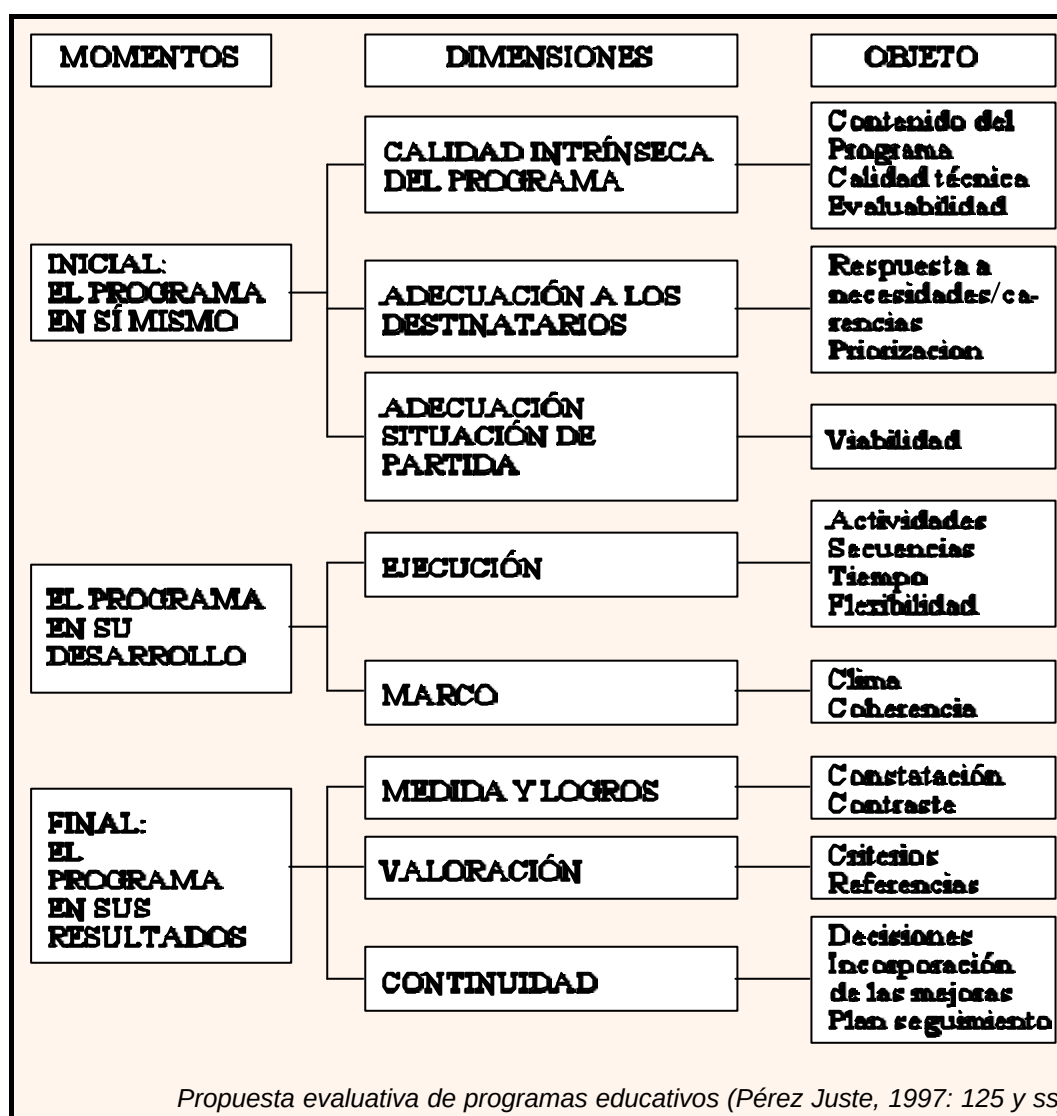
Pérez Juste (1997: 124 y ss), nos presenta una propuesta evaluativa que implica tres momentos claramente diferenciados, pero que está en su globalidad toda su riqueza, entidad y sentido. La filosofía que subyace en la evaluación del programa es la búsqueda de la *eficacia* del mismo y propuestas de mejora. A este respecto nos afirma:

«Es justamente en ese marco en el que cobran sentido determinadas actividades y propósitos de evaluación que, en sentido estricto, poco o nada tienen que ver con la evaluación de los productos o resultados, manifestación de la eficacia. Y es para tal finalidad para la que es preciso contar con una información tan analítica, precisa y diagnóstica como sea posible sobre los momentos inicial y procesual, ya que con ella será factible tomar las decisiones y que éstas resulten más ajustadas y potencialmente eficaces».

Estos tres momentos, desde el inicial al final van a ir marcando, de una u otra manera, las etapas de nuestro propio Programa de Orientación:

1. *Evaluación del programa en sí mismo.* La evaluación inicial ocupa un lugar clave, para tomar decisiones con carácter tanto preventivo como proactivo, haciendo posible la aplicación del programa en las mejores condiciones y con las mayores probabilidades de éxito.

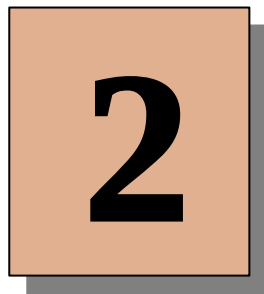
2. La evaluación del desarrollo de los programas. La complejidad de los procesos de aplicación junto con su larga duración hacen previsibles la aparición de efectos no planeados y la necesidad de reajustes. Además, en los programas no validados, durante



este período se irán acumulando información suficiente que servirán de base para posteriores decisiones, permitiéndonos compaginar su aplicación tal como fue diseñado y proceder finalmente a las mejoras

que se estimen, tras un informe de evaluación positivo.

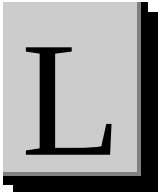
3. La evaluación de los resultados de los programas. Con ella, comprobaremos la eficacia del programa, con la finalidad de mantenerlo, mejorarlo, cambiarlo o suprimirlo. Esta evaluación final se orientará a promover no sólo decisiones sumativas, sino también formativas.



La evaluación de los diseños de los materiales curriculares

2. La evaluación de los diseños de los materiales curriculares

2.1. Situación de partida

 Los materiales curriculares constituyen uno de los instrumentos más importantes de la acción pedagógica del profesorado. La propia administración educativa, como hemos visto, los consideran elementos indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por lo que establece las normas oportunas para su evaluación y aprobación oficial. Sin embargo, en la práctica educativa hemos observado en infinidad de ocasiones que muchos de esos textos no se ajustaban ni a los principios ni al diseño curricular ni a la metodología de la reforma educativa, no adecuándose al contexto ni a los alumnos, ni por supuesto a los planteamientos de los propios centros. Esta situación también es extensible a las elaboraciones propias por parte de los equipos docentes, por lo que se percibe claramente la importancia de la evaluación de los materiales por el profesorado, pero para eso hace falta una formación previa que actual-

mente no se generaliza, a fin de que conozcan las pautas y los criterios de análisis de materiales curriculares, así como los distintos modelos que pueden seguir para facilitarle la tarea de elección. Se requiere por tanto de un aprendizaje, para que como dice 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». Se le da una conceptualización de instrumento didáctico al servicio de la calidad de la enseñanza.

La evaluación de un material toma más sentido, si cabe, cuando es de elaboración propia, por la necesidad de saber si lo que se ha diseñado es válido y útil en relación con su finalidad. Una evaluación inicial que nos permitirá hacer los cambios necesarios ante de su aplicación y sobre todo la satisfacción, si el análisis es positivo, de haber contribuido a la innovación educativa en la búsqueda del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una evaluación continua durante el proceso, que nos permitirá realizar los reajustes necesarios; y una evaluación final que nos dirá el grado de consecución de los objetivos planteados y de la utilidad del material curricular, en nuestro caso del Programa de Orientación.

Si bien es cierto que se ha venido haciendo análisis de tipo comparativo entre diferentes materiales, se ha dado un paso muy importante al defender los análisis a partir del marco conceptual de los modelos, desde una perspectiva cognitiva. Por ello, no sólo se analizan los aspectos técnicos del material sino también los elementos que determinan el proceso educativo. Esta nueva situación hace imprescindible la preparación del profesorado en el conocimiento de los mecanismos apropiados para el análisis de los materiales curriculares. Derivado de esta circunstancia, desde la década de los ochenta, pero sobre todo a partir de los noventa, numerosos autores han ido ofreciendo numerosas propuestas de evaluación y análisis de materiales curriculares. Como sería muy extenso citar a todos, hemos procedido a elegir aquéllos que consideramos nos han aportado elementos, consideraciones e ideas tanto de los aspectos formales y de lenguaje, como los aspectos de contenido y didácticos, para configurar nuestro propio modelo de análisis que hemos pretendido que fuera muy global y que recogiera todas estos aspectos.

2.2. Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares

Hemos constatado la necesidad de los modelos de análisis, pero como señala Parcerisa (1996: 76) «hay que entenderla siempre referida a la triple dimensión de elaboración, selección y uso de materiales curriculares y puede ser adecuado que estos modelos planteen diferentes niveles de profundización en el análisis: un nivel menos profundo para orientar la elaboración o las tareas de selección de materiales, y un nivel de análisis más profundo para establecer criterios de uso de los materiales. Estos criterios de uso pueden formularse orientativamente a priori, antes de usar el material, pero se deberán reformular a medida que se va evaluando cómo se está usando realmente».

Comenzamos con Bernard (1976: 10 y ss.), uno de los autores nacionales pioneros en esta temática, que plantea que los criterios para la evaluación de materiales impresos han de poseer para ser eficaz, al menos, estos tres atributos:

1. *Objetivos*, o lo que es igual, apoyarse en aspectos claramente observables y mensurables, que eviten peligrosos subjetivismos.
2. *Flexibles*, en el sentido de que puedan adaptarse a la diversidad de niveles educativos y materias.
3. *Operables*, o lo que es igual, expresados en normas concretas de aplicación. Los criterios que puede proporcionar la didáctica general (actividad, funcionalidad, objetividad, etc.) Aunque válidos, resultan por sí solos insuficientes.

Los criterios básicos para evaluar un texto escolar y que configuraran su propuesta de modelo se reducen a los cuatro siguientes:

1. El concepto general de educación que utiliza el texto o meta final que se propone: transmisión de conocimientos, desarrollo de aptitudes personales, creatividad, etc.

2. Su adecuación a las capacidades psicológicas de los alumnos.
3. Las bases de programación empleadas en el texto, en relación con las distintas fases y aspectos esenciales del proceso total del aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
4. La medida en que se atiene a la normativa legal, en relación con el material escolar.

El esquema completo de sus *tablas analíticas generales* que exponemos a continuación recogen un conjunto bastante amplio de criterios, definidos en términos operativos y con un enfoque fundamentalmente cualitativo.

Guía para la valoración de textos escolares

1. Postulados educativos generales

1.1. Directrices generales

- Adquisición de conocimientos
- Asimilación de técnicas e instrumentos de aprendizaje
- Conocimiento del medio y recurso de la experiencia
- Estimulación de la creatividad
- Enseñanza personalizada. Desarrollo de aptitudes personales
- Integración social

1.2. Perfil psicológico del alumno

- Nivel de adecuación al desarrollo intelectual del alumno

1.3. Concepción del texto

- Abierto o cerrado

2. Bases de programación

2.1. Determinación de objetivos

- 2.1.1. Enfoque general de los objetivos (formulación)*
- Asimilación de experiencias o comunicación de puras doctrinas
- 2.12. Niveles de formulación*
- Presentación de objetivos específicos para el área o curso
 - Presentación de objetivos para cada unidad didáctica
- 2.1.3. Formulación adecuada de los objetivos*
- Posibilidad de controlar los objetivos
- 2.1.4. Clases de objetivos y adaptación al nivel del alumno*
- Conocimiento de datos y conceptos
 - Comprensión - Aplicación
 - Análisis
 - Síntesis
 - Evaluación de información
 - Habilidades sensomotrices o automatismos
- 2.15. Adecuación de actividades a los objetivos del área*
- Nivel de adecuación

2.2. Contenidos del texto

2.2.1 Valor científico del texto

- Ausencia (presencia) de errores o inexactitudes
- Ausencia (presencia) de claridad en la explicación de conceptos
- Actualidad de los datos presentados

2.2.2. Estructura y ordenación de contenidos

- Coherencia lógica del curso

2.2.3. Distribución de contenidos

- Coordinación teórica-práctica en los contenidos

2.3. Metodología

2.3.1. Motivación

- Se definen los objetivos con claridad
- Presentación clara de los contenidos (esquemas, resúmenes...)

- Autocontrol con criterios subjetivos y objetivos
- Recurso, en cantidad y calidad, a la experiencia
- Trato personal y dinamismo de títulos
- Alusiones a situaciones de humor
- Uso del método de problemas y situaciones de decisión

2.3.2. Índice de creatividad

- Uso de los distintos niveles de creatividad

2.3.3. Personalización

- Atención a las necesidades individuales de los distintos alumnos
- Diferencia partes o capítulos principales y secundarios
- Actividades de grupo pequeño, mediano y gran grupo
- Alusiones apropiadas a situaciones sociales del medio ambiente

2.3.4. Globalización y transferencia de aprendizaje

- Adecuado uso de los tres niveles de globalización
- Recurso a principios o procedimientos de transferencia

2.3.5. Código lingüístico

- Dosificación gradual del vocabulario nuevo
- Adecuación del vocabulario a la edad
- Explicación de los términos difíciles o nuevos

2.3.6. Ilustraciones o lenguaje icónico del texto

- Adecuación entre tipo de ilustración y edad del alumno
- Funcionalidad de la imagen (ornamental, aclaratorio, básico, etc.)

2.3.7. Aspectos externos del material didáctico

- Calidad del papel (color, brillo y transparencia)
- Formato y tamaño
- Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea)
- Encuadernación (cubierta, sujeción de hojas)
- Impresión o tintas
- Otros materiales didácticos (láminas, diapositivas, etc.)

2.4. Evaluación

2.4.1. Material de evaluación

- Material de autoevaluación (existencia y calidad)
- Material de heteroevaluación (existencia y calidad)
- Periodicidad de la evaluación (diagnóstico inicial, global o de curso, para cada bloque de unidades didácticas, para cada unidad)

2.4.2. Tipos de pruebas y adecuación al nivel del alumno

- Coherencia entre pruebas de evaluación y clases de objetivos específicos propuestos
- Adecuación de las pruebas a la capacidad del alumno y curso
- Adecuada formulación de las pruebas (rigor, variedad, enfoque, etc.)

(Bernad, 1976: 51-60)

Para calificar cada cuestión o ítem propone una escala numérica de 0 a 3, que con un valor meramente indicativo puede facilitar el análisis final sobre el material evaluado. Así, la calificación final perfecta alcanzaría un total de 228 puntos. En el baremo que presenta, el resto de calificaciones quedaría como sigue: inaceptable (0-38), muy deficiente (39-76), deficiente (77-114), aceptable (115-152), bueno (153-190) y muy bueno (191-228 puntos).

Como observamos, este instrumento de valoración puede resultar bastante útil para el análisis de materiales curriculares como el nuestro, aunque lógicamente por el tiempo transcurrido desde su elaboración, sería necesario adaptarlo a los nuevos principios y planteamientos del actual sistema educativo. Aun no siendo el modelo que nos ha servido de referencia para la confección de nuestra parrilla de análisis, sí hemos incorporado bastantes de sus puntos igual que lo hizo la propuesta que tomaremos de patrón, como expon-dremos más adelante.

Es interesante resaltar algunos criterios recomendados por el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1987, 157-159) para la evaluación de materiales y equipos didácticos:

- Rigor y actualización científica de los materiales y equipos en

los planos disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico.

- Coherencia de planteamientos en estos tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo al que van dirigidos.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialidad técnica y formal de los materiales para potenciar la autoformación.
- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Flexibilidad de los materiales para favorecer el trabajo en equipo y sus utilización en otros niveles de manera interdisciplinar.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.).

Para Blázquez (1994: 518 y ss.), el conocimiento de las características que deben reunir los textos escritos y sus impactos en los procesos de aprendizaje, permitirán que los docentes seleccionen los materiales más convenientes. En este sentido expone la tabla elaborada por Fisher-Coyle y Steinmetz (1977), donde se sintetiza las principales características de los textos y los factores de aprendizaje en los que inciden, indicando su valor en la medida en que aparezcan.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	FACTORES DE APRENDIZAJE AFECTADOS						
	MOTIVACIÓN	MANTENIMIENTO DE LA ATENCIÓN	DIRECCIÓN DE LA ATENCIÓN	ACCESIBILIDAD	COMPRENSIÓN	RETENCIÓN	TRANSFERENCIA
ORGANIZADORES PREVIOS			X		X	X	X
LECTURABILIDAD	X	X		X	X		
ESTILO DE LENGUAJE	X	X			X		
DENSIDAD DE INFORMACIÓN	X	X			X	X	
MATERIAL ACCESORIO	X				X	X	X
ILUSTRACIONES	X		X	X	X	X	X
PREGUNTAS			X			X	
FEED-BACK	X				X	X	
RESÚMENES					X	X	
TIPOS DE LETRAS		X	X	X		X	
USO DEL COLOR	X		X	X			
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS				X			

Además de los criterios antes mencionados, cree también que son necesarios que se tengan en cuenta en la elaboración de libros los siguientes aspectos en el plano curricular:

- Modificar el énfasis que se da, en general, a los contenidos conceptuales en relación con los procedimientos o actitudes, incluyendo el tratamiento a los temas transversales.
- Han de cambiarse las proporciones actuales entre texto y actividades a favor de estas últimas.
- Conveniencia de establecer actividades con distintos niveles de dificultad, para atender la diversidad.

Cabero (1994b: 125-126), resumiendo las propuestas de diversos autores confecciona una ficha para el análisis de los materiales impresos que nos es de gran utilidad para el diseño de nuestro modelo de análisis del cua-

dero del alumno de nuestro Programa de Orientación, al ofrecernos muchas sugerencias. 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:

Ficha para el análisis de los materiales impresos

1. Datos de identificación

- 1.1. Título del libro**
- 1.2. Autor o autores**
- 1.3. Editor**
- 1.4. Fecha de edición**
- 1.5. Número de páginas**
- 1.6. Material y nivel**
- 1.7. Precio de venta**
- 1.8. Número de edición**

2. Evaluación numérica

2.1. Elementos materiales

- 2.1.1. Aspecto material del libro
- 2.1.2. Durabilidad de la encuadernación
- 2.1.3. Calidad del papel empleado

2.2. Organización de la materia

- 2.2.1. Plan general
- 2.2.2. División lógica
- 2.2.3. Coherencia

2.2.4. Sumario

2.2.5. Proporción de los capítulos

2.3. Elementos funcionales

2.3.1. Adecuación al nivel mental de la clase

2.3.2. Aplicaciones prácticas

2.3.3. Relaciones con las otras materias

2.3.4. Sugerencias para las observaciones y experiencias

2.3.5. Motivaciones para las lecturas más amplias

2.4. Apreciación de la materia

2.4.1. Exactitud

2.4.2. Vocabulario

2.4.3. Precisión

2.4.4. Ausencia de conceptos

2.4.5. Actualidad

2.5. Ilustraciones

2.5.1. Exactitud

2.5.2. Objetividad

2.5.3. Calidad

2.5.4. Atracción

2.5.5. Relaciones con el asunto estudiado

2.6. Ejercicios y cuestionarios

2.6.1. Relación directa con la materia

2.6.2. Graduación en las dificultades

2.6.3. Motivación

2.6.4. Carácter recapitulativo

2.6.5. Estímulo al espíritu creador

2.7. Referencias bibliográficas

2.7.1. Accesibilidad

2.7.2. Utilidad para el profesor

2.7.3. Utilidad para el alumno

2.7.4. Relación con el asunto estudiado

2.7.5. Actualidad

2.8. Índices y apéndices

2.8.1. Disposición

2.8.2. Oportunidad de los apéndices

2.8.3. Utilidad práctica

2.8.4. Relación con los asuntos estudiados

2.8.5. Textos originales en relación a los asuntos estudiados

(Cabero, 1994b: 126-127)

Por su parte, Zabala (1995:193) considera que derivadas de las propias características del material y de las necesidades del aprendizaje se pueden establecer los siguientes criterios y pautas:

1. Detectar los *objetivos educativos* subyacentes y comprobar hasta qué punto coinciden con los establecidos por el centro y con los que van dirigidos a los alumnos en cuestión.
2. Averiguar qué *contenidos* se trabajan, comprobando si existe una correspondencia entre los objetivos y los contenidos.
3. Averiguar qué *secuencias de actividades* se proponen para cada uno de los contenidos y determinar su progresión y orden.
4. Analizar cada una de las secuencias de actividades propuestas

para comprobar si cumplen los *requisitos del aprendizaje significativo* en relación con los contenidos establecidos.

5. Establecer el grado de adaptación al contexto en que se tendrán que utilizar.

Sevillano (1995: 469 y ss.), considerando que «el análisis de los materiales debe plantearse en función de objetivos concretos y posibilidades de los mismos de una forma sencilla y fácil de poner en práctica» y que «el análisis hay que conceptuarlo como un instrumento didáctico más al servicio de una buena enseñanza», sugiere que se individualizara mucho los modelos de análisis. Teniendo presente todo lo anterior, estima que los materiales impresos deben reunir los siguiente requisitos:

1. Objetivos. Deben presentarse con 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, despertar el interés por un trabajo de investigación, provocar debates, etc.

2. Contenidos. Han de ser actualizados, científicamente completos, equilibrados en sus partes, interesantes, simples y amplios. Debe utilizarse un lenguaje claro y progresivo en nuevos conceptos. Se deben evitar los párrafos largos.

3. Estilo. No debe ser rebuscado y debe tender a la claridad y a la sencillez, lo que no está reñido con el rigor científico. Es importante dotarle de un aire de comunicación personal y de un enfoque informal., evitando la frialdad de los textos tradicionales.

4. Estructura. Se debe caracterizar por una ordenada división y subdivisión de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes, utilizándose la letra negrita y 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 y se pueden incluir referencias bibliográficas y selección de

textos. Creemos útil ofrecer un resumen final.

5. Ilustraciones. Constituyen una parte importante, cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, hacer atractivo el texto, desarrollar la formación estética, etc. Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su disposición o emplazamiento es muy importante contar con el centro de interés visual. El color, debe estar en función de la información que aporta y, por último, destaca su realismo, para que conecte con los lectores.

6. Actividades. Su planificación debe estar en relación con el desarrollo de los contenidos. 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.

7. Adecuación al alumno que aprende. Es importante tener presente las características de los alumnos a quienes van dirigidos, sus posibilidades, limitaciones y sus problemas de aprendizaje. Esta adecuación se puede observar en la claridad, la precisión de conceptos, la rigurosidad y riqueza del lenguaje, el grado de dificultad, las técnicas de trabajo intelectual que requieren, etc.

8. Materiales adicionales. Se pueden utilizar materiales complementarios como los audiovisuales (audiocassettes, vídeos...).

9. Impresión del texto. Debe ser atractiva, sugerente y clara.

Consideramos tan importantes estos criterios que en nuestro modelo de análisis del Programa de Orientación, tanto en nuestra autoevaluación como en la parrilla diseñada para la evaluación del plantel de expertos, hemos intentado seguirlos todos. Asimismo, la misma autora nos ofrece una interesante ficha de análisis para realizar la evaluación de libros de textos que a continuación reflejamos, con una escala numérica de 1 a 5 que indica la mínima o máxima presencia del ítem en el material objeto de valoración:

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.

3. Edición reciente

4. Edición revisada

(Sevillano, 1995: 472-473)

Como complemento y apoyo al anterior modelo, Sevillano (1995: 473-474) nos muestra una ficha para la evaluación de unidades didácticas, elaborada por Pedro Ángel Vicente en la que, con una escala de cuatro estimaciones (muy bien, bien, regular y mal), se va haciendo repaso a estos nuevos criterios a tener en cuenta en la confección de los nuevos materiales impresos. La ficha está redactada mediante afirmaciones que van repasando diversos aspectos de la elaboración y concreción de la unidad. Se compone de cuarenta indicadores de los que realizamos un resumen de aquéllos que tomamos como referencia en cuanto a la hora de elaborar nuestro Programa:

- Inclusión de los elementos formales: presentación, objetivos, contenidos, mapa conceptual, actividades, metodología, recursos y evaluación de la unidad didáctica.
- Tener en cuenta los objetivos de etapa y área a la hora de redactar los objetivos generales.
- Relación de los objetivos generales y específicos y concreción de los últimos.
- Equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Correlación de los objetivos y los contenidos.
- Presencia de las áreas transversales.
- Mapas conceptuales.
- Tener en cuenta los contenidos previos de los alumnos como situación inicial del aprendizaje.
- Criterios para el diseño de las actividades: trabajo en equipo, variedad, creatividad, adaptación, entorno, dificultad progresiva...
- Actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
- Aprendizaje significativo y funcional.

- Calidad en la presentación de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos.
- Utilización de técnicas de dinámica de grupos.
- Uso de distintas formas de agrupamiento.
- Presencia del contexto de actualidad y la 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.

Por último, quisiéramos reflejar las aportaciones que realiza Parcerisa sobre los criterios necesarios a tener en cuenta para el análisis de materiales curriculares (1996: 79 y ss.), autor que ha investigado brillantemente sobre esta temática, proponiéndonos un modelo de análisis que hemos tomado de referencia para realizar nuestra autoevaluación del cuaderno del alumno y posteriormente para la parrilla de evaluación que confeccionamos para el grupo de expertos que valoraron nuestro material, en base a las propias características esgrimidas por el autor, que compartimos y que va en la misma línea didáctica que nosotros hemos querido impregnar nuestro diseño de programa, desde una perspectiva de aprendizajes significativos y funcionales. Coincidimos también en que nuestro Programa utiliza el papel como soporte y está destinado a ser usado por el alumnado y que los responsables de evaluar son los profesores, cuya finalidad es la de ayudar a seleccionar y depurar lo que se crea conveniente y, en definitiva, a establecer criterios de uso adecuados en su aplicación en el aula.

La propuesta del modelo que realiza Parcerisa se articula en torno a cuatro grandes bloques o ámbitos para poder realizar el análisis de los materiales:

- Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.
- Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje.
- Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad del alumnado.
- Ámbito de análisis en función de los aspectos formales.

Estos cuatro ámbitos, según el autor, cubren todos los aspectos a analizar. Lo que pretende enseñar el material, la coherencia con los requisitos para un aprendizaje lo más significativo y funcional posible, el tratamiento a la singularidad de los alumnos y por último se preocupa de las características formales. En síntesis, quedaría reflejado con la siguiente estructura:

Instrumento para el análisis de materiales curriculares impresos

Fecha y referencia editorial

Ámbito descriptivo:

- Intenciones y ámbito de aplicación
- Componentes
- Organización de los contenidos
- Tipo de material
- Lengua del material
- Organización didáctica: apartados
- Materiales complementarios necesarios
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:

- Objetivos
- Contenidos
- Actividades
- Evaluación
- Temas o ejes transversales del currículum
- Justificación
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:

- Materiales informativos o de consulta
- Materiales con propuesta de actividades
- Materiales de lectura
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

- Actividades
- Evaluación
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:

- Diseño y maquetación
- Otros aspectos
- Descripción global

Valoración global del material

(Parcerisa, 1996: 99)

Esta amplia variedad de criterios expresados por los diferentes autores que hemos expuestos nos han ido aportando múltiples aspectos de las nuevas corrientes didácticas. Son elementos básicos para la evaluación de los nuevos materiales curriculares y también para su elaboración. Nosotros los hemos tenido muy presentes en la confección del diseño de nuestro Programa objeto de investigación y al mismo tiempo los hemos incluido en nuestro modelo de análisis del Cuaderno del Alumno/a, para que el grupo de expertos seleccionados evalúen el grado de ajuste del material elaborado conforme a estos criterios.

2.3. Estrategias para la evaluación de los materiales curriculares

Si importante es establecer el modelo para el análisis de los materiales curriculares, tanto o más será la planificación de las estrategias y técnicas necesarias para proceder a dicha evaluación. Hay que configurar un proceso complejo que empieza por el diseño de un material que se pretende aplicar en el aula, para lo cual se precisa de una valoración inicial o diagnóstica, para comprobar la calidad del material, los subsiguientes reajustes; posteriormente su desarrollo, que conllevará una evaluación continua, de corte formativo; y, por último, la evaluación final que nos informará si realmente el programa es válido o no.

Para organizar todo este proceso, seguiremos las indicaciones que nos sugiere Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 121 y ss) quien establece tres estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza, las dos primeras que se situarían en la fase previa a la aplicación, con una función diagnóstica, y la tercera en el proceso de la implementación en el aula. La suma de todas nos permitirá recoger abundante información para la valoración global, por lo que estos tres ámbitos de análisis y evaluación se complementan y por tanto no son excluyentes. Todo ello dará más fiabilidad y validez a los resultados que se obtengan. Estas estrategias son:

- 1. La autoevaluación de los productores*
- 2. El juicio de expertos*
- 3. La evaluación por y desde los usuarios*

2.3.1. La autoevaluación del diseño

Lógicamente cuando se elabora un material, el autor o autores está en una continua revisión del material que está realizando. Por tanto, esta fase inicial de la evaluación del diseño tendría dos partes diferenciadas: una primera, durante el proceso de confección y, una segunda, una vez terminado. Dando por sentado, la preparación y profesionalidad docente, para este proceso es imprescindible una formación previa no sólo en la edición de materiales impresos, sino sobre todo en el conocimiento de diferentes modelos de valoración de materiales, como los que hemos venido exponiendo, a fin de que nos ajustemos a los criterios que se les deben exigir a un nuevo material que pretende ser innovador.

En nuestro caso, nuestro Programa de Orientación pasó por esta primera fase de autoevaluación, con una actitud crítica e inconformista por parte de su autor y con una revisión continua, ajustándose a los criterios propuestos por los distintos modelos de análisis, dando como resultado, la introducción de muchos cambios en todos los sentidos: metodológicos, de contenidos, formales...

Sin embargo, Cabero (1994a: 250-251) observa algunos inconvenientes que provienen de la propia subjetividad del autor, que aunque realice autocrítica ésta siempre será limitada y parcial.

2.3.2. El juicio de expertos

En una segunda fase de la evaluación del diseño, Cabero (1994a: 251; 1994b: 122) estima que la participación en su valoración de profesio-

nales expertos se convierte en necesaria e imprescindible, considerándola «una de las estrategias de evaluación más tradicional y también la más cotidianamente utilizada», aportando como ventaja fundamental la variedad de opiniones y sugerencias que vamos a recibir en todos los aspectos del diseño. En la misma línea, coincide con Santos Guerra (1991:31) quien piensa que una evaluación de los materiales desde la misma actividad del profesor puede ser ayudada por personas ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando esa evaluación externa e independiente «una rica gama de evidencias». De ese debate crítico con los otros profesionales «se pueden multiplicar las ejemplificaciones surgidas de la experiencia. En este sentido, los materiales producidos tienen unas características inversas a las de los materiales impuestos. Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran».

Para Cabero (1994a: 251), los aspectos negativos los podemos encontrar sobre todo, en el acierto de una buena «selección de expertos», circunstancia, a veces compleja, por el trabajo que genera y el rigor profesional de todo proceso de evaluación del material, por lo que no todos los posibles candidatos aceptan la petición. Consecuentemente a ello, podemos encontrarnos con las lógicas incertidumbres en la «validez de sus registros» y en el «grado de coincidencia de sus aportaciones con su desarrollo en la práctica», porque de la teoría a la práctica puede haber reciprocidad y éxito o distanciamiento y fracaso. Estos posibles problemas, pueden resolverse si se establece una acertada planificación del trabajo con los expertos que concluirá con las aportaciones recogidas en el instrumento de evaluación que se le facilite y que nos servirán para reajustar o modificar nuestro material.

2.3.3. La evaluación por y desde los usuarios

Esta denominación corresponde al momento propio del desarrollo del programa en el centro educativo, situándonos por tanto en la fase de la

experimentación en un contexto particular de enseñanza como es el aula. Pasamos a la etapa activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la previsión a la realización. En este momento se propugna una evaluación continua y formativa realizada por los propios usuarios del material curricular que se está aplicando. Parcerisa (1996: 137) estima que esta evaluación tiene una «importante función reguladora», ya que nos va a permitir adecuar la intervención docente respecto al uso de los materiales y la intervención en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos para adaptar el material a las características de los propios alumnos. Por su parte, Cabero (1994a: 251) considera que 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...».

Nos situamos, por tanto, en la fase crucial del proceso, en la «prueba de fuego» donde el análisis del material, desde la práctica, nos permitirá conocer su validez y eficacia real, frente a las otras estrategias empleadas para su análisis que realizan una «evaluación en el vacío», juzgando sobre previsiones, «jugando a acertar», aunque reconoce que son necesarias inicialmente para el proceso de diseño de cualquier material si se realiza con rigor científico.

Por último, nos encontramos con la etapa de postaplicación, cuando ya ha finalizado todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta fase realizaremos una evaluación sumativa, por medio de la cual constataremos el uso que se le ha dado al material, si ha sido o no adecuado en función de los objetivos previstos y en definitiva nos va a mostrar la utilidad del material. Estamos de acuerdo con Parcerisa (1995: 137) cuando afirma que «esta evaluación, o parte de ésta, sirve para plantearse la adecuación de los materiales y el enfoque de su uso de cara a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje». Resaltamos, a su vez el carácter de globalidad que debe imperar en todo el proceso evaluador del material y del programa en general.

Cabero (1994a: 252) hace referencia a varias posibilidades de trabajo en la experimentación, de las cuales destacamos la opción de los estudios de campo, por considerarla como la que mejor se adecua a los objetivos de nuestra experiencia, encuadrada dentro de una perspectiva cualitativa, como ya expondremos más ampliamente en el capítulo correspondiente. Sin duda alguna, desde esta perspectiva interpretativa y hermenéutica podremos «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».

3

Análisis y evaluación de nuestro diseño curricu- lar: Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

Cuaderno del Alumno/a.

3. Análisis y evaluación de nuestro diseño curricular: Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Cuaderno del Alumno/a.

3.1. La valoración del material realizada por el autor. La autoevaluación

 Siguiendo las estrategias planteadas por el profesor Cabero para la evaluación de los medios didácticos, comenzamos con la autoevaluación efectuada durante el proceso de elaboración por el diseñador del material curricular objeto de esta investigación. Para ello, aunque tomaremos en consideración los criterios propuestos por los diferentes autores para el análisis de materiales, vamos a seguir el esquema de Parcerisa (1996: 79 y ss.) , que hemos presentado con anterioridad, por las características mismas del modelo que coinciden con los principios didácticos que han sustentado nuestro Programa de Orientación.

Efectivamente, es un modelo elaborado a partir de los principios del actual sistema educativo, desde una perspectiva de aprendizajes significativos. Se adapta perfectamente a nuestro Proyecto, porque está pensado para el análisis de materiales con soporte papel, que van a ser usados por los alumnos y que su evaluación corresponde al propio profesorado implicado. Su misión fundamental, por tanto, será la de apoyar a los docentes en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o evaluación del currículum.

Como podemos observar, nuestra línea de trabajo sigue un camino paralelo al planteado por Parcerisa, convergiendo en los planteamientos básicos. En nuestra propuesta, el profesorado tiene una especial relevancia en el análisis del material, no sólo los que van a estar más implicados sino también un plantel de expertos, profesores de secundaria, universidad y orientadores, que no van alejados de la realidad, desde una vertiente teórica, sino que son ampliamente conocedores de la temática y de los destinatarios finales, es decir de los propios alumnos.

Además, nuestro material forma parte de un proceso más complejo como es una investigación en todos sus términos, por lo que coincidimos con Parcerisa (1996: 80) cuando expresa que «el modelo tiene que entenderse como un instrumento útil para evaluar materiales curriculares, pero esta evaluación se tiene que contextualizar en un conjunto más amplio de elementos interrelacionados».

En esta línea, procederemos analizar globalmente nuestro Programa de Orientación, apoyándonos para realizar esta reflexión a partir de los cuatro grandes ámbitos de análisis que propone Parcerisa: intenciones educativas, requisitos para el aprendizaje, atención a la diversidad del alumnado y aspectos formales.

3.1.1. Ámbito descriptivo

Según Parcerisa, es éste un ámbito previo al análisis propiamente di-

cho, incluyendo una serie de elementos con la intención de determinar las características básicas del material curricular objeto de análisis.

- **Intenciones y el ámbito de aplicación:**

Nuestro Programa de Orientación se diseña para ser desarrollado dentro de la acción tutorial con alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto con los de tercero, aunque se podría aplicar perfectamente en cuarto e incluso en Bachillerato. El ubicar su desarrollo con los alumnos de tercero, se debe al momento evolutivo tan crucial - la pubertad y la adolescencia- en el que se está configurando la personalidad del alumnado y donde una intervención desde la orientación puede ser decisiva en su formación como consumidores inteligentes de los medios de comunicación y sus mensajes. Nuestro Programa debe estar integrado en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro.

- **Componentes:**

Como hemos expuesto con anterioridad, nuestro material va destinado a su uso por los alumnos, quedando reflejados, antes de iniciarse el desarrollo de las sesiones de trabajo, los objetivos y principios que han inspirado su elaboración, así como las orientaciones metodológicas oportunas, para su correcta aplicación.

- **Organización de los contenidos:**

Se ha partido de una organización globalizada de los contenidos, ya que nos encontramos con una temática que por su condición de transversal impregna toas las áreas. En este sentido, nuestro material cumple todos los requisitos que Parcerisa (1996: 81) establece para el análisis del material.

- **Tipo de material:**

Según su función, nuestro material puede encuadrarse como *mixto*, ya que combina la función informativa y de consulta con la de propuesta de actividades y lectura. Hemos pretendido, ante todo, elaborar un texto inno-

vador donde la exposición de información pase a un plano secundario y donde la prioridad esté en la propuesta de actividades como eje general del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ajustándonos al esquema que presenta Parcerisa, nuestro material se sitúa en «la propuesta de actividades seguida de la información», en la que el proceso se inicia con la búsqueda de información para potenciar el aprendizaje por descubrimiento.

Desde el punto de vista de las características de uso, el material que hemos elaborado aunque tiene el nombre de cuaderno del alumnado, en principio no está diseñado con la intención de que sea fungible, pero sí que pretendíamos con esta acepción que no se percibiera como el típico libro de texto impuesto al alumno, sino que fuera un material a la vez de trabajo y de lectura para el tiempo de ocio.

El sistema de encuadernación que hemos utilizado es en formato de anillas con cubiertas plastificadas, por ser un sistema manejable y fácil de usar por los alumnos y profesores y fue diseñado para ser utilizado tanto individualmente como de forma colectiva.

- **Lengua del material:**

Por dirigirse a alumnado ubicado en la Comunidad Autónoma Andaluza, la lengua en que está escrito es el español.

- **Organización didáctica:**

Nuestro material está estructurado en diez sesiones de trabajo y cada una de ellas, como ya hemos expuesto, se desarrolla a través de ocho puntos básicos, que conforman los pilares de nuestra propuesta metodológica.

- **Material complementario:**

Nuestro material se ha diseñado para que el alumno busque e indague la información, por lo que no es suficiente para poder realizar todas las actividades que se proponen. Por ello, necesita apoyarse en la consulta y el

trabajo investigativo, así como el uso de los diferentes medios de comunicación como recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

Una vez descritas las características básicas del material, en este segundo ámbito se pasa a su análisis propiamente dicho, en relación con los acuerdos recogidos en el proyecto curricular de centro sobre los elementos fundamentales del quehacer didáctico: qué se tiene que 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.

• Objetivos:

En nuestro material, se establece una correspondencia entre los objetivos del Programa y los establecidos en el Proyecto de Centro y Proyecto Curricular de cada uno de los centros donde se aplicó el mismo, debido a que fue algo impuesto externamente, sino que surge como consecuencia de una adecuada coordinación y compromiso por parte de los profesores implicados en la experimentación, bajo la coordinación del Departamento de Orientación. Aunque nuestra temática es genérica y tendría cabida en el desarrollo de la formación integral del alumno, se recogió expresamente en los documentos curriculares de cada centro.

Hemos puesto especial interés porque nuestros objetivos se adecuen a la edad de los alumnos a los que se dirige y que mantengan la imprescindible coherencia entre ellos, a fin de que no se encontrasen contradicciones entre ellos.

• Contenidos:

En las orientaciones del apartado «¿cómo trabajaremos», indicába-

mos claramente que desde la óptica de la orientación nuestro propósito con el desarrollo del Programa «Aprendamos a consumir mensajes» no era ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino que nuestro objetivo consistiría en iniciarlos en una fascinante aventura de descubrimiento, de crítica, de reflexión, de análisis y de toma de decisiones inteligentes sobre el consumo crítico de los medios de comunicación y sus mensajes. Por tanto, aunque los contenidos que se persiguen trabajar prioritariamente son los de carácter actitudinal, en la formulación de objetivos quedan reflejados los conceptuales y los procedimentales. Consecuentemente con nuestro planteamiento, no hemos optado por una especificación de los tipos de contenidos de cada ámbito por separado, sino que creíamos más conveniente mostrarlos de forma global.

En cuanto a la correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en el propio material, hemos intentado especificar la relación entre contenidos y objetivos, siguiendo una secuencia lógica, generándose los primeros a partir de éstos últimos. Asimismo hemos procurado que existiera una proporción adecuada entre los distintos tipos de contenidos, desde el planteamiento antes manifestado. El apartado «tomando decisiones» ha sido de gran utilidad para comprobar la adecuación de los contenidos al proceso de enseñanza- aprendizaje.

a) Rigurosidad y actualización de los contenidos

Creemos que los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados, para evitar caer en excesivas simplificaciones que deformen la realidad. Por la propia temática, se ha partido siempre de datos y documentos reciente, tomando como referencia la propia actualidad del momento.

b) Adecuación de los contenidos

Consecuente a los objetivos, los contenidos se han adecuado al entorno de los centros y sus proyectos curriculares, ya que la temática es muy genérica y afecta a toda la sociedad.

c) Materiales de lectura

Nuestro apartado «lo que debes conocer», se diseñó como fundamental para el acercamiento a la información sobre los medios y sus mensajes. Por ello, su lectura se especificaba que tenía que ser necesaria e imprescindible. En este sentido coincidimos con los planteamientos de Parcerisa, procurando la combinación de realidades tanto lejanas como próximas al alumnado, mezclando los gráficos e ilustraciones con el texto, promoviendo una adecuada diversidad textual e intentando que los materiales de lectura se ajustaran a lo que él denomina «estructuras canónicas», es decir, orientadas hacia la narración, exposición, descripción y conversación.

d) Conclusión con respecto a los contenidos

Indica Parcerisa que ,como conclusión, habría que preguntarse si los contenidos propuestos hacen prever que se podrán conseguir los objetivos. En este sentido, tenemos que contestar afirmativamente, al menos ese ha sido nuestro empeño, pero, sin lugar a dudas, la evaluación final del Programa, con la recogida de todas la informaciones sobre su desarrollo, nos dará la respuesta definitiva.

• Actividades en función de los objetivos y los contenidos:

Creemos que todas las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material. Para cada objetivo y para cada contenido se han previsto todo un grupo de actividades necesarias y en porcentaje suficiente -cuando se trabaja más con contenidos actitudinales, esta circunstancia hay que tenerla muy presente- para que se produzca el esperado proceso de aprendizaje. Hemos tenido en cuenta, en la propuesta de actividades su lógica progresión, para facilitar el aprendizaje y conseguir los objetivos establecidos.

• Evaluación:

Uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje según nuestro planteamiento didáctico, recae en la evaluación.

Por ello, en nuestro material incluimos un apartado específico denominado «nos evaluamos», donde los alumnos reflexionarían sobre el desarrollo de la sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde incluso los propios alumnos hicieran propuestas de mejora sobre el programa.

Por tanto, creemos haber abordado en una línea innovadora el proceso de evaluación, estableciendo criterios coherentes con los proyectos curriculares de los centros donde se desarrolló el material.

• **Ejes o temas transversales del currículum:**

La temática central de nuestro Programa forma parte del área transversal «educación en medios de comunicación», en aquellos ámbitos educativos donde se le reconoce como tal, o dentro de la denominada «educación del consumidor» («educación del consumidor y el usuario» en Andalucía). Como ya hemos expuesto con anterioridad, tratamos la temática de forma específica dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo, teniendo en cuenta otros ejes transversales, especialmente la «educación moral y cívica» y la «educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos», ya que a través de los medios de comunicación y sus mensajes presentan modelos contrarios a los valores positivos que deben imperar en una sociedad democrática.

Por tanto, aunque no hayamos indicado expresamente la aparición de los temas transversales citados, si fueron apareciendo de forma implícita en los objetivos, contenidos, ilustraciones, textos y desarrollo de actividades y todo en coherencia con los valores asumidos en el programa y en los respectivos proyectos educativos y curriculares de los centros participantes.

3.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje

En palabras de Parcerisa, con este ámbito se analizará la coherencia de las decisiones tomadas en el material con las condiciones que favorecen un aprendizaje lo más significativo y funcional posible. Para ello, se plantea tres grandes bloques, dependiendo de la tipología del material: informativos o de consulta, con propuestas de actividades y específicos de lectura. Como nuestro material mezcla los tres, realizaremos un análisis de cada uno de ellos.

- **Materiales informativos o de consulta:**

En nuestro material, hemos cuidado bastante la debida adecuación del nivel lingüístico, tanto léxico como morfosintáctico, a la edad de los alumnos a los que nos dirigimos. Intentamos, en todo momento, utilizar un lenguaje sencillo, comprensible y que les «enganchara», por lo que procuramos introducir progresivamente la aparición inevitable de nuevos vocablos, la mayoría con explicaciones contextualizadas dadas en el propio material, evitando las frases largas y rebuscadas que dificultaran la comprensión. Estimamos que la densidad informativa que aparece es la correcta y la adecuada a la edad de los alumnos, en relación con los objetivos a alcanzar que nos habíamos propuestos, apareciendo gran cantidad de informaciones originales, desconocidas por ellos. En este sentido, hemos procurado que la información tuviera un carácter lo más abierto posible de la realidad y que careciera de cualquier sesgo dogmático.

En cuanto a las secuencias de la lectura del material, lo dotamos de los elementos oportunos para facilitar su uso. En este sentido, en cada sesión se repite la misma estructura, ya comentada con anterioridad, lo que nos facilita la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de los alumnos. Potenciamos los elementos facilitadores de la motivación, que el contenido del programa les interese, con propuestas actividades y reflexiones atractivas y significativas para todos, partiendo de sus am-

bientes cotidianos y realidades cercanas. En la información facilitada, se aprecia claramente los grados de lectura, lo importante de lo más secundario. En los apartados «nos evaluamos» y «tomando decisiones» se proponen actividades que realizan funciones de síntesis de las ideas principales trabajadas en la sesión. En definitiva, hemos procurado que sean los propios alumnos los protagonistas del aprendizaje.

- **Materiales con propuestas de actividades:**

Nuestro material ha intentado conjugar la reflexión y el trabajo investigativo de los alumnos a través de las actividades individuales y colectivas. Comenzamos siempre con una propuesta de actividades cuyo fin es ayudar a conocer los aprendizajes previos realizados por los alumnos. Hemos procurado dotar a las actividades de un carácter atractivo para el alumnado y en conexión con su propia realidad, para que el alumno valore positivamente nuestra temática. Se han planteado interrogantes para crear verdaderos conflictos cognitivos, necesarios para la conformación de la madurez humana y que favorecen los aprendizajes significativos. En el diseño de las actividades, hemos intentado que éstas ayuden a la construcción de nuevos significados y que conlleve la aplicación práctica de lo adquirido. Al finalizar cada sesión, como actividad de síntesis los alumnos dejaban constancia, por escrito en un mural, en el propio aula, de su compromiso con los objetivos formulados en la sesión.

Para facilitar la organización del aula, en nuestro material siempre hemos especificado y dado pistas suficientes para que el ambiente de aprendizaje en cuanto al espacio, tiempo o agrupamiento fueran los idóneos. Por último, sobre las propuestas de evaluación, hemos cuidado en todo momento ser fieles a nuestros planteamientos didácticos, por lo que siempre partimos de una evaluación inicial -apartado «¿qué sabemos»- para conocer las ideas previas de los alumnos y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje posterior. Mantenemos permanentemente presente la evaluación formativa a lo largo del aprendizaje y finalmente incluimos una autoevaluación en cada sesión, para conocer no sólo los resultados del proceso, sino también como instrumento de mejora del mismo. Nuestro mate-

rial, por su propia naturaleza orientativa, no incluye pruebas para medir los resultados, sino que se realiza a través del mismo proceso y en los compromisos que se adquieren públicamente. En la investigación, de la que forma parte la aplicación del Programa, sí existió un cuestionario inicial y otro final donde se comprobó los cambios producidos en el alumnado.

- **Materiales de lectura:**

En nuestra idea de que nuestro material no sólo fuera un manual escolar del alumno, sino que también se pudiera convertirse en un material de lectura, para cualquier situación e incluso para los miembros del entorno familiar, procuramos en todo momento que existiese una coherencia en la secuenciación de los contenidos, manteniendo de manera constante las distintas secciones, utilizando marcas tipográficas, indicadores y palabras claves que facilitasen la comprensión. Se han intentado evitar las dificultades léxicas, introduciendo un vocabulario con rigor científico, pero comprensible y sencillo, ayudado de ilustraciones. Existen actividades de lectura tanto guiada como independiente. El material propone actividades que obligan a establecer inferencias y predicciones, a utilizar el contexto, a formular preguntas, a plantear dudas, a provocar la reflexión y tomar decisiones acertadas. Por último, se proponen actividades adecuadas y diversificadas para realizar antes, durante y después de la lectura.

3.1.4. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

En el diseño de nuestro material, hemos tenido en cuenta la atención a la diversidad como una cuestión fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gran variedad de actividades dirigidas sobre todo hacia la adquisición de contenidos actitudinales y procedimentales, respeta la singularidad de los individuos y sus propios ritmos de aprendizaje. Además, como se potencia los grupos de trabajo, se fomenta un foro de participación y colaboración entre todos los compañeros, lo que facilitará el aprendizaje de aquéllos que necesiten una atención más individualizada. Lógicamente, la

labor del docente se tiene que hacer notar especialmente en este aspecto.

3.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

Este último bloque de análisis, según Parcerisa, no tiene importancia por sí mismo sino en función de su adecuación a los otros ámbitos tratados anteriormente.

- **Diseño y maquetación:**

A pesar de las limitaciones lógicas derivadas de los condicionantes de impresión y su coste económico, hemos intentado ofrecer a los alumnos un material que les fuera atractivo, manejable y original. El único aspecto que pudo inclinarse en nuestra contra fue la carencia del color, pero que intentamos paliarlo -en la medida de lo posible- jugando con el contraste de los sombreados. En el texto original, el color es parte fundamental del mismo y así aparece y se cuida en ilustraciones y fondo de los cuadros y gráficos.

En su encuadernación, tuvimos presente que el material tenía que ser muy utilizado por los alumnos, por lo que pensamos que adoptando un sistema de gusanillo en espiral con la cubierta y contracubierta plastificadas se produciría una mayor resistencia y duración. El número total de páginas de nuestro material asciende a 93, por lo que estimamos que contribuye a su manejabilidad. Se realizó su impresión mediante el sistema de fotocopias, por lo que su dimensión corresponde al formato de *din A-4 (210x297 mm.)*. Cuidamos bastante que la portada fuera llamativa y para ello, además de utilizar un tipo de letra amplio, se eligió un dibujo original que atrajera la atención del alumnado. Asimismo, estimamos que el título «Aprendamos a consumir mensajes» es coherente con el contenido del material. Hemos utilizado además múltiples ilustraciones, gráficos, símbolos, marcas tipográficas identificativas e iconos que respondieran a las exigencias de un material que pretende ser innovador y original y destinados a alumnos de Secundaria.

Según Parcerisa (1996: 95), otro aspecto importante a analizar es lo que él denomina «visualización de las jerarquías o diagramación», es decir la distribución de los elementos en cada página en relación con su importancia. En este sentido, hemos de indicar que hemos resaltado tipográficamente lo más importante, colocamos el comienzo de todas las sesiones en el lado derecho, por ser el más leído; elegimos un tipo y cuerpo de letra - aunque con las lógicas limitaciones económicas - que fuera el más adecuado; cuidamos del contraste entre los bloques tipográficos y los espacios en blanco; e incluimos todo tipo de imágenes gráficas - dibujos, fotografías, esquemas... - coherentes y en relación directa al texto donde se insertaban.

Por último, queremos resaltar que en todos los textos de apoyo que aparecen en la sección «Lo que debes conocer» hemos incluido la referencia bibliográfica, para que tanto el profesorado como los alumnos conozcan la procedencia de la fuente de información y puedan acudir a ella, ya sea para aumentar sus conocimientos o para profundizar en esos contenidos.

3.2. La evaluación del material realizada por el grupo de expertos

Siguiendo la propuesta de Cabero (1994a: 252), ésta sería la segunda de las estrategias iniciales para la «evaluación en vacío» de los materiales, antes de proceder a su aplicación y experimentación, que será la fase siguiente: «la evaluación por y desde los usuarios», verdadera «prueba de fuego» del material.

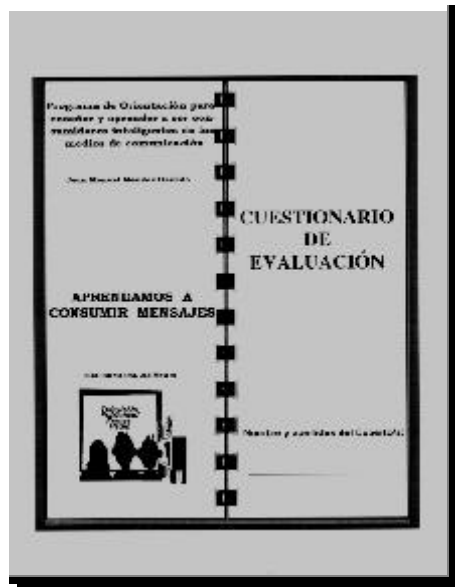
En la planificación previa, establecimos la necesidad de realizar dos acciones: en primer lugar, la creación de un instrumento de análisis para los expertos, que además de servirnos a nosotros mismos en la autoevaluación de nuestro programa, constituyera una completa guía para la valoración de nuestro material, a fin de proceder a efectuar los cambios o reajustes necesarios antes de proceder a su aplicación en los centros educativos; en segundo lugar, la selección del plantel de expertos, tarea, a veces, compleja.

3.2.1. Elaboración del instrumento de análisis a utilizar por los expertos

El modelo de análisis que hemos elaborado, se ha realizado a partir de los criterios necesarios para la evaluación de materiales curriculares impresos recogidos de todos los modelos que hemos investigado, siempre con las debidas adaptaciones a las características propias de nuestro Programa de Orientación, pero sobre todo seguimos las sugerencias de Parcerisa (1996:97 y ss) y de Aguaded (1998: 966 y ss.).

A éste instrumento de análisis le hemos denominado en nuestra investigación *Cuestionario de evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», análisis del Cuaderno del alumno/a*. Realizada esta precisión, entraremos a describir el contenido del mismo.

Nuestro propósito en su elaboración fue diseñar un modelo de análisis que evaluara rigurosamente todos los ámbitos que según la mayoría de autores son imprescindibles en un material innovador y de calidad. Para ello, optamos por establecer un cuestionario con dos niveles de análisis: uno cerrado de preguntas preestablecidas por nosotros y otro con preguntas abiertas y espacios en blanco para las observaciones que estimasen oportunas.



Sintetizando, podemos decir que el cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo se realiza un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, se expone la valoración global del mismo, pretendiendo ser una síntesis recapitulativa, de carácter cualitativo, de las aportaciones anterior-

res; y en el cuarto anotamos los datos más significativos del currículum profesional del experto/a evaluador/a. Cada ítem de los dos primeros bloques 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

Al final de cada apartado, se ofrece una columna de observaciones que los expertos pueden rellenar para justificar, aclarar y complementar su opinión. Asimismo, como hemos manifestado anteriormente, se formulan también preguntas con formato abierto. De esta manera, los expertos no se limitan a seguir el guión preestablecido, sino que le damos opción para que libremente expresen y aporten su punto de vista sobre los aspectos que se están valorando o sobre otros de su interés con respecto al material. Por tanto, al final nos encontraremos con dos tipos de datos, unos que podremos procesar cuantitativamente y otros de forma cualitativa.

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)	Valoración			
!Parten de los 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 Sesión.	0	1	2	3
!Motivan el interés y la curiosidad.	0	1	2	3
!Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3

Observaciones

3. Valoración global del Programa

3.1. Síntesis descriptiva

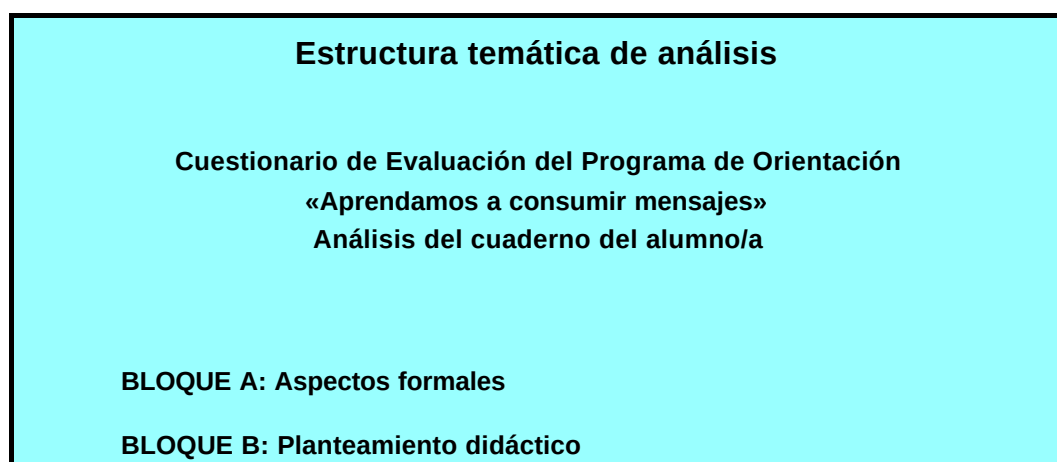
!¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

!¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

La portada del cuestionario, es de identificación del mismo, recogiendo, además, los datos personales del evaluador. Ya en su interior, antes de comenzar con los distintos bloques, se incluye las oportunas «sugerencias para la cumplimentación del cuestionario». El primer bloque de análisis se refiere a los aspectos formales y se compone de 18 ítems en un único apartado. El segundo se refiere al planteamiento didáctico y abarca un total de 92 ítems, agrupados en tres sub-bloques: *estructura general*, *preliminares* y *estructura metodológica de las sesiones*. A su vez, la estructura general se divide en dos apartados con 18 ítems en total; preliminares, en cuatro apartados y 13 ítems; y la estructura metodológica de las sesiones con 61 ítems se divide en siete apartados. El tercer bloque comienza con una serie de cinco preguntas abiertas y se refiere a la valoración global del Programa con tres apartados -síntesis descriptiva, síntesis crítica y valorativa y observaciones finales-. El último bloque demanda información sobre datos relevantes del currículum profesional del experto evaluador. Para observarlo íntegramente, lo reflejamos en los anexos de esta investigación.

Creemos que confeccionamos un cuestionario con todo rigor científico, pero que a la vez fuera fácil de rellenar en sus diferentes apartados y que la información recogida, nos sirviera para realizar los cambios antes de su aplicación escolar.

Exponemos a continuación los distintos bloques y apartados que lo configuran:



B.1. Estructura General*B.1.1. Los Módulos de Trabajo**B.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente***B.2. Preliminares***B.2.1. El índice**B.2.2. La introducción**B.2.3. ¿Qué aprenderemos?**B.2.4. ¿Cómo trabajaremos?***B.3. Estructura metodológica de las Sesiones***B.3.1. Las presentaciones introductorias**B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)**B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)**B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)**B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)**B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)**B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)***C. Valoración global del Programa****C.1. Síntesis descriptiva****C.2. Síntesis crítica y valorativa****C.3. Observaciones finales****D. Datos del experto evaluador****3.2.2. Los expertos evaluadores**

La selección de expertos era la acción siguiente tras la elaboración del cuestionario de análisis. Como indica Cabero (1994a: 251) «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, contactos con 15 profesionales, a los que también se les unirían los cinco aplicadores del Programa en los centros escolares -a todos tenemos que agradecerles su colaboración desinteresada y entusiasta en una labor que les iba a suponer un trabajo añadido a sus tareas docentes-, lo que supone contar con una amplia diversidad de opiniones y pareceres a la hora de realizar sus respectivos análisis.

En esta selección tuvimos en cuenta una serie de indicadores que favoreciera la calidad y los diferentes puntos de vista con respecto a nuestro Programa: prestigio profesional, pertenencia a distintos niveles educativos, perfiles académicos en relación con la temática y el enfoque del programa.

Como podremos comprobar, esta selección de expertos, atendiendo a su número y a los indicadores que fijamos, no suponía una tarea fácil. Sobre el prestigio profesional de los expertos seleccionados, tenemos que indicar que hemos tenido el privilegio de contar unos profesionales con un profundo conocimiento del campo docente y académico en el que se desenvuelven, con una dilatada experiencia y un considerable reconocimiento en sus ámbitos de trabajo. Respecto a la variedad de niveles educativos, hemos incluido a docentes universitarios y de la enseñanza secundaria. Para nosotros, era de capital importancia que participaran no sólo expertos de la Universidad, desde una dimensión más teórica, sino también docentes de Secundaria, conocedores de la realidad práctica donde se desarrollaría el material de investigación y que nos aportaría una información privilegiada.

En cuanto a sus perfiles académicos, vamos a analizar con un poco de detalle su configuración. El sector de profesores universitarios pertenece al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, estando adscritos a las áreas de conocimiento de Didáctica y Métodos. Nos interesaban especialmente porque en ellas imparten docencia profesores que trabajan los planteamientos curriculares, la tecnología educativa, la orientación y los métodos de investigación. En el profesorado de Secundaria, de una

parte, elegimos a un sector de docentes con especialidades diferentes y que, por tanto, imparten distintas materias, por dos motivos: porque el tratamiento de este Programa es válido de una forma transversal en todas las áreas y disciplinas del currículum; y porque todos han realizado labores de tutoría, por lo que serían los responsables de su aplicación en el aula. De otra, seleccionamos al sector de orientadores, pertenecientes a cada uno de los centros donde se iba a llevar a cabo la experimentación, por considerar que sobre ellos recae el peso fundamental en la planificación, organización y coordinación del desarrollo de cualquier intervención orientadora. En definitiva, y atendiendo a estos criterios, realizamos nuestra selección.

Como señalamos anteriormente, dentro de la evaluación efectuada por los expertos hemos incluido también el análisis de los cinco profesores aplicadores de nuestro Programa. Si los 15 evaluadores expertos realizaron su análisis antes del desarrollo del Programa en los centros, la valoración de los aplicadores, lógicamente, se realizó al finalizar la implementación del mismo, por lo que el contraste entre los datos y juicios -desde la estimación o previsión y desde la realidad práctica- de ambas evaluaciones será muy interesante como veremos más adelante.

3.2.3. Relación de expertos evaluadores

! Profesores Universitarios

- **Sebastián González Losada. Universidad de Huelva.**

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, comenzó su carrera docente como maestro de Primaria hasta llegar a esta Universidad donde ejerce como Profesor Titular, adscrito a las materias de «Didáctica y Organización Escolar». Autor de múltiples publicaciones relacionadas con su campo, entre las que destacan su libros *Educación en la Huelva del siglo XIX* y *Evaluación Institucional*.

- **Ramón Ignacio Correa García. Universidad de Huelva**

Doctor en Ciencias de la Educación por la U.N.E.D., comenzó su carrera docente como maestro de Primaria hasta llegar a la Universidad de Huelva, donde imparte docencia en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Ha sido coordinador del D.E.R.E. en el Centro del Profesorado de Huelva. Defendió su tesis doctoral con un trabajo sobre la publicidad y su mensajes. Ha sido autor de múltiples publicaciones, relacionadas con su campo, destacando los libros *La imagen que se esconde*, *La mujer invisible* y *Nuevas Tecnologías, Educación y Conciencia Crítica*.

- **Ramón Tirado Morueta. Universidad de Huelva.**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, comenzó su trayectoria profesional trabajando en el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de esa Universidad y como pedagogo en Servicios Sociales del Ayuntamiento de Minas de Riotinto (Huelva). Actualmente es profesor de la Universidad de Huelva en la que imparte docencia en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Autor de numerosas publicaciones sobre su campo de trabajo, entre la que destaca su colaboración en el libro *Creación de Materiales para la Innovación Educativa*.

- **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 Educativa». Ha desarrollado una amplia labor docente antes de su incorporación a la Universidad como maestro de Primaria y orientador de Secundaria. Ha realizado numerosas publicaciones relacionadas con su campo y en relación con medios de comunicación, destacando su colaboración en el manual *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* y *La otra mirada a la tele*. Es miembro del grupo Comunicar, Colectivo andaluz para la Educación en Me-

dios de Comunicación y subdirector de la revista del mismo nombre.

• **Ángel Boza Carreño. Universidad de Huelva.**

Licenciado en Ciencias de la Educación, ha ejercido como maestro de Primaria y orientador de los Equipos de Orientación Educativa de Andalucía. Actualmente es profesor de la Universidad de Huelva, impartiendo docencia en la especialidad de «Métodos de Investigación» y «Orientación Educativa». Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con su campo de trabajo, destacando de entre ella su colaboración en el libro *Integración Educativa*.

! Profesores de Enseñanza Secundaria

• **Francisco Casado Mestre. Profesor de Dibujo. Huelva.**

Arquitecto Técnico. Con una dilatada experiencia docente, es en la actualidad profesor de Dibujo en el IES «La Marisma» de Huelva. Miembro de Grupo Comunicar, pertenece al consejo de redacción de la revista del mismo nombre, habiendo realizado múltiples publicaciones sobre la educación en medios de comunicación.

• **María Teresa Fernández Martínez. Profesora de Filosofía. Huelva.**

Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla y en Filología Hispánica por la UNED. Actualmente ejerce sus labores docente como profesora de Ética y Filosofía en el IES «Odiel» de Gibraleón (Huelva). Miembro del Grupo Comunicar, pertenece al consejo de redacción de la revista de su mismo nombre, siendo autora de numerosas publicaciones relacionadas con los medios de comunicación y la educación, destacando su libro *El universo de papel*.

- **Tomás Pedroso Herrera. Profesor de Lengua. Huelva.**

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, es actualmente profesor de Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva. Miembro del Grupo Comunicar, perteneciendo al consejo de redacción de la revista del mismo nombre, ha publicado numerosos artículos sobre los medios de comunicación y la educación.

- **María Amor Pérez Rodríguez. Profesora de Lengua. Huelva.**

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, es actualmente Profesora de Secundaria de Lengua en el IES «San Sebastián» de Huelva. Anteriormente, tuvo experiencia docente como maestra de Primaria. Pertenece al Grupo Comunicar, siendo miembro del consejo de redacción de la revista del mismo nombre. Es autora de numerosas publicaciones relacionadas con los medios de comunicación y la educación.

- **Nuria Esther García García. Profesora de Psicología y Pedagogía. Huelva.**

Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, ejerce actualmente como profesora de Secundaria por la especialidad de Psicología y Pedagogía en el IES «Francisco Garfías» de Moguer (Huelva). Pertenece al Grupo Comunicar y es autora de múltiples publicaciones relacionadas con su campo y en relación a los medios de comunicación.

- **Josefina Azcárate Caballero-Infante. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, desarrolla actualmente su labor docente como Orientadora del Colegio «Santa María de Gracia» de Huelva, habiendo trabajado anteriormente como maestra de Infantil y en un gabinete psicopedagógico privado. Ha colaborado en algunas investigaciones universitarias y pertenece a grupos de trabajo del Centro del Profesorado de Huelva.

- **María del Carmen Pulgarín Medina. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce su labor docente en el IES «San Sebastián» de Huelva. Colabora con la Universidad de Huelva como tutora del Prácticum de Psicopedagogía, pertenece a grupos de trabajo del Centro del Profesorado de Huelva y es especialista en Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Es autora de numerosas publicaciones relacionadas con su ámbito de intervención.

- **Manuel Jesús Hermosín Mojeda. Orientador. Huelva.**

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, actualmente es Orientador en el Colegio «Santo Ángel de la Guarda» de Huelva, habiendo desarrollado labores docentes, anteriormente, como maestro de Primaria. Pertenece a Colectivos de Renovación Pedagógica, siendo autor de múltiples publicaciones en revistas especializadas, relacionadas con su campo de trabajo.

- **Nieves Parra Martín. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce como Orientadora en el Colegio «La Hispanidad» de Huelva. Anteriormente, desarrolló tareas docentes como maestra de Primaria. Es especialista en Psicomotricidad y máster en Logopedia. Pertenece a grupos de trabajo del CEP de Huelva.

- **Inmaculada Moreno García. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, es actualmente Orientadora en el Colegio «Santa Teresa de Jesús» de Huelva. Trabaja también en un gabinete psicopedagógico privado. Ha colaborado en algunas investigaciones universitarias y es especialista en Logopedia.

Para proceder a sus identificaciones, a efectos del procesamiento de la información, a los sectores les hemos asignado los siguientes códigos:

• Profesores de Universidad	Código «Pu»
• Profesores de Secundaria	Código «Ps»
• Profesores Orientadores	Código «Po»
• Profesores Aplicadores del Programa	Código «Pa»

La identificación individualizada de los expertos queda configurada de la siguiente manera:

Profesores de Universidad

Código	Nombre
Pu1	• Ángel Boza Carreño
Pu2	• Sebastián González Losada
Pu3	• Ramón Tirado Morueta
Pu4	• Ramón Ignacio Correa García
Pu5	• Manuel Monescillo Palomo

Profesores de Secundaria

Código	Nombre
Ps1	• Francisco Casado Mestre
Ps2	• María Teresa Fernández Martínez
Ps3	• Tomás Pedroso Herrera
Ps4	• María Amor Pérez Rodríguez
Ps5	• Nuria Esther García García

Profesores Orientadores

Código	Nombre
Po1	• Josefina Azcárate Caballero-Infante
Po2	• María del Carmen Pulgarín Medina
Po3	• Manuel Jesús Hermosín Mojeda
Po4	• Inmaculada Moreno García
Po5	• Nieves Parra Martín

3.2.4. Contextualización del juicio de expertos

Habíamos establecido en la planificación general de nuestra investigación, que el momento idóneo para la realización de la evaluación del diseño del Programa de Orientación por parte de los expertos sería a comienzos del curso académico 1998/99. Estimábamos que habría tiempo suficiente para que todos pudieran realizar sus análisis y nosotros posteriormente, utilizando los instrumentos necesarios para el procesamiento de la información obtenida, introducir los cambios y reajustes necesarios en el Programa antes de su impresión definitiva y el comienzo de su aplicación en los centros educativos, a partir del segundo trimestre del curso.

Durante los primeros días de Octubre, convocamos sendas reuniones informativas para cada uno de los tres sectores: profesores universitarios, de secundaria y orientadores. En ellas, se les fue explicando todo el proceso y los objetivos de la evaluación y aclarándose las dudas surgidas. Se les entregó a cada experto un ejemplar del programa, debidamente encuadernado y un cuestionario para la evaluación. Se les comentó detenidamente el enfoque, la estructura y el contenido del mismo y se fijaron las fechas para su entrega, acordándose no demorarse más allá de la segunda quincena de noviembre.

A pesar de nuestras previsiones, la cumplimentación del cuestionario se retrasó por la mayoría, no recogándose todos, después de muchas llamadas, hasta días antes de las vacaciones navideñas. Una vez que tuvimos todo en nuestro poder, comenzamos el procesamiento de las informaciones obtenidas.

3.2.5. El procesamiento de la información cuantitativa

Como ya expusimos en el apartado sobre la elaboración del instrumento, el cuestionario nos iba a aportar tanto información cuantitativa como

cualitativa. Para proceder al análisis de la información cuantitativa, optamos por elaborar tablas de doble entrada en las que se recogiesen, en un primer momento, las puntuaciones directas de los expertos, para ir reduciendo, de forma ordenada, toda la información recogida por el cuestionario.

En consecuencia, elaboramos una tabla, siguiendo las indicaciones de Aguaded (1998: 979 y ss.), en la que apareciera en primer lugar los datos de identificación del grupo de experto y el código del evaluador; a continuación, creamos una cabecera -como podemos observar más abajo- con tres apartados: en el primero se especifican los tres niveles o bloques de análisis, en el segundo, se reflejan las puntuaciones absolutas que se podría obtener y las obtenidas en cada uno de los bloques; y en el tercero, se recogen los porcentajes correspondientes.

Pensamos que el dato de los porcentajes es un indicador bastante fiable para valorar en qué medida los expertos han considerado la calidad del diseño de nuestro material de forma global o en cada uno de los bloques, sub-bloques y apartados.

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

El cuerpo central de la tabla recoge el resultado de cada ítem, que aparece numerado, y sus porcentajes correspondientes. En la columna central referidas a las puntuaciones, podemos observar que los niveles están invertidos de mayor a menor, con la intención de acercar el nivel inferior a sus correspondientes puntuaciones a fin de facilitar su visionado.

A	1	3	3		54	45	100%		83,4%
	2	3	2				67%		
	3	3	3				100%		
	4	3	3				100%		
	5	3	2				67%		
	6	3	2				67%		
	7	3	2				67%		
	8	3	3				100%		
	9	3	2				67%		
	10	3	3				100%		

Debido a la extensión de las tablas donde se recogen las puntuaciones directas y porcentajes de los 15 expertos evaluadores y las cinco de los profesores aplicadores, hemos optado por incluir algunas ejemplificaciones en los «anexos» de este trabajo, junto con las claves interpretativas, y, el material completo, en la «documentación complementaria». No obstante, en el siguiente apartado reflejaremos las tablas de los resúmenes globales por sectores y por el total de los expertos, para realizar un análisis comparativo.

3.2.6. El procesamiento de la información cualitativa

Como ya expusimos, en el cuestionario se recogen una serie de apreciaciones y observaciones, que conforman la información cualitativa, al finalizar cada apartado y en todo el bloque «C». Para su procesamiento utilizamos una tabla con una cabecera dividida en tres columnas: la de la izquierda, nos indica los niveles o bloques y los subapartados correspondientes; en la central, recogemos las valoraciones y observaciones de los expertos y a la derecha se registra sus códigos identificativos.

Observaciones y valoraciones de expertos			
NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
B.3.	B.3.2.	- Los objetivos de este apartado de "¿Qué pretendemos?" son claros y concisos con su contenido y extensión, apropiados para los alumnos a que se dirige.	Ps1
		- Los objetivos son bastante realistas en cuanto a realización de actividades, en cuanto a procedimientos y actitudes, no las veo tanto.	Ps2
		- Aunque presentados con palabras que los alumnos pueden entender a la perfección, creo que algunos de los objetivos (sobre todo los referidos a la capacidad crítica y de manipulación por parte de los alumnos) son difícilmente alcanzables.	Ps3
		- Sigo sin saber el concepto de sesión. Me parecen demasiados objetivos para incluir en un curso académico.	Pu2
		- Si las sesiones son de una hora de duración es poco probable que se consigan los objetivos.	Po1
		- A veces superan los espacios temporales y no se consiguen en el tiempo previsto.	Pa2
		- La formulación de objetivos es fundamental en este tipo de material pero deben acercarse más al alumnado.	Ps4

Incluimos ejemplificaciones de las tablas de valoraciones y observaciones en los «anexos», y, el dossier íntegro, en la «documentación complementaria».

3.2.7. Los resultados de la evaluación de los expertos

a) La información cuantitativa

Una vez que finalizamos la elaboración de las tablas de cada uno de los expertos con sus puntuaciones directas y sus porcentajes respectivos, procedimos a confeccionar unas tablas resúmenes para cada uno de los

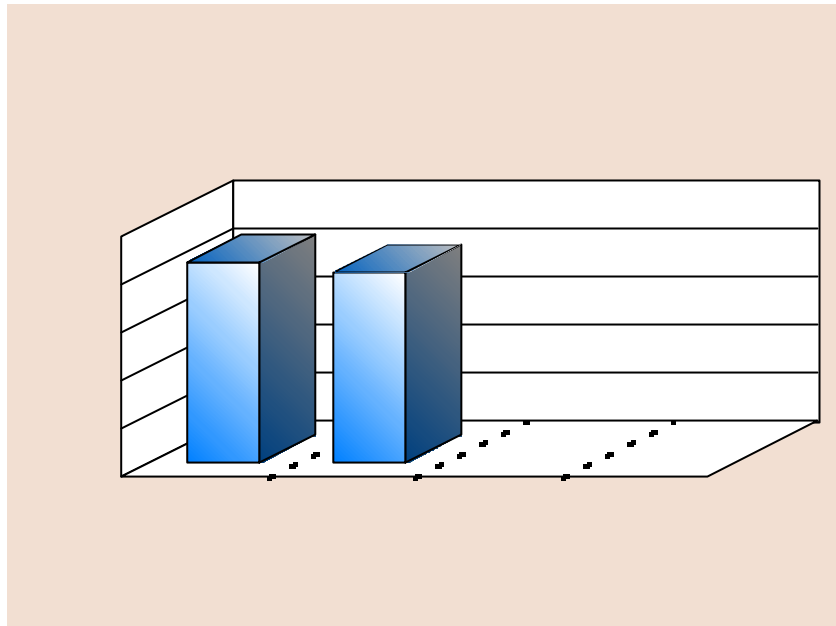
sectores donde fuimos introduciendo los totales de los apartados, sub-bloques y bloques, respectivamente. De igual forma, realizamos sendos porcentajes. Con éstos, tuvimos una información general por sector muy valiosa para conocer la opinión global de los expertos.

A continuación, para obtener la percepción conjunta de todos los sectores, procedimos a su unificación, anotando todos los resultados en una «tabla resumen general de expertos». Con todos estos datos, vamos a proceder a presentar las valoraciones que han realizado los expertos de todos y cada uno de los distintos apartados de cada bloque, comparando el resultado global de todos ellos y el análisis efectuado por cada sector.

Nos adentramos, por tanto, en los niveles o bloques de análisis A, B y C. Como sabemos, el primero se centra en los aspectos formales del material; el segundo, en el planteamiento didáctico; y el tercero, en una valoración global.

En el nivel A, los items se orientaban a analizar los aspectos formales del Cuaderno del Alumno: diseño, formato, encuadernación y maquetación, ya que dicho material, precisamente por estar destinado a éstos ha de presentarse de forma que resulte atractivo y didáctico, asimismo se planteaban cuestiones genéricas sobre el interés y la comprensividad que el material suscitaba a los alumnos, la adaptación del formato del libro tanto por su tamaño como por el número de páginas que contenía, la adecuada encuadernación y su facilidad para el uso docente. Finalmente, se analiza la portada, el diseño interior, las ilustraciones y la facilidad para la lectura.

La valoración global que los expertos realizan en este primer nivel de análisis, los «aspectos formales del Cuaderno del Alumno», es del 83,2%, obteniendo el Sector de expertos de Profesores Orientadores una calificación del 88,1%), seguido del 82,2%, de los Profesores de Secundaria y el 79,3%, que le conceden los Profesores de Universidad.



En el nivel B, el cuestionario evalúa el «planteamiento didáctico» del citado Cuaderno, adentrándose en la estructura general (B.1); en los prelimi-

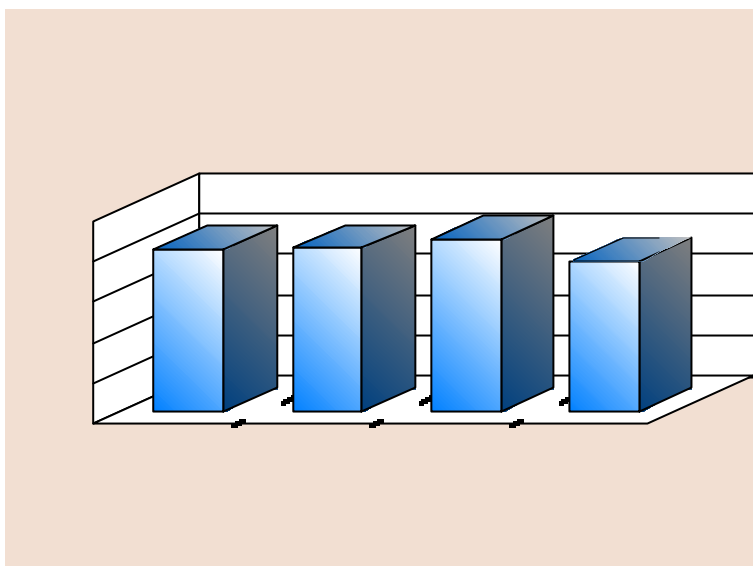
nares (B.2) y en la estructura metodológica (B.3). Los resultados obtenidos en este segundo nivel podrían considerarse altamente satisfactorios ya que el resultado global otorga una puntuación del 81,5%, desglosándolo por sectores nos revelan los siguientes datos: por parte del Sector de Profesores de Secundaria, valoran este nivel en 87,7%, seguido por los Profesores de Universidad que lo puntúan en un 82%, y por último, los Profesores Orientadores que hacen una valoración del 74,9%.

En el subnivel (B.1), «estructura general», se hace de nuevo una subdivisión en la que se analizan los «módulos de trabajo» (B.1.1) y las «sesiones de trabajo» (B.1.2), analizadas desde una perspectiva general. En los módulos de trabajo (B.1.1), los items se refieren a la adecuación de la estructuración en cinco bloques de trabajo, su coherencia, denominación, progresión lógica, incentivación de los alumnos y adaptación psicopedagógica de los mismos en el desarrollo de los módulos.

La sección (B.1.2), referida a las sesiones de trabajo, evalúa la idoneidad de la estructuración en diez sesiones, la adecuación de la denominación de las mismas, la coherencia de la estructuración, su progresión lógica, su adaptación psicológica, su extensión, la coherencia de los elementos gráficos, el orden de los apartados en función de las necesidades del aprendizaje y la facilitación para la toma de decisiones.

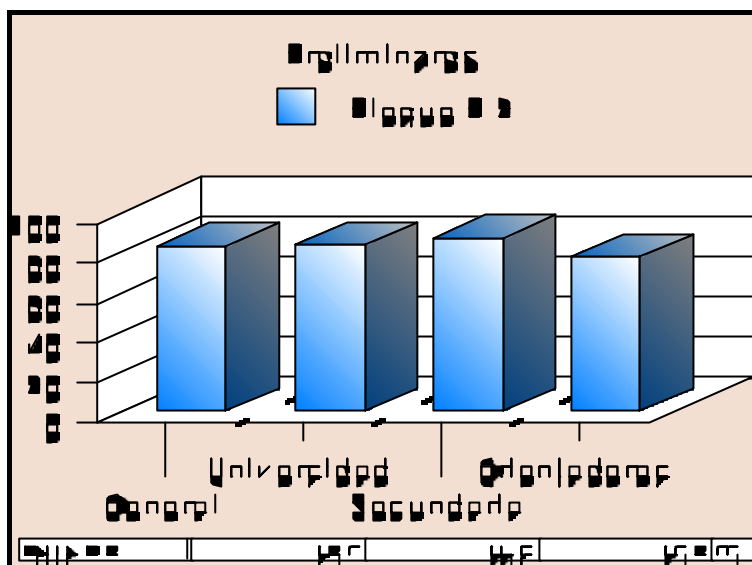
Asimismo, se valora la capacitación para el autoaprendizaje y autoorientación, la adecuación de las sesiones para lograr aprendizajes significativos y constructivos, así como, la comprensividad y adaptación del lenguaje del texto.

La valoración global que los Expertos otorgan al nivel (B.1), «Planteamiento Didáctico», es del 80,1%, siendo el Sector de los Profesores de Secundaria los que le otorgan la mejor calificación (85,1%), seguidos por el Sector de Profesores de Universidad cuya puntuación es del 80,7%. La valoración más baja corresponde a los Profesores Orientadores con el 74,4%.



En el tercer nivel, referente a los «Módulos de Trabajo» (B.1.1), el Resumen General de Expertos le otorga una valoración positiva del 81,8%, siendo una vez más, el Sector de Profesores de Secundaria el que refleja los más altos porcentajes (88%), seguidos nuevamente, por el Sector de Profesores de Universidad con el 82,7% y por último, los Profesores Orientadores con el 74,7%. En este mismo nivel las «Sesiones de Trabajo» (B.1.2) aportan los siguientes porcentajes; 79,5%, según el análisis global de los Expertos que se desglosan de la siguiente manera: 84,1% Profesores de Secundaria; 80% Profesores de Universidad; 74,4% Profesores Orientadores.

Dentro del apartado «Preliminares» (B.2), incluimos un tercer nivel en el que analizamos: «el índice» (B.2.1); «la introducción» (B.2.2); «¿qué aprenderemos?» (B.2.3); y, por último, «¿cómo trabajaremos?» (B.2.4). En este apartado (B.2), el cómputo de los porcentajes revelaron una puntuación positiva por parte de los Expertos del 82,7%, que se desglosa siguiendo la pauta general que hemos observado hasta ahora: 87,2% Profesores de Secundaria; 83,6% Profesores de Universidad; y 77,4% Profesores Orientadores.



Las subcategorías nos aportan los siguientes datos:

«El índice» (B.2.1), 85,6%, en el Resumen General de Expertos, que se desglosa de la siguiente manera: 93,3% el Sector de Profesores de Universidad; 90% Profesores de Secundaria; 73,3% Profesores Orientadores.

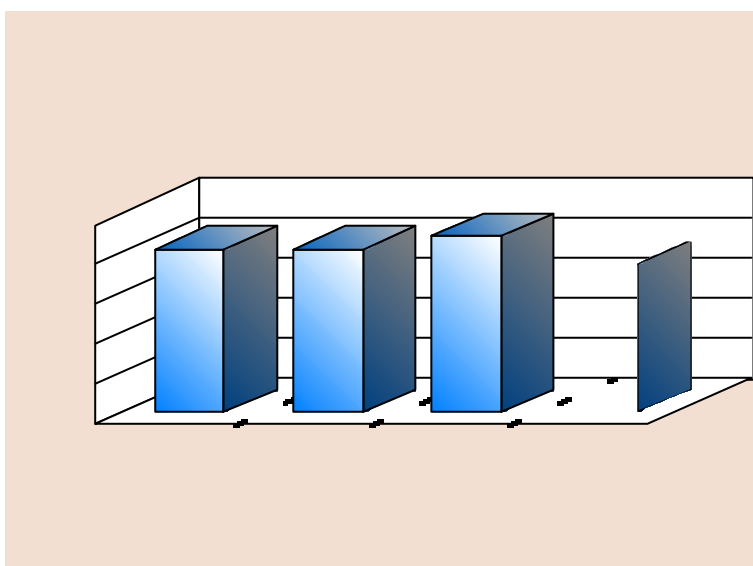
En el apartado de «la introducción» (B.2.2), en el Resumen General de Expertos, los datos revelan un porcentaje favorable de 83,9%, cuyo desglose quedaría reflejado de la siguiente forma: Profesores de Secundaria 91,7%; 83,3% el Sector de Profesores Expertos de Universidad, seguidos por los Profesores Orientadores con un 76,7%.

En los ítems correspondientes a «¿qué aprenderemos?» (B.2.3), el Resumen General de Expertos facilita un porcentaje de 83,3%, que detallamos a continuación: el 90% de los Profesores de Secundaria valoran positivamente este apartado del tercer nivel del «Planteamiento Didáctico», seguidos de los Profesores de Universidad cuya aceptación es del 81,7%, que tiene su continuidad en los Profesores Orientadores con un 78,3%.

En el tercer nivel de este segundo bloque dentro del apartado de «Preliminares» donde se aborda «¿cómo trabajaremos?» (B.2.4), el Resumen General de Expertos, aporta datos tan significativos como que el 78,5% valoran positivamente esta sección, siendo igualado el porcentaje (80%) por los Profesores de Universidad y Orientadores, seguidos por el Sector de Profesores de Secundaria cuya valoración es del 75,5%.

En este segundo nivel o bloque referido al «planteamiento didáctico», al que hemos subdividido tres grandes apartados, nos encontramos con el bloque (B.3) que analiza la «estructura metodológica» de las Sesiones, a la cual le hemos asignado siete subdivisiones.

En cuanto al porcentaje obtenido en el punto (B.3) el Resumen General de Expertos otorga el 81,7% como valoración positiva al planteamiento de la Estructura Metodológica que se detallan de la siguiente manera; 88,5% de los Profesores de Secundaria, 82% Profesores de Universidad y 74,5% los Profesores Orientadores.



En el tercer nivel dentro de este bloque hemos realizado siete subapartados; el primero de ellos sería las presentaciones introductorias (B.3.1); en este primer subapartado el Resumen General de Expertos otorga una puntuación favorable del 82,6%, que alcanza su mayor porcentaje en el sector de Profesores de Secundaria (88,9%), seguido del 83,3% de Profesores de Universidad y finalizando con el 75,6% por parte de los Profesores Orientadores.

En el apartado (B.3.2) «¿qué pretendemos?» (objetivos), el Resumen General de Expertos da una valoración positiva del 84,2%, siendo una vez más, el sector de Profesores de Secundaria el que refleja la puntuación más alta (90%). El 84,2%, los Profesores de Universidad y el 78,3% los Profesores Orientadores.

En el apartado, (B.3.3) «¿qué sabemos?» (ideas previas), el Resumen General de Expertos da una puntuación del 89,3%, siendo uno de los subapartados en el que se obtiene una mayor puntuación, que se desglosa de la siguiente forma: 94,7%, Profesores de Universidad, 90,7%, Profesores de Secundaria y 82,7%, Profesores Orientadores.

Las actividades, se contemplan en el apartado (B.3.4) «investigamos y reflexionamos»; el Resumen General de Expertos refleja de forma positiva la puntuación del 80,1%, que analizado por sectores nos detalla que el 87,4% de los Profesores de Secundaria se sienten satisfechos con la presentación de este apartado, seguido del 79,3% de Profesores de Universidad y el 73,7% de Profesores Orientadores.

En el subapartado (B.3.5), «lo que debes conocer», en el que trabajamos la información y documentación, el Resumen General de Expertos lo valora en un 78,7%, que se detalla de la siguiente forma: 86,7%, Profesores de Secundaria; 77,2%, Profesores de Universidad y 72,2%, Profesores Orientadores.

Referente a la autoevaluación, «nos evaluamos», (B.3.6), el 83,5% es la puntuación extraída en el Resumen General de Expertos, que por sec-

tores ofrece los siguientes porcentajes: 91,4% ,Profesores de Secundaria; 84,8%, Profesores de Universidad y un 74,3% los Profesores Orientadores.

Por último, en el apartado (B.3.7) al que hemos denominado «tomando decisiones» (el compromiso), el 78,9% es la media que se obtiene en el cómputo General de Expertos, que sitúa su porcentaje más óptimo entre los Profesores de Secundaria (88,3%), seguidos del sector de Profesores de Universidad (81,7%) y del sector de Profesores Orientadores (66,7%).

A continuación, ofrecemos las tablas en las que se recogen los resultados globales que hemos ido comentando del Sector de Expertos, y los correspondientes a los Profesores de Secundaria, de la Universidad y a los Orientadores. Los datos de los niveles correspondientes a las preguntas de tipo cualitativo aparecen en blanco, ya que éstas se comentarán posteriormente.

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen General de Expertos

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

A							810	674			83,2%
B	B1	B1.1	225	184	810	649	4140	3375	81,8%	80,1%	81,5%
		B1.2	585	465					79,5%		
	B2	B2.1	90	77	585	484			85,6%	82,7%	
		B2.2	180	151					83,9%		
		B2.3	180	150					83,3%		
		B2.4	135	106					78,5%		
		B2.5									
	B3	B3.1	270	223	2745	2242			82,6%	81,7%	
		B3.2	360	303					84,2%		
		B3.3	225	201					89,3%		
		B3.4	855	685					80,1%		
		B3.5	540	425					78,7%		
		B3.6	315	263					83,5%		
		B3.7	180	142					78,9%		
C	C1		Datos cualitativos								
	C2		Datos cualitativos								
	C3		Datos cualitativos								

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores de Universidad

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES				
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1		
A			270	214			270	214			79,3%		
B	B1	B1.1	75	62	270	218	1380	1131	82,7%	80,7%	82%		
		B1.2	195	156					80%				
	B2	B2.1	30	28	195	163			93,3%	83,6%			
		B2.2	60	50					83,3%				
		B2.3	60	49					81,7%				
		B2.4	45	36					80%				
	B3	B3.1	90	75	915	750			83,3%	82%			
		B3.2	120	101					84,2%				
		B3.3	75	71					94,7%				
		B3.4	285	226					79,3%				
		B3.5	180	139					77,2%				
		B3.6	105	89					84,8%				
		B3.7	60	49					81,7%				
C	C1		Datos cualitativos										
	C2		Datos cualitativos										
	C3		Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores de Secundaria

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

A			270	222			270	222			82,2%		
B	B1	B1.1	75	66	270	230	1380	1210	88%	85,1%	87,7%		
		B1.2	195	164					84,1%				
	B2	B2.1	30	27	195	170			90%	87,2%			
		B2.2	60	55					91,7%				
		B2.3	60	54					90%				
		B2.4	45	34					75,5%				
	B3	B3.1	90	80	915	810			88,9%	88,5%			
		B3.2	120	108					90%				
		B3.3	75	68					90,7%				
		B3.4	285	249					87,4%				
		B3.5	180	156					86,7%				
		B3.6	105	96					91,4%				
		B3.7	60	53					88,3%				
C	C1		Datos cualitativos										
	C2		Datos cualitativos										
	C3		Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores Orientadores

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1
A B	B1		270	238			270	238			88,1%
		B1.1	75	56	270	201	1380	1034	74,7%	74,4%	74,9%
		B1.2	195	145					74,4%		
	B2	B2.1	30	22	195	151			73,3%	77,4%	
		B2.2	60	46			76,7%				
		B2.3	60	47			78,3%				
		B2.4	45	36			80%				
	B3	B3.1	90	68	915	682	75,6%	74,5%			
		B3.2	120	94			78,3%				
		B3.3	75	62			82,7%				
		B3.4	285	210			73,7%				
		B3.5	180	130			72,2%				
		B3.6	105	78			74,3%				
		B3.7	60	40			66,7%				
C	C1		Datos cualitativos								
	C2		Datos cualitativos								
	C3		Datos cualitativos								

b) La información cualitativa

El tercer bloque de la parrilla de análisis hace referencia a cuestiones descriptivas o valorativas amplias, recogidas en preguntas que pretenden profundizar sobre las reflexiones y opiniones de los expertos. Este tercer Bloque (C), obedece a la valoración global del Programa y tal como se observa en las tablas expuestas, los ítems aparecen en blanco, ya que en ellos no proceden puntuaciones sino observaciones de carácter cualitativo. En este apartado se profundiza y se hacen puntualizaciones a los ítems recogidos en los dos primeros niveles y aportan una valiosa información.

Con respecto al Bloque referido a los «Aspectos Formales» (A) algunos expertos valoran como positivo el ítem 18, que hace referencia a las ilustraciones y dibujos (Ps1) «las ilustraciones y dibujos complementan a los textos y motivan al alumno en todo el Programa». Referente al tipo de diseño (letra, tamaño...) –ítem 2, 9, 14 –, el experto (Pu4) hace la siguiente afirmación «el diseño está muy cuidado en cuanto al tipo de letra, tamaño, distribución de textos e ilustraciones». De los aspectos negativos, el más destacado es que algunos de los expertos opinan que la inclusión de color sería un importante aliciente para motivar a los alumnos –(Ps1), (Ps2), (Ps3), (Pu2), (Pu3), (Po1)–. Asimismo, un experto opina que un esquema más variado favorecería al conjunto global del Programa: «Monótono: esquema fijo, creo que sería mejor si fuera variado» (Pu1).

Referente al Planteamiento Didáctico (B), dentro del apartado, «Estructura General (B.1), en el tercer nivel (B.1.1) al que denominamos, «Los Módulos de Trabajo», la opinión de los expertos es que los contenidos del Programa son interesantes para los alumnos de 4º de E.S.O. (Ps1).

Destacar en los aspectos negativos que «a estas edades es difícil saber lo que les resulta interesante, depende del planteamiento y de las circunstancias de la aplicación del programa. Todo lo que sea obligatorio tiende a interesarles menos», (Po1) referente al ítem 23.

En el apartado (B.1.2) se analizan las «Sesiones de Trabajo» globalmente. En este apartado hay que destacar como aspectos positivos los siguientes puntos: respecto al ítem 25, referente al lenguaje, los expertos opinan que en general es adecuado –(Ps2), (Pu4)–; asimismo, opinan que la estructuración de las sesiones –ítem 24– se adecua perfectamente a los alumnos (Po1). La comprensión del texto, –ítem 26– consideran que es correcta (Pu4) y que conlleva a un aprendizaje significativo –ítem 32–, (Pu4). «El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as. La comprensión del texto es correcta. Existe una adaptación psicológica. La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo» (Pu4).

Respecto a los aspectos negativos, algunos expertos consideran que deberían ampliarse el número de sesiones (Ps1) –ítem 24– ya que algunas de las sesiones son demasiadas extensas –ítem 29– y podrían resultar monótonas (Po1). Referente a la adecuación del lenguaje –ítem 35– «algunos términos son de difícil comprensión, aunque en general el programa utilice un lenguaje que resulta adecuado para estos niveles» (Ps2).

En el nivel (B.2) los aspectos «Preliminares», la mayoría de los expertos hacen una serie de sugerencias que consideran que harían mejorar el Programa. «En el índice aparecen módulos y sesiones, cada módulo debería enumerar las sesiones que correspondan a ese módulo de forma independiente. Sería efectivo si se modificasen las metodologías de trabajo en algunas sesiones, el trabajo en grupo requiere mucho más tiempo para que resulte más eficaz» (Po1).

Respecto al nivel (B.3) en el que se hace referencia a la «Estructura Metodológica de las Sesiones», se ha dividido en siete subapartados. En el referido a las presentaciones introductorias (B.3.1.), como aspectos positivos cabe destacar que por parte de los expertos, algunos opinan que las investigaciones que se presentan a los alumnos son muy interesantes (Ps2.), opinión que contrasta con la de otros expertos que consideran que la presentación en ocasiones da lugar a la desmotivación (Ps1), así como que no se trabaja desde las necesidades y demandas de los alumnos (Po1).

El subapartado (B.3.2.) referente a «los objetivos» de la Sesión destacar que estos son claros, concisos, apropiados y realistas a la vez que adecuados a los alumnos a los que van dirigidos –(Ps1); (Ps2)–, opinión que contrasta con algunas valoraciones que hacen asimismo alguno de los expertos que consideran que algunos objetivos son difícilmente alcanzables, y consideran que se dan un exceso de objetivos para un curso académico, a la vez que opinan que en una hora de sesión de trabajo es poco probable que se logren los todos los objetivos –(Ps3); (Pu2); (Po1)–.

En el nivel (B.3.3) donde se hace referencia a «las ideas previas», el análisis de los datos cualitativos nos da como resultado que respecto al ítem 67 los expertos lo valoran muy positivamente puesto que consideran que motivan al alumno desde que la sesión se inicia (Ps1), por otra parte el cuadernillo debería de mantener un formato que permitiese que se trabajasen las actividades dentro del mismo Cuaderno del Alumno (Pu1) y que debería de trabajarse previamente de forma individual para que resultase más enriquecedor (Po1).

«Las actividades» (B.3.4) en el procesamiento de los datos se observa que las opiniones que se recogen coinciden en que la dificultad de las mismas es escasa (Ps2), el diseño es muy bueno y atienden a todos los criterios de corrección y buen planteamiento (Ps3), igualmente se sugiere que los conocimientos e instrumentos de cada sesión tendrían que ser considerados a modo de pistas, orientaciones..., para el desarrollo del Programa (Pu3). Como aspectos negativos un profesor considera que la atención a la diversidad no se contempla y que casi todas las investigaciones se realizan fuera del Aula y del Centro y no pueden ser guiadas por el docente (Ps1).

La presentación de «la documentación y la información» ocupan el subapartado (B.3.5) y destacamos como aspectos positivos la importancia concedida por los expertos a los textos de apoyo (Ps2), que son de vital interés para la realización posterior de las actividades (Pu3). En cuanto a las sugerencias que se hacen con respecto a la documentación de cada sesión es que se de una mayor uniformidad en su contenido y en su exten-

sión e incluso si fuese necesario dividir las sesiones (Ps1), se sugiere igualmente que se amplíen las fuentes documentales (Pu2).

El subapartado (B.3.6) va referido a la «Autoevaluación» y caben destacar los siguientes aspectos; «Me parece bastante acertada la evaluación conectada con el apartado de la toma de decisiones. La decisión grupal hace que se socialicen muchos puntos de vista y también puede ocurrir con la toma de decisiones» (Pu4), aunque se dan repeticiones literales en el texto que hace que disminuya la motivación y el interés del alumno (Ps1) dando una visión monótona de la evaluación (Pu1).

Por último, el subapartado (B.3.7) del nivel (B.3), hace referencia al compromiso que se adopta tras las sesiones. Los expertos opinan este punto es el apartado más importante del programa (Ps2), ya que las decisiones personales tomadas en grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada (Pu4), sin embargo saben que la puesta en práctica de este compromiso es muy difícil (Ps3). Algunos de estos expertos opinan que la toma de decisiones debería ser un proceso individual que quedase reflejado individualmente en el propio cuaderno –(Pu1);(Pu2)–.

Entramos en el Nivel C, que como hemos comentado consta de tres subapartados, que en las tablas aparecen en blanco por tratarse de datos cualitativos. En este nivel se trabaja la valoración global del programa y consta de tres subapartados (C.1) Síntesis descriptiva; (C.2) Síntesis crítica y valorativa; (C.3) Observaciones finales.

En el apartado (C.1) referente a los ítems 111 y 112 en los que se pidió una «valoración general» acerca del Programa. Los expertos han coincidido en resaltar lo acertado del Programa, para educar a los alumnos del 2º Ciclo de la E.S.O ante los medios de comunicación, ya que a través de su puesta en marcha se puede conseguir un cambio de actitud ante los medios, logrando una actitud crítica y racional. Al tratarse de un programa dirigido a adolescentes, cuya vulnerabilidad ante los *mass media* es de vital importancia, el Programa tiene una gran utilidad ya que les ayuda a su for-

mación y a reflexionar y a abandonar las actitudes pasivas. –(Ps1);(Ps2); (Pu1);(Pu3); (Po1); (Po2)–.

Respecto al diseño y contenidos del mismo cabe destacar la aceptación general en cuanto a los mismos, tanto por su organización interna, rigor, coherencia y detalle, como por su adecuación a las necesidades de los alumnos y por los contenidos que se trabajan –(Ps3);(Pu1); (Pu2);(Pu3)–. La accesibilidad del documento de trabajo, tanto por su facilidad para la lectura como por la adecuación de la inserción de textos y gráficos, facilita el trabajo de los alumnos (Pu4). Como alternativa se sugiere que las actividades no se definan a priori y se deje el Programa abierto a las propuestas de los alumnos (Pu3).

El apartado (C.2) atiende a la «Síntesis crítica y valorativa» –ítems 113, 114–, en los que se solicita los aspectos positivos que creen que puede tener su puesta en escena y los aspectos negativos que conlleva. Los expertos en estas valoraciones concuerdan en que la capacidad crítica de los alumnos se desarrolla o fortalece a la vez que les enseña a conocer el entramado de los Medios de Comunicación a la vez que logra que los alumnos se impliquen de forma activa y real en el desarrollo de las actividades, pudiéndose lograr de forma efectiva los objetivos del Programa –(Ps2); (Pu1); (Pu3); (Po1)–. Asimismo, los expertos sugieren que el formato del Programa esté dotado de variedad, mejor calidad de impresión y de cromatismo para que resulte más atractivo a los alumnos, también se solicita que el Programa conste de una entidad propia para que pueda ser aplicado en horas específicas ya que las horas dedicadas a las tutorías y las clases de lengua son insuficientes para implementar el Programa y restan tiempo a otros proyectos, –(Ps2);(Ps3); (Pu1);(Po2)–.

En el apartado de «Observaciones finales» (C.3), la valoración de los expertos es que se trata de un Programa de Orientación adecuado a su objetivo principal, cuya estructuración interna y división en unidades se amolda a la edad para la que va dirigido, y que se acomete de forma realista y motivadora. Se trata de una iniciativa valiosa y de gran interés –(Ps1);(Ps2);(Ps3);(Pu1)–. La principal sugerencia que se hace por parte

de algunos expertos es que daría bastante juego incluyéndose en 4º de E.S.O como una asignatura optativa (Po1).

3.2.8. Los resultados de la evaluación de los profesores aplicadores

Creemos que resulta bastante útil en la evaluación del diseño del material el análisis que realizaron los cinco profesores aplicadores del mismo. Hemos obtenido una valiosa fuente de información, que nos permitirá contrastarla con las aportaciones de los expertos. Así, partimos de una valoración que se realizó mientras se desarrollaba la aplicación del Programa, por tanto son datos directos desde la práctica, mientras que la de los expertos, sin saber el resultado de la experiencia con los alumnos, nos ofrecieron su perspectiva teórica. La entrega de los cuestionarios se realizó en Junio de 1999, al finalizar el curso escolar y una vez concluido el Programas en los centros.

a) Relación nominal de los profesores aplicadores

La identificación individualizada de los profesores aplicadores es la siguiente:

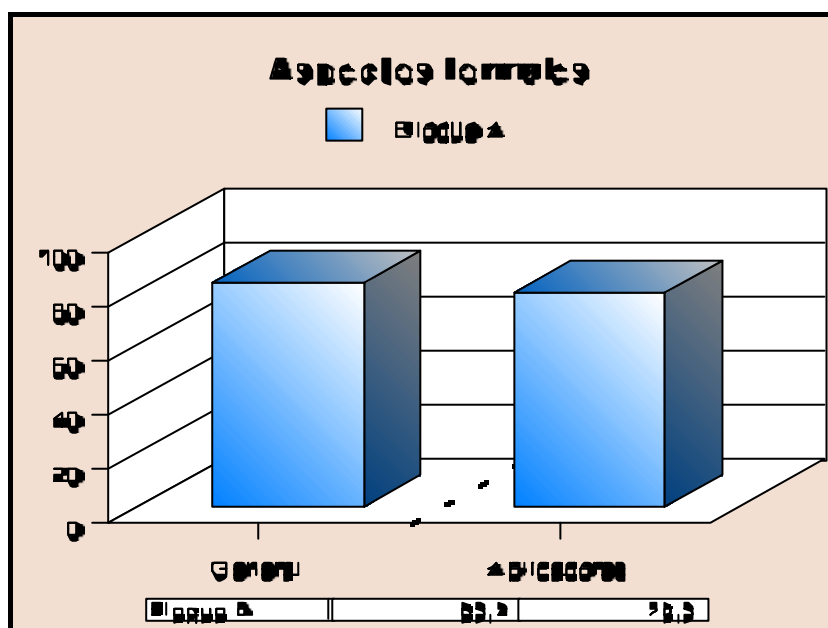
Profesores Aplicadores

Código	Nombre
Pa1	• Esther Aragón Jiménez
Pa2	• María del Carmen Figueroa Serra
Pa3	• Gregorio Barroso Garrochena
Pa4	• María José Gómez Vázquez
Pa5	• Isabel Vizcaya Vázquez

b) La información cuantitativa y su comparación con los expertos

Después de haber realizado el análisis de los expertos de forma general y en sus diferentes sectores, hemos optado por presentar la evaluación efectuada por los profesores aplicadores, comparando sus resultados con la general de los expertos, para comprobar las diferencias relevantes, si existen, entre ambas valoraciones.

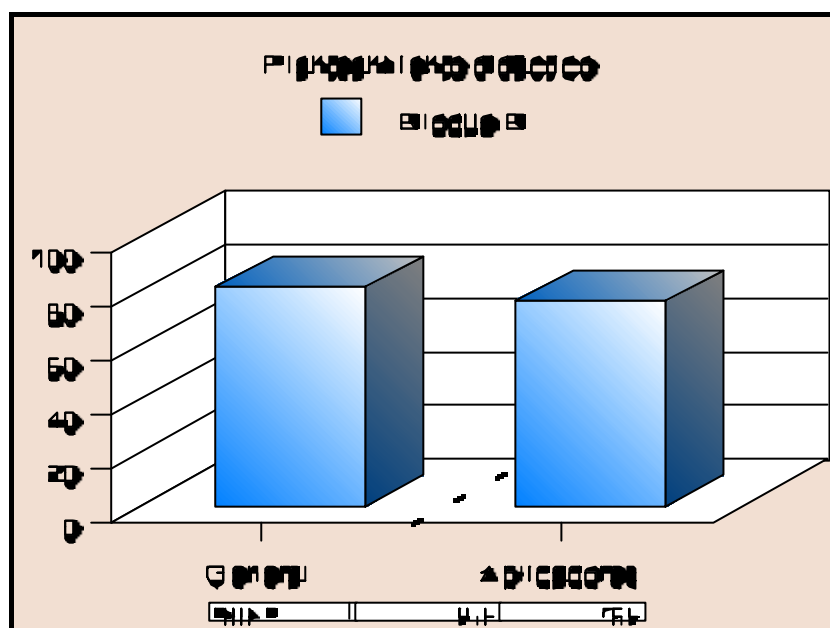
Como sabemos, en el nivel A, los items se orientaban a analizar los aspectos formales del Cuaderno del Alumno: diseño, formato, encuadernación y maquetación, ya que dicho material, precisamente por estar destinado a éstos ha de presentarse de forma que resulte atractivo y didáctico, asimismo se planteaban cuestiones genéricas sobre el interés y la compresión



vidad que el material suscitaba a los alumnos, la adaptación del formato del libro tanto por su tamaño como por el número de páginas que contenía, la adecuada encuadernación y su facilidad para el uso docente. Finalmente, se analiza la portada, el diseño interior, las ilustraciones y la facilidad para la lectura.

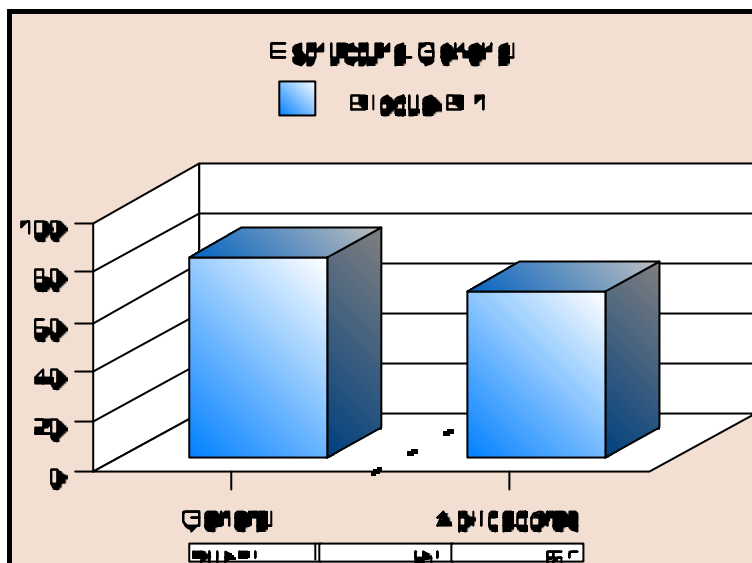
La valoración positiva global que los aplicadores realizan en el primer nivel de análisis va referida a los «aspectos formales del material» (A) del Cuaderno del Alumno, cuya puntuación global otorgada es de 79,3 que se diferencia en 6,9% de la tabla del Resumen General de Expertos.

En el apartado B, globalmente se analiza y evalúa el «planteamiento didáctico» del Cuaderno y la puntuación obtenida en porcentajes es del

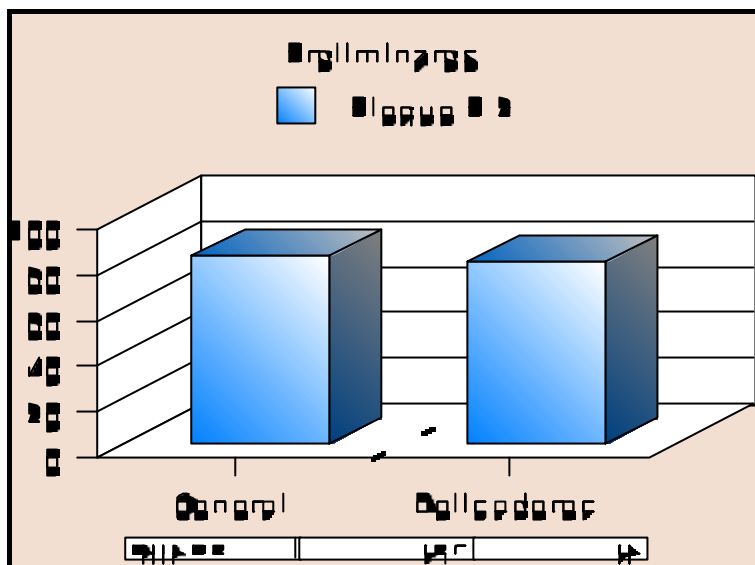


76,3 %, distante del resumen General de Expertos en un 5,2% que obtienen un mayor porcentaje.

Adentrándonos en los subapartados, tendríamos que en el subnivel (B.1), «estructura general», la puntuación obtenida es del 66,7% cuya diferencia con el Resumen de los Expertos es de 13,4 %. En un tercer nivel (B.1.1) los módulos de trabajo, la puntuación que otorgan los aplicadores transformada en porcentajes nos da el 69,3% como valoración positiva y cuya diferencia con los Expertos es del 12,5%. En el subapartado (B.1.2), referido las sesiones de trabajo globalmente, la puntuación que se obtiene es del 65,6%, frente al 79,5% concedido por los Expertos.

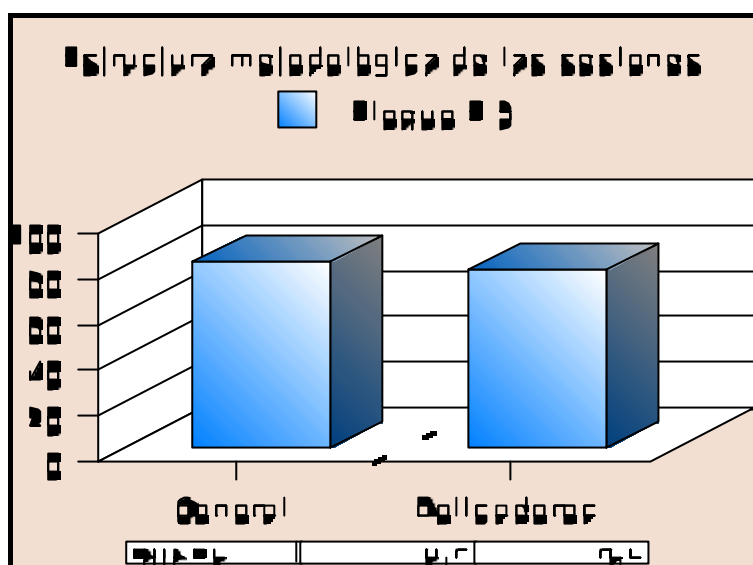


En el segundo nivel del apartado B, (B.2) se estudian los aspectos «preliminares». En este bloque, de forma global, la puntuación positiva otorgada por este sector es del 80% que dista en un 2,7% del 82,7% que le otorgan los Expertos. A su vez este segundo nivel se desglosa en cuatro apartados: «el índice» (B.2.1), cuyo porcentaje es del 90% favorable frente al 85,6% que le asignan los Expertos; «la introducción» (B.2.2), en esta ocasión los resultados obtenidos son del 80 % frente al 83,9% de los Expertos; «¿qué aprenderemos?» (B.2.3), en este bloque nos encontramos con que los resultados otorgan el 78,3% de puntuación positiva por parte de los aplicadores, frente al 83,3 % que asignan los Expertos; «¿Cómo trabajaremos?» (B.2.4), los porcentajes que adjudican los profesores de este sector son del 75,6% cuya diferencia es de 2´9% con el sector global de los Expertos.



El subapartado (B.3) se adentra en la «estructura metodológica de las Sesiones». Este apartado globalmente obtiene una puntuación de 78,4% frente a 81,7% que se obtiene en el análisis general de Expertos.

A su vez el nivel (B.3), se fragmenta en siete secciones. La primera de ellas (B.3.1) denominada «las presentaciones introductorias» alcanza un porcentaje de 73,3% frente al 82,6 % del Resumen General de Expertos. Los «objetivos» de la Sesión (B.3.2) llegan a obtener el 86,7% frente al 84,2% otorgado por los Expertos.



Respecto a las «ideas previas» (B.3.3), los Profesores aplicadores han asignado un porcentaje favorable del 82,7 % que dista en el 6,6% de asignado por los Expertos que alcanza en este subapartado el 89,3%. El punto (B.3.4) profundiza en las «actividades», siendo la puntuación que se asigna a este sector del 73,7% frente al 80,1% que atribuyen los Expertos. Referente a la «información y documentación» (B.3.5), los porcentajes atribuidos son de 70,6%, por parte de los profesores aplicadores y del 78,7%, por los Expertos. La «autoevaluación» (B.3.6) obtiene como valor positivo el 89,5%, superando al otorgado por los Expertos en un 6%. Por último, se analiza la «toma de decisiones» (B.3.7), cuya puntuación, junto a la que se otorga en el punto (B.2.1) «el índice» es la más elevada, alcanzando el 90% y que dista bastante de la que otorgan en este apartado los Expertos, cuyo porcentaje favorable es del 78,9%.

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen del Sector de Profesores Aplicadores

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

A			270	214			270	214			79,3%			
B	B1	B1.1	75	52	270	180	1380	1053	69,3%	66,7%	76,3%			
		B1.2	195	128					65,6%					
	B2	B2.1	30	27	195	156			90%	80%				
		B2.2	60	48					80%					
		B2.3	60	47					78,3%					
		B2.4	45	34					75,6%					
	B3	B3.1	90	66	915	717			73,3%	78,4%				
		B3.2	120	104					86,7%					
		B3.3	75	62					82,7%					
		B3.4	285	210					73,7%					
		B3.5	180	127					70,6%					
		B3.6	105	94					89,5%					
		B3.7	60	54					90%					
C	C1		Datos cualitativos											
	C2		Datos cualitativos											
	C3		Datos cualitativos											

b) La información cualitativa y su comparación con los expertos

Respecto al Bloque A que hace referencia a los «aspectos formales» del Programa, los Aplicadores sugieren que la eficacia del mismo hubiese sido mayor si cada alumno hubiese tenido un Cuaderno propio (Pa2). Respecto a la estructura se apunta que si fuese posible se diversificase el tipo de actividades y la estructura de los diferentes apartados para que resulte mas amena (Pa3).

Referente al «planteamiento didáctico» (B), dentro del apartado, «estructura general» (B.1), en el tercer nivel (B.1.1) al que denominamos, «los módulos de trabajo», la opinión de un profesor aplicador es que «la distribución de los módulos es adecuada, aunque en algunos momentos aparece demasiado prolija y hace perder el interés a los alumnos» (Pa2), haciendo referencia al ítem 19. Como vemos en esta afirmación la opinión en un mismo sujeto aparece llena de ambigüedad.

En el subnivel (B.1.2), se analizan las «sesiones de trabajo globalmente». En este apartado hay que destacar que las sesiones de trabajo resultan insuficientes (Pa1), los contenidos deberían abreviarse para el mantenimiento de la motivación (Pa2) así como que los términos utilizados en ocasiones son desconocidos por referirse a aspectos técnicos de los medios (Pa3.)

En el nivel (B.2), los aspectos «preliminares», los Profesores Aplicadores hacen una serie de sugerencias para la mejora del Programa: la enumeración de las sesiones, así como una metodología más variada ayudarían a la distribución óptima del contenido a la vez que se mantendría de forma efectiva la atención y la eficacia del grupo (Pa2); la incorporación en la introducción de actividades lúdicas ayudarían a fomentar el trabajo grupal y la motivación para el aprendizaje (Pa3).

Respecto a la «estructura metodológica de las sesiones» (B.3), en el apartado de «presentaciones introductorias» (B.3.1) los profesores aplicadores consideran que es interesante partir de las necesidades e interogan-

tes de los alumnos (Pa2). Referente a los objetivos de la Sesión (B.3.2), los profesores aplicadores creen que a veces se superan los espacios temporales y no se logran los objetivos en el tiempo previsto (Pa2)

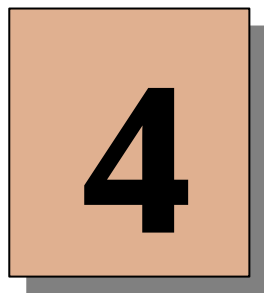
En el apartado de las «ideas previas» (B.3.3) sobre la motivación (ítem 67) los profesores aplicadores creen que es demasiado extenso (Pa4). Respecto al subapartado de las «actividades» (B.3.4), los profesores aplicadores destacan que tanto el profesor aplicador del programa como el docente han de tener una buena preparación para ejecutar el programa (Pa2).

La opinión de los aplicadores acerca de cómo se trabaja la «información y documentación» (B.3.5), es que la información en ocasiones es insuficiente y el lenguaje que aparece algunas veces puede dificultar su lectura, reduciendo el interés y la motivación (Pa1), (Pa2).

En la «autoevaluación» (B.3.6), según los aplicadores necesitan más tiempo las puestas en común (Pa2). Respecto al compromiso (B.3.7), opinan que la realización de los mismos requiere un tiempo añadido (Pa2).

En el Nivel C, se trabaja la «valoración global» del programa y consta de tres subapartados. En el apartado (C.1), referente a los ítems 111 y 112 en los que se solicitó la valoración general del Programa, los Profesores Aplicadores coinciden con los Expertos en su utilidad, ya que se favorece la formación integral del alumno, puesto que se desarrolla la capacidad crítica de los alumnos a la vez que ayuda a reflexionar a los profesores (Pa1), (Pa2). Aconsejan que se intercambien actividades individuales y de grupo, a la vez que se intercalen actividades lúdicas con las formativas (Pa3). En el apartado de «observaciones finales» (C.3), coincidiendo con los Expertos, los Aplicadores sugieren que se oferte como una asignatura optativa (Pa2). El apartado (C.2) hace referencia a la Síntesis crítica y valorativa (ítems 113, 114), los aspectos positivos más relevantes son la inducción a los alumnos hacia un consumo crítico de los *mass media* y el despertar en ellos la capacidad de reflexionar acerca de la relevancia e influencia que tienen los medios de comunicación en su formación y en el desarrollo de su perso-

nalidad (Pa2), (Pa3). Insinúan que el Programa debería ser menos denso y con una estructura fluctuante que permita la dinamización de los alumnos, provocando el interés de una forma constante. Se sugiere asimismo la potenciación del trabajo individual y la variedad de actividades (Pa2), (Pa3).



La experimentación en los centros de Enseñanza Secundaria

4. La experimentación en los Centros de Enseñanza Secundaria

4.1. Introducción

n este capítulo, pasamos desde una vertiente teórica que ha sustentado el marco conceptual de nuestra investigación, desde el diseño de nuestro Programa de Orientación y su análisis evaluativo por parte del plantel de expertos, a otra práctica como es su experimentación en los centros educativos seleccionados de Enseñanza Secundaria. Expondremos todo el trabajo realizado tanto con los profesores como con los alumnos, recogiendo datos e informaciones que nos permitirán comprobar la funcionalidad del programa.

Para ello, es necesario que establezcamos nuestro diseño de investigación, con sus características, objetivos y fases correspondientes. Entraremos en la exposición detallada de cada uno de los pasos seguidos y que nos aportarán una visión exacta de todo lo acontecido en nuestra experimentación

contextual en los centros: selección e identificación de la muestra, instrumentos de recogida de datos empleados, su análisis y las finales conclusiones generales.

4.2. El diseño de la investigación

4.2.1. Aproximación al concepto de investigación educativa

La investigación se ha convertido en una actividad inherente para muchos educadores de todos los niveles educativos en su quehacer profesional. Es por ello, por lo que la formación en metodología de la investigación se ha hecho imprescindible y necesaria en los estudios educativos y en la formación permanente de los docentes, para que sean capaces de diseñar, realizar y evaluar sus propias investigaciones.

Para acceder a cualquier conocimiento, el método científico se ha convertido en el más aceptado por todas las ciencias y por todos sus investigadores, siendo una de las características esenciales de la investigación científica. En este sentido, Kerlinger (1985: 7) considera que «la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales». Por su parte, Bisquerra (1989: 5) considera que «el método científico es un proceso sistemático por medio del cual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación». Para Arnal et al. (1992: 21), «la investigación científica es una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico. Para llegar al conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional, y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquecer la ciencia».

Como podemos observar, el conocimiento científico posee una serie de características (Bisquerra, 1989: 3-4 y Arnal et al., 1992: 4-5) que lo definen

como *objetivo, sistemático, fáctico, metódico, analítico, contrastable, racional, medible, preciso, imparcial, comunicable...*

La educación, como parte integrante de las Ciencias Sociales, no ha estado ajena al influjo de la metodología científica y desde finales del siglo XIX se empezó a hablar de la investigación en educación como disciplina de base empírica, denominada inicialmente como *pedagogía experimental* en el ámbito europeo hasta que bajo la influencia norteamericana se comienza a difundir el término *investigación educativa*. De hecho, la investigación educativa ha llegado a ser una actividad relevante en el campo de la educación, convirtiéndose en un vehículo necesario para el estudio y el análisis de la educación.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando a lo largo del tiempo, por lo que diferentes autores les han ido asignando distintos significados, atendiendo a las corrientes científicas que defendían. Esta es una de las razones que imposibilita una conceptualización aceptada por todos, pero que, por contra la enriquece al coexistir tantas interpretaciones sobre el principio de investigación educativa. Así, desde el enfoque empírico-analítico, se le consideraría como la investigación científica aplicada a la educación, apoyándose en los mismos criterios y leyes que las ciencias naturales. Encontramos afirmaciones como la de Best (1972: 6), para el que es un «proceso formal, sistemático e intensivo en el cual se aplica el método científico de análisis», o como la de Travers (1979: 5) quien afirma que consiste en una «actividad dirigida al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de hechos que interesan a los educadores». Desde un enfoque interpretativo-crítico, la investigación educativa va más allá de la pura explicación causal de los problemas, para tratar de comprender e interpretar los fenómenos educativos, o para tratar de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. Como afirman Arnal et al. (1992: 36), «de ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica mediante la reflexión crítica, concibiéndose la investigación como un medio permanente de autorreflexión».

En los últimos tiempos asistimos a una concepción de la investigación educativa más flexible, participativa y abierta a todos los profesionales de la

educación, que dé respuestas a los problemas planteados desde la realidad educativa. En esta línea, Hernández Pina (1997: 3) considera lo educativo como un campo de estudio, superando los límites de un único paradigma de investigación al afirmar que la investigación educativa es «el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales».

4.2.2. El proceso de la investigación

Indudablemente, la investigación educativa conlleva múltiples acciones y actividades, tanto del investigador, como de los colaboradores y participantes que precisa de un proceso de planificación que es necesario establecer si pretendemos que sea válida y fiable. En otro momento, hablábamos del concepto de diseño de investigación, que junto con el proceso de investigación son dos conceptos que según Rodríguez et al. (1996: 62) tienen un significado bastante definido en el contexto de la investigación empírico-analítico, que no por ello es excluyente desde el enfoque cualitativo que precisa de ellos. En este sentido, continúa afirmando que «si se entiende el diseño en su acepción amplia de “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar problemas o contestar a las preguntas planteadas” (Pérez Juste, 1985a: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da (...), sirviendo para situar al investigador en el mundo empírico y saber de las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto».

Por tanto, la configuración de un proceso de investigación con distintas fases, que nos orienten, que nos organice, con un carácter marcadamente formativo y flexible, que impide que no tengan porqué tener un principio y un final delimitados, se hace imprescindible en el ámbito educativo.

Existen bastantes coincidencias, por partir de los pasos generales de método científico, entre las propuestas realizadas por diferentes autores. En

general, son los siguientes:

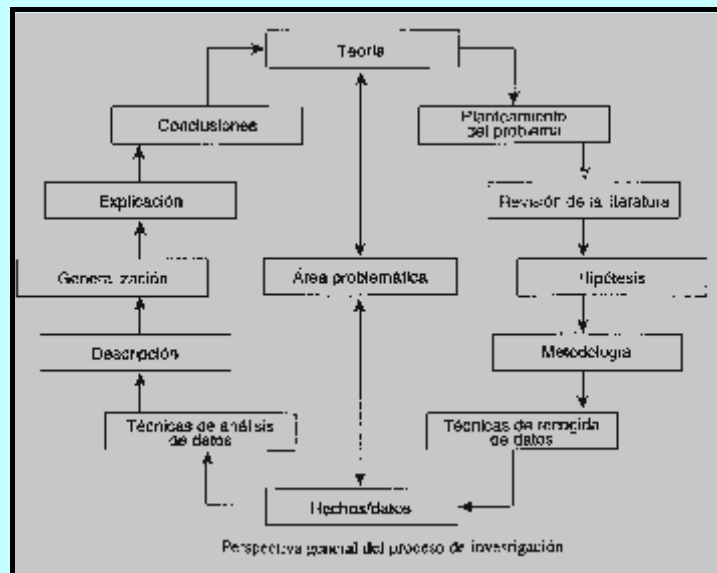
- Identificación del problema
- Revisión bibliográfica
- Trabajo de campo
- Recogida de los datos
- Análisis de los datos
- Conclusiones y difusión

Bisquerra (1989: 19-37 establece los siguientes pasos en el proceso de investigación:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía de los sujetos
3. Formulación de las hipótesis
4. Metodología de la recogida de datos
 - a) Definición de las variables
 - b) Muestreo de los sujetos
 - c) Diseño experimental
 - d) Procedimiento
5. Análisis de datos
6. Conclusiones

Arnal et al. (1992: 50 y ss.), proponen el siguiente modelo:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía
3. Hipótesis
4. Metodología
5. Técnicas de recogida de datos
6. Técnicas de análisis de datos
7. Conclusiones



(Arnal et al. 1992: 51)

Hernández Pina, (1997:8 y ss.) propone un modelo de proceso de investigación que consta de cuatro grandes fases, con distintas etapas cada una: *clarificación del área problemática, planificación de la investigación, trabajo de campo y análisis de datos e informe de la investigación.*

1. Clarificación del área problemática

- 1.1. Identificación del área problemática
- 1.2. Primera revisión bibliográfica
- 1.3. Formulación del problema de investigación

2. Planificación de la investigación

- 2.1. Revisión de fuentes bibliográficas
- 2.2. Formulación de los objetivos y/o hipótesis
- 2.3. Definición y categorización de las variables
- 2.4. La elección del método
- 2.5. El diseño y la elección de la muestra de estudio
- 2.6. La selección o construcción de los instrumentos de recogidas de datos

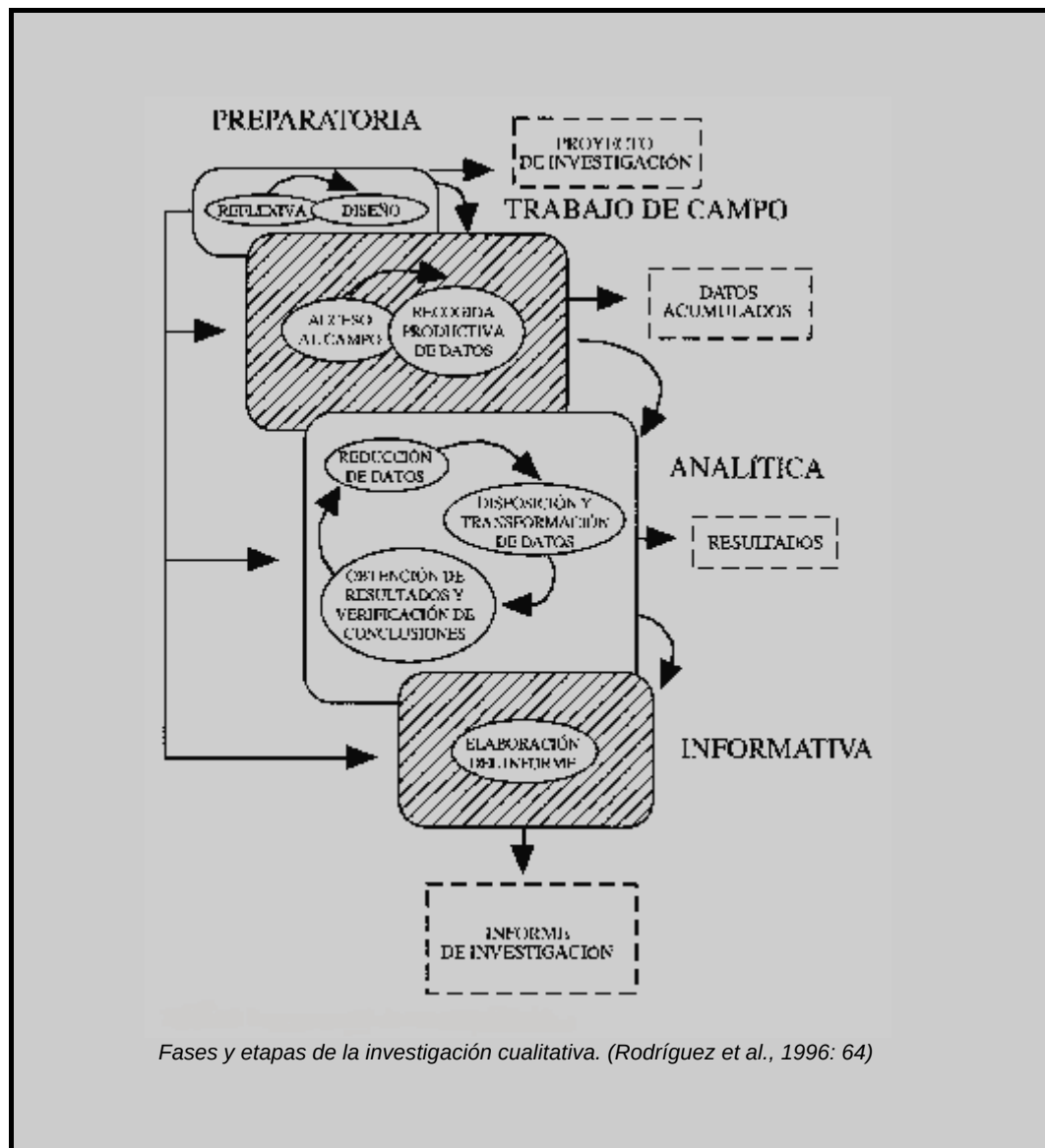
3. Trabajo de campo

- 3.1. Procedimiento
- 3.2. Estudio piloto

4. Análisis de datos e informe de la investigación

- 4.1. Análisis de los datos
- 4.2. El informe de la investigación

Por último, citamos a Rodríguez et al. (1996: 63-77), quienes consideran que en un proceso de investigación cualitativa se deben dar cuatro fases fundamentales: *preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa*.



Con todas estas aportaciones, hemos elaborado un modelo de proceso de investigación, adaptado a la singularidad y a las características específicas de nuestra actividad objeto de estudio. Nos ha servido de guía en todo nuestro trabajo, marcándonos en cada momento lo que teníamos que realizar, por lo que ha convertido en una herramienta fundamental de nuestra tarea investigativa. Consta de seis grandes fases, incluyéndose en cada una de ellas diferen-

tes etapas en las que se exponen las tareas concretas a realizar: iluminativa, organizativa, productiva, ejecutiva, analítica y conclusiva.

Nuestro proceso de investigación

1. Fase iluminativa

- Definición y justificación del tema de investigación
- Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica
- Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos
- Elección del método

2. Fase organizativa

- El diseño: planificación y temporalización de las actuaciones
- Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra
- Selección de colaboradores
- Configuración de expertos evaluadores
- 2ª revisión bibliográfica

3. Fase productiva

- Diseño y elaboración del Programa de Orientación
- Evaluación de expertos
- Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información
- Formación de profesores aplicadores
- Formación de colaboradores

4. Fase ejecutiva

- Desarrollo y seguimiento de la experimentación

- Cuestionario de diagnóstico inicial
- Recogida de información
- Reflexión compartida
- Aplicación del cuestionario final

5. Fase analítica

- Procesamiento de los datos e información
- Resultados e interpretación

6. Fase conclusiva

- Conclusiones, limitaciones e implicaciones
- Evaluación final formativa
- Informe de la investigación

Como podemos observar, la configuración de este proceso nos ha orientado en cada momento nuestra actividad investigadora. Un proceso tan complejo como el que hemos abordado, donde se mueven tantas variables, no lo podemos dejar a la improvisación, al azar, necesita de una adecuada planificación, aunque siempre con la lógica flexibilidad, para que se produzcan los logros que esperamos. Para precisar y exponer cómo se desarrolló nuestra actuación, vamos a realizar un recorrido por todas las fases, aunque lógicamente algunas de las etapas especificadas ya las hemos abordado ampliamente en los capítulos anteriores.

4.3. Fase iluminativa

4.3.1. Definición y justificación de la investigación

La decisión de elegir nuestra temática no fue fruto de la casualidad, ni de una inspiración puntual, sino que ha sido el resultado de muchos años de reflexión sobre el hecho educativo, en un constante compromiso por mejorar la enseñanza, por innovar, por introducir temas que los alumnos no desarrollan en las materias ordinarias, pero que necesitan en su relación con el medio social. En definitiva, pretendíamos ofrecer una propuesta de trabajo que contribuyera a la tan deseada formación integral de nuestro escolares.

Varias circunstancias claves han jugado un papel fundamental en la decisión de clarificar el tema de investigación. En primer lugar, nuestra doble experiencia profesional durante muchos años como maestro en la ya desaparecida segunda etapa de la educación general básica y como orientador de institutos de educación secundaria nos ha hecho vivir en la práctica, conocer las inquietudes de nuestros escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar, sus problemas, en definitiva la complejidad del mundo educativo. En segundo lugar, nuestro compromiso por el cambio social, por crear una nueva escuela, con nuevos contenidos curriculares, con nuevas propuestas metodológicas, nos ha llevado a integrarnos en grupos de renovación pedagógica como es el caso del Grupo Comunicar, Colectivo Andalúz para la difusión, formación e integración curricular de los medios de comunicación en nuestras aulas.

La conjugación de estas circunstancias y desde la óptica del profesor universitario, nos planteamos una investigación orientada a la práctica educativa, para incidir en ella, mejorarla, producir tomas de decisiones acertadas y generar cambios en nuestros alumnos y profesores. Por ello, nuestro propósito se inclinó hacia el diseño de un material curricular y su aplicación en centros de enseñanza, lo que indudablemente marcaba nuestra línea de trabajo: la investigación evaluativa.

Partiendo de estas consideraciones, convenimos en proponer y defender el proyecto de investigación *«Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios. Diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación educativa desde la Tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales»*.

Aunque ya anteriormente en otro apartado hemos fundamentado la elección de nuestra temática objeto de investigación, vamos a esbozar brevemente una justificación que le dé coherencia y justifique nuestro trabajo. Efectivamente, somos conscientes de la importancia que tienen los medios de comunicación social en la sociedad actual, de tal manera que se constituyen en agentes de «poder e influencias» de primer orden. Nuestros alumnos no son ajenos a ellos, participan en una convivencia diaria, donde el consumo de televisión, radio, prensa y publicidad se convierte en algo habitual. Comprobamos cómo la escuela se ve mediatizada por las influencias de los medios, cómo los valores y cultura que pretendemos transmitir pierden toda su efectividad y sentido ante lo que presentan los medios. Sabedores de la fragilidad del pensamiento infantil y juvenil, por encontrarse en etapas de afianzamiento y desarrollo de su personalidad, utilizan sus mensajes para atraerlos a sus propósitos, a veces con claros intentos de manipulación, y producir dependencia y consumismo irresponsable. Ante esta situación preocupante, nos encontramos con una realidad todavía más insostenible: escolares que carecen de la más mínima educación en medios de comunicación, familias sin la preparación debida para abordar esta problemática, institución escolar que adolecen de planes de intervención en medios y políticas educativas que propugnan la introducción, mediante los ejes transversales, de nuevos temas que afectan a los ciudadanos de la sociedad actual, pero que, posteriormente, se quedan en ilusionantes intentos curriculares.

Ante tal situación, nuestro propósito, por tanto, era diseñar una investigación para «experimentar» en contextos reales el funcionamiento del Programa de Orientación desde una perspectiva evaluativa y formativa de los profesores aplicadores que indudablemente contribuirá a la mejora de la calidad docente y a la potenciación de la intervención orientadora en los centros esco-

lares. Por ello, uno de los marcos conceptuales de referencia que más nos han servido de guía, como ya hemos expuesto en otro capítulo, y de encuadre de nuestra investigación, desde el punto de vista evaluativo, ha sido 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.

Desde el campo de la orientación, se nos brindaba una oportunidad única para trabajar con nuestros alumnos en la sesiones de tutoría, una propuesta formativa, para fomentar actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional, que no hemos querido desperdiciar. Para ello, elaboramos el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», dirigidos a los alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en el nuevo marco curricular propiciado por la reforma educativa.

4.3.2. Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica

Una vez clarificado el tema objeto de investigación, hicimos una primera revisión sistemática, completada con una segunda antes del inicio del diseño del Programa de Orientación, donde hemos consultado lo que existe sobre el llamado «estado de la cuestión». En nuestra búsqueda de fuentes, tomamos como referencias las interacciones entre orientación, medios de comunicación y educación, en relación con el diseño y elaboración de programas sobre esta temática en el marco del currículum escolar. Para ello se empleó bibliografía especializada, artículos y libros que se hallan referencia-

dos en los epígrafes finales de cada parte del trabajo, así como bases de datos en CD-Rom, especialmente la ERIC en inglés, el ISOC en castellano (del CINDOC, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación de España), TESEO (sobre tesis doctorales en España) y UMI (base de datos de la University Microfilm International que recoge tesis principalmente norteamericanas). También hemos visitado las páginas *webs* oficiales de numerosos organismos y sus respectivas direcciones electrónicas. Las referencias se tomaron del castellano, tanto de textos del ámbito nacional, como de la amplia documentación que en esta especialidad existe en Iberoamérica y del ámbito francófono y anglófono.

En nuestra revisión, no hemos encontrado ningún estudio en el campo de la orientación educativa que hayan trabajado específicamente el tema de la formación de consumidores críticos ante los mensajes de los medios de comunicación, por lo que podemos afirmar que somos pioneros en esta temática. No obstante, hemos encontrado estudios diversos sobre la evaluación de programas de orientación en otras tareas de intervención, que nos han servido de referencia para nuestro diseño y su evaluación.

En el ámbito general de la educación, hay una escasez de estudios que desde un punto de vista empírico evalúen programas para la enseñanza de los medios. El trabajo más extenso y riguroso es el realizado por Aguaded (1998), con motivo de su tesis doctoral, basada en la fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria, titulado «Educación para la competencia televisiva». En el ámbito internacional, hemos encontrado una interesante tesis doctoral defendida por Piette (1996) en la Universidad de Sherbrooke (Canadá), en la que analiza diferentes programas de educación para los medios, desde la perspectiva del análisis del pensamiento crítico. Asimismo, la prestigiosa asociación americana «Strategies for Media Literacy» de San Francisco ha realizado diversas investigaciones sobre el impacto de los medios en los jóvenes que nos muestran el interés en otros países de potenciar la educación en medios para fomentar su uso crítico y descubrir la subjetividad de su lenguaje (Lloyd y Tyner, 1990: 26-36).

En el estudio realizado por Aguaded (1998: 1050), nos confirma que en contexto nacional en el campo del diseño y elaboración de programas sobre los medios y la educación en general 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. Recoge que precisamente en Gallego (1997: 105) se 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 los medios sería necesario reconocer al menos cinco grandes mitos: 1º Que la televisión ejerce en sí misma la principal fuerza en la educación de los jóvenes; 2º Que la cantidad de horas que los niños dedican a ver la televisión es mayor que la dedicada a la escuela; 3º Que televisión y educación son la misma cosa; 4º Que se invierte más dinero en televisión que en educación; 5º Que se fuerza a la gente a ver televisión». Asimismo, Gallego (1997: 106) cita estudios interesantes en la educación en medios dentro de esta base de datos como los de Abelman (1983; 1987), Kaplan (1985), Williams y otros (1988) y Kelley (1991).

Para organizar las referencias y hacer las citas bibliográficas, hemos adoptado las normas de la APA (American Psychological Association) por ser la más usada internacionalmente.

4.3.3. Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos

Según Bisquerra (1989: 29-30), «las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que podrían ser posibles soluciones al problema planteado, expresadas en forma de proposición». En esta línea después de establecido el problema de la investigación, intentamos establecer nuestra hipótesis como una guía que nos orientara en el complejo proceso de la investigación. Intentamos formularla de un modo claro y preciso. Como afirma Bunge (1981: 255) la hipótesis sugiere una vía de solución del problema siempre que cumpla tres requisitos: en primer lu-

gar, que esté formulada correcta y significativamente, en segundo lugar que esté fundada en conocimientos previos y, por último, que sea empíricamente contrastable.

Nuestra **hipótesis** quedó enunciada así:

«Si se interviene, desde el Departamento de Orientación, en el ámbito educativo, desarrollando un Programa específico de orientación psicopedagógica para aprender a consumir mensajes audiovisuales, conseguiremos que nuestros alumnos se preparen y capaciten para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de un proceso de análisis, investigación y reflexión».

Observamos claramente que en nuestra investigación existe un propósito fundamental por conocer los hábitos de consumo y el grado de «madurez crítica» a la hora de *usar* los medios audiovisuales y sus mensajes, tratando de identificar las necesidades existentes en este campo con la intención de implementar un Programa de orientación e intervención psicopedagógica que, integrado en el Plan de Acción Tutorial del Centro, coordinado por el Departamento de Orientación y desarrollado con la participación y colaboración de los tutores, prepare y capacite a un grupo de escolares de la E.S.O. para aprender a tomar decisiones responsables con respecto a un consumo racional de los medios. Por ello, aunque en muchas investigaciones se utilizan indistintamente los términos hipótesis y objetivos, nosotros creemos que los últimos sirven para precisar y concretar más, lo que decidimos en nuestro proyecto formular los objetivos específicos.

Objetivos específicos:

1. Conocer los hábitos de consumo pasivo de los medios de

un grupo de escolares de la Educación Secundaria Obligatoria, en función de sus preferencias y contextos.

2. Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, descubriendo los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación.

3. Analizar y reflexionar sobre las potencialidades y virtualidades educativas del uso de los medios en esta etapa de la Educación Secundaria.

4. Diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico denominado «Aprendamos a consumir mensajes» entre un grupo de alumnos onubenses de Educación Secundaria, aplicable en la sesión semanal de Tutoría, como parte integrante del currículum de la misma, con la finalidad de conocer la influencia de la estrategia educativa en sus hábitos de consumo de los medios audiovisuales y en su nivel de captación de los mensajes propios de estos medios.

4.3.4. Elección del método

La elección del método en una investigación es una decisión de gran importancia, pues nos va a determinar el camino que tenemos que seguir para alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, la propia naturaleza del problema de investigación va a propiciar la elección del método a utilizar.

En nuestro caso nos situamos dentro de la llamada *investigación*

evaluativa, al tener como finalidad principal la evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Se parte desde una perspectiva orientada a mejorar la práctica educativa y a la toma de decisiones favorecedoras de un cambio positivo en el currículum escolar, tras un complejo proceso investigativo de recogida y análisis de información, antes, durante y después de su aplicación.

Para Cabrera (1987: 101), es un «proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos». Álvarez (1986: 16-17), por su parte, considera que en la investigación evaluativa 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».

Fox (1980: 488), la considera «una investigación descriptiva en la que al menos se tiene un criterio de medida, de tal forma que se pueda hacer un juicio de valor sobre el fenómeno que se describe». Ruthman (1977: 16), citado por Álvarez (1986), 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.

Aunque la mayoría de autores consideran que en el diseño de una investigación evaluativa no deben existir diferencias significativas con respecto al proceso general de investigación del método científico, sí mantiene unas notas distintivas que conviene precisar. Para Borg y Gall, (1983), reco-

gido por Bisquerra (1989: 143), afirman que una investigación evaluativa debe satisfacer los siguientes criterios:

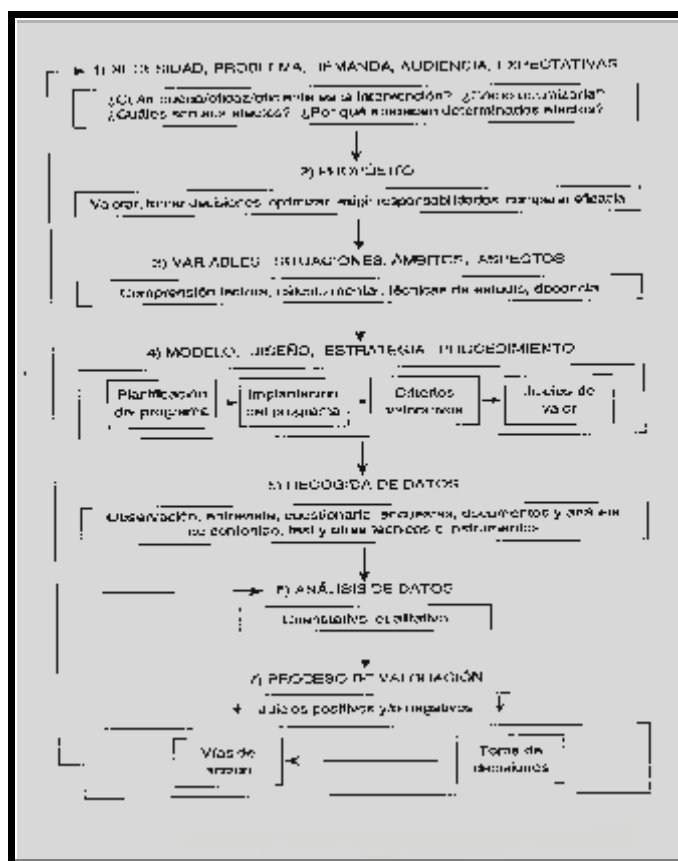
- a) Utilidad: debe ser informativa y útil para las personas afectadas.
- b) Factibilidad: el diseño debe ser apropiado y con un coste efectivo.
- c) Propiedad: los derechos de las personas afectadas por la evaluación deben estar protegidos.
- d) Precisión: debe proporcionar información válida, fiable y comprensiva.

Por su parte, De la Orden (1985: 134-135) resalta los siguientes matices diferenciadores:

- a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la elección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio.
- b) Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c) La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.
- d) Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los administradores de los programas. Con frecuencia, se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y los responsables del programa.
- e) Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.
- f) El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, am-

pliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.

g) El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.



*Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa
(De la Orden, 1985:135)*

Ante estas consideraciones, era necesario tomar una postura y decantarse por la posición metodológica a seguir. Ante ello, debemos precisar que compartimos la opinión manifestada por Rodríguez et al. (1996: 69) en el sentido de que «un buen investigador no debe limitar su entrenamiento y habilidad a un único método, pues ello no hace más que limitar las posibilidades del estudio. La competencia del investigador radica en sus versatili-

dad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica». Precisamente en una investigación evaluativa, debido a su enorme complejidad, se dan las circunstancias precisas para poder utilizar una amplia gama de métodos de investigación. En concreto se pueden utilizar aportaciones provenientes tanto del paradigma empírico-analítico como del humanístico-interpretativo. En esta línea, Arnal et al. (1992: 216) sostienen que cada perspectiva presentan ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes es posible conjugar las aportaciones de ambas perspectivas metodológicas desde una postura ecléctica, siendo las características del fenómeno educativo y los elementos contextuales los criterios que tendremos en cuenta para delimitar hasta dónde podemos llegar al utilizar las respectivas metodologías en cada situación educativa. En definitiva, hay que superar las posturas enfrentadas de antaño, intentando beneficiarse de lo mejor de ambos enfoques, destacando como nota característica la flexibilidad en la adopción de diferentes métodos y técnicas.

Atendiendo a que nuestra investigación por su propia naturaleza posee un marcado componente descriptivo e interpretativo de la aplicación del Programa, interesándonos por el estudio de los significados e intenciones de las acciones de los propios agentes implicados (alumnos, profesores, observadores, investigador principal), donde la observación constituye el elemento fundamental de la misma, nos decantamos por el paradigma cualitativo de la investigación. Así, la metodología que utilizaremos sigue sobre todo un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, estudiando la realidad desde la globalidad sin fragmentarla y contextualizándola, ya que utilizaremos muchos instrumentos que les son propios (entrevista, observación, diarios, análisis de contexto, etc.), pero sin descartar otras técnicas estructuradas válidas y fiables, y un análisis de datos con predominio de procedimientos matemáticos y estadísticos vinculadas al paradigma cuantitativo, como son los cuestionarios, que nos darán respuestas a algunas cuestiones concretas de nuestra investigación. De esta forma, estamos haciendo realidad la postura expuesta más arriba al incorporar datos cuantitativos en un estudio cualitativo. Con ello, reafirmamos las palabras de Guba y Lincoln (1994: 105-

117) cuando señalan que en la investigación cualitativa están presentes hoy los enfoques positivistas, postpositivistas, críticos y constructivistas. Cook y Reichardt (1986: 43 y ss.) definen esta conjugación de ambos métodos 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.

Hemos participado, en gran medida, de las características que la definen, guiándonos en un proceso de investigación como el nuestro que necesita meterse en el medio donde se realizaba la acción, donde hemos pretendido obtener una visión múltiple de la realidad y comprenderla a partir de la reflexión y de la crítica, para mejorarla y/o cambiarla.

En este sentido, son importante recordar algunas de las características que definen el paradigma cualitativo, independientemente de los caminos seguidos posteriormente y que recoge Rodríguez et al. (1996:33-34) de autores significativos.

Para Taylor y Bogdan (1986: 20), la investigación cualitativa es «aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» y que poseen las siguientes características:

- 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 pro-

pio 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.
- La investigación cualitativa es un arte.

Miles y Huberman (1994: 5-8), 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 aquellas 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.

Indicar, por último, que nuestra opción, encuadrada dentro de la investigación evaluativa, tiene la suerte de poder recoger algunas de las singularidades de las otras perspectivas de orientación interpretativa y utilizar sus técnicas e instrumentos de recogidas de información. Nos referimos lógicamente a la etnografía y la observación participante, al trabajo de campo, los estudios naturalísticos, la entrevista creativa, el estudio de casos, los trabajos interpretativos, hermenéuticos y fenomenológicos, los estudios de enfoque cultural, el interaccionismo interpretativo, y a la investigación-acción en sus distintas modalidades.

4.4. Fase organizativa

4.4.1. El diseño: planificación y temporalización de las actuaciones

Establecer un plan estructurado donde fundamentar nuestra acción, nuestro esquema de trabajo es una tarea imprescindible en el proceso investigativo. Saber con detalle qué se debe hacer y cómo realizarlo genera todas las actividades y actuaciones a desarrollar. Para ello, hemos tenido en cuenta (Buendía, 1997: 133) que posea «coherencia lógica en las etapas previstas para alcanzar los objetivos de la investigación y una justificación científica de la validez de la estrategia elegida». Asimismo, hemos procurado seguir las características que según Hernández Pina (1997: 83) se deben tener en cuenta para un buen diseño de investigación:

- a) Control experimental adecuado**, controlando todas aquellas variables no deseadas y que podría llevar a la confusión de las causas que ha motivado los cambios en la variable dependiente.
- b) Evitar la excesiva artificialidad**, procurando que las condiciones ambientales en que se lleve a cabo la investigación se parezcan lo más posible a la vida real.
- c) El grupo de control**, que permitirá el establecimiento de las relaciones causales.
- d) Los datos y los análisis** deben ser coherentes con la hipótesis de la investigación.
- e) Pureza de los datos**, reflejando lo mejor posible el efecto de la variable independiente.
- f) Definir claramente las variables independientes no tratamiento** si existen en la investigación e incluirlas como variables moderadoras para evitar la posible confusión de cuáles han sido las auténticas causas de la variable dependiente.

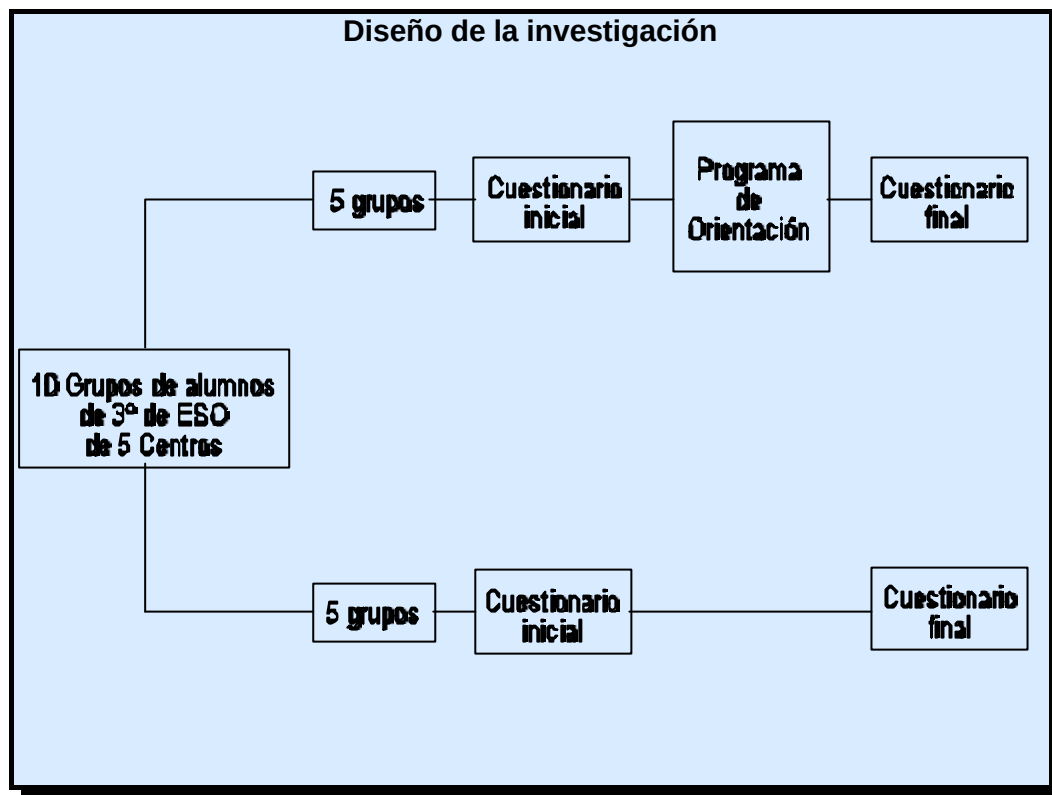
g) Representatividad, procurando que la elección de los sujetos de la población y su asignación a los grupos se realice al azar, como la mejor garantía de que los resultados puedan generalizarse.

h) Parsimonia, procurando utilizar diseños simples a complejos si con ello vamos a llegar a conclusiones similares.

En nuestro diseño, hemos procurado que se recogieran todos estos criterios. Para ello, la experimentación del Programa de Orientación se realizó en el mismo contexto natural de los sujetos, sus propias aulas y llevado por sus profesores, por lo que la continuidad didáctica evitaba cualquier efecto no deseado que pudiera influir en los resultados, aunque nuestro material conllevara un enfoque metodológico distinto a lo habitual.

En nuestra investigación, incluimos también la presencia de grupos de control, para que nos sirvieran de referencia la hora de contrastar los cambios producidos en los alumnos del grupo experimental por la incidencia del Programa. Hemos procurado recoger los datos necesarios y utilizar los análisis precisos para dar respuestas a nuestra hipótesis y a los objetivos propuestos. En una investigación educativa, cuya finalidad es la evaluación de un programa con grupos de alumnos, el criterio de representatividad se ve condicionado por la disposición de los profesores de participar en la experiencia. Cuando contactamos con los centros, establecimos que la elección del grupo experimental y el de control se realizara al azar. En nuestro caso, tuvimos la suerte de que se sortearon los grupos en cada centro, porque todos los docentes querían aplicar el programa. Debido a esta circunstancia, podemos concluir que aunque nuestra muestra no es muy amplia -5 grupos experimentales y 5 de control- los resultados de la investigación podrían ser generalizables, siempre con las debidas reservas. Por tanto, hemos buscado que en nuestro diseño se produzca el equilibrio entre la validez interna, desarrollando la capacidad de establecer relaciones causales, y la validez externa, al procurar su generalización.

Con todas estas consideraciones, optamos por un diseño que, dependiendo de la consideración al tema del «azar», se puede situar dentro



de los experimentales o cuasi experimentales, con 5 grupos que realizaron el programa y 5 de control con los que no se llevó a cabo ninguna intervención, uno por cada centro participante, respectivamente, a los que se les aplicó pretest y posttest al mismo tiempo.

El diseño de investigación se elaboró desde los comienzos del proyecto de tesis, por lo que se procedió a establecer con prontitud una planificación inicial de las tareas a desarrollar. Un plan complejo, por poseer varios frentes de intervenciones antes del comienzo de la experimentación: de un lado, la elaboración de un material para los alumnos -el Programa de Orientación-, con la posterior evaluación por parte del grupo de expertos; de otra, el propio contexto de intervención con las negociaciones de los centros, las reuniones formativas con el profesorado, la selección y preparación de colaboradores observadores, etc. Por tanto, debido a la misma naturale-

za investigativa, esta planificación se fue adaptando a las circunstancias contextuales. No obstante, la secuencia de los acontecimientos se desarrollaron como a continuación se exponen de forma breve, ya que han sido o serán ampliamente especificados en anteriores y posteriores epígrafes.

En enero de 1998, un año antes de la aplicación del Programa, como medida previsoras al conocer las posibles dificultades organizativas que podríamos encontrarnos en ámbito escolar, tuvimos los primeros contactos con diez centros de Educación Secundaria de la ciudad de Huelva -cinco públicos y cinco privados concertados-, donde la entrada nos resultaba relativamente fácil, en la mayoría de ellos, por amistad con algunos de sus responsables directivos u orientadores, aunque desconocíamos por completo a los futuros profesores aplicadores. Este primer encuentro era fundamental para exponerles los objetivos de la investigación, a fin de que fueran transmitidos a su vez al profesorado y a los Consejos Escolares de los mismos. En el mes de junio, sólo cinco centros se comprometieron a participar, hecho que determinó la elección de la muestra. Durante el primer trimestre del curso 98-99, se realizó la evaluación del Programa a través del juicio de expertos y se procedió a los encuentros formativos con profesores aplicadores, orientadores y observadores. Durante el segundo y el tercer trimestre, se desarrolló su implementación, finalizándose en junio de 1999. A partir de este momento comenzamos las fases analíticas y conclusivas.

4.4.2. Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra

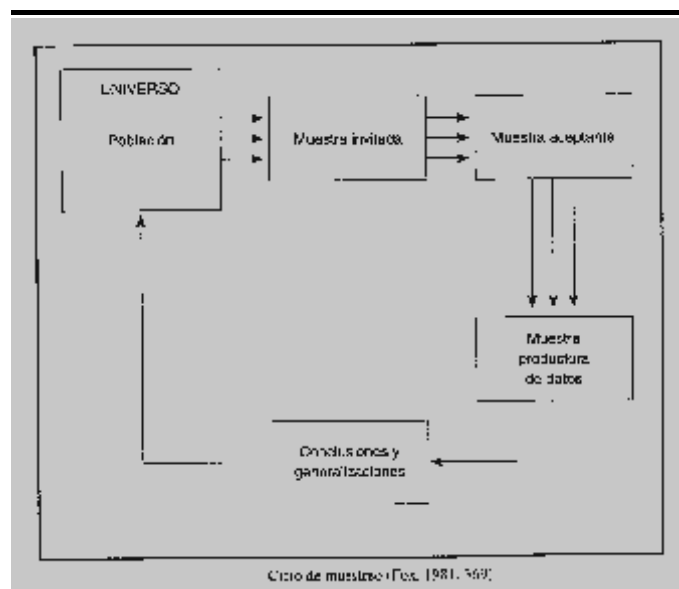
Especialmente unido al diseño de la investigación nos encontramos con la elección de la muestra de estudio, ese subconjunto de la población con el que vamos a desarrollar la aplicación del Programa y realizar las observaciones y las recogidas de datos pertinentes.

Arnal et al. (1992: 53) consideran que es una tarea fundamental del investigador definir la población adecuada objeto de estudio y extraer una

muestra representativa de individuos, utilizando para ello la técnica de muestreo apropiada que garantice la representatividad de los individuos elegidos.

Efectivamente, lo esencial del muestreo será la identificación de esa parte de la población que estará representada en el estudio. Para ello, Fox (1980: 367-369) señala cinco etapas en el proceso de muestreo:

1. Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.
3. Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
4. Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- 5) Muestra productora de datos: la parte que aceptó y que realmente produce datos.



Como se puede observar, el muestreo posee un carácter intencional, dinámico y secuencial, teniendo como primer paso el establecimiento de unos criterios claros y precisos para poder empezar el proceso de selección y que garanticen una cierta representatividad. En este sentido, optamos por buscar centros que cumplieran, al menos, estos requisitos:

- Lugar de localización: ciudad de Huelva
- Centros de titularidad pública y privada: Institutos de Enseñanza Secundaria y Centros Educativos Concertados.
- Lugar de ubicación: distintas zonas de la ciudad -periferia, barriadas diversas, zona centro-.
- Etapa educativa y nivel: 3º de ESO.
- Profesores aplicadores: Tutores de los grupos.
- Desarrollo de la aplicación: Sesiones de Tutoría.
- Garantías de continuidad: seguridad en su aplicación por el profesorado aplicador.

Partiendo de estos criterios y de la propia naturaleza de nuestra investigación, la aplicación y evaluación de un Programa de Orientación, el proceso de selección de nuestra muestra no se ajustó a ninguna técnica específica, sino que dada la situación tan compleja existente a la hora de seleccionar muestras del ámbito educativo, optamos por combinar distintos procedimientos -calificados como *muestreos mixtos* (Hernández Pina, 1997: 31) o *muestreos polietápicos* (Bisquerra, 1989: 84), que ahora especificaremos, adaptándolos a nuestras circunstancias. Partíamos de una situación privilegiada, al conocer a una parte importante de los responsables y orientadores de los posibles centros participantes, lo que nos facilitaría la entrada a los centros y los contactos con los profesores aplicadores. Teniendo presentes las condiciones preestablecidas, iniciamos los contactos con diez centros representativos -cinco públicos y cinco privados

concertados-, repartidos por diferentes zonas de la ciudad.

Esta elección se le realizó teniendo presentes lógicamente los indicadores prefijados y en el caso de encontrarnos con varios centros en una misma zona, nos decidíamos por aquél donde preveíamos más posibilidades de aceptación. Tras el proceso de negociación que fue largo y complejo, por las dificultades inherentes del mismo, aceptaron nuestra invitación cinco centros: cuatro privados concertados y uno público, lo que nos confirma que tuvimos más dificultades en el compromiso de su desarrollo en los públicos que en los de titularidad privada, debido sobre todo a la incertidumbre en la continuidad laboral del futuro profesorado aplicador del Programa. Sin embargo, creemos que la proporción de representación geográfica quedó bastante equilibrada, al encontrarnos con dos centros en zona céntrica, que recogen alumnos de procedencias varias, uno de zona periférica, dependiente de una cooperativa de enseñantes, y los otros dos restantes pertenecientes a sendas barriadas populosas. La selección posterior de los dos grupos que participarían: uno experimentando el programa y el otro con una función de control, se decidió internamente, unas veces al azar y otras condicionadas por la disposición más favorable del profesor aplicador.

Con estas múltiples circunstancias, como hemos podido observar, es difícil incluir nuestra técnica de muestreo empleada en uno de los dos tipos en los que es corriente dividirlos: muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Por ello, como anticipamos anteriormente, al participar con técnicas de ambos, aunque con una inclinación mayor hacia los segundos, nos situamos dentro de los llamados muestreos mixtos o polietápicos. Hay que añadir además los dos elementos sobre los que se ha desarrollado la selección: en primer lugar el centro y posteriormente los grupos.

Consecuentemente, de los probabilísticos, hemos utilizados técnicas del aleatorio simple, de una forma relativa, en la selección de los centros y del aleatorio por conglomerado, para la selección de los grupos. De los no probabilísticos, por la propia naturaleza de nuestra investigación y al establecerse una serie de criterios para la elección de nuestra muestra, hemos

participado en las aportaciones del muestreo intencional o deliberado, al elegirse los grupos que estimábamos que eran los más representativos y que se adecuaban a nuestros criterios; asimismo, del muestreo casual o de voluntarios o incluso en el llamado bola de nieve, al apoyarnos en los equipos directivos y orientadores que hicieron de nexo con los profesores aplicadores.

En cuanto al tamaño de la muestra, creemos que aportamos un número razonado de sujetos para poder verificar nuestros objetivos. Como señala Fox (1980: 396) compaginar el tamaño de la muestra y la representatividad no es una tarea nada fácil, por lo que se inclina por la representatividad antes que por el tamaño de la muestra. En nuestro caso, el número total de individuos se elevó a 275, de los que 145 formaban parte del grupo experimental y 130 del grupo control.

4.4.2.1. Los Centros participantes

La relación de los Centros Educativos en los que se aplicó y evaluó el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» quedó establecida de la siguiente manera:

Clave	Nombre del Centro	Titularidad	Ubicación
SAN	Colegio «Santo Ángel»	Privada	Centro
SMG	Colegio «Sta. María de Gracia»	Privada	Centro
SEB	I.E.S. «San Sebastián»	Pública	Barriada
LHI	Colegio «La Hispanidad»	Privada	Periferia
TER	Colegio «Sta. Teresa de Jesús»	Privada	Barriada

Para hacernos una idea más exacta de cada uno de ellos, pasamos a realizar una breve descripción contextual de los mismos:

! Colegio «Santo Ángel»

El Colegio del “Santo Ángel de la Guarda”, se encuentra ubicado en la localidad de Huelva, concretamente en el casco urbano, en una zona de nivel socioeconómico medio, medio-alto. Consta de dos edificios, uno en el centro de la ciudad, concretamente en la calle Puerto, y el otro en la avenida Manuel Siurot, en la zona residencial denominada «El Conquero».



primer edificio

se imparten la Educación Infantil y Educación Primaria, con un total de 16 unidades. En el mismo, además de las aulas existe un salón de usos múltiples, una capilla, una sala para manualidades, una Biblioteca, un Laboratorio, la Dirección, una sala de profesores, una gran sala de visitas

para los padres, un salón de ritmo, un aula de informática, los comedores y la cocina. Por su parte, el edificio del Conquero alberga las ocho unidades autorizadas con las que cuenta el Colegio. Tiene solicitado la homologación del nuevo Bachillerato LOGSE, pero aún no han recibido autorización. Aún persisten dos unidades de B.U.P., que desaparecerán el próximo curso 99-00. Consta este edificio de dos plantas. En la primera hay siete aulas, los Servicios de Administración, la Biblioteca, el recibidor, la Capilla, la Secretaría, el Laboratorio de Física, la sala de Audiovisuales, la Portería y el servicio de los profesores. En la segunda planta hay cinco aulas, la sala de profesores, tres tutorías, el Laboratorio de Química, el despacho del Orientador y Pastoral. Posee este edificio también un gimnasio, un almacén, dos vestuarios, un patio con una pista de baloncesto y dos minibasket reutilizables para otro tipo de deporte y, por último, los servicios de los alumnos/as. Todas estas dependencias tienen un uso diario y están al máximo rendimiento.

El Centro cuenta en su totalidad con 31 profesores, concretamente, 17 en el edificio de la Calle Puerto y los 14 restantes en el edificio del Conquero. Es una plantilla estable, relativamente joven y con muchos años de servicio en el mismo. Las tareas administrativas recaen en el personal no docente: una administradora, una secretaria, seis limpiadoras en el edificio de la Calle Puerto, tres limpiadoras en el edificio del Conquero y seis monitores de comedor y transporte. El Centro cuenta con una Asociación de Padres de Alumnos que colabora activamente en la dinámica del Centro, no sólo desde el Consejo Escolar, sino también en las actividades extraescolares y complementarias, en los talleres y en las actividades deportivas. Su colaboración es muy efectiva y su Junta Directiva mantiene muy buenas relaciones con el profesorado y con los propios alumnos. El Centro, en colaboración con el A.P.A., lleva a cabo actividades fuera del horario escolar, entre las que podemos encontrar: refuerzo, baile, música, kárate, informática, deporte y catequesis. El personal que atiende estas actividades se compone de: 2 monitores, 1 profesora de baile, 1 profesor de informática, 1 profesor de kárate, 1 profesor de guitarra, padres y madres, alumnos y religiosas.

! Colegio «Santa María de Gracia»



El colegio está ubicado en el centro de la ciudad, en la calle Palos. Es un centro de nueva creación que asume en el curso 92-93 la totalidad de las ocho niveles de la desaparecida EGB; en la actualidad es un centro integrado de Infantil, Primaria y Secundaria. Este Centro Educativo pertenece a la comunidad de M.M. Agustinas de Huelva, i n t e -

grado en la familia educativa agustiniana en su Federación de Agustinos de la Enseñanza (FAE) y como tal tiene un estilo agustiniano de entender y vivir la educación. La acción docente y educativa se inspira en una propuesta coherente de valores y expresa una vivencia de actitudes: que los alumnos



no sólo aprendan a pensar, saber y hacer, sino también a ser y a compartir (carácter propio). En cuanto a las características del entorno, al estar situado en la zona centro se asegura la cercanía a los centros culturales o de promoción cultural, asimismo se acusa una fuerte incidencia de aproximación de los domicilios familiares al centro. El grado de incidencia de paro en las familias no es significativo, las profesiones de los padres son medias/medias con dispersión alta y media; la media de las madres están ocupadas en sus labores. El nivel cultural es medio y medio/alto con cierta desviación medio-baja. Los intereses de las familias se inclinan a una formación con valores humanos y académicos. Manifiestan gran preocupación por el influjo negativo del ambiente en la educación. Se da la participación activa de un grupo de padres en la Escuela de Padres para formarse personalmente. El número actual de profesores es de 15 entre religiosos y seculares, alumnos aproximadamente 400 y la ratio se distribuye aproximadamente, en Infantil 27, Primaria 35 y ESO 32.

! I.E.S. «San Sebastián»

El Instituto de Enseñanza Secundaria «San Sebastián» está situado en una de las barriadas próximas al centro de la ciudad que más ha crecido en los últimos años y al que acuden alumnos tanto con un nivel socio-cultural medio como bajo, provenientes de diferentes barriadas de la ciudad, dada la centralidad geográfica del mismo. Asimismo acuden alumnos de muchos pueblos cercanos matriculados en los ci-

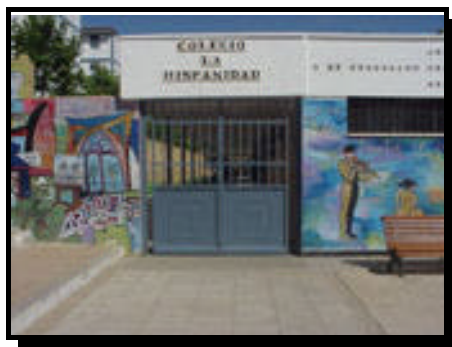


clos formativos de grado medio y superior que oferta el Centro. En la actualidad se encuentran matriculados alrededor de 1200 alumnos, impartándose las enseñanzas en dos turnos –mañana, y tarde-noche– con el fin de atender la docencia debidamente, estando adscritos los alumnos de Secundaria al turno matinal. La implicación de los padres es bastante escasa, a pesar de la exis-

tencia de la Asociación de Padres. En cuanto al perfil del alumnado, tradicionalmente existía un predominio de los estudiantes de Formación Profesional, en las ramas de Administrativo e Informática y Secretariado Bilingüe, pero con la puesta en marcha de la LOGSE, y su conversión en IES, el Centro ha experimentado profundos cambios, ofreciendo la ESO completa, el Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud y ciclos formativos de formación profesional en Informática y Comercio y Marketing.

! Colegio «La Hispanidad»

Situado en pleno corazón de la barriada del mismo nombre, el Grupo Escolar «La Hispanidad», abrió sus puertas en octubre de 1973, poco menos después de que naciera el propio barrio. Empieza a andar como colegio de E.G.B. y un aula de Preescolar. Este centro es la primera Cooperativa de Enseñanza de Andalucía. Precisamente el pasado curso ha venido celebrando su XXV Aniversario. Una docena de maestros y maestras de nuestra ciudad, propietarios/as de una academia donde trabajaban, deciden, conforme a la Ley de Educación de 1970, constituirse en cooperativa y comprar el recién construido edificio, destinado a colegio, en la barriada de La Hispanidad. Este Colegio participó muy activamente en la constitución de la Unión de Cooperativas Andaluza de Enseñanza (U.C.A.E.), semilla de la que ha nacido, la actual Federación de Cooperativas Andaluza de Enseñanza (F.E.C.A.E.), extendida por toda Andalucía y que integra un centenar de centros de todos los niveles educativos.



Desde 1985 es un Centro de Integración donde trabaja un equipo de orientación constituido por una psicóloga, una logopeda, una profesora de E.E y dos profesores de apoyo. En el curso 96/97 este Centro, de acuerdo con la LOGSE se transforma en un centro integrado, constituido por

seis unidades de Educación Infantil, doce de Educación Primaria y ocho de Educación Secundaria obligatoria. Cuarenta y un docentes forman el Claustro de Profesores, y el alumnado, setecientos sesenta, proceden de las barriadas circundantes: 45'2 % de La Hispanidad, con predominio de clase obrera y de condición humilde, 17'9 % de Verdeluz, más favorecida socialmente, 13% de El Torrejón, zona marginal, y un 6'2 % de la nueva prolongación de la Avda Andalucía, 5'5 % de Pasaje "El Greco" y el resto de otras zonas onubenses.

! Colegio «Santa Teresa de Jesús»

El Colegio «Santa Teresa de Jesús», conocido popularmente como «Teresianas» se encuentra ubicado dentro de unas de las zonas más antiguas de Huelva, en concreto entre los límites del Barrio Obrero y el Matadero. En este sentido la perspectiva ambiental es bastante buena, ya que la ubicación esta protegida. El nivel cultural y económico del lugar donde se sitúa el centro es variado por las diversas procedencias de su alumnado al encontrarse enclavado en una zona muy poblada, aunque sobresale el medio, debido sobre todo a que ambos cónyuges trabajan fuera del hogar.



Este colegio pertenece a la Compañía de Santa Teresa de Jesús, congregación Religiosa fundada en 1876 por San Enrique de Ossó para dedicarse a la educación cristiana, proponiendo un estilo y unos valores inspirados en Teresa de Jesús. El colegio inició su servicio a la sociedad onubense en 1914. Clasificado como centro de educación infantil, primaria, y secundaria, tiene también concedida la homologación para impartir Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y la Salud. La Asociación de Padres de Alumnos está muy implicada, organizando actividades formativas, deportivas y de fomento del tiempo libre en horario extraescolar. Fun-

ciona regularmente un servicio de comedor y el servicio de biblioteca, estando disponible su sala de lectura o estudio todos los días de lunes a viernes de 3 a 8 de la tarde, con la posibilidad de préstamo de libros.

4.4.2.2. Los sujetos o participantes de la investigación

En nuestra investigación, el protagonismo de la misma recae indudablemente sobre los dos elementos humanos que van a hacer posible la implementación del Programa: los profesores aplicadores y los alumnos de los Centros. Cada uno de ellos, va a tener definido su papel en la investigación, ambos participarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por eso su participación es decisiva en la evaluación del Programa.

! Los profesores aplicadores

Constituyeron el elemento imprescindible en nuestra investigación, ya que sin ellos, hubiese sido imposible llevarla a cabo. Su aceptación a formar parte de una experimentación de un Programa de Orientación en su rol de Tutor de un grupo de alumnos, supuso un compromiso y una dedicación laboral que es preciso destacar y agradecer enormemente. Para Rodríguez et al (1996:127) desempeñan un papel clave en cualquier proceso de investigación cualitativa, ya que aportan la mayor parte de la información sobre el problema de investigación. Les denominan bajo el término *informantes-clave* (usado habitualmente por la antropología) y son definidos como «las personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación.» Nuestros profesores aplicadores fueron buenos informantes, porque se implicaron en la propia investigación, no sólo para desarrollar el Programa, sino participando y colaborando de forma activa en la toma de decisiones, desde el primer momento,

controlando los ritmos de aprendizaje de los alumnos y recogiendo la información necesaria, lo que contribuyó decisivamente al éxito de la misma.

Su selección se realizó de forma consensuada por el propio centro, aceptando voluntariamente su participación en la experimentación del Programa. Queremos destacar el entusiasmo demostrado en todo el proceso, porque no es nada fácil que un grupo de docentes se impliquen en una tarea como esta de tanta dedicación. En cuanto a su distribución por sexo, nos encontramos con cuatro mujeres y un hombre, de distintas edades, lo que reportaba docentes con muchos años de experiencia junto a otros más noveles. Un dato significativo es que todos estaban impartiendo la especialidad de Lengua o Idiomas. Este hecho nos constata que no sólo fue una casualidad, sino que se da una mayor preocupación y sensibilidad por la temática de la educación en medios de comunicación en el profesorado de estas materias.

Clave	Profesores Aplicadores	Centro
PROFESAN	• Isabel Vizcaya Vázquez	C. «Santo Ángel»
PROFESMG	• M ^a del Carmen Figueroa Serra	C. «Sta. María de Gracia»
PROFESEB	• María José Gómez Vázquez	I.E.S. «San Sebastián»
PROFEHIS	• Gregorio Barroso Garrochena	C. «La Hispanidad»
PROFETER	• Esther Aragón Jiménez	C. «Sta. Teresa de Jesús»

Para conocer algunos aspectos significativos de sus trayectorias docentes, incluimos a continuación, de forma resumida, sus propios biogramas profesionales, como un elemento más de información a tener en cuenta en el proceso de la investigación. En este sentido, Fernández (1995: 153) señala que a través de ellos podemos conocer «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». Por su parte, Colás y Buendía (1994: 264) afirman que «en la investigación educativa, las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales de los individuos se pueden utilizar para valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes. También para explicar reacciones de los participantes ante determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones».

! Profesora Isabel Vizcaya Vázquez

Desde muy pequeña se sintió atraída por ayudar y enseñar a los demás, viéndose favorecida estas actitudes por las vivencias percibidas en sus maestras y profesores. Por eso decidió estudiar Magisterio, obteniendo la Diplomatura por la especialidad de Lengua Española e Idiomas Modernos. Posteriormente, continua los estudios universitarios, Licenciándose en Filología Clásica por la Universidad de Sevilla.



Su etapa laboral, comienza como monitora de grupos marginales, desde el año 1980 hasta el 86, que es contratada como profesora en el Colegio «Santo Ángel» de Huelva, impartiendo docencia en él hasta la actualidad. Siempre ha realizado funciones de Tutora y ha sido Coordinadora de Ciclo. Asimismo ha sido miembro activo de distintos seminarios permanentes y grupos de trabajo.

! Profesora María del Carmen Figueroa Serra



Nacida en 1944 en Villacaña, Toledo. Licenciada en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía y Diplomada en Psicología por la Universidad de Madrid. Comienza su trabajo como directora en el Colegio SS. Corazones de MM. Agustinas de Talavera de la Reina en el que había sido alumna desde Preescolar hasta 6º de Bachillerato. Inicia en él la Reforma del 70, a raíz de la

implantación de la Ley de Educación. Siempre fue muy entusiasta de la educación y del valor de ella en la forja de los auténticos valores de la persona. Es monja agustina contemplativa y en esa vocación ha encontrado la raíz de su vocación de educadora, recogiendo «el dar de lo que hay en el corazón», desde la interioridad a la comunión – comunicación de bienes según el carisma agustiniano en el que se educó y al que ha entregado su vida- dice, en una tradición monástica de siglos y en una línea educativa desde 1902.

De la Comunidad y Colegio de Talavera vino a ésta de Huelva para abrir el nuevo Centro con otras hermanas. Actualmente lleva la Dirección del mismo ya completo (E. Infantil, Primaria y ESO) y concertado. Trabaja con un excelente equipo de profesores y el Departamento de Orientación va integrándose en la dinámica del Colegio de un modo extraordinario, con gran esfuerzo, trabajo e ilusión.

! Profesora María José Gómez Vázquez

Nació en el año 1972 en Huelva. Estudió EGB en el Colegio Público Príncipe de España y el Bachillerato en el Instituto José Caballero, ambos en la capital onubense. En 1995, obtuvo la Licenciatura en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Esta inclinación hacia esta materia fue como consecuencia de la influencia de varios profesores en su época de adolescente, por lo que le empezó a entusiasmar de siempre ciertas ramas como la Semántica, Lexicología, Historia de la Lengua o Sintaxis. Para ella, la enseñanza es un terreno que, «aunque no se domine nunca -o se tenga esa impresión- te arrastra».



Ha participado en gran cantidad de cursos de perfeccionamientos y grupos de trabajo relacionados con su especialidad, como consecuencia de su constante preocupación por la innovación y la calidad educativa. Su trayectoria profesional como Profesora interina por la especialidad de Lengua Castellana y Literatura comienza en 1997, desarrollando su actividad docente hasta la actualidad por distintos Institutos de Enseñanza Secundaria de Huelva y Provincia:

«Catedrático Pulido Rubio», «Pablo Neruda», «La Rábida», «Estuaria» y actualmente en el IES «San Sebastián».

! Profesor Gregorio Barroso Garrochena



Nació en el año 1941 en Lucena de Puerto (Huelva). En 1954 comienza en el Seminario Diocesano de Huelva los estudios de Humanidades y Filosofía. Posteriormente pasa a la Universidad Pontificia de Salamanca donde se licencia en Teología en 1966. Posteriormente, cursa en Huelva los estudios de Magisterio y más tarde se especializa en Pedagogía Terapéutica.

Desde 1976 trabaja como profesor de Lengua y Literatura Española en el onubense Colegio de «La Hispanidad», antes en la segunda etapa de la Educación General Básica y desde hace varios cursos en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Asimismo ejerce como Director del Centro, impulsando la creación de proyectos de innovación en el mismo. El estudio de los Medios de Comunicación y el Habla Andaluza son los temas principales de sus cursos de especialización, habiendo participado activamente en distintos Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo.

! Profesora Esther Aragón Jiménez

Nació en Huelva en 1970, siendo la mayor de cinco hermanos, cuatro chicas y un chico. Hasta los siete años vivió en Almonaster la Real (Huelva), por motivos laborales de sus padres -maestros-, realizando allí Preescolar y 1º de EGB en el Colegio Público «Virgen de Gracia». Al llegar a Huelva, estuvo en los Colegios Públicos «Príncipe de España», (2ª EGB, curso 77-78), «Tres de Agosto» (3º EGB, curso



78-79), «Tartessos» (4º y 5º EGB, cursos 79-80, 80-81), centros donde trabajaban sus padres. La segunda etapa de EGB -cursos 82, 83, 84,- y el BUP -84-85, 85-86, 86-87,- los cursó en el Colegio Sta. Teresa de Jesús. Al no existir el COU en el mismo centro, lo realizó en el I.B. «Diego de Guzmán y Quesada» (87-88). Estudió Filología Inglesa en la Universidad de Sevilla, colaborando con el Seminario de Lingüística Generativa, dirigido por Dr. Garnica Silva e hizo el CAP (93-94) y el Curso de Iniciación de los Medios en el aula allí también, residiendo cinco años y medio en una residencia universitaria femenina. Una vez concluidos los estudios universitarios se incorporó al Tercer Ciclo (bienio 94-96), cursos realizados en la Universidad de Huelva.

Comienza su trayectoria profesional en 1994 como Profesora del Curso de Inglés Comercial, en el Centro de Empresas de Riotinto (94-95), Profesora de Inglés extra-escolar en «C.P. «Juvenal de Vega», Profesora y Tutora en el Colegio «Santa Teresa de Jesús» a partir del curso 95-96. Ha participado en numerosos cursos de perfeccionamiento y compagina estudios de Inglés en la Escuela Oficial de Idiomas -Ciclos Elementales y Superior (año 1995)-, y en el Instituto de Idiomas, los cuatro niveles obligatorios. En el curso 97-98, obtiene el «Certificate of proficiency in English» por la Universidad de Cambridge.

! Los Orientadores

En nuestra investigación, realizaron un papel fundamental como verdaderos dinamizadores de la innovación y la calidad educativa y expertos en la materia. Prueba de ello, es la identificación y referencia que ya hemos realizado de ellos en el apartado del análisis valorativo del Programa de Orientación. Como responsables del Departamento de Orientación a través de ellos, se canalizaron todas las actuaciones en los Centros, desde la selección, colaboración en las tomas de decisiones, reuniones formativas y seguimiento del desarrollo del Programa. Se responsabilizaron de su difusión entre los distintos sectores y de su inclusión en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Por tanto, han realizado una imprescindible labor de coordinación, convirtiéndose en nuestros puntos de referencias y de contacto en sus res-

pectivos Centros, prestando una gran atención a la investigación, por lo que tenemos que estarles bastante agradecidos.

! Los alumnos

Indudablemente, los alumnos constituyeron el grupo de los sujetos sobre los que se aplicó el Programa, y junto a sus Tutores fueron los verdaderos artífices de que la investigación se llevara a cabo. Su participación no sólo se limitó a la realización de los cuestionarios de evaluación inicial y final, sino que los pertenecientes a los grupos que recibieron la aplicación del Programa eligieron a un compañero para que realizara un diario donde ir recogiendo la información del proceso, desde su óptica.

Los alumnos participantes fueron 145 en el Grupo Experimental y 130 en el de Control. Hay que señalar que se da una pequeña disminución del porcentaje cuando cumplimentaron el cuestionario final de evaluación debido a una inasistencia totalmente fortuita a clase el día en el que se pasó. Su distribución por los distintos Centros colaboradores, con la especificación del grupo de investigación fue la siguiente:

Resumen total de participantes

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Suje- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final
145	50	95	145	139	130	42	88	130	129

Colegio «Santo Ángel»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Suje- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final
33	10	23	33	28	28	7	21	28	27

Colegio «Santa María de Gracia»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- je- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	To- tal	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
28	10	18	28	28	32	15	17	32	32

IES «San Sebastián»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- je- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	To- tal	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
26	14	12	26	25	23	10	13	23	23

Colegio «La Hispanidad»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- jetos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
26	15	11	26	26	16	9	7	16	16

Colegio «Santa Teresa de Jesús»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- jetos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
32	-	32	32	32	31	-	31	31	31

4.4.3. Los colaboradores de la investigación

Si la colaboración de agentes externos en los procesos de investigación siempre es necesaria, en un estudio tan complejo como el que nos ocupa, con la elaboración de un material curricular propio, desarrollado en un período largo de tiempo, con la participación de cinco centros y alrededor de trescientos alumnos, con la utilización de una gran variedad de técnicas de recogida de información y con un laborioso procesamiento posterior, se convierten en elementos imprescindibles.

En nuestra investigación, hemos tenido la suerte de contar con un grupo de colaboradores que han ayudado al investigador principal en diferentes tareas. En un primer momento, en el análisis del diseño del Programa de Orientación; posteriormente, en la recogida de información, y finalmente en el tratamiento y procesamiento de la misma. Nos estamos refiriendo a los *expertos evaluadores*, los *observadores* y los *transcriptores*, *pasantes informáticos* y *codificadores*.

4.4.3.1. Los expertos evaluadores

Este grupo de profesores, de los que ya hemos comentado ampliamente su función en la valoración del diseño del Programa de Orientación, jugaron un papel fundamental en la fase previa a la implementación del Programa. Gracias a su análisis, se pudo prever la validez y efectividad del material y realizar los reajustes y modificaciones oportunos para su mejora. En su configuración barajamos como criterios, aparte de su destacada trayectoria profesional, que aportaran puntos de vista diferentes desde distintos niveles educativos y áreas de conocimiento y especialización en el campo de la educación.

Para no ser reiterativos, remitimos al capítulo correspondiente donde se expone con todo destalle cómo desarrollaron su tarea y sus conclusiones finales.

4.4.3.2. Los observadores

La observación es una de las técnicas fundamentales de recogida de datos que hemos empleado en nuestra investigación. Ante la imposibilidad física y laboral del investigador principal de permanecer en los contextos educativos mientras se desarrollaba la aplicación del Programa, se optó

por la selección de un grupo de colaboradores para que realizaran las tareas de observadores de la experimentación en las propias aulas de los alumnos, con el objetivo de que nos proporcionasen «una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio» (Rodríguez et al., 1996: 151).

En este proceso, se optó por seleccionar a alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía, en base a varias razones justificativas: amplio reconocimiento académico de los mismos por parte del investigador principal, al ser su profesor en la Universidad, conocedores de los contextos educativos tanto de forma teórica como a través de sus prácticas de Magisterio y Psicopedagogía, su formación psicopedagógica en la temática y en los métodos de investigación educativa y, en definitiva, su entusiasmo, dedicación y ganas de aprender. Se eligieron a cinco alumnas en el mes de Octubre de 1998, con las que desarrollamos un plan formativo previo al acceso a los centros, del que hablaremos más adelante. Su participación como colaboradoras fue compensada académicamente como práctica de investigación en la asignatura de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Detallamos a continuación sus datos identificativos y centro asignado.



Clave	Observadores	Centro
OBSERVSAN	• María Bella Barroso Oria	C. «Santo Ángel»
OBSERVSMG	• M ^a del Carmen Millán Romero	C. «Sta. María de Gracia»
OBSERVSEB	• Rosa Reos Selles	I.E.S. «San Sebastián»
OBSERVHIS	• Cinta Limón Riquelme	C. «La Hispanidad»
OBSERVTER	• Covadonga Padilla Lara	C. «Sta. Teresa de Jesús»

4.4.3.3 Transcriptores, pasantes informáticos y codificadores

Nuestra investigación utilizó una gran variedad de técnicas de recogida de datos que necesitaron un posterior tratamiento hasta su definitivo análisis. En este largo y laborioso -por el tiempo destinado- proceso, tuvimos la inestimable colaboración de un magnífico grupo humano, coordinados por la alumna colaboradora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, María de la O Toscano Cruz. Su arduo trabajo, bajo la supervisión del investigador principal abarcó múltiples tareas:

1. Transcripción de las entrevistas a los profesores aplicadores y a las observadoras
2. Volcado de datos de los cuestionarios de evaluación de los alumnos inicial y final al paquete estadístico *SPSS*.
3. Reducción de datos de los cuestionarios de evaluación del diseño del Programa de Orientación, pertenecientes a los expertos y a los profesores aplicadores.
4. Codificación de los textos, provenientes de las observaciones, diarios y entrevistas, asignando dimensiones, categorías y códigos antes de su volcado al paquete informático para análisis de datos cualitativos *HyperResearch*.

Para esta ingente tarea, se procedió a un necesario proceso de entrenamiento como expondremos más adelante, a cargo del investigador principal.

4.4.4. Segunda revisión bibliográfica

Si ya realizamos una primera revisión que nos documentó y clarificó adecuadamente sobre nuestra temática de estudio, a veces se necesita de una segunda para profundizar aún más y enriquecernos en conocimientos técnicos sobre la selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información y los procedimientos para su procesamiento e interpretación, así como el uso de las nuevas tecnologías. Además, en nuestro caso, antes de proceder a la elaboración del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» era preciso conocer otros materiales y programas sobre la temática que nos guiarán o de los que podríamos extraer orientaciones positivas para nuestro proceso de diseño.

Por ello, para la elaboración de nuestro Programa, hemos tenido en cuenta diferentes programas y publicaciones sobre los medios en general procedentes sobre todo de Colectivos y Movimientos de Renovación, como las aportaciones del Grupo «Comunicar», del «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 y del Grupo «Spectus», entre otros.

No obstante, esta segunda revisión no pone punto y final a este apartado, pues a lo largo de todo el proceso la revisión de toda la literatura sobre el tema objeto de investigación es constante.

4.5. Fase productiva

Entramos de lleno en la fase de creación y construcción de documentos y materiales y de los procesos de formación de participantes y colaboradores, todo ello imprescindible para poder llevar a cabo la investigación.

Como ya hemos expuesto ampliamente en capítulos anteriores, las dos primeras etapas de esta fase, es decir, el diseño y la elaboración del propio Programa de Orientación, así como el proceso evaluador de los expertos a través de una parrilla para su análisis, no procedemos a comentarlos en este momento, para no ser repetitivo, por lo que saltamos a los otros puntos.

4.5.1. Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información

La recogida de datos, entendida ésta como la información que obtenemos del proceso de investigación, es otro de los pasos fundamentales del mismo, ya que de ellos dependerán las conclusiones a las que lleguemos.

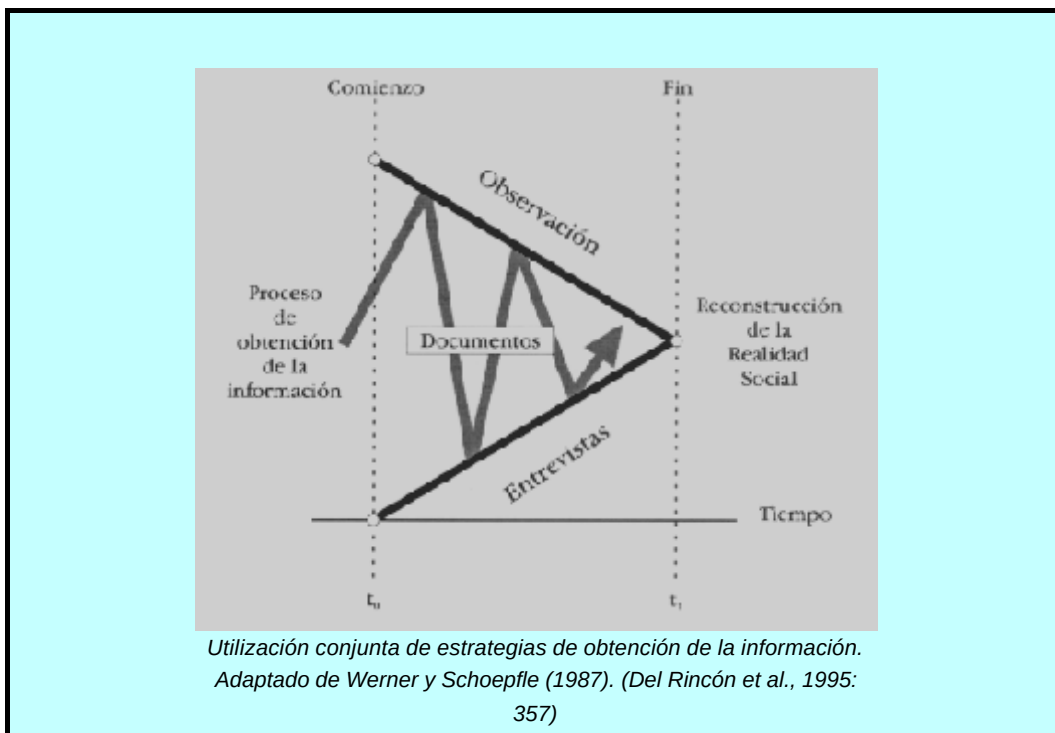
El investigador debe, en estos momentos, tomar la decisión de decidir los datos que necesita recoger y las técnicas e instrumentos que utilizará para ello, teniendo siempre en cuenta su validez y fiabilidad.

Para Rodríguez et al. (1996: 70), «de nuevo, al igual que sucedía con los métodos, son los interrogantes de la investigación los que determinarán el tipo de técnica e instrumento de recogida de información a utilizar».

En base a ello, y en relación directa con los objetivos, hemos recurrido a las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Cuestionario**, para describir y conocer la situación inicial y final de los alumnos en cuanto a sus hábitos de consumo de los medios y la lectura de sus mensajes, el grado de madurez crítica y la preparación y capacitación a la hora de usarlos.
- **Observación**, para describir el proceso de aplicación del Programa.
- **Entrevista**, para recoger, contrastar e interpretar la perspectiva de los profesores aplicadores y observadores sobre la implementación del Programa.
- **Documentos escritos: diarios**, donde los profesores aplicadores y los alumnos, describen, analizan e interpretan la experiencia desde su propia realidad y donde se refleja las notas más destacadas de la trayectoria, **biogramas**, donde se reflejan las notas más destacadas de las trayectorias profesionales de nuestros Tutores y **descripciones de los centros**, para situarnos y comprender en su globalidad sus singularidades y sus relaciones con el desarrollo del Programa.
- **Fotografías**, que describen y reflejan los momentos de aplicación del Programa en los distintos contextos educativos.

A continuación, detallaremos estas técnicas e instrumentos, indicando su proceso de elaboración y construcción y las fases seguidas en su aplicación.



4.5.1.1. Los cuestionarios

Sin duda alguna, los cuestionarios son uno de los instrumentos de recogida de información de más uso en la investigación educativa. Distintos autores resaltan sus inestimables aportaciones. Así, para García Hoz y Pérez Juste (1989: 85) este método es «especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información, en especial 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».

Por su parte, Buendía (1997: 123) reconoce que «con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del

encuestador».

Hayman, (1984: 106), sostiene que es un medio idóneo para obtener «opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes».

Cohen y Manion (1990: 131) indican que su utilización nos ayudará a «describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas y patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes y a determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Coincidentes con nuestra línea de trabajo, Estebaranz (1994:275) expone que 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».

En este sentido, Rodríguez et al. (1996: 185-186), destaca que aunque los cuestionarios han estado más asociados a la investigación de corte cuantitativo, sin embargo, pueden prestar un importante servicio a la investigación cualitativa siempre que se respeten algunas exigencias fundamentales:

- a) Entenderlos como procedimientos para la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- b) Considerarlos como una técnica más, no como la única y fundamental, en el proceso de recogida de datos.
- c) Partir, en su elaboración, de los esquemas de referencia teóricos y de las experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.
- d) Compartir la información suministrada por los cuestionarios con los participantes de la investigación.

Todas estas consideraciones las hemos asumido en nuestra investigación, porque coinciden plenamente con los planteamientos definidos en

nuestra línea metodológica. Asimismo, es preciso remarcar que en la elección de este instrumento, no obviamos los posibles inconvenientes que en su uso podríamos encontrar.

En este sentido, Hopkins (1989: 95) destaca los siguientes: el excesivo tiempo que hay que dedicarle al análisis, la necesidad de una gran preparación profesional, la dificultad de encontrar preguntas que exploren en profundidad, la capacidad de lectura comprensiva de los alumnos, y la sinceridad en las respuestas.

La mejor manera de evitarlos, son tenerlos presentes a la hora de la elaboración del cuestionario y durante todo el proceso posterior y de esta manera hemos procedido.

! Elaboración del cuestionario

La construcción de nuestro cuestionario fue un momento muy importante de nuestra investigación. Después de revisar ampliamente la literatura sobre el tema, procedimos a un necesario período de reflexión -«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», (Rodríguez et al., 1996: 187) -, para comenzar a continuación la realización de su diseño.

En su elaboración hemos tenido en cuenta, las indicaciones de los autores citados y los que nos muestran propuestas concretas a seguir en cuanto al tipo de preguntas, el orden, vocabulario a utilizar, amplitud, presentación, fiabilidad y validez. Así, recogemos las aportaciones de Cohen y Manion (1990: 147-148) en una orientativa propuesta de guía para la construcción de cuestionarios, basado en cuatro puntos:

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?
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 ítems imparcial y equilibrada?
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la 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.?

Guía para la construcción del cuestionario (Cohen y Manion, 1990: 147-148, adaptado de Sellitz, Wrightsman y Cook)

Buendía (1997: 124-125), señala que cuando se elabora un cuestionario se deben realizar suficientes preguntas para que queden reflejados todos los aspectos importantes de los objetivos propuestos, teniéndose en cuenta los siguientes requisitos:

1. Los datos de identificación y clasificación.
2. El tipo de preguntas más adecuado, preferiblemente cerradas.
3. El orden de las preguntas y la disposición del cuestionario.
4. El número de preguntas necesarias.
5. Determinar las preguntas de «alivio», más o menos intrascendentes
6. Redacción clara y sencilla de las preguntas.
7. Determinar los aspectos formales, tales como clase, color y tipo de impresión, espacios destinados a la respuesta, tipos de codificación, márgenes, etc.
8. Redactar los escritos que deben acompañar al cuestionario, como carta informativa e instrucciones para su cumplimentación.

(Buendía, 1997: 124-125)

! Estructura y características de nuestros cuestionarios

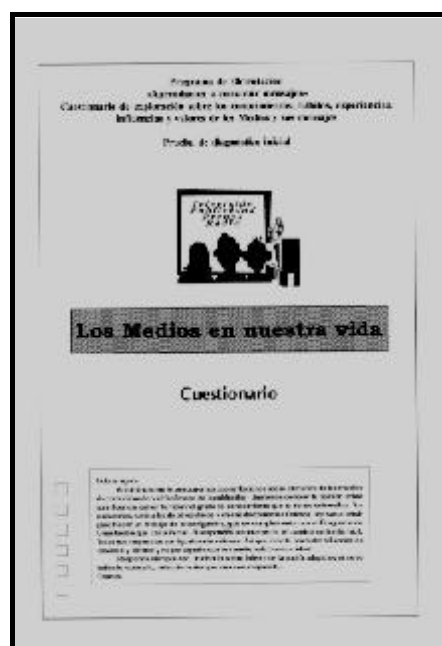
En nuestra investigación, el cuestionario ha sido un instrumento muy importante que nos permitió, inicialmente, conocer y explorar los conocimientos, hábitos, experiencias, influencias y valores de los medios y sus mensajes en los alumnos de nuestra muestra, y, al finalizar la aplicación del Programa de Orientación, comprobar los cambios que se habían producido en los que la siguieron y, por tanto, su eficacia.

Por tanto, elaboramos dos cuestionarios, uno inicial y otro final, con un total de seis páginas cada uno, para que nos permitiera realizar las comparaciones oportunas entre los grupos. Por este motivo y de forma intencional, establecimos para ambos un formato y una estructura muy similares.

Concretamente el cuestionario inicial del grupo experimental y el de control y el final de éste último se componía de 83 ítems, que seguían el mismo orden y numeración; por contra, el cuestionario final del grupo experimental sufrió las lógicas modificaciones en la redacción de los ítems, se suprimieron aquéllos en los que los datos permanecerían invariables con respecto a lo manifestado en el inicial independientemente de la aplicación del Programa, y, por último, se incorporaron otros específicos, todo lo cual lo detallaremos más adelante, abarcando un total de 79 ítems.

Siguiendo las indicaciones de Cohen y Manion (1990: 146 y ss.), hemos intentado que el cuestionario adquiriera un aspecto fácil y atractivo, con claridad suficiente en la redacción de las preguntas, con un lenguaje legible y comprensivo para la edad de los alumnos, y una distribución del contenido, que ajustándose a los objetivos de la investigación, permitieran su interés.

La portada de nuestro modelo de cuestionario recoge en la parte superior unas notas identificativas del cuestionario y del grupo de aplicación. En la parte central, incluimos el logotipo del Programa de Orientación y el título que da nombre al cuestionario: «Los medios en nuestra vida». En la parte inferior se introdujo un breve texto a modo de introducción en el que se les informaba sobre lo que pretendíamos con el cuestionario, se les daba instrucciones, se les invitaba a rellenarlo y se le demandaba sinceridad en las respuestas y cumplimentación íntegra.



Portada del cuestionario inicial de los alumnos

En este sentido, coincidimos con las apreciaciones de Rodríguez et al. (1996: 191) respecto al formato del cuestionario indicando que éste debe estar acompañado siempre del título, la presentación, y 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. El texto introductorio de la portada quedó redactado como sigue:

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de los medios de comunicación y el fenómeno de la publicidad. Queremos conocer tu opinión sobre su influencia real en tu vida y el grado de conocimiento que tú tienes sobre ellos. Tus respuestas, junto a las de otros chicos y chicas de diferentes Centros, nos van a servir para hacer un trabajo de investigación, que se complementa con el Programa de Orientación que vas a iniciar. Si respondes sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como los 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.

En las restantes páginas, el cuestionario se estructuró en torno a las siguientes cinco dimensiones o bloques:

1. Datos identificativos
2. Nosotros y los medios
3. El mundo de los medios
4. Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios
5. Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios

En la primera dimensión, «Datos identificativos», se recogían los datos referidos al sexo, la edad, curso, centro, ciudad y barrio de residencia. Omitimos recoger el nombre y apellidos, para darle más confidencialidad a las respuestas, a fin de ganar en objetividad.

Con la segunda dimensión, «Nosotros y los medios», comenzábamos los bloques de preguntas. Se componía de 11 ítems que pretendían conocer el grado de relación de los alumnos con los distintos medios, su nivel de consumo, su dependencia, ubicación de los mismos y los hábitos y costumbres a la hora de usarlos.

! Nosotros y los medios

Información requerida:

- Preferencia de los medios
- Compra semanal de periódicos y/o revistas
- Número de receptores de radio en el domicilio familiar
- Número de televisores en el domicilio familiar
- Tiempo diario de lectura de periódicos y/o revistas
- Tiempo diario de escucha de la radio
- Tiempo diario de visionado de televisión
- Ubicación de los medios en el domicilio familiar
- Modo de usar los medios
- Horario habitual del uso de los medios
- Consumo de medios en fines de semana

En la dimensión «El mundo de los medios», el cuestionario demanda información para averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios, su organización, las razones de su uso y la importancia en sus vidas. Para este bloque temático fijamos un total de 10 ítems, dos de ellos explicativos en caso de respuesta afirmativa del que les precedían, con los siguientes contenidos:

! El mundo de los medios

Información requerida:

- Funciones de los medios
- Razones de su uso
- Utilidad personal de los medios
- Nivel de información general sobre los medios
- Importancia de su conocimiento
- Conocimiento de los dueños de los medios
- Diferencias en las informaciones de los medios
- Funciones de los trabajadores de los medios

La cuarta dimensión, «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios», es la más extensa y en ella recogemos información sobre las preferencias de los alumnos en cuanto a contenidos y programas, aparición de ídolos y personajes, su nivel de presencia en los medios, la influencia de los programas en su personalidad, su grado de percepción ante lo real y lo ficticio, ante la manipulación de la información, conocimientos de recursos televisivos, transmisión de ideologías, conocimiento del lenguaje de los medios. Respecto a la publicidad, indagamos su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios, sus hábitos, su influencia consumista, su actitud personal, el valor dado a la reflexión y al análisis de la imagen publicitaria, la percepción de las manipulaciones publicitarias, el uso de productos de marca y finalizando con el conocimiento de la normativa legal existente. Las dos últimas preguntas cuestionaba la aparición de valores y contravalores en la televisión. Este amplio bloque se compone de 46 items, de los que nueve son explicativos ante una respuesta afirmativa de la cuestión anterior.

! Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios

Información requerida:

- Conocimiento del contenido de los medios
- Tipo de prensa habitual de lectura
- Costumbre en la lectura de la prensa

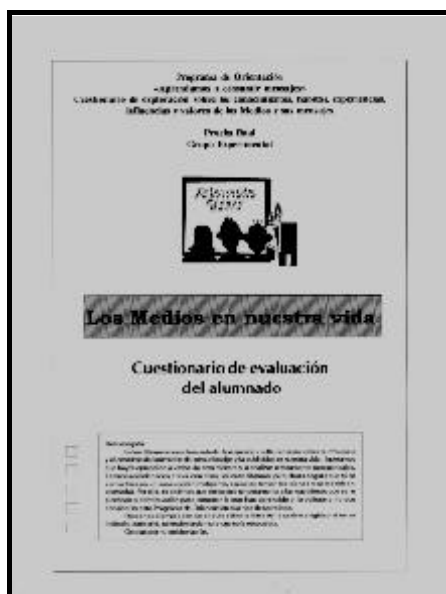
- Contenidos preferidos de prensa
- Programas preferidos de la radio
- Géneros preferidos de TV
- Percepción de la veracidad de los medios
- Programas favoritos de TV
- Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV
- Influencia de programas y personajes
- Diferenciación entre realidad y ficción
- Percepción de información subjetiva/manipulada
- Influencia de las imágenes violentas
- Influencia de escenas sexuales
- Realidad informativa y TV
- Dependencia televisiva
- Conocimiento de recursos televisivos
- Reflexión sobre programas de TV
- Percepción de transmisión de ideologías en los medios
- Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios
- Grado de conocimiento del lenguaje y códigos
- Cantidad y frecuencia publicitaria
- Actitud ante la publicidad
- Influencia de la publicidad ante el consumo
- Comparación de productos semejantes
- Credibilidad publicitaria
- Difusión de publicidad engañosa
- Aspectos más observados de un anuncio
- Recursos publicitarios
- Tratamiento del hombre y la mujer en la publicidad
- Trasmisión de estilos por la publicidad
- Víctima de engaño publicitario
- Uso de productos de marca
- Conocimiento de la normativa legal sobre publicidad
- Valores y contravalores transmitidos por la TV

Con la quinta y última dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de medios», intentamos recoger la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes. Para ello preguntamos si habían analizado un programa o una imagen publicitaria, su opinión sobre la adopción de una actitud inteligente ante su uso, la posibilidad de aprender a identificar mensajes y consumir racionalmente los medios, entre otros. Diseñamos 16 ítems para este bloque, siendo uno de ellos complementario ante una respuesta afirmativa de la cuestión anterior.

! Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios

Información requerida:

- Análisis programas TV/imágenes publicitarias
- Repercusión conocimiento medios/mejor consumo
- Actitud crítica ante los medios
- Relación consumo inteligente y calidad de vida
- Elección inteligente de los medios
- Planificación del consumo de los medios
- Justificación del excesivo visionado de TV
- Actividades alternativas a la TV
- Aprendizaje del consumo inteligente de los medios y sus mensajes
- Enseñanza recibida sobre el uso racional de los medios
- Necesidad de identificación de los mensajes
- Importancia del concepto «consumidor crítico»
- Características del buen consumidor de medios
- Valoración de la producción y la creación de mensajes
- Actitudes del consumidor inteligente de medios



Cuestionario final de evaluación . Grupo Experimental

Respecto al cuestionario final, como ya apuntamos el del grupo control se mantuvo idéntico, pero el del grupo experimental, aunque mantuvo la misma estructura, para poder realizar la comparación con el inicial, algunos de los ítems sufrieron modificaciones o se añadieron otros nuevos, como comentamos a continuación, pudiéndose observar en los «Anexos».

En la portada, se aprecian los lógicos cambios identificativos y la variación del texto introductorio, que quedó con la siguiente redacción:

Hola amigo/a:

En los últimos meses has estado trabajando y reflexionando sobre la influencia y el consumo de los medios de comunicación y la publicidad en nuestra vida. Esperamos que hayas aprendido a verlos de otra manera y a analizar críticamente sus mensajes. Estamos condenados a vivir con ellos, los necesitamos, pero ahora seguro que tú te convertirás en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente a las cuestiones que se te plantean a continuación para conocer lo que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa de Orientación 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 por tu colaboración.

En este cuestionario, se excluyeron los ítems 3, 4, 8, 63, 64, 75, 76 y 78 del inicial. Los tres primeros relativos al número de receptores de radio y

televisores en el domicilio familiar y a los lugares de ubicación de los mismos, por que se referían a datos descriptivos de escasa modificación en el período de experimentación del Programa; el cuarto y el quinto sobre el uso de productos de marca, porque creíamos que su permanencia no aportaría información nueva; los tres últimos, que se referían al motivo que les impulsaban a un consumo televisivo excesivo, a las actividades alternativas y si habían recibido enseñanza sobre cómo consumir inteligentemente los medios, preferimos omitirlos porque sus respuestas serían idénticas independientemente de la aplicación del programa. Por contra, para precisar aún más la incidencia positiva del Programa de Orientación desarrollado, se incluyeron en el cuestionario final del grupo experimental cuatro nuevos items: el 60, 62, 72 y 74. El primero preguntaba sobre la importancia de desarrollar una actitud crítica ante los productos de marca; el segundo, solicitaba la opinión de los alumnos sobre si el Programa le había servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que se transmiten por televisión; el tercero, demandaba si después de realizar el Programa seguirían dedicando gran parte de su tiempo libre a ver la televisión; y, el cuarto se les pedía que comentaran si el Programa les había enseñando a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes de forma organizada.

Otros cambios que se aprecian en el cuestionario final del grupo experimental, son relativos a la redacción de las preguntas, al incorporarse referencias al Programa, para incidir en sus posibles efectos y la utilización del tiempo pasado por el presente, para indicar las consecuencias positivas del desarrollo del Programa. De este modo nos encontramos items expresados en los siguientes términos: «¿Con el Programa has conocido las principales funciones de los medios?», «¿Ahora, te resulta más fácil encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?», «¿Has conocido los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?».

Respecto a la redacción y el tipo de preguntas que hemos empleado, hemos de indicar que debido a la propia naturaleza de nuestra investigación, con los cuestionarios pretendíamos conocer el grado de conoci-

mientos, hábitos, experiencias, influencias y valores que poseían los alumnos sobre los medios y sus mensajes, optamos por tres tipos de preguntas: de elección múltiples -el mayor porcentaje-, cerradas, propiamente dichas, y algunas abiertas. En las opciones de respuestas, hemos omitido aquellas que denotaran pasividad, desentendimiento y que no reflejaran una opinión personal, tales como «No sé», «Prefiero no contestar», porque para la investigación era imprescindible que los sujetos expresaran su posición. Asimismo, hemos evitado preguntas complejas, aquellas que emplean negaciones y las que condicionan un tipo claro de respuesta. En definitiva, hemos procurado, que nuestro modelo de respuestas cumpla un doble objetivo: «dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta y proporcionar al encuestador los datos que necesita, en la forma en que los necesite, para responder al problema del estudio» (Rodríguez et al., 1996: 191).

Las preguntas cerradas se formularon para obtener respuestas confirmatorias o desestimatorias, utilizando para ellos dos fórmulas: la opción dicotómica entre «sí» y «no» y otra de tres opciones al añadirle «a veces». Las primeras de éstas, las hemos utilizado sólo en cuatro ocasiones, porque nos interesaba que los alumnos se decantaran por una de las dos posiciones opuestas, por lo que nos hemos inclinado más por la segunda opción:

73. ¿Piensas que ves, oyes o lees aquello que realmente te conviene?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

12. ¿Conoces las principales funciones de los medios?

- a) Sí
- b) No

En ocasiones, incluimos la opción «no considero importante esta cuestión», para indicar la no transcendencia de la pregunta para el alumno, al considerarla como una respuesta tan significativa como las otras dos opciones:

46. ¿Crees que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

Las preguntas de elección múltiples son las que más utilizamos, porque nos permitían conocer la posición de los alumnos, en primer lugar, dentro de un abanico amplio de opciones:

64. ¿Usas productos de «marca»?

- a) Sí, porque son productos de calidad
- b) No, lo considero una tontería
- c) No, pero me gustaría
- d) Sí, porque además de su calidad me siento con ellos diferente o más importante

En segundo lugar, porque las respuestas posibilitaban el establecimiento de grados de intensidad que, para nuestra investigación, eran de gran valor:

28. ¿Crees que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

Hemos incluido algunas preguntas abiertas, bajo tres modalidades diferentes:

- a) Como justificación del ítem anterior, al obtener una respuesta afirmativa o ser necesaria una justificación.
- b) Cuando se les demandaba una información que no podía tener un formato cerrado, ya que la respuesta dependía de cada sujeto.
- c) Al final de las posibles opciones de respuesta de una cuestión de elección múltiple, a fin de que los encuestados recogieran en ella otra posibilidad no contemplada:

73. En caso positivo, indica cómo:

29. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (Señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

60. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) En la música
- b) En los personajes
- c) En las imágenes
- d) En los diálogos o textos
- e) En las características del producto
- f) Otros (especificar) _____

! Proceso evaluativo de los cuestionarios

Antes de su formato definitivo, nuestros cuestionarios fueron sometidos a un proceso de evaluación previo, que comentamos a continuación, para modificar, suprimir o añadir nuevos items, en definitiva mejorarlos y validarlos.

Cuando el investigador principal elaboró el primer borrador, fue analizado por los cinco profesores de la Universidad componentes de nuestro grupo de expertos. El siguiente paso que realizamos fue su aplicación a un grupo de tercero de ESO, que no tendría ninguna relación con nuestra investigación, pero de características similares. Esto fue posible gracias a la colaboración de uno de nuestros profesores de Secundaria del plantel de expertos que gustosamente se prestó a ello con sus alumnos.

Este primer contacto del cuestionario con la realidad educativa nos supuso conocer de primera mano la evolución del mismo y detectar todas las imperfecciones o fallos de diseño en todos sus aspectos. Con ello, solucionamos algunos problemas de redacción, de mala comprensión de la pregunta o de dificultades en las respuestas, por la similitud de las opciones presentadas. Una vez, conformada la versión definitiva, fue presentada a los

profesores aplicadores, informándoles del proceso seguido y de las actuaciones a realizar con sus alumnos.

En este sentido, se acordaron las fechas para su pase, antes del comienzo del Programa y a su finalización. Se realizó un estudio pormenorizado de cada pregunta, para que se viera el sentido de cada una y no tuviesen ningún problema a la hora de dar solución a dudas y preguntas que realizaran los alumnos. Se acordaron las instrucciones para su cumplimentación, con el deseo expreso de que prestaran una atención especial a que los alumnos contestaran todos los items.

4.5.1.2. Los diarios de los profesores y los alumnos

En nuestro proceso de investigación, los diarios, sobre todo los de los profesores aplicadores, han constituido una fuente importantísima de aportación de información sobre el desarrollo del Programa, por los protagonistas principales. En este sentido, Del Rincón et al. (1995: 343) consideran que «cuando el material escrito tiene un fuerte contenido personal, la información que aporta es de gran valor para la investigación, pues refleja opiniones y actitudes en relación a una variada gama de temas y situaciones». Pretendíamos que en ellos se reflejasen sus opiniones, reflexiones, observaciones, reacciones e interpretaciones sobre la experiencia objeto de estudio, lo que nos aportaría datos fundamentales para la evaluación del Programa de Evaluación.



Portada del diario del Tutor/a

Woods (1989: 125) señala que «los diarios pueden ser de gran utilidad para el investigador, ya que representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de unos participantes». Pensamos que el poner por escrito la experiencia que se estaba viviendo, conllevaba una seria reflexión personal sobre los acontecimientos, que servirían para tomar más conciencia de ello, favorecer la autorreflexión y afianzar su implicación. Además, para nosotros nos reportaba información de los avatares de su aplicación: motivación de los alumnos, particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, dificultades de las actividades, cambios introducidos, limitaciones y virtualidades del Programa, etc.

Como afirman Porlán y Martín (1996: 22) el uso de los diarios se justifica en cuanto propician «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».



Portada del diario del alumno/a

Hemos expuesto las ventajas de su uso en la investigación educativa, pero también nos encontramos con algunas dificultades añadidas, sobre todo por lo que conllevaba de constancia en su realización durante el período de duración de la experiencia. La primera de todas, por tanto, fue el requerimiento de hacerlo diariamente, después de cada sesión de Tutoría, pues de lo contrario perdería gran parte de valor, al olvidarse de registrar gran parte de la información del momento. En este aspecto, tenemos que decir que nuestros profesores tutores cumplieron su compromiso, pero los alumnos no, entregando sólo tres el diario y además

con un escaso contenido en dos de ellos.

Otras dificultades que pueden aparecer, planteadas por Zabalza (1991: 86-87), se refieren al problema de la representatividad, la adecuación, la fiabilidad y la validez. En nuestro caso, no las hemos tenido, debido a que el uso de los diarios se realizó como un instrumento más de recogida de información en la investigación, por lo que participaban de la triangulación de técnicas para la confrontación de datos.

En las reuniones formativas que realizamos con los profesores aplicadores, se les entregó un material confeccionado por el investigador principal compuesto por un cuaderno plastificado con 100 hojas en blanco para registrar sus anotaciones y con una portada identificativa, en el que aparecía la indicación *Diario del Tutor/a o del Alumno/a*, según el destinatario y el nombre del Centro, además de logotipo del Programa de Orientación. Se acordaron las orientaciones oportunas para su cumplimentación y se estableció que la selección de los alumnos responsables de la confección del diario en cada grupo, la realizarían los propios alumnos y que ellos serían los responsables de instruirlos oportunamente.

A modo de recordatorio, en los encuentros que mantuvimos durante la duración de la aplicación del Programa se hacía referencias constantes, por parte del investigador principal, para comprobar si se estaban realizando.

Para el diario del Tutor, aunque se acordó no establecer un esquema prefijado que guiara su realización, adoptando un carácter abierto y adaptado a las perspectivas y a la singularidades de los propios centros, se decidió seguir unos criterios mínimos que sirvieran de referencia, concretados en los siguientes aspectos:

- Observaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado durante la sesión
- Incidencias y dificultades detectadas en el diseño y en la aplicación del Programa.

- Desarrollo de las actividades y cambios introducidos.
- Logros advertidos como consecuencia del Programa
- Valoraciones y apreciaciones personales
- Propuestas de mejora

Con respecto al diario de los alumnos, se les pidió a los profesores aplicadores que, en las instrucciones pertinentes a los responsables elegidos, se incluyeran como aspectos a tener en cuenta la incidencia del Programa, su desarrollo, las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje y en las propuestas de actividades, su comprensión y los avances originados por el mismo, entre otros.

A modo ilustrativo, incluimos un extracto de la información recogida en el diario de uno de los tutores aplicadores. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo incluimos los textos íntegros y en los «Anexos» algunas ejemplificaciones de los mismos.

PROFESMG

Diario de la Sesión de Tutoría

Sesión nº 9

Jueves, 13 de Mayo de 1999

Como habíamos acordado, traían grabadas las dos series más vistas por ellos correspondientes al día 5 de Mayo pues la serie se emite los miércoles. Todos mostraron impaciencia a pesar de que todos la habían visto previamente.

Visionamos juntos el capítulo. Paramos algunas imágenes para comentar valores y contravalores. Discrepan con frecuencia de esos comentarios. No perciben lo impropio de algunas actitudes que en el programa se presentan como situaciones normales.

Actitud de "enorme" motivación, con frecuencia se mandan callar unos a otros. Se quitan la palabra unos a otros para defender su

comentario ante una imagen.

Para el próximo día deben traer leído todo el contenido correspondiente a televisión y la ficha de la página 57 referida a esa sesión.

4.5.1.3. Las observaciones externas

La observación como técnica de recogida de información resulta fundamental en una investigación evaluativa como la nuestra, para poder conocer lo que está sucediendo, el cómo se produce la aplicación del Programa, desde el mismo escenario real de la experimentación, las propias aulas de los alumnos. Las ventajas son indudables al proporcionarnos una visión global de lo que sucede y describirse los acontecimientos tales como suceden.

Las distintas definiciones que hemos recogido de algunos autores nos ayudarán a precisarla y situarla en el plano de la investigación educativa. Así, para Anguera (1988: 6) es un «procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado, de manera que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un contexto determinado y sometimiento de este registro a una adecuada codificación y análisis, se obtengan resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento».

En otro momento, Anguera (1988: 13), define el acto de observar como «la resultante de la actuación conjunta y necesaria de tres elementos: percepción, interpretación y conocimiento previo, que darían lugar a una observación perfecta, incluso utópica, deteriorada en grado muy variable (y preferiblemente mínimo) al ser asumida por el observador humano que genera unos sesgos o distorsiones sistemáticas o asistemáticas -según los casos- que habrá que tener en cuenta para incorporar adecuadamente me-

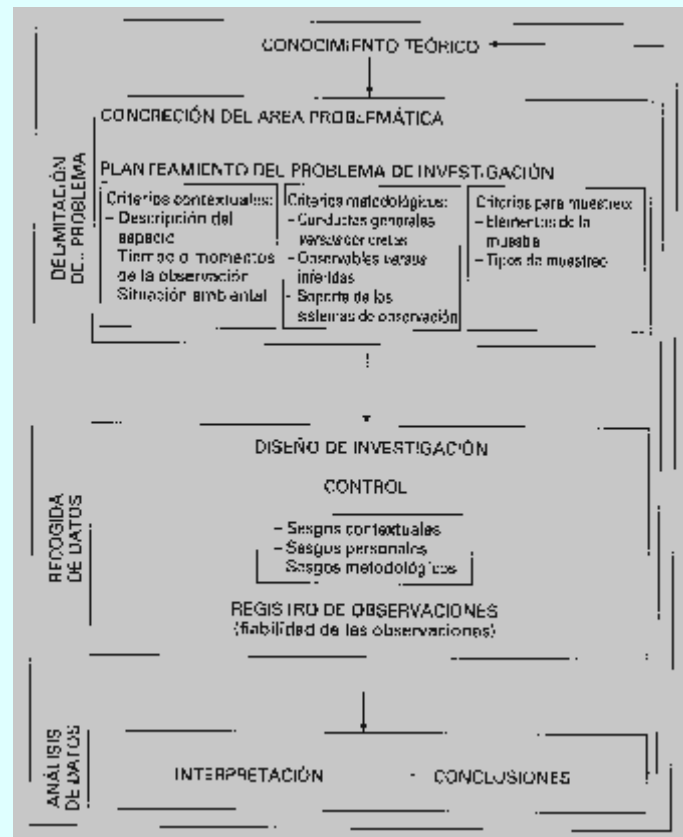
canismos correctores.

Del Rincón et al. (1995: 228) consideran que la observación se puede considerar como método y como técnica. «Como método debe seguir los pasos del método científico y cumplir con los requisitos comunes a cualquier metodología; como técnica, sirve para suministrar información complementaria a otras fuentes de recogida de datos, estando subordinada a las directrices de una metodología de investigación diferente».

Para Rodríguez et al. (1996: 151) la observación es un «procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa»

Por su parte, Buendía (1997: 158-160) precisa que «sólo la observación rigurosa y sistemática nos ayuda avanzar en el conocimiento, describiendo situaciones, contrastando hipótesis y haciendo así aumentar el cuerpo de conocimientos científicos», definiendo la metodología observacional como un «procedimiento por el que se pretende captar el significado de una conducta surgida en un contexto natural, con ausencia total de manipulación, y que tras un registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta y el análisis de los mismos podemos describirla, analizarla o explicarla en el contexto que se generó».

En base a todo ello, podemos resumir que la observación es una técnica científica de recogida de datos, realizada en el propio contexto natural donde se produce la investigación, desarrollada de una manera deliberada y sistemática, guiada por un objetivo, ya formulado en la investigación, y que sigue un determinado proceso sujeto a control.

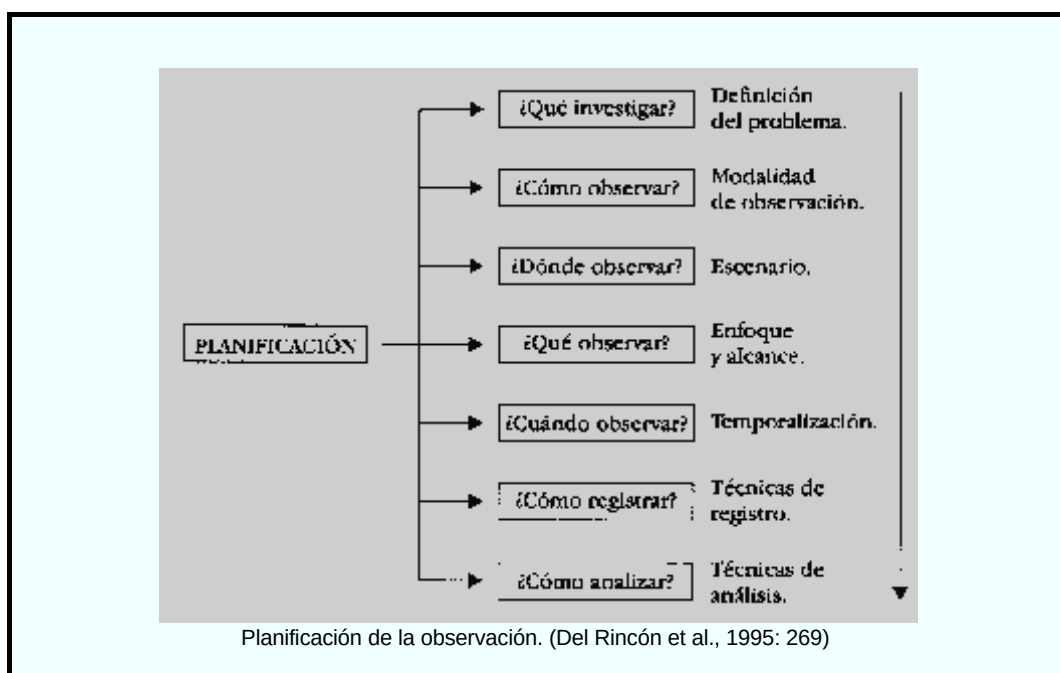


Proceso de la metodología observacional. (Buendía, 1997: 161)

Esta observación sistemática precisa de una adecuada planificación que pasa por la concreción de una serie de pasos que hay que tener presentes para poder realizarla con éxito. Por ello, para fundamentar y justificar nuestro proceso de observación desarrollado con los cinco grupos de alumnos, hemos seguido la propuesta formulada por Buendía (1997: 160 y ss), para quien la metodología observacional como en cualquier proceso científico pasa por **cuatro fases**: delimitación del problema, recogida de datos y optimización, análisis de datos e interpretación de resultados.

! El proceso de observación en nuestra investigación

El primer paso que realizamos fue plantear y delimitar bien los *objetivos de la observación*, a partir de la hipótesis y objetivos generales de nuestra investigación que ya hemos especificado en otro momento. Por tanto, teníamos claramente prefijados los datos que pretendíamos y esperábamos obtener con la observación.



Respecto a los *criterios contextuales* que regiría nuestra observación, como ya hemos indicado anteriormente, estaban perfectamente definidos desde el primer momento. Ésta se realizaría en las cinco aulas de trabajo pertenecientes a los grupos de alumnos de cada Centro educativo a los que se les aplicaría el Programa de Orientación y que ya hemos expuesto. Ello implicaba una observación colectiva, no individualizada en el mismo escenario natural donde se estaba desarrollando la implementación de nuestro Programa de Orientación, por lo que habría que tener en cuenta el marco concreto en la que se realizaría y por tanto las singularidades de ca-

da uno de los centros, sus alumnos y profesores a la hora de interpretarla.

El establecimiento del momento de la observación quedó fijado para cada sesión de tutoría. Estimamos que desde el comienzo del desarrollo del Programa hasta su finalización se emplearían unas doce sesiones de trabajo. Para conseguir que el proceso de observación en cada uno de estas sesiones fuera lo más homogéneo posible entre los cinco grupos, adoptamos una serie de criterios, concretados en unas orientaciones básicas a seguir y en la creación de un protocolo o guía de observación, que detallaremos más adelante.

Otras de las preguntas que nos teníamos que plantear giraban en torno al qué y cómo observar, es decir los *criterios metodológicos* del proceso de observación. Como afirma Travers (1971: 146) «el acto de la observación no puede ser un simple mirar y ver», sino que debíamos determinar las conductas a observar, es decir, precisar los elementos que en nuestro contexto concreto iban a ser objetos de observación.

Para ello, optamos por confeccionar una guía o protocolo observacional propio, lo que Goetz y LeCompte (1988: 154-155) denominan «protocolos de análisis de interacción», justificado porque con él recogeríamos los datos que nos interesaban y no otros. Por tanto, acordamos que en las observaciones de las sesiones de Tutoría, centraríamos nuestro interés en describir todo aquello que hiciera referencia a alguno de los aspectos siguientes:

Protocolo de observación

1. Organización del aula
2. Clima de clase
3. Dinámica de la Tutoría
4. Formas de trabajar
5. Características de las activida-

des

6. Metodología

7. Materiales y recursos

8. Evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

10. Incidencia del Programa

11. Otros aspectos de interés observados

Esta guía de observación la realizamos en colaboración con otro compañero de la Universidad, el profesor Monescillo, por la coincidencia en el tiempo de otra investigación referida a la experimentación de un Programa de Orientación para mejorar la Evaluación y que llevaba la misma línea de trabajo que nosotros. Su desarrollo completo, especificándose los distintos aspectos a observar, es el siguiente:

Desarrollo del Protocolo de Observación

1. Organización del aula

- Organización inicial del grupo-clase
- Organización del tiempo para la Sesión
- Organización del espacio a lo largo de la Sesión

2. Clima de clase

- Relaciones personales
- Comunicación interpersonal
- Confianza mutua
- Conflictos

- Apatía
- Tensiones

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer
 - *En cuanto a su papel:* es mediador, autoritario, permisivo...
 - *En cuanto a sus formas de hacer:* motiva, estimula, anima, orienta, informa, ayuda, es halagador, se muestra preocupado, tiene una actitud preventiva, manifiesta sus expectativas, escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus opiniones...
- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Son receptivos, participan en clase, se implican en las actividades, se muestran indiferentes, demuestran interés, tienen atención, son constantes en su trabajo, colaboran entre ellos, se ayudan mutuamente, preguntan al profesor, intervienen de forma espontánea, muestran actitud sumisa...

4. Formas de trabajar

- Trabajos individuales
- Trabajos por equipos
- Trabajos en gran grupo
- Actividades extraescolares

5. Característica de las actividades

- Tipo de actividad (suponen comentar, interpretar, discutir, reflexionar, crear, leer, sacar conclusiones, informarse, tomar decisiones, curiosar, ampliar, reforzar, etc.)
- Amplitud (referida al tiempo y trabajo que requieren)
- Adecuación a los alumnos (son adaptadas a sus edades e intereses)
- Presentación (forma de presentarlas el profesor)
- Favorecen la reflexión

- Favorecen el trabajo en grupo
- Interesan a los alumnos

6. Metodología

- Destreza docente (soltura y experiencia que muestra en la clase)
- Estrategias didácticas empleadas
(Utiliza el acercamiento a los alumnos, el diálogo, la ejemplificación, el humor, la investigación con sus alumnos, un método transmisivo que no favorece la participación, activa a los alumnos para que sean ellos los que hagan, utiliza la evaluación inicial para conocer el punto de partida, presenta los objetivos antes de empezar la Sesión, a lo largo de la Sesión promueve la autoevaluación y coevaluación...)
- Coherencia (sus propuestas metodológicas guardan relación y no encierran contradicciones)
- Tiene en cuenta la motivación
- Se centra en la explicación del profesor
- Favorece la participación de los alumnos
- Favorece la interacción en el grupo
- Favorece el intercambio de ideas
- Favorece el debate y la discusión crítica
- Favorece la toma de decisiones en grupo
- Favorece la atención individualizada
- Favorecen la coevaluación y autoevaluación

7. Materiales y recursos

- Materiales empleados (Cuaderno del Alumno, fotocopias, otros libros...)
- Recursos humanos participantes (personas ajenas a la clase que intervienen en la Sesión)
- Recursos didácticos (mural, recorte de prensa, televisión, vídeo, cinta de audio, retroproyector...)

8. Evaluación

- Objetos de la evaluación (alumnos, alumnos y profesores, el grupo, los resultados, las actividades, la planificación, los objetivos, la propia evaluación...)
- Evaluación inicial (actividades de reconocimiento y exploración realizadas en la clase)
- Evaluación continua (actividades o manifestaciones que promueven la evaluación a lo largo de la Sesión)
- Evaluación final (actividades de valoración de resultados finales y del funcionamiento de elementos personales y curriculares implicados en la Sesión)
- Coherencia (las actividades de evaluación guardan relación y no encierran contradicciones)
- Criterios de referencia (¿están fijados los criterios de evaluación?, ¿se dan a conocer a los alumnos?, ¿son claros?, ¿se utilizan?, ¿cuándo se fijan y se utilizan?...)
- Técnicas e instrumentos empleados (observación, prueba escrita, debate, puesta en común, revisión de cuadernos de clase, revisión de tareas individuales y de grupo, cuestionarios, entrevistas...)
- Autoevaluación (actividades o manifestaciones que denotan que el alumno o profesor evalúan a sí mismos)
- Coevaluación (evaluación compartida realizada por el grupo clase y el profesor)
- Implicación del alumno
- Utilización de las informaciones que aporta la evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

- Manifestaciones de los alumnos
- Manifestaciones del Tutor
- Dudas que surgen
- Temas que interesan a los alumnos
- Dudas que se plantean
- Discusiones que se dan
- Desacuerdos en el grupo

- Opiniones en relación al tema de la evaluación
- Opiniones en relación a las actividades
- Opiniones en relación al formato
- Opiniones en relación a la metodología planteada
- Opiniones en relación a la utilidad del Programa

10. Incidencia del Programa de Orientación

Registrar las manifestaciones referidas a cambios que se puedan dar por el efecto de la aplicación del Programa de Orientación. Como por ejemplo:

- En el clima de la clase
- En la dinámica de la Tutoría
- En la metodología del Tutor
- En la actitud de los alumnos en clase
- En el interés de los alumnos por el estudio
- En la participación y colaboración
- En los hábitos de los alumnos
- En la forma de entender y valorar la evaluación
- En la forma de hacer de otros profesores

11. Otros aspectos de interés observados

Pudiera ocurrir que los observadores apreciaran hechos o manifestaciones que no están incluidos en alguno de los bloques anteriores. En este caso, se incluirían al final del registro de la observación bajo la denominación «*Otros aspectos de interés observados*».

En cuanto al *tipo de participación de nuestros observadores*, optamos por una observación directa no participante, en la que nuestros observadores se limitaran a registrar las situaciones significativas o relevantes del grupo, en su propio contexto natural, acaecidas durante el desarrollo de la aplicación del Programa en cada sesión de Tutoría, a partir del protocolo observacional. Como señala Goetz y LeComte (1988: 153) la observación no participante «permite contemplar lo que está aconteciendo y regis-

trar los hechos sobre le terreno, centrando la atención en el flujo de acontecimientos». Sin embargo, conforme fue avanzando la investigación su grado de implicación fue progresando, a requerimiento de los profesores aplicadores, colaborando con ellos en la implementación del mismo, aunque de no forma continua, sino cuando la situación lo requería.

El acceso a los centros y su integración en las aulas no tuvo ninguna dificultad gracias a la colaboración de los tutores y a la capacidad de relación de nuestras colaboradoras, que rápidamente fueron aceptadas por los distintos grupos de alumnos, lo que contribuyó enormemente en la regularización de la dinámica interna de la clase, al no considerarse la presencia de las observadoras como elementos extraños que interferían en el normal desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los *criterios para el muestreo observacional*, es decir, a ese conjunto de decisiones relacionadas con el cuándo de la observación y que afectan a su representatividad, creemos que son necesarios la especificación de la duración del proceso y la distribución del tiempo de observación, lo que determinará la estrategia de recogida y registro a utilizar.

Como ya hemos expuesto con anterioridad, el período de observación en nuestra investigación se extendió durante el período de aplicación del Programa de Orientación a los cinco grupos objetos de estudio, abarcando el segundo y el tercer trimestre del curso escolar 98/99. Con ello, pretendíamos recoger suficiente información del día a día, de las dificultades y de los progresos del Programa. Es de reseñar que con anterioridad al inicio del proceso de observación, realizamos una fase de formación para nuestros observadores. A cada uno de ellos se les asignó un centro, fueron entrenados convenientemente en la metodología del registro observacional, recibieron las orientaciones precisas para evitar los posibles sesgos que se pueden dar con esta técnica y se les facilitó un modelo con los distintos aspectos de observación, para homogeneizar la misma. Se acordó que nuestro período de observación abarcaría toda la duración de la sesión de Tutoría, registrándose los aspectos ya señalados de forma general, a partir de la observación del grupo.

Para ello, se elaboró lo que Anguera (1988: 18) llama el «timing» o temporalización de las distintas fases: la duración total -alrededor de seis meses-, el número de sesiones -previstas en torno a las doce-, la periodicidad -semanalmente- y el tiempo de observación de cada sesión -coincidente con el tiempo destinado a la Tutoría dentro del horario lectivo de los alumnos: en torno de los 50 a 60 minutos-. Si tuviéramos que circunscribirnos a un tipo de muestreo concreto nos inclinaríamos por el denominado) *muestreo focal*, dentro de un sistema descriptivo, «cuando en períodos de tiempo, previamente establecidos, registramos todas las acciones de un individuo o grupo de individuos que previamente han sido seleccionados para ser el «foco» de observación» (Buendía,1997: 171).

En la fase de recogida de datos del proceso observacional, aparte de la configuración del propio diseño o plan estructurado de acción, del que hemos ido reflejando sus peculiaridades en la especificación de los distintos apartados del método de la observación, situándolo en un enfoque secuencial, al registrarse informaciones sobre frecuencias y orden de aparición de los aspectos establecidos de observación, nos encontramos con dos elementos a tener siempre presente como son el control de los posibles sesgos y el registro de las observaciones.

El *control de los sesgos* que se pueden producir en el proceso de observación, tanto contextuales, metodológicos como personales, es una tarea importante que tiene que prever el investigador principal, porque de ello depende, en gran medida, la fiabilidad de los datos recogidos. Por ello, adoptamos una serie de actuaciones que, de alguna manera, nos controlaran los sesgos y dificultades que afectan a toda observación y que los datos no se vieran alterados. La más im-



Documentos de trabajo elaborados
para los observadores

portante fue la selección de los observadores y su posterior formación a cargo del investigador principal. Como señalan Del Rincón et al. (1995: 231), «la formación del observador es un aspecto importante que incide en la observabilidad. El observador debe ser competente, lo que requiere una formación previa en la adquisición de habilidades específicas al respecto. La formación del observador aumenta la fiabilidad de los datos».

Por este motivo, tras el proceso de selección, donde se aplicaron, entre otros, los criterios de preparación psicopedagógica y competencia profesional, se procedió a un período de entrenamiento, donde se les informaron de las orientaciones básicas a tener en cuenta en las observaciones, se les orientó sobre los elementos concretos que eran objetivos prioritarios de nuestra observación, se unificaron los criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones y, por último, suministrarles los modelos de protocolos ya elaborados, que les sirvieran de guía y les facilitasen la tarea de observación y registro de la información. Como muestra de ello, relacionamos, a modo ilustrativo, parte del material que trabajamos en estas sesiones de formación de los observadores seleccionados:

Observadores**Documento nº 1****La Observación como técnica de diagnóstico y evaluación****Orientaciones básicas a seguir en las observaciones del desarrollo del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»****1. Concepto de observación**

Según Casanova, en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992, 75), se entiende por observación «el examen atento que un sujeto realiza sobre otros o unos sujetos o sobre determinados

objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios».

2. Tipos de observación

- **Observación directa:**

Es aquella que se hace para captar reacciones, actitudes y comportamientos en el momento mismo en que se producen.

- **Observación indirecta:**

Es la que se hace sobre los productos resultantes de una actividad ya realizada, indagando sobre aspectos relacionados con ésta (cómo fue la organización del aula, la participación de los alumnos, la metodología empleada por el profesor, los recursos y materiales utilizados, las dudas que surgieron, los inconvenientes que se encontraron, etc.)

3. Tipos de observadores

- **Observador participante:**

Es aquél que se integra en la realidad que observa como un participante más.

- **Observador independiente:**

Sólo observa al grupo y no se integra en él.

4. Ventajas de la observación

- Las informaciones que aporta corresponden a situaciones espontáneas y naturales que suceden en el entorno habitual de la realidad observada -no se somete a los observados a situaciones artificiales y experimentales-.

- Permite obtener, al mismo tiempo y durante todo el proceso, información de todos los elementos participantes.

- Recogemos informaciones tanto del proceso orientador y educativo como del proceso de aprendizaje.

5. Exige en el observador

- Objetividad, gran atención y un trabajo continuado.

6. Para evitar la subjetividad

- Ser conscientes de que nuestra subjetividad puede influir en los resultados de la observación.
- Concretar de antemano los aspectos que queremos observar para evitar referirnos a otros secundarios que nos pueden distraer o interferir.
- Utilizar instrumentos de registro que nos ayuden a realizar la observación (diarios, escalas de observación, anecdotalarios, listas de control, fichas de seguimiento, grabación en audio o vídeo.
- Las observaciones deben referirse a comportamientos o acciones que se dan y no a juicios personales del observador. Como regla a tener en cuenta podemos decir que:

EVITAR EL «CREO QUE» POR EL «OBSERVO QUE»

REGISTRAR LO QUE VEMOS Y OÍMOS, NO LO QUE OPINAMOS

) **ES CORRECTO** referirse a acciones como:

Pregunta, recoge, utiliza, guarda, dice, explica, hace, recuerda, repasa, escucha, ordena, obliga, grita, participa, no interviene, llega tarde, ayuda, se mueve, está sentado, guarda silencio, atiende, aconseja, toma nota, dibuja, forma equipos, está aislado, está pensativo, hace pausas, sonrío, motiva, orienta, evalúa, critica, corrige, informa, no muestra interés...

) **NO ES CORRECTO** hacer juicios de valor como:

Es ordenado, lo hace muy bien, es estupendo, no se puede mejorar, me gusta como lo hace, es trabajador, no es inteligente, está bien preparado, no tiene interés, se despreocupa, tiene mucho valor, es muy importante, debe ser así, me parece mal, no es correcto, creo que es una equivocación, lo debería repetir, está mal planteado, no le gusta a la clase, no merece la pena, es culpa de...

7. Precauciones que se deben tomar

- **Evitar siempre el efecto de halo.**

Es decir, no dejarse influenciar por la situación que estamos observando y, especialmente, no dejarse llevar por las *primeras impresiones* que nos dan los hechos o las personas observadas.

- **Evitar los errores de:**

- & Generosidad - calificar siempre muy positivo a todo y a todos-.

- & Severidad -calificar muy bajo todo y a todos-, y

- & Tendencia central** -calificar siempre todo y a todos como normal-.

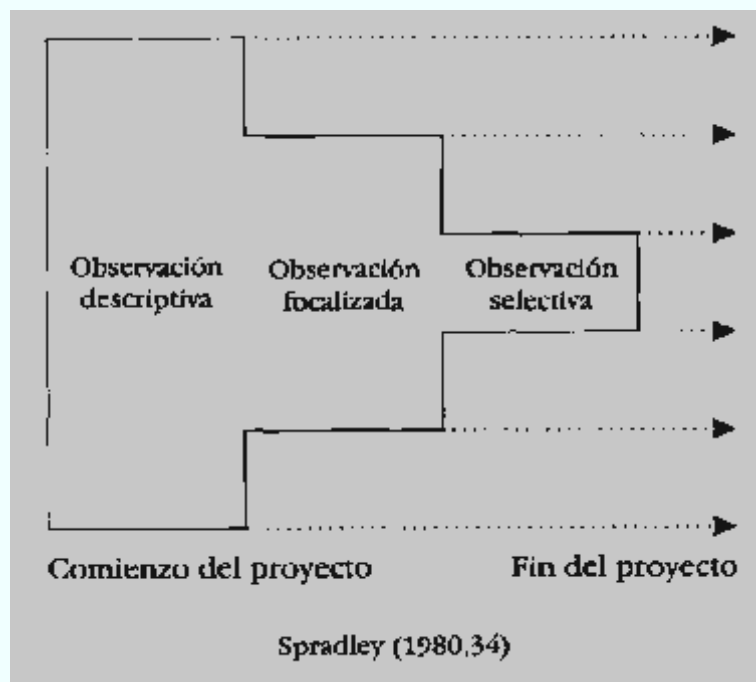
Para no caer en estos errores hay que utilizar todos los calificativos de una escala como, por ejemplo: muy positivo, positivo, normal, bajo y muy bajo.

- **Evitar el error lógico**, no dejándose influir por cosas que el observador piensa que son importantes dentro de la situación observada y que deben apacer o comportarse como él personalmente espera que lo hagan.

El *registro de las observaciones* constituye el momento en el cual los observadores plasman la realidad que perciben de la mejor manera posible, para facilitar su estudio y análisis posterior. Anguera (1988: 22) indica que el registro es una «representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia». Atendiendo a las características del soporte físico en el que se lleva a cabo el registro, Evertson y Green (1989: 320) agrupan los sistemas en cuatro modalidades: categoriales, descriptivos, narrativos y registros tecnológicos.

En nuestro proceso de observación hemos optado por los sistemas descriptivos y narrativos. Ambos comparten la característica de ser abiertos en los que «la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos» (Rodríguez et al., 1996: 160). Los sistemas descriptivos admiten categorías prefijadas que pueden ser susceptibles de modificación durante la observación. Nosotros partimos del protocolo de observación, ya presentado, para ir identificando las categorías a partir de los datos obtenidos. Hemos seguido las orientaciones de Evertson y Green (1989:325 y ss.) en el senti-

do de que el observador necesita centrar y delimitar progresivamente su ámbito de observación contextualizando los fenómenos observados. Es un proceso en espiral, partiendo de lo más general a lo más específico. Asimismo, nuestra observación coincide con la propuesta formulada por Spradley (1980: 34), para quien el proceso observacional comienza con observaciones descriptivas de carácter global que, aunque continúan hasta el final del estudio, van dejando paso a observaciones focalizadas, centradas en aspectos más específicos, para pasar finalmente a la fase de observación selectiva, donde se requiere una mayor implicación personal. Por otra parte, su combinación con sistemas narrativos nos han permitido realizar una descripción más detallada de los aspectos a observar y explicar el proceso de aplicación del Programa.



Fases del proceso de observación

Rodríguez et al. (1996: 162) señalan que a través de los sistemas narrativos se registra «la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas, etc, sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir recogeremos los acontecimientos tal y como están ocurriendo, sin separarlos de todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada». El observador se convierte en el principal instrumento de observación, por lo que su objetivo es observar y registrar lo que sucede.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestros observadores pasaron por un entrenamiento previo para unificar criterios y que todos tuvieran muy claro lo que tenían que observar y el proceso para hacerlo. De esta manera, intentamos evitar cualquier posibilidad de sesgo en sus percepciones personales y aumentar la fiabilidad de lo observado. Respecto al momento del registro se acordó que se sólo se tomaran notas de campo para, posteriormente al finalizar la sesión, ampliar todos los datos y plasmarlo por escrito, siguiendo los aspectos recogidos en el protocolo observacional ya elaborado. Queríamos, en todo momento, evitar que los alumnos se distrajesen y provocar interferencias en la interacción y para facilitar la tarea se le hizo entrega de una parrilla para un registro más ordenado de las observaciones, aunque se les permitió que las notas de campo se reflejasen por escrito a modo de diario en el que se tenía que especificar el número de la sesión, el día de la observación, la clave del observador, el centro y la duración.

En definitiva, nuestras observaciones se han registrados en base a dos procedimientos, similares y compatibles a la vez: un registro continuado con notas de campo a lo largo de todo el proceso que se plasmó en una especie de diario y la confección del modelo prefijado de registro, a partir de la guía de observación, a fin de que no se perdieran datos sobre los diferentes aspectos a observar.

A modo ilustrativo, incluimos un extracto de la información recogida por una de nuestras observadoras. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo incluimos los textos íntegros y en los «Anexos» algunas

ejemplificaciones de los mismos:

OBSERVTER

9ª sesión

Duración: 85 minutos.

Día: Jueves, 27 de Mayo de 1999.

Observadora: Covadonga Padilla Lara.

Centro: Santa Teresa de Jesús.

Curso: 3º ESO

1. Organización del aula

La clase se organiza en los grupos establecidos para realizar el programa. En el apartado «¿Qué sabemos?» se han utilizado 35 minutos, de los cuales 25 fueron empleados para contestar a las preguntas y los 10 restantes para una puesta en común. El espacio donde se realizó fue el aula. El apartado "Investigamos y reflexionamos", se ha llevado a cabo durante 45 minutos. De los cuales 30 minutos se han utilizado para ver un tele-diario y 15 minutos para comentarlo y analizarlo. El espacio fue el aula de audiovisuales.

.../...

3. Dinámica de la tutoría

El papel de la Tutora en el primer apartado ha sido permisivo. En cuanto sus formas de hacer ha sido de informar y ayudar. En el segundo apartado, ha sido guía de la puesta en común.

El papel y la actitud de los alumnos ante el primer apartado ha sido normal realizando las preguntas trabajando y ayudándose mutuamente dentro del equipo. En el segundo apartado «Investigamos y reflexionamos», la participación y la motivación de las alumnas ha sido altas, interviniendo de forma espontánea.

.../...

5. Características de las actividades

Al comienzo de la sesión, la profesora, realizó la lectura de introducción a la sesión. Pasamos seguidamente a la realización del apartado «¿Qué sabemos?» con su puesta en común. El apartado «Investigamos y reflexionamos», no se realizó como se expone en el programa. Se realizó la visión de un informativo matinal del Canal Sur, seguido de un análisis y comentario guiado por la tutora, atendiendo a la duración del programa, estructura formal (número de presentadores, conexiones en distinto tipo de noticias y la forma de exposición...). La profesora realizó preguntas sobre el informativo motivando a las alumnas a participar.

OBSERVHIS

3ª sesión

Duración: 55 minutos.

Día: Martes, 16 de Marzo de 1999.

Observadora: Cinta Limón Riquelme

Centro: La Hispanidad

Curso: 3º ESO

Son las 9 horas y al llegar al aula los alumnos estaban realizando un examen, por lo que tuve que esperar que finalizaran y se colocaran formando sus grupos de trabajo. Para ello, los niños/as giraban sus asientos para que quedasen todos mirándose, creando así una postura cómoda de trabajo. Los grupos quedan conformados con una cantidad que oscila entre cinco y seis alumnos/as. El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

El tutor comenta lo que tienen que hacer mencionando los apartados de la sesión y los alumnos empiezan a trabajar. Nosotros nos dedicamos a solucionar las dudas que se le plantean a los alumnos/as. Se muestran interesados en el tema, aunque tienen muchas preguntas que hacer sobre el mismo, a la que nosotros vamos respondiendo de la manera que mejor vamos pudiendo. Los alumnos, al haber escogido la mayoría de ellos sus compañeros de trabajo, trabajan bien a simple vista. Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas. Algunas de las cuestiones, sobre todo las de «Investigamos y reflexionamos» tienen una mayor complejidad para ellos, ya que sobre ellas son las que plantean más cuestiones. La metodología seguida por el tutor no sigue las pautas que aparece en el cuadernillo, ya que los grupos avanzan de forma independiente, sin que el tutor tenga pensamiento de seguir la técnica de la globalización..../...

Para el *análisis de los datos* obtenidos por las observaciones, al igual que para los diarios y las entrevistas utilizaremos un programa informático para el análisis cualitativos de datos, en concreto, el HyperResearch. Ampliamente expondremos su proceso en el apartado correspondiente al análisis de observaciones, diarios y entrevistas.

Colegio «Santo Ángel»				Colegio «Santa María de Gracia»			
Observadora: M ^a Bella Barroso Oria				Observadora: M ^a Carmen Millán Romero			
Sesiones	Día	Fecha	Hora	Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVSAM01	Jueves	18/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG01	Jueves	11/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM02	Jueves	25/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG02	Jueves	18/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM03	Viernes	26/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG03	Jueves	25/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM04	Jueves	04/03/99	10:30/11:30	OBSERVSMG04	Jueves	04/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM05	Jueves	11/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG05	Jueves	11/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM06	Jueves	18/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG06	Jueves	18/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM07	Jueves	25/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG07	Viernes	09/04/99	10:00/11:00
OBSERVSAM08	Jueves	08/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG08	Jueves	15/04/99	12:00/13:00
OBSERVSAM09	Jueves	15/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG09	Miércoles	28/04/99	10:00/11:00
OBSERVSAM10	Jueves	22/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG10	Miércoles	05/05/99	10:00/11:00
OBSERVSAM11	Jueves	29/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG11	Jueves	13/05/99	12:00/13:00
OBSERVSAM12	Jueves	13/05/99	12:00/13:00	OBSERVSMG12	Jueves	20/05/99	12:00/13:00
OBSERVSAM13	Jueves	27/05/99	12:00/13:00	OBSERVSMG13	Jueves	17/06/99	12:00/13:00

IES «San Sebastián»				Colegio «La Hispanidad»			
Observadora: Rosa Reos Selles				Observadora: Cinta Limón Riquelme			
Sesiones	Día	Fecha	Hora	Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVSEB01	Jueves	18/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI01	Martes	16/02/99	09:00/10:00
OBSERVSEB02	Jueves	25/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI02	Martes	09/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB03	Jueves	26/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI03	Martes	16/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB04	Jueves	04/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI04	Martes	23/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB05	Jueves	11/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI05	Martes	13/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB06	Jueves	18/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI06	Martes	20/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB07	Jueves	25/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI07	Martes	27/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB08	Jueves	08/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI08	Martes	04/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB09	Jueves	15/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI09	Martes	11/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB10	Jueves	29/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI10	Martes	18/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB11	Jueves	06/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI11	Martes	01/06/99	09:00/10:00
OBSERVSEB12	Jueves	20/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI12	Martes	08/06/99	09:00/10:00
OBSERVSEB13	Jueves	10/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI13	Martes	15/06/99	09:00/10:00

Colegio «Santa Teresa de Jesús»			
Observadora: Covadonga Padilla Lara			
Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVTER01	Jueves	18/02/99	11:30/12:30
OBSERVTER02	Jueves	25/02/99	11:30/12:30
OBSERVTER03	Jueves	11/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER04	Jueves	18/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER05	Jueves	25/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER06	Jueves	15/04/99	11:30/12:30
OBSERVTER07	Jueves	29/04/99	11:30/12:30
OBSERVTER08	Jueves	13/05/99	11:30/12:30
OBSERVTER09	Jueves	27/05/99	11:30/13:00
OBSERVTER10	Jueves	03/06/99	11:30/13:00
OBSERVTER11	Jueves	10/06/99	11:30/13:00

4.5.1.4. Las entrevistas

La entrevista es considerada como una de las estrategias e instrumentos más utilizados en la investigación educativa, en la que se intenta obtener información u opiniones de una persona o grupo de personas, a partir de un proceso de comunicación verbal entre el entrevistador y el entrevistado. Por este motivo, desde el primer momento teníamos claro su incorporación a nuestra investigación con los dos grupos claves de informantes: los profesores aplicadores y los observadores.

Buendía (1997: 127) corrobora nuestro posicionamiento cuando afirma que «consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador».

En este sentido, Cannell y Kahn (1968), citados por Cohen y Manion (1990: 378), la considera como «un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación, de descripción de predicción o de explicación sistemáticas». Por su parte, Kerlinger (1975), citado por Del Rincón et al. (1995: 308), asignan a la entrevista tres usos básicos:

1. Instrumento de exploración: ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación.
2. Instrumento de recogida de datos.
3. Complemento de otros métodos: para obtener información que no se puede conseguir de otra forma o comprobar la certeza de la información obtenida anteriormente.

En nuestro trabajo, partimos, por tanto, de estas consideraciones, por lo que este instrumento lo incorporamos como un elemento fundamental que nos ayudaría a la hora de validar los resultados obtenidos con las otras técnicas utilizadas en la recogida de datos: cuestionario, diarios y observa-

ciones. Precisamente como instrumento de recogida de información nos permitía ampliarla y poderla contrastar con lo expresado por los informantes en sus diarios u observaciones. Sin embargo, para nosotros la utilización de las entrevistas tuvo además la finalidad de cohesionar y entusiasmar a los grupos participantes en torno al desarrollo de la investigación, concretado en la aplicación del Programa de Orientación.

Efectivamente, los encuentros periódicos que mantuvimos durante su implementación en los Centros, favoreció las relaciones entre el investigador principal y los participantes y contribuyó en la mejora de la aplicación del Programa, al producirse un intercambio de información sobre su experimentación en las aulas.

Como se deduce de lo expresado más arriba, nos inclinamos por la realización de la entrevista de tipo grupal, «porque participa de la idea de que el descubrimiento y captación de significados tiene lugar partiendo del grupo, en colaboración con el grupo o funcionando en seno del mismo grupo. Cualquiera que sea la forma que adopte, comparte el hecho de abordar problemas y formas de estudio de modo colectivo más que individual. El término grupo es entendido como sinónimos de colectivo de personas que comparten intereses, valores, situación social o una misma experiencia» (Colás, 1997: 277; Ruiz, 1996: 247). En esta línea, otros autores defienden la entrevista grupal aduciendo que «los argumentos o temas sobre los que se quiere reflexionar pasan de ser expuestos en términos de demanda directa, como en la entrevista individual, y se introducen como tema de discusión y debate» (Cabero y Hernández, 1995: 55); o que «a medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen a nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes, sirviendo como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes» (Krueger, 1991: 65).

En nuestro estudio, la entrevista grupal fue un excelente hilo conductor del desarrollo del Programa de Orientación en los Centros, ya que nos permitió realizar una constante evaluación formativa del mismo, favoreciendo sus reajustes, manteniendo unido e ilusionado tanto a los tutores como a

las observadoras y aportando una ingente riqueza informativa.

Para exponer el procedimiento metodológico que ha guiado la realización de nuestras entrevistas, hemos seguido las indicaciones de Colás (1997:277) quién indica que el éxito de una entrevista está condicionado por la inclusión de tres procesos: *a) procesos de interacción, b) procesos técnicos de recogida de información y c) proceso instrumental de registro y conservación de la información.*

Por lo que respecta a los procesos de interacción, desde el primer momento sabíamos que las relaciones entre las personas implicadas en la misma, suponían un elemento a considerar de primer orden. Por ello, pretendíamos favorecer el entendimiento y la confianza mutua entre el investigador principal y los participantes, ya fueran los profesores aplicadores o los colaboradores, creando un clima adecuado de empatía y cordialidad. Como elementos favorecedores, antes de proceder a la sesión de entrevista, pasábamos un momento por la cafetería de la Facultad, lo que facilitaba la situación de entendimiento y comunicación interpersonal y procuramos también mantener el mismo escenario físico para los encuentros, normalmente el aula de trabajo del Departamento de Educación. Intentamos siempre crear unas condiciones óptimas, para ello, ayudábamos a la participación de los entrevistados haciéndoles preguntas sobre sus puntos de vista, desde una verdadera relación de respeto y confianza, permitiendo que hablasen con total libertad, no cortando sus intervenciones. Un aspecto que consideramos importante es que al comienzo de cada sesión de entrevista, informábamos del contenido de la misma, para que tuvieran una visión global y organizaran la información a comunicar.

En cuanto a los procesos técnicos de recogida de información, en primer lugar especificar que nos inclinamos por una entrevista de tipo semiestructurada, en la que hemos partido de un protocolo previo que nos servía de guía, pero que se ha seguido de forma flexible, alejado de cualquier rigidez, fomentando la participación de todos e intentando que fueran los propios participantes los que marcaran el desarrollo de la sesión con sus vivencias, sugerencias, opiniones y puntos de vista sobre los temas plantea-

dos o que fueran surgiendo.

Con este modelo de entrevista, nos adaptamos mejor al tipo de investigación evaluativa que estábamos realizando. Nuestros profesores aplicadores, y los observadores no tuvieron en ningún momento la sensación de que estaban siendo entrevistados, aun sabiéndolo, al generarse un ambiente de interacción personal donde se producía una excelente intercomunicación e intercambio de información y opiniones.

En cuanto al tipo de cuestiones que se planteaban en la entrevista, optamos por aquéllas con un matiz abierto, más general para ir descendiendo a cuestiones más concretas. Ruiz (1996: 181 y ss.) nos plantea proceder de lo más amplio a lo más pequeño, de lo más superficial a lo más profundo, de lo más impersonal a lo más personalizado y de lo más informativo a lo más interpretativo. Esta fase es muy importante porque como afirma Colás (1997: 278) «la recogida de información depende directamente del éxito de aplicación de determinadas técnicas y habilidades por parte del entrevistador, destacando entre ellas la formulación de preguntas», que ha de realizarse de forma clara y sin que condicione la respuesta.

En cuanto a su contenido, y siguiendo la clasificación efectuada por Spradley (1979), citado por Rodríguez et al. (1996: 175), las podemos encuadrar en las denominadas descriptivas y de contraste y en mucha menor medida las estructurales. Con las primeras, pretendíamos acercarnos a la experiencia personal de cada entrevistado con respecto al desarrollo del Programa de Orientación, lo que nos reportaba descripciones abundantes sobre su aplicación: aspectos positivos, negativos, dificultades, incidencias, etc. Respecto a las preguntas de contraste se favoreció la confirmación o rechazo de diferencias a la hora de enfocar el proceso de aplicación del Programa con sus ventajas y sus problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por último, las veces que utilizamos cuestiones de tipo estructural, las formulamos para verificar algunos aspectos concretos de la experimentación.

En cuanto al proceso instrumental de registro y conservación de la

información, utilizamos en todas las entrevistas una grabadora, porque nos permitía registrar con facilidad, cómodamente y sobre todo con fidelidad todas las intervenciones de los entrevistados. Desde el primer momento fue aceptado con toda normalidad, lo que nos permitía prestar más atención a la propia entrevista y a lo que nos comentaban nuestros informantes, ganando en riqueza informativa.

Todas las sesiones fueron transcritas posteriormente para su procesamiento informático con el programa HyperResearch, a partir de un sistema de categorías elaborado por el investigador principal, como expon-dremos más adelante en otro apartado.

A modo ilustrativo, incluimos sendos ejemplos de los protocolos de entrevistas elaborados para los profesores aplicadores y los observadores, respectivamente.

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES/AS APLICA- DORES/AS

2ª SESIÓN

22 de Febrero de 1999. 18,30 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de trabajo:

1. Presentación de los asistentes
2. Objetivos a desarrollar en la sesión
3. Proceso de introducción del Programa: ¿Cómo ha sido el proceso? Expectativas en su aplicación, posibles dificultades que puedan surgir, lo que se les ocurra.
4. Repercusión en el Centro, en los alumnos, en su actividad docente. Interés, agrado de aceptación, críticas.
5. Planificación del desarrollo del Programa: Temporalización y organización de la aplicación. Grado de inserción en Tutoría. Inconvenientes.
6. Estructuración del programa y proceso de aplicación: Apartados. Tiempo en su realización. Consideraciones sobre los distintos apartados. Conveniencia de saltar, modificar algunos puntos.
7. Comparación con otros materiales curriculares: Destacar aspectos diferenciadores. Ventajas y limitaciones.

8. Los observadores internos: Su papel, nivel de integración y aceptación.
9. Instrumentos de evaluación: Diario del profesor: importancia, objetivos, contenidos, ¿cómo se está llevando?, dificultades, propuestas.
Diario del alumno: ídem.
Recoger todos los aspectos que tengan incidencia positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos.
10. Conclusiones finales
Añadir alguna sugerencia final sobre el programa que no se haya tocado.
Conclusión, agradecimiento y compromiso de nueva reunión (fijar fecha, si es posible).

Relación de profesores aplicadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LAS OBSERVADORAS

3ª SESIÓN

30 de junio de 1999. 11,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de desarrollo:

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. Uso y desarrollo.
3. El clima y el trabajo en el aula: 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 recogida de información y de evaluación: Limitaciones, ventajas.
6. Influencias personales en la experiencia docente.
7. Otras incidencias.

Relación de observadoras asisten-

tes:

Finalmente recogemos en un cuadro la secuencia de las sesiones de entrevistas realizadas con ambos grupos de informantes. Durante el pe-

riodo de aplicación del Programa de Orientación en los Centros realizamos un total de cuatro entrevistas con los profesores aplicadores y tres con los observadores.

Entrevistas con los profesores aplicadores				Entrevistas con los observadores			
Clave: ENTAP				Clave: ENTOB			
Se- sión	Lugar	Fecha	Hora	Se- sión	Lugar	Fecha	Hora
ENTAP1	Dpto. Educación	18/01/99	18:00/20:00	ENTOB1	Dpto. Educación	21/01/99	11:00/13:00
ENTAP2	Dpto. Educación	22/02/99	18:00/20:00	ENTOB2	Dpto. Educación	26/04/99	10:00/12:00
ENTAP3	Dpto. Educación	29/04/99	18:30/20:30	ENTOB3	Dpto. Educación	30/06/99	18:00/20:00
ENTAP4	Dpto. Educación	28/06/99	18:00/20:00				

4.5.1.5. Las fotografías

Las fotografías en nuestra investigación han constituido un instrumento más de recogida de información, ya que con ellas, con todas las cautelas posibles, obteníamos una inestimable información sobre la realidad de los centros. En este sentido, nos sirvió para observar el espacio físico del aula y la organización de los alumnos para el trabajo, además de ilustrar y documentar nuestro trabajo. Somos completamente conscientes de sus limitaciones, entre otras, su carácter reactivo, estático, la subjetividad y sesgo en las tomas, pero ello no ha restado la consideración que ha tenido para nosotros y los beneficios aportados.

A este respecto, para justificar el uso de este medio audiovisual en la investigación educativa, Del Rincón et al. (1995: 371-375) afirman que «la fotografía proporciona datos descriptivos llamativos, a menudo usados para comprender lo subjetivo. Puede ofrecer una buena imagen del sentido general de la situación o tema, de sus participantes o de eventos particulares, y una información factual específica que puede ser utilizada en conjunción

con otras fuentes, añadiendo evidencia e imágenes para una posterior inspección de los indicios de relaciones y actividades. Son los detalles de las fotografías las que pueden facilitar a las personas a deducir el significado de las ilustraciones». Bernal y Velázquez (1989: 97-103) indican que es «otro medio más para la recogida y sistematización de la información y documentación».

Las tomas fotográficas fueron realizadas por nuestras observadoras en una única sesión para no distraer y alterar la atención de los alumnos. Como hemos expuesto, las fotografías de las aulas nos facilitó la comprensión del contexto real donde se estaba aplicando el Programa y nos mostró información que de otra manera podía pasar desapercibida. En definitiva, fue un instrumento que participó en la triangulación de evidencias de la propia investigación.

A continuación, incluimos algunas de las tomas fotográficas efectuadas en los distintos Centros durante las sesiones de experimentación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

Colegio «Santo Ángel»



Las actividades individuales se combinaron con las colectivas.



El trabajo con el Cuaderno del Alumnado fue el eje central de las sesiones.



La participación y colaboración de los alumnos constituyeron elementos fundamentales del Programa.



El interés mostrado por los alumnos de este Centro fue un aspecto muy destacado.

Colegio «Santa María de Gracia»



La distribución de las mesas de los alumnos en forma de U favoreció las exposiciones de los grupos.



En este Centro, en algunas ocasiones, la observadora colaboró en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



El papel desarrollado por la Tutora y la colaboración de la Orientadora durante la aplicación del Programa fue decisivo para su éxito.



Los debates contribuyeron enormemente en el desarrollo de actitudes críticas ante los medios de comunicación y sus mensajes.

I.E.S. «San Sebastián»



El visionado de imágenes televisivas, fue una actividad fundamental para el análisis crítico de este medio.



El debate y la reflexión colectiva favorecieron la adquisición de compromisos positivos ante el consumo inteligente de los medios.



El cuaderno del alumnado fue utilizado grupalmente en este Centro.



La lectura de imágenes publicitarias mostró a los alumnos lo que se esconde tras ellas.

Colegio «La Hispanidad»



Con el trabajo de grupos los alumnos compartieron sus experiencias sobre el consumo de medios de comunicación



La dinámica interna de los grupos permitió el contraste de opiniones y el reparto de tareas.



La realización de actividades de investigación potenció una enseñanza constructiva.



El Cuaderno del alumnado, del Programa de Orientación fue el material básico de trabajo.

Colegio «Santa Teresa de Jesús»



La tutora dinamizó las actividades de los alumnos, orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje



La utilización de la biblioteca para la ampliación de la información, enriqueció el aprendizaje.



El Cuaderno del Alumnado se convirtió en un material básico y necesario.



La colaboración y la participación de todos fue una faceta destacada en los grupos de trabajo.

4.5.2. Formación de profesores aplicadores y colaboradores

Durante los meses de Noviembre y Diciembre, iniciamos un período formativo tanto para los cinco profesores tutores y aplicadores del Programa como para los Observadores seleccionados. Aunque en las descripciones de ambos grupos ya hemos hecho bastante referencia a ello, a modo de síntesis expondremos a continuación el proceso seguido.

Las reuniones con los Profesores las realizamos, algunas veces de forma colectiva en la Facultad de Educación, pero otras, debido a problemas derivados de sus horarios, en sus respectivos Centros, de forma individualizada y normalmente con la presencia del orientador/a. Con estos encuentros, además de establecerse una cordial y afectiva relación personal y comunicativa con todos ellos, aspecto importantísimo para el éxito de la investigación, se potenció la idea de que su participación en la misma no era algo casual, sino que queríamos que formaran parte activa en la toma de decisiones, incluso en la planificación del propio proceso. En este sentido, su período formativo no se limitó sólo a recibir orientaciones, sino que además aportaron sugerencias e iniciativas que se incluyeron en los apartados correspondientes.

A partir del diseño previo del Programa, iniciamos el necesario plan de formación, para que conocieran el material, su estructuración, contenido y el procedimiento metodológico a seguir para su aplicación a los alumnos. Finalizado el mismo, participaron aportando sus sugerencias en la elaboración de los Cuestionarios de evaluación inicial y final. Para ello, el investigador principal, les presentó el borrador del cuestionario, analizándose las diferentes dimensiones del mismo, con sus correspondientes ítems. Lógicamente, recibieron las orientaciones oportunas para que su aplicación fuera exitosa.

Recibieron, también, suficiente información sobre la realización de un diario, para la recogida de información, la manera de realizarlo y los contenidos que nos interesaba en la investigación. Por último, se estableció el

período de comienzo y terminación de la implementación del Programa, acordándose que se iniciaría en la primera semana de Febrero de 1999.

Con respecto a los observadores, un grupo formado por alumnas de la Facultad de Educación, participaron, igualmente, en proceso formativo imprescindible para el correcto desarrollo de la experimentación del Programa. Se les facilitó una completa documentación que se fue analizando, para finalizar con simulaciones y entrenamientos en las maneras de recoger la información. En concreto, se cubrieron las siguientes finalidades:

- Formar e informar a las personas colaboradoras en la investigación sobre los aspectos básicos a tener en cuenta para poder dar validez a las observaciones del desarrollo de las Sesiones de Tutoría en los distintos Centros Educativos que experimentan el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».
- Orientar sobre los elementos concretos que serán objetivos prioritarios de ésta observación.
- Unificar criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones.
- Servir de guía y facilitar la tarea a los observadores.

Asimismo, se les orientó sobre la mejor manera de proceder en su estancia en los centros, tanto con los profesores, como con los alumnos.

4.6. Fase ejecutiva

Esta fase comprende el período durante el cual se procede a la aplicación del Programa de Orientación. En nuestra investigación abarcó el segundo y el tercer trimestre del curso 98/99 (enero/junio de 1999).

Tras la evaluación de nuestro Programa de Orientación, efectuada por el plantel de expertos e introducidos los cambios y modificaciones pertinentes, procedimos a su reproducción fotocopiada. En las reuniones previas con los profesores aplicadores, habíamos acordado que entregaríamos para el trabajo en las sesiones de Tutoría un ejemplar del Programa por cada cinco alumnos, más el correspondiente para cada Tutor y Orientador. Asimismo, en aquellos centros que lo estimasen oportunos, los alumnos podrían adquirirlos individualmente en una céntrica copistería. Esta decisión fue adoptada, para facilitar el desarrollo del Programa y que no se pudiera ver entorpecido por cuestiones de tipo económico. Lógicamente, que los alumnos tuvieran su ejemplar, era lo más conveniente, realizándose en casi todos los centros, pero en plan previsor, un trabajo en equipo, compartiendo el manual, podría ser suficiente para realizar con éxito la aplicación del Programa. Al finalizar la experimentación, estos ejemplares han formado parte de las respectivas bibliotecas de los Centros colaboradores.

Estos ejemplares fueron entregados a los profesores aplicadores en la primera entrevista que realizamos con ellos, concretamente el 18 de Enero. Asimismo, durante la misma también se les facilitó los cuestionarios de evaluación inicial de ambos grupos, en numero suficiente para la muestra participante en la investigación. Se acordó pasarlos antes del comienzo del Programa y de su presentación, por lo que lo tenían que realizar en las próximas semanas. Una vez aplicado, el investigador principal pasó por todos los centros, para informar a los alumnos del objetivo de la investigación y animarlos a su participación y colaboración.

Durante los meses de duración de la aplicación de Programa, como ya hemos expuesto, realizamos una serie de entrevistas tanto con los tuto-

res como con los observadores, para hacer un seguimiento, una reflexión compartida y, en definitiva, una evaluación formativa del mismo, lo que generó un contacto continuado con la experimentación, realizándose los reajustes y modificaciones necesarios, dentro del plan inicial previsto. En este período, se procedió al proceso de recogida de información, tan importante para la validación nuestro trabajo, a través de los cuestionarios, observaciones de aula, descripción de los contextos, sesiones fotográficas, biogramas profesionales de los profesores aplicadores, junto con sus diarios y el de los alumnos.

Durante el mes de Junio, se finalizó con el pase del cuestionario de evaluación final a los alumnos, tanto del grupo experimental que había participado de la aplicación del Programa, como de los grupos que habían servido de control. Esta fase ejecutiva, se concluyó con las últimas entrevistas realizadas y cuando todos los participantes entregaron sus respectivos instrumentos de recogida de información. En este sentido, tenemos que comentar que tanto los tutores como los observadores presentaron sus diarios y observaciones, respectivamente. Sin embargo, la recogida del material de los alumnos se complicó, por encontrarnos en la finalización del curso. Sólo lo entregaron tres centros y aunque hicimos las gestiones oportunas a la vuelta de las vacaciones, fue una misión imposible, por lo que dispusimos solamente de estos tres diarios del grupo de alumnos.

4.7. Fase analítica

Tras la recogida de los datos a través de los diferentes instrumentos empleados para ello, el investigador comienza la tarea de analizarlos. Por tanto, esta fase no comienza cuando finaliza la fase ejecutiva, de la experimentación, sino que podemos comenzar cuando empezamos a tener información suficiente para iniciar la fase analítica. Constituye una fase esperada, interesante y atractiva dentro del proceso de investigación, por medio de la que intentaremos darle significado a la ingente información recibida,

mostrando los resultados y extrayendo conclusiones, que nos validarán o no los objetivos de la investigación. Para Bisquerra (1989: 35), «el propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas».

Por su parte, Rodríguez et al. (1996: 197) afirman que «el análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio». Comprobamos cómo los datos hay que agruparlos, para proceder a la comprensión de los mismos.

En este sentido, Cabero y Hernández (1995: 58) indican 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».

Comenzamos un proceso complejo, no exento de dificultades, que precisa de diferentes medios y modelos de análisis que nos guíen en el procesamiento de la información. Por ello, Rodríguez et al. (1996: 200) precisando el concepto de análisis aseguran que supone «examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

En nuestra investigación hemos utilizado diferentes fuentes para la recogida de datos. De una parte, hemos utilizado cuestionarios iniciales y finales, que serán procesados estadísticamente, a excepción de las preguntas abiertas, ya que sus datos se presentaron en forma de códigos cuantificables. De otra, hemos recopilado los datos a través de instrumentos de tipo cualitativo como han sido las entrevistas, los diarios de los profesores y alumnos y las sesiones de observación. A continuación, exponemos el pro-

cedimiento seguido con ambos grupos de instrumentos recopiladores de información.

4.7.1. El procesamiento de datos a través de los cuestionarios

El paso previo al análisis de datos de un cuestionario es la codificación de las respuestas de cada pregunta. Buendía (1997: 146) entiende por codificación «la asignación de números tanto de identificación de los sujetos como a las diferentes preguntas y respuestas del cuestionario». Para Del Rincón et al. (1995: 216) es «el procedimiento que permite la transformación de los datos de los cuestionarios en símbolos ordinariamente numéricos». Sin embargo, antes de la codificación hay que preparar los datos por los errores que se pudieran introducir y falsear todo el proceso. Por ello, se hace necesario que se compruebe los cuestionarios, mediante una tarea de corrección, a fin de identificar y eliminar los errores cometidos.

En nuestro caso, este proceso de corrección fue lento y muy laborioso pues tuvimos que revisar un total de 543 cuestionarios -275 del inicial y 268 del final-, correspondientes a los cinco grupos experimentales y a los cinco de control. Para ello, seguimos las tres tareas centrales a realizar en la corrección señaladas por Moser y Kalton (1977), citados por Cohen y Manion (1990: 154): *acabado*, comprobando que cada pregunta tenía su respuesta; *precisión*, comprobando que las preguntas estaban contestadas con precisión; y *uniformidad*, comprobando que los sujetos cumplimentaron los cuestionarios bajo las mismas instrucciones, por lo que las preguntas se interpretaron uniformemente.

Efectivamente, nos encontramos con cuestionarios donde los alumnos no habían contestado un ítem, por lo que a la hora de la codificación en la definición de la variable, tuvimos que añadir la etiqueta de «no contesta», por la imposibilidad de saber la identidad del sujeto, ya que prescindimos del registro de su nombre y apellido, a fin de darle mayor objetividad a las respuestas. En cuanto a la precisión y uniformidad, tenemos que afirmar

que los registros se realizaron correctamente y que la comprensión de las preguntas, se reflejó en la claridad de las interpretaciones.

Para la codificación de nuestros cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS 9.0.1 para Windows. 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».

Nuestra tarea consistió en «hacer representar o traducir cada respuesta de los cuestionarios y cada dimensión de los cuadros de observación por códigos o indicaciones numérica que faciliten la tabulación» (Sierra, 1989: 407). Lo primero que realizamos fue preparar la cabecera para el volcado de los datos, es decir definir las variables, asignándoles información sobre las definiciones de datos. En consecuencia, cada ítem fue numerado (i1, i2, i3...), realizándose a continuación la descripción de la variable: *tipo, etiqueta, medida, formato de columna y valores perdidos*. Para el tipo de variable que nos especificara los tipos de datos, utilizamos la opción «numérico» (1 = 1, 2 = 2; 1 = Hombre, 2 = Mujer; 0 = No, 1 = Sí) y en otras ocasiones, nos inclinamos por «cadena» (alfanuméricos) cuando a los datos no se les podía categorizar numéricamente (a = Entretenerme y divertirme; b = Aprender nuevas cosas, c = Informarme).

En cuanto a la etiqueta, procedía identificarla con una redacción corta, pero precisa que interpretara adecuadamente la formulación de la pregunta («Funciones de los medios», «Credibilidad publicitaria»). Para especificar el nivel de medida, utilizamos habitualmente la opción «nominal» y, cuando el ítem lo precisaba nos inclinamos por «ordinal». Los datos nominales y ordinales pueden ser de cadena (alfanuméricos) o numéricos. La especificación de medida era relevante para los procedimientos de los gráficos que identifican las variables como de escala o categóricas, tratándose como categóricas las variables nominales y ordinales. Referente al formato de columna, definirlo significaba controlar el ancho de la misma en el Editor de datos y la alineación de los valores de datos. Optamos por una alineación central y con el formato tuvimos muchas complicaciones a la hora de la

fusión de los distintos cuestionarios, para su tratamiento estadístico, cuando al mismo ítem en distintas pruebas se les había especificado distinto ancho, por lo que este aspecto hay que cuidarlo mucho y prevenir las futuras complicaciones.

Por último, en cuanto a los valores pedidos, que es una opción útil para saber por qué se pierde información, en nuestros cuestionarios no procedía, porque prácticamente la totalidad de las preguntas fueron respondidas, apareciendo sólo sin contestar, cuando existía más de una posibilidad de respuesta, a partir de esa segunda o tercera opción.

A algunos de nuestros ítems, ya fuera porque implícitamente tenían la consideración de pregunta múltiple (p.e.: ¿Dónde se encuentran ubicados los medios en tu casa? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P (prensa), R (radio), T (televisión)» que correspondan.), o porque tenían más de una respuesta (p.e.: ¿Qué tipo de contenidos lees normalmente? Señala hasta tres con orden de preferencia -1,2,3-), tuvimos que asignarles una variable distinta para cada respuesta. Así, a modo ilustrativo, para la primera y la segunda de las preguntas antes citadas se definieron un total de 12 y 3 variables distintas, respectivamente.

Para las preguntas abiertas el proceso de codificación fue distinto, ya que las contestaciones no se podían reducir a número de código, al ofrecernos unos datos meramente cualitativos, al ser las respuestas distintas en cada sujeto y no estar sujetas a una contestación prefijada, por lo que no hubo asignación de valor y nos limitamos a volcar directamente la información aportada por los alumnos. Por la gran variedad de respuestas distintas en la mayoría de las preguntas de este tipo, su procesamiento posterior, lo realizamos normalmente de forma manual.

Una vez codificados y preparados los datos, trabajo largo y tedioso por el número de cuestionario, procedimos a realizar el correspondiente análisis, utilizando para ello, el programa informático SPSS, para generar tablas y gráficas de porcentajes y frecuencias, así como los estadísticos correspondientes que nos permitieron la interpretación y explicación de los

resultados de los datos, para luego proceder a compararlos con las evidencias extraídas de los demás instrumentos de la investigación.

Todo el proceso de análisis y técnicas estadísticas empleadas, así como los resultados obtenidos los iremos detallando más adelante en el apartado correspondiente a los resultados de los cuestionarios.

4.7.2. El procesamiento de datos a través de los diarios, observaciones y entrevistas

Después del proceso de recogida de datos, a través de los diarios de los profesores aplicadores del Programa y de los alumnos, de las observaciones de aula y de las entrevistas realizadas a los tutores y a los observadores, nos encontramos con una valiosísima pero abundante información que es necesario organizarla, para posteriormente tratarla. Unido a esta circunstancia, el análisis de datos cualitativos en la investigación educativa es reconocido por algunos autores como una tarea de gran dificultad y complejidad, debido sobre todo al «carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen que suelen recogerse en el curso de la investigación» (Rodríguez et al., 1996: 201). Para estos autores uno de los elementos que hacen difícil la tarea de análisis es la indefinición de métodos, al no contarse con «vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de llevar a cabo el análisis», aunque afortunadamente en los últimos años se están haciendo propuestas que contribuyen a clarificar y guiar los procesos de este tipo de análisis.

Por tanto, al no existir un modelo único y estandarizado de proceder en el análisis cualitativo de datos, recogemos las aportaciones varios expertos en cuanto a las tareas a realizar, para que nos fundamenten los pasos que hemos seguido en nuestra investigación. Así, Miles y Huberman (1994:12 y ss.) focalizan el análisis en actividades manipulativas de los datos, centrándose los procedimientos en la organización y recuperación de información, adoptando un esquema general en el que están implicadas las tareas de la reducción de datos, pre-

sentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. Woods (1989: 135-136) plantea el análisis desde una perspectiva de teorización, seleccionándose como tareas fundamentales el análisis especulativo, la categorización y la formación de conceptos, tipologías y teorías, señalando 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» y proponiendo las siguientes fases: 1) análisis especulativo; 2) clasificación y categorización; 3) formación de conceptos; 4) modelos; 5) tipologías; y 6) teoría.

Para Goetz y LeCompte (1989: 174), lo fundamental son los procedimientos que amplían y/o confirman las explicaciones, indicando que «los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones», proponiendo como fases la percepción, la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación, la determinación de vínculos y relaciones y finalmente la especulación.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1990: 159) establecen tres etapas imprescindibles en el proceso: una primera 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 tercera y final, cuando el investigador «relativiza sus descubrimientos».

En el ámbito nacional, Colás (1997: 293) propone un análisis de datos configurado en torno a tres dimensiones que son elementos aglutinadores y explicativos de técnicas específicas, cuando afirma que «el análisis cualitativo supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: procesos de generación teórica, procesos de expansión y constatación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos».

De entre todas las propuestas, la formulada por Miles y Huberman ha sido la más aceptada en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo el referente básico para muchos de los modelos antes expuestos, por lo que nuestro trabajo ha seguido las diferentes tareas allí relacionadas.



*Actividades intelectuales y procedimientos que configuran el análisis cualitativo
(Colás, 1997: 294)*

La primera tarea que realizamos tras la recogida de toda la información, consistió en la reducción de datos, en su simplificación y selección para hacerla más manejable, mediante la categorización y codificación de los datos. Para Colás (1997: 294), los códigos «son etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio, para facilitar la organización y recuperación de la información».

Según Gallego (1997: 187), lo que interesa en estos momentos es «encontrar las ideas generales que hay detrás de lo que nos dicen los profesores, es decir, unidades centrales de significado».

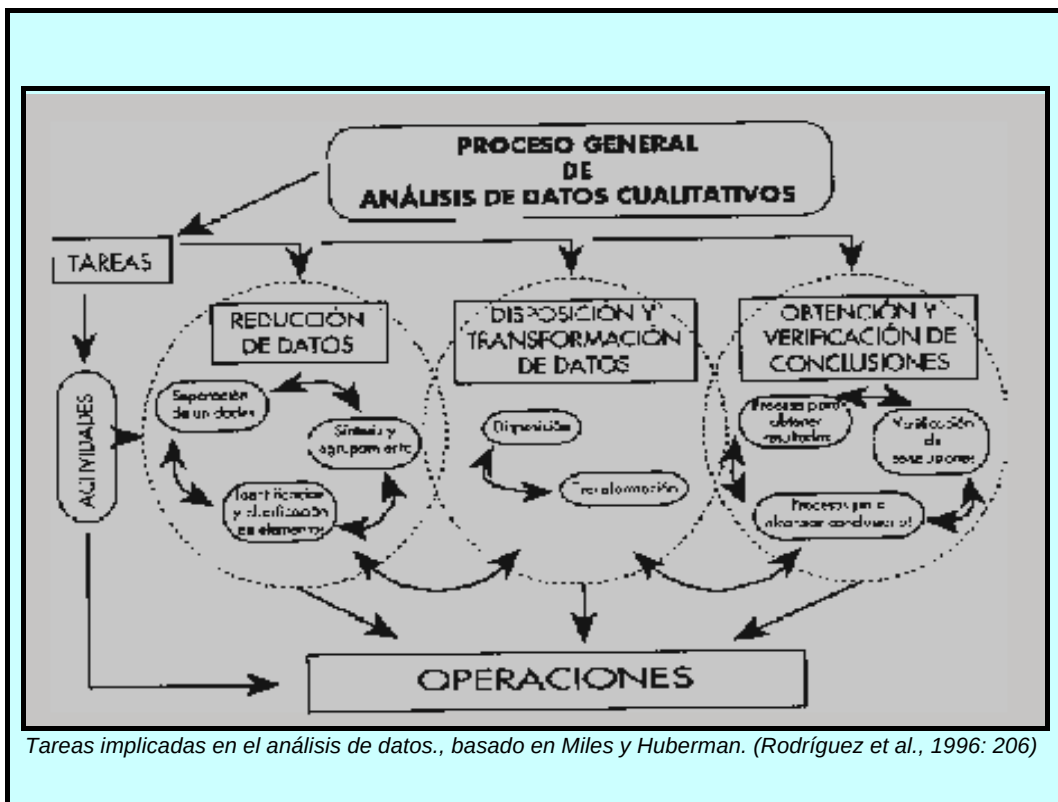
Estas ideas centrales suelen presentarse a través de códigos. Una vez transcritas, hay que intentar codificar las respuestas y agrupar las mismas en categorías». Por tanto, la codificación era la primera actividad del análisis y nos propusimos establecer estas unidades, teniendo presente la temática y los objetivos de la investigación para determinar la modalidad de códigos a emplear.

Bardin (1986: 71 y ss.) nos propone seguir los siguientes pasos: a) elección de la unidad de análisis; b) codificación; c) extracción de elementos y enumeración; d) agrupamiento de elementos en categorías y clasificación; y e) revisión del material de campo, atendiendo a las categorías e interpretación.

De entre los criterios que se proponen para dividir la información en unidades, optamos por los temáticos, al resultarnos los más valiosos para el análisis de los datos. De hecho las oraciones o frases de los textos hay que considerarlas como unidades con significado propio. El siguiente paso, fue la identificación y clasificación de las mismas, mediante operaciones de codificación y categorización. Examinamos las distintas unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos, lo que nos reportaría el poder clasificarla en una u otra categoría de contenido.

Para Rodríguez et al. (1996: 208), «categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría, quedando ésta definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría»

Miles y Huberman (1994: 57) plantean tres modalidades básicas de códigos: *descriptivos* (atribuyen un nombre a un contenido o segmento de texto); e *interpretativos* y *explicativos* (poseen un carácter más general o un contenido más inferencial, respectivamente). En los primeros momentos, se suelen hacer uso de los descriptivos y, posteriormente, de los otros.



En nuestra investigación, el proceso de codificación fue diseñado por el investigador principal. Para su realización, hemos coincidido con Rodríguez et al. (1996: 211) cuando señalan que «en la práctica, resulta habitual que la codificación se haga recurriendo a procedimientos mixtos inductivo-deductivo. Por lo general, se parte de categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas».

Efectivamente, partimos de un provisional sistema de categorías, tomando como referencias el marco teórico y conceptual de la investigación, su hipótesis y objetivos y las categorías aparecidas en otros sistemas pertenecientes a investigaciones en una línea similar a la nuestra. A continuación, a medida que examinábamos los datos fuimos añadiendo más categorías hasta llegar un momento en el cual se estableció un sistema de categorías definitivo. Este proceso fue

un poco largo, ya que tras la transcripción de la información, se procedió a una lectura detenida y analítica por parte del investigador principal para ir identificando categorías, de las que ya teníamos prefijadas y de las nuevas que iban surgiendo. En estos momentos, advertimos que determinados códigos podrían reagruparse en uno sólo, por lo que se procedió a su reestructuración y que en una misma unidad se podía identificar más de una categoría. Acto seguido, se continuó con una primera fase de codificación en la que participó el equipo de colaboradores, entrenados específicamente para tal fin. En esta primera codificación, se les pidió que fueran identificando las categorías que habíamos establecidos en el sistema de categorías propuesto para la codificación, y de forma simultánea definir otras nuevas que serían incorporadas a las siguientes revisiones del material.

Nuestro sistema de categorías y códigos, que expondremos íntegramente en el apartado de los resultados de las observaciones, diarios y entrevistas, quedó establecido definitivamente con 62 categorías, agrupadas en siete macrocategorías: material curricular del alumnado, organización, clima y dinámica de la tutoría, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, incidencias y proyección.

Una vez terminada la codificación manual, comenzaba la fase de análisis de los datos a través de la utilización de un programa informático, que nos ayudase en la tarea de análisis. Como indica Gallego (1997: 193) «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».

De igual manera, Rodríguez et al. (1996: 237) indican que «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 cálculos, 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». Por ello, en la actualidad es habitual el uso de programas informáticos para el análisis

de datos cualitativos, existiendo una gran variedad en el mercado. Generalmente, todos ellos, según Colás (1997: 305-310), realizan funciones de codificación, recuperación de textos o datos y recuento; representación y sistematización de datos; y elaboración y contrastación de teorías e hipótesis. La misma autora nos indica que a la hora de elegir un programa informático, debemos hacerlo atendiendo a una serie de criterios: a) los usos y conocimientos informáticos del investigador; b) las características del proyecto de investigación; y c) el tipo de análisis que se pretende realizar.

Atendiendo a estas consideraciones, elegimos el programa informático denominado HyperResearch), porque permite realizar las siguientes funciones (Hese-Biber et al., 1991-1994):

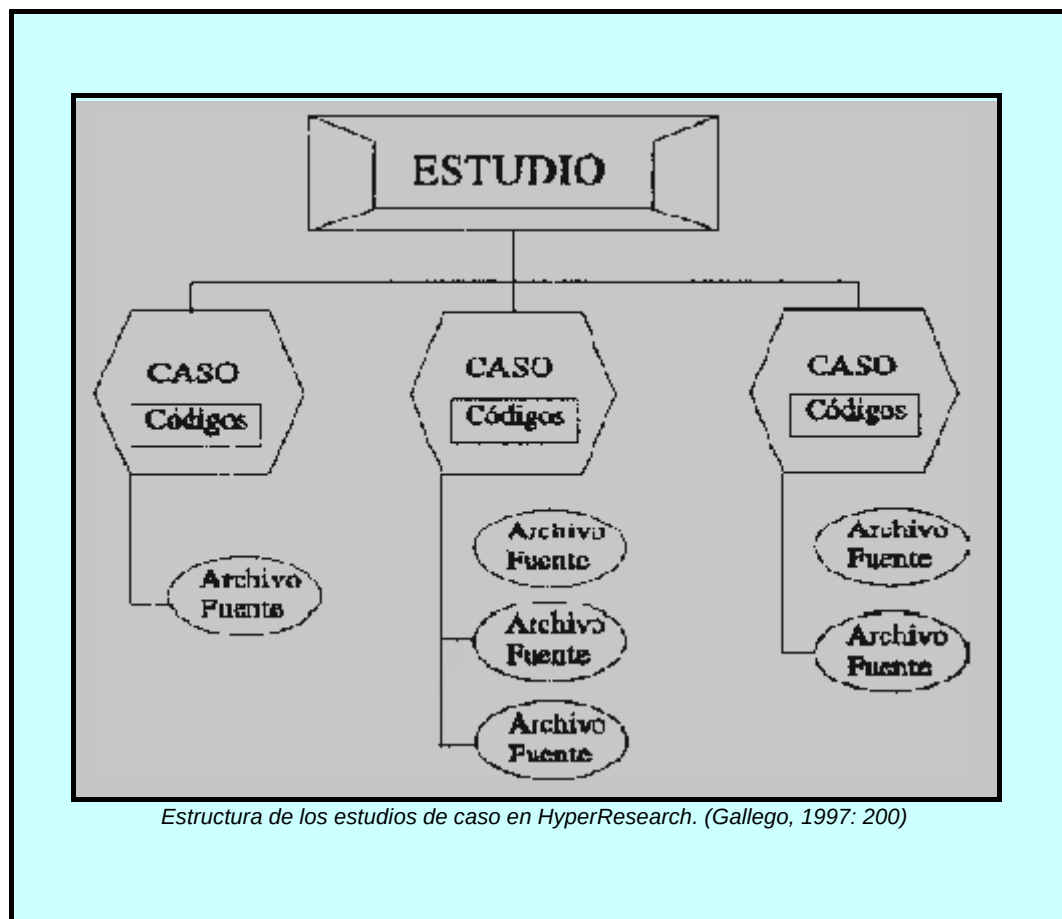
- «Codificar cualquier cantidad de datos el número de veces que sea necesario.
- Recuperar y manipular fragmentos de material codificado.
- Comprobar proposiciones acerca de los datos en cualquier código o combinaciones de códigos.
- Probar hipótesis sobre significados de los datos, usando una forma de inteligencia artificial.
- Imprimir o exportar los datos a un procesador de textos, hoja de cálculo o paquete estadístico para un análisis más profundo».

Asimismo, Cabero y Hernández (1995: 59), afirman que la utilización del programa 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 una línea similar, Rodríguez et al. (1995: 56), señalan que «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».

El proceso de introducción de los segmentos de textos con la identificación de las categorías correspondientes fue una tarea lenta y tediosa, pero que fue recompensada con creces con las aportaciones facilitadas por el programa. En el apartado correspondiente a los resultados del análisis de los diarios, entrevistas y observaciones, haremos una exposición detallada de los mismos y las conclusiones obtenidas.



4.7.3. Resultados de los cuestionarios

Los datos que nos aportaron los cuestionarios contestados por los alumnos, tanto el inicial como el final, constituyeron una inmensa fuente de información. De una parte, nos permitieron realizar un diagnóstico inicial de sus conocimientos, hábitos y experiencias con los medios, así como detectar las posibles influencias de éstos y sus mensajes. De otra, a partir de la evaluación final, podíamos comprobar el grado de incidencia de nuestro programa tras su aplicación, en relación a los objetivos específicos de nuestra investigación.

La «descripción de los hallazgos» (Villar, 1996:71) nos debe llevar a la obtención de unos resultados y unas conclusiones. No hay que olvidar que «el propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas» (Bisquerra, 1998:35).

Tras el procesamiento de los datos y sus correspondientes análisis, creímos oportuno que a la hora de la descripción de los resultados obtenidos omitiéramos los referidos a la prueba inicial del grupo control, en un primer momento, por la coincidencia de sus resultados con los del grupo experimental donde se iba a aplicar el programa objeto de evaluación, para no proceder a una repetición innecesaria. Sin embargo, los datos del grupo control se unirán con los del experimental, para la realización del análisis comparativo con los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación final pasado a ambos grupos. Por tanto, el proceso que seguiremos incluye en primer lugar el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial del grupo experimental; en segundo lugar, el de la evaluación final del mismo grupo; en tercer lugar, el estudio comparativo de los cuestionarios inicial y final de ambos grupos; y, finalmente, concluiremos con el análisis estadístico de los cuestionarios para comprobar si han existido algunas mutaciones significativas en la variabilidad de los resultados entre la prueba inicial y final.

Ambos cuestionarios lo reflejamos en los «Anexos» del presente trabajo y los correspondientes ejemplares cumplimentados por los alumnos que se encuentran en la «Documentación Complementaria de esta investigación».

Para el procesamiento de la información, hemos utilizado el paquete estadístico del Programa SPSS. Es conveniente, para profundizar aún más y para tener un acercamiento más directo a los datos, consultar todos los datos estadísticos y tablas comparativas que presentamos en las explicaciones y en la documentación complementaria.

4.7.3.1. Cuestionario de diagnóstico inicial del alumnado del Grupo Experimental

Pasamos a describir los resultados obtenidos, pero es necesario recordar como ya indicamos en el análisis del instrumento que éste se componía de 83 items, distribuidos en las siguientes dimensiones:

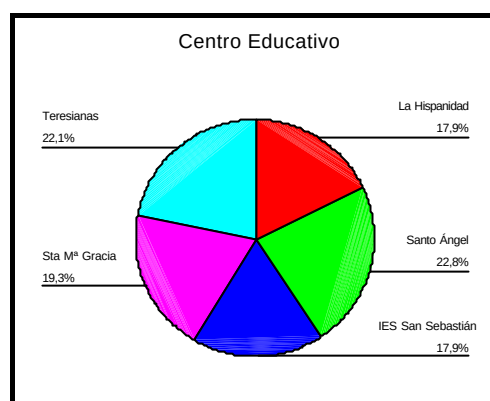
Dimensiones	Items
•Datos identificativos	a,b,c,d,e
•Nosotros y los medios	1-11
•El mundo de los medios	12-21
•Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios	22-67
•Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios	68-83

Este cuestionario se pasó previamente a la aplicación del Programa. Con él pretendíamos tener un punto inicial de referencia sobre los conociemien-

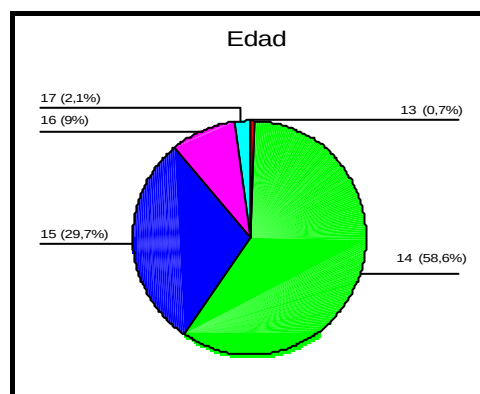
tos, experiencias, hábitos, actitudes e influencias de los sujetos de la experimentación ante los medios y sus mensajes. Estos datos nos serían de gran utilidad, para posteriormente contrastarlos con los del cuestionario de evaluación y comprobar el resultado de la aplicación del Programa y los cambios producidos en los sujetos como veremos más adelante.

! Los datos identificativos

Es imprescindible para cualquier investigación, obtener unos datos que nos identifiquen a los sujetos. Estimamos que eran necesarios los referidos al sexo, la edad, el curso y el centro. No consideramos recoger el nombre, para darle más confidencialidad a las respuestas y por tanto ganar en objetividad. Tampoco pretendíamos realizar una valoración individualizada sino colectiva.



El cuestionario inicial fue realizado por 145 sujetos matriculados en 3º de ESO de cinco centros educativos de la ciudad de Huelva. Su distribución es muy parecida en La Hispanidad, San Sebastián y Sta Mª de Gracia (entre 26 y 28 alumnos), mientras que en las Teresianas y Santo Ángel se dan un porcentaje algo mayor (32 y 33 alumnos respectivamente). En cuanto a la edad, se sitúan mayoritariamente en el tramo de 14 a 15 años (85 y 43 alumnos), lo que supone el 88,3%, dato normal para este curso. Existe un grupo de alumnos repetidores (11,1%), que no representan una muestra muy significativa en la valo-



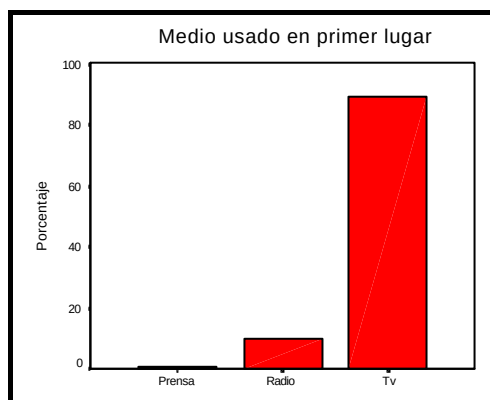
ración de los resultados con 16 y 17 años (13 y 3 alumnos, respectivamente). Asimismo, hay un alumno, matriculado en el Colegio La Hispanidad con 13 años, oficialmente autorizado para recibir enseñanza en este curso.

Analizando la variable sexo, observamos que existe un porcentaje superior de alumnas (65,5%), frente al de alumnos (34,5%), lo que supone un total de 95 chicas y 50 chicos. En gran medida se debe al hecho de realizar la experiencia en algunos centros donde, hasta hace poco, sólo tenían alumnado femenino (Teresianas y Santo Ángel) y por ello la presencia de chicos es aún muy escasa o nula, sobre todo en los cursos superiores, como sucedió en el primero de estos dos centros donde no nos encontramos a ningún alumno.

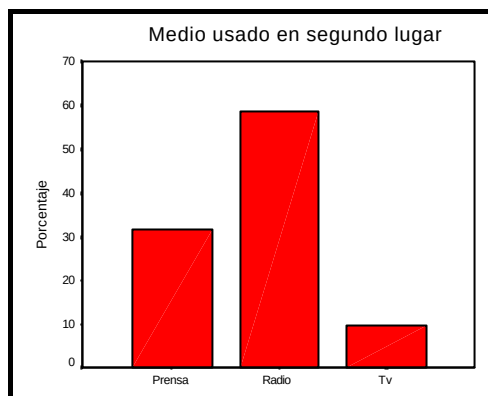
! Dimensión «Nosotros y los medios»

Con este primer ámbito, pretendíamos conocer el grado de relación del alumnado con los distintos medios, el grado de consumo, la dependencia, la ubicación de los mismos y los hábitos y costumbres a la hora de su uso. Creíamos imprescindible descubrir la situación real de la presencia de los medios en el ambiente familiar y en su vida cotidiana, para así tener un punto de partida exacto del impacto de los distintos medios.

En el primer ítem, pretendíamos conocer los medios de comunicación utilizados por orden de preferencia. Como era previsible el liderazgo recayó en la TV con 129 alumnos, lo que supone el 89% de la muestra; le sigue la Radio con 15 encuestados -10,3%- y sólo un alumno -0,7%- declara utilizar en primer lugar a la Prensa. Para conocer aún más sus preferencias,

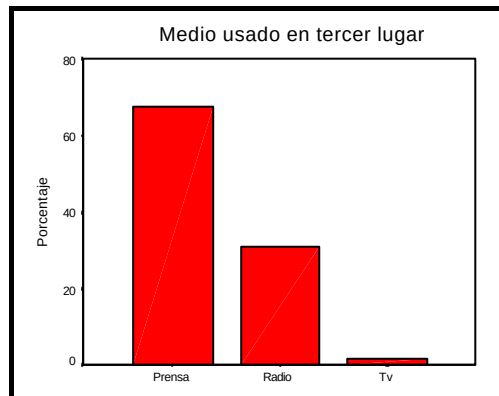


introducimos una segunda variable donde recogeríamos datos sobre el medio más usado en segundo lugar. Tenemos que afirmar que los datos nos han sorprendido un poco, pues esperábamos un porcentaje más alto para la Radio. Los datos reflejan que 85 alumnos se inclinan por la radio -58,6%-, 46 por la Prensa -31,7%- y 14 por la TV -9,7%-. La tercera variable estudiaba el medio más usado en tercer lugar, obteniéndose que 98 alumnos -67%- prefieren la Prensa, 45 la Radio -31%- y 2 la TV -1,4%-.



Con estos datos podemos afirmar que si bien el predominio es para la televisión, los demás medios tienen un hueco importante en los hábitos de los jóvenes. La radio, sobre todo la musical y la de barrio, juega un papel importante y nos sorprende el aumento en los porcentajes de la lectura de la

prensa como un medio cada vez más próximo, aunque más adelante veremos que los diarios deportivos y las revistas de cotilleos y del corazón son sus preferidas.



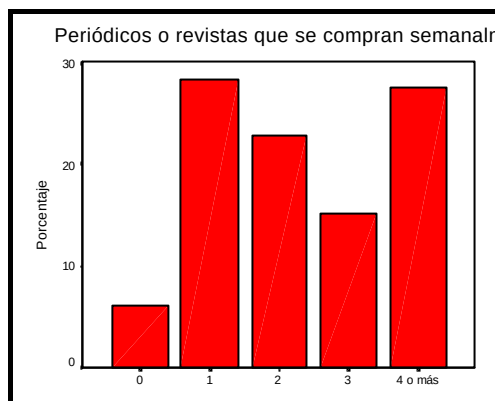
En cuanto a la variable sexo, tomando los valores más altos obtenidos para cada medio, podemos concluir que no hay diferencias significativas para el consumo de la televisión - 89,5% para las chicas y 88% para los

chicos-. Para la radio y la prensa los porcentajes se decantan hacia las chicas con un 63,2% y 73,7% frente al 50% y 56% de los chicos, respectivamente.

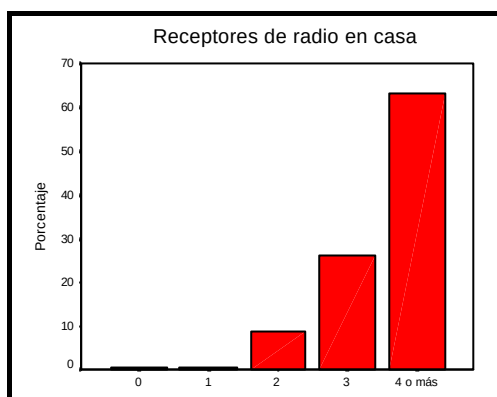
Es interesante resaltar, para poderlos contrastar con los nuestros, los datos obtenidos a nivel nacional por la Asociación para la Investigación de

los Medios de Comunicación (AIMC)- <http://www.aimc.es/> - referidos a la penetración en 1999 de la audiencia de los medios en España. Para el tramo de edad comprendido entre 14 a 19 años la televisión se sitúa en el 90,4% sobre el total de la población, la radio en el 55,7%, la lectura de revistas en un sorprendente 74,2% y los diarios en un 29,2%. Como podemos observar estos resultados son muy coincidentes con los nuestros, incluida nuestra sorpresa en cuanto al consumo de la prensa.

Nos vino muy bien el ítem segundo que preguntaba sobre el número de periódicos o revistas que se compran semanalmente en sus casas. Vemos que se establece una relación directa con las respuestas formuladas en el ítem anterior, sobre todo a la presencia de la prensa en las casas. Un total de 40 alumnos -27,6%- declaran que se compran cuatro o más; 22 que tres -15,2%-; 33 que dos -22,8%; 41 que uno -28,3%- y 9 alumnos manifiestan que en sus casas no se compran ninguno -6,2%-.



Comprobamos, por tanto que hay una presencia importante en términos relativos del medio prensa en los domicilios familiares de nuestros escolares, aunque a niveles absolutos aún la sociedad española está a años luz del consumo de prensa respecto de los países más desarrollados de nuestro entorno, lo que indica un índice lector bastante bajo. Hay que señalar que la evolución de la penetración del medio prensa, según el Estudio General de Medios (EGM), realizado por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC) ha evolucionado en la última década desde un 30,2%, para diarios en 1989, para población a partir de 14 años, hasta situarse en 1999 en torno al 35,2%, aunque estamos en un claro retroceso. La venta de revistas siempre tuvo un porcentaje más alto -55,8% en 1989- aunque su porcentajes en términos medios ha tenido una tendencia a la baja -53,3% en 1999-.

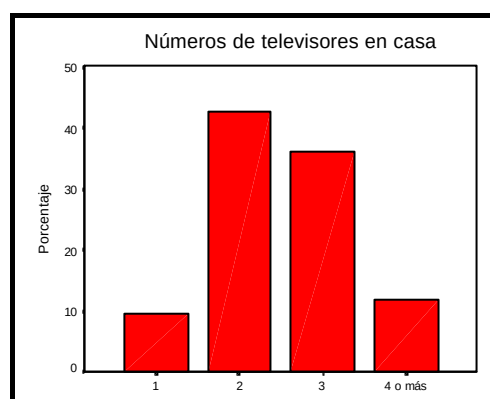


En cuanto al número de receptores de radio existentes en el domicilio familiar, ítem 3, un total de 92 alumnos -63,4%- declaran tener cuatro o más; 38 dicen tener tres -26,2%-; 13 que dos -9%- ; un alumno afirma que posee un receptor -0,7%- y tan sólo un alumno manifiesta que no posee receptor de radio en su casa -0,7%-.

Con estos datos, podemos afirmar

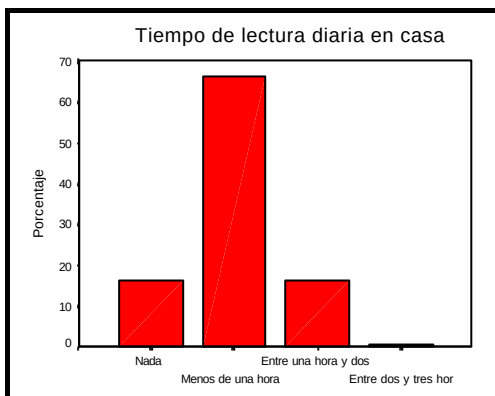
que el medio radio está presente en todos los hogares gracias al bajo coste de los transistores y a su incorporación en los equipos de música y reproductores de audio que tanto mercado tiene entre los más jóvenes de las casas.

El ítem 4 nos dio información sobre el número de televisores existentes en el domicilio familiar. Un total de 62 alumnos -42,8%- afirman tener dos televisores; 52 -35,9%- dicen poseer tres; 17 -11,7%- declaran tener cuatro o más y tan sólo 14 alumnos -9,7%- manifiestan que tienen un televisor. Estos datos vienen a mostrarnos el aumento experimentado en la ad-



quisición de receptores televisivos en la década de los noventa. Si extrapolamos estos porcentajes, podemos afirmar que la tendencia se inclina a disponer de más de dos televisores por domicilio. Recordemos que ya en 1994 las estadísticas nacionales facilitadas por algunas empresas dedicadas a la investigación de audiencias de los medios como Sofres y EGM nos situaban entre el 50 y el 57% de la población como poseedora de más de dos televisores.

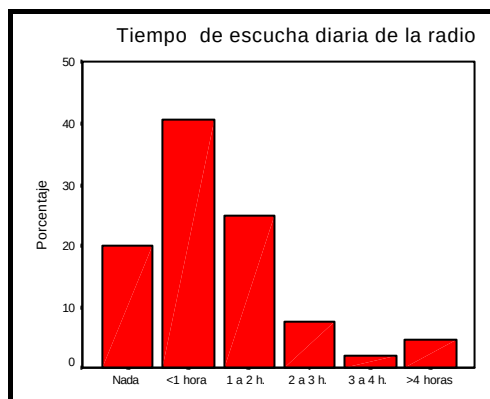
Muy significativos son los datos obtenidos del ítem 5, sobre el tiempo dedicado diariamente a la lectura de diarios o revistas cuando el 66,2% -96



alumnos dedican menos de una hora; se igualan en el 16,6% respectivo los que afirman dedicar entre una hora y dos y nada de tiempo y un sólo alumno -0,7%- le dedica entre dos y tres horas. Con ello, podemos afirmar que existe un bajo nivel lector del medio prensa entre nuestros encuestados, con un lectura muy esporádica y rápida a lo largo de la semana. Los porcentajes

relativos a nivel nacional sitúan a Andalucía en un consumo hasta el 30% en diarios y hasta un 50% en revistas.

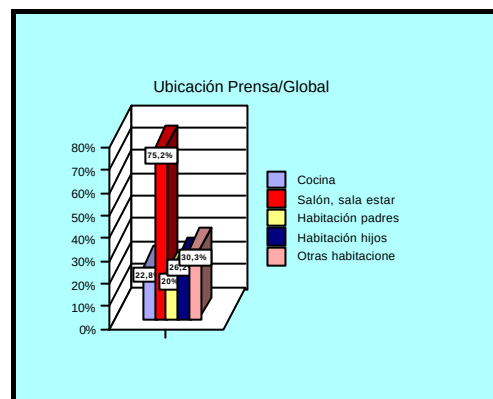
En cuanto al tiempo de escucha diaria de la radio, el 40,7% -59 alumnos- indican que menos de una hora; el 39,3% escuchan más de una hora, agrupándose en los siguientes porcentajes: un 24,8% -36 sujetos- dedican entre una y dos horas; un 7,6% -11 alumnos- entre dos y tres; un 2,1% -3 encuestados- entre tres y cuatro y un 4,8% -7 alumnos- dedican más de cuatro horas diarias a escuchar la radio. Un grupo significativo de 29 alumnos -el 20%- declaran no escuchar la radio. Estos datos nos reflejan la presencia importante de la radio en la vida de nuestros encuestados con unos porcentajes bastante significativos en su tiempo libre, aunque la media nacional para población mayor de 14 años se sitúa en 96 minutos y en Andalucía en 91.



El ítem 7 recababa información muy valiosa sobre el tiempo de dedicación diario a ver la televisión. Para ello, establecimos una escala de seis opciones posibles que iban desde «nada» hasta «más de cuatro horas». La opción más elegida es la situada entre dos y tres horas -con 53 alumnos y el 36,6 %-, seguida muy de cerca por entre una y dos horas con

el 29,7% -43 alumnos-. Esto supone que en la franja de una a tres horas de visionado al día se encuentran el porcentaje mayoritario de nuestra muestra de investigación, el 66,3%. Hay un grupo significativo de 20 alumnos que declaran consumir entre tres y cuatro horas de televisión -el 13,8%, mientras que un preocupante 9,7% - 14 alumnos- dedican más de cuatro horas. Por la parte inferior, un 8,3% -12 alumnos- dedican menos de una hora, mientras que un 2,1% -3 alumnos- declaran que no le dedican nada de su tiempo. Estos porcentajes se encuentran un poco por debajo con respecto a los que aparecen en las estadísticas generales de 1998 elaboradas por AIMC -222 minutos para el total de España y 234 para la Comunidad Andaluza-.

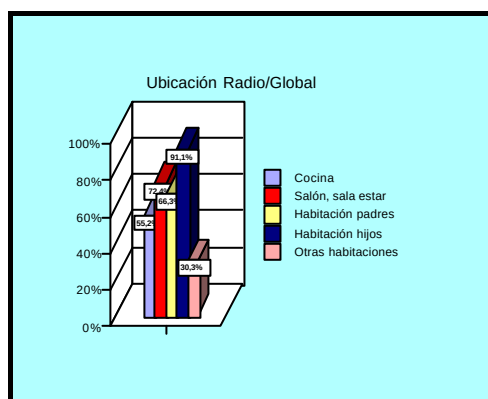
El ítem 8 preguntaba sobre el lugar de ubicación de los distintos medios en el domicilio familiar, ofreciendo cinco posibles opciones de respuestas. Dependiendo de la cantidad de medios que existiesen en cada casa, se podía elegir más de una opción. Por ello, cuando comenzamos a procesar los datos, establecimos cinco columnas de respuestas, prescindiendo al final de la última porque no fue utilizada por ninguno de los sujetos. Presentamos los resultados parciales de cada recuento y el porcentaje global obtenido por cada lugar de ubicación.



<i>Lugar de ubicación del medio Prensa</i>								
	Lugar de ubicación del medio Prensa		Lugar de ubicación del medio Prensa		Lugar de ubicación del medio Prensa		Lugar de ubicación del medio Prensa	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan	15	10,3%	66	45,5%	110	75,9%	136	93,8%
Cocina	32	22,1%					1	,7%
Comedor, salón o sala de estar	86	59,3%	23	15,9%				
Habitación de los padres	2	1,4%	22	15,2%	5	3,4%		
Habitación de los hijos	6	4,1%	18	12,4%	14	9,7%		
Otras habitaciones	4	2,8%	16	11,0%	16	11,0%	8	5,5%
Total	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%

Como podemos observar, el lugar donde se ubica con más frecuencia la prensa, destacando sobre los demás, es la dependencia de reunión de las familias, ya sea el «salón o sala de estar» -109 elecciones, 75,2% de los domicilios-. Le siguen a bastante distancia «otras habitaciones» -44 elecciones, 30,3%-, las «habitaciones de los hijos» -38 elecciones, 26,2%-, y «la habitación de los padres» -29 elecciones, 20%-. Creemos que los resultados son coherentes con los hábitos de la sociedad en cuanto a la ubicación para la lectura del medio prensa.

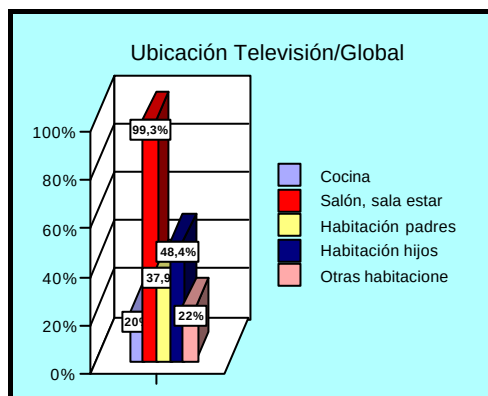
La radio se encuentra muy presente y bastante repartida por todas las dependencias de la casa, confirmando los datos del ítem 3 que reflejaban un número superior a tres receptores por familia. Es de destacar como lugar elegido, donde su presencia es mayor, la «habitación del propio alumno» -132 elecciones, 91,1% de los domicilios-, lo que nos demuestra su gran difusión y su fácil acceso entre los jóvenes. Le sigue el «salón o sala de estar» -105 elecciones,



nes, 72,4%-, la «habitación de los padres» -96 elecciones, 66,3%-, la «cocina» -80 elecciones, 55,2%- y «otras habitaciones» con 44 elecciones -30,3%-.

<i>Lugar de ubicación del medio Radio</i>								
	Lugar de ubicación del medio Radio		Lugar de ubicación del medio Radio		Lugar de ubicación del medio Radio		Lugar de ubicación del medio Radio	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan	1	,7%	8	5,5%	36	24,8%	78	53,8%
Cocina	80	55,2%						
Salón	47	32,4%	58	40,0%				
Habitación de los padres	12	8,3%	42	29,0%	42	29,0%		
Habitación de los hijos	4	2,8%	35	24,1%	52	35,9%	41	28,3%
Otras habitaciones	1	,7%	2	1,4%	15	10,3%	26	17,9%
Total	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%

Para la televisión, indudablemente, el lugar de preferencia es el «salón o sala de estar», zona común de la casa -144 elecciones, 99,3% de los domicilios. Pero llama la atención la segunda ubicación más elegida, la «habitación de los hijos» con 70 elecciones, lo que supone el 48,4%, situándose por encima incluso de la «habitación de los padres» -55 elecciones, 37,9% de los casos-. A cierta distancia nos encontramos a «otras habitaciones» -32 elecciones, 22%-, y a la cocina -29 elecciones, 20%-. Estos datos son muy significativos, porque podemos comprobar cómo se está convirtiendo en práctica habitual en nuestra sociedad la localización de un receptor de Tv en los propios dormi-



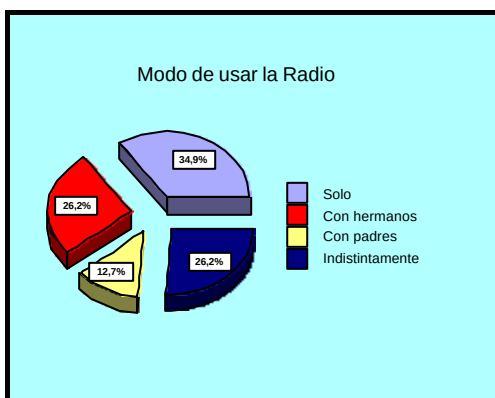
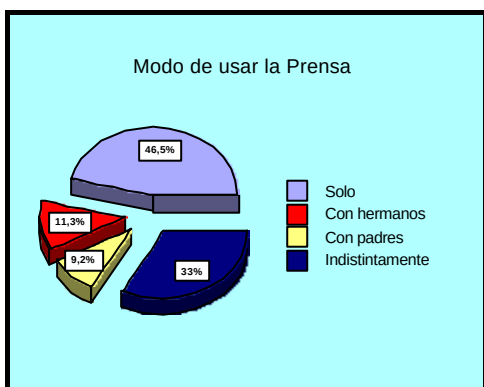
torios de los jóvenes, con las consecuencias preocupantes que ello conlleva en los cambios de actitudes y valores dentro del propio núcleo familiar.

<i>Lugar de ubicación del medio Televisión</i>								
	Lugar de ubicación del medio Tv		Lugar de ubicación del medio Tv		Lugar de ubicación del medio Tv		Lugar de ubicación del medio Tv	
	Recuento 1°	%	Recuento 2°	%	Recuento 3°	%	Recuento 4°	%
No contestan			26	17,9%	88	60,7%	136	93,8%
Cocina	29	20,0%						
Salón	115	79,3%	29	20,0%				
Habitación de los padres			46	31,7%	9	6,2%		
Habitación de los hijos	1	,7%	32	22,1%	33	22,8%	4	2,8%
Otras habitaciones			12	8,3%	15	10,3%	5	3,4%
Total	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%

El ítem 9 pretendía conocer el modo de usar los distintos medios por

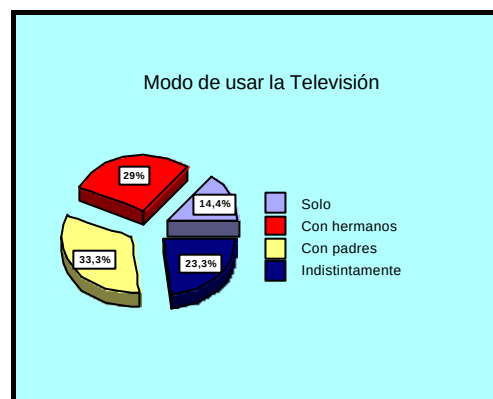
parte de nuestros jóvenes. Establecimos cuatro opciones posibles y los alumnos podían indicar aquellas en las que se situaban, con lo que evitábamos una única respuesta. Así encontramos que para la prensa la práctica más habitual es la lectura en «solitario» -86 elecciones, 46,5% de las veces-. Le siguen a una considerable distancia «con los hermanos o compañeros» -21 elecciones, 11,3% y «con los padres» -17 elecciones, 9,2% de las ocasiones. La opción «indistintamente» es elegida por 61 alumnos, lo que significa que en un 33% no tienen una preferencia definida y van combinando las anteriores.

Para la radio, la opción «solo



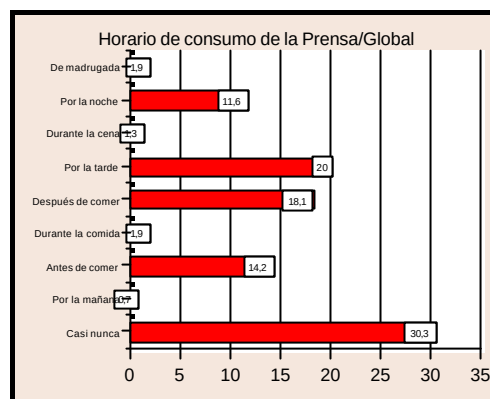
habitualmente» es preferida en un 34,9% de las ocasiones -77 alumnos-. A una distancia próxima, 58 alumnos manifiestan que en un 26,2% la oyen «con sus hermanos o compañeros» y en un 12,7% -28 alumnos- «acompañados de sus padres». En un porcentaje del 26,2% -58 elecciones- este grupo de alumnos la oyen de forma «indistinta», por lo que carecen de una preferencia definida y van alternando las restantes opciones.

Por lo que respecta a la televisión, de las tres opciones diferenciadas, la que más despunta es «acompañados de mis padres -116 elecciones, 33,3%-, seguido de «con mis hermanos o compañeros» -101 elecciones, 29% y, más alejado, «solo habitualmente» -50 elecciones, 14,4%. La opción «indistintamente» -81 elecciones- se sitúa en el 23,3%, dato más inferior con respecto a los obtenidos para los otros medios. Convendría resaltar la no existencia de una discriminación significativa entre las dos opciones más elegidas, lo que nos hace afirmar que la televisión es un medio que se consume en compañía de otros miembros de la familia. No obstante, debido a ese auge de ubicación de receptores en las habitaciones de los jóvenes, se aprecia un inquietante porcentaje en el visionado en solitario que justifican actuaciones como la de este programa, para despertar la actitud crítica de los alumnos.

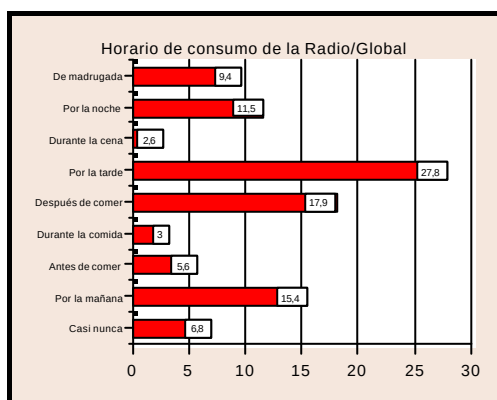


Referente a la hora en que habitualmente se consume los medios - ítem10- se ofreció a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta tres de entre nueve opciones posibles, por lo que dispusieron de un abanico bastante amplio donde elegir. Es interesante reseñar que de los tres medios el que más elecciones recibió fue la televisión -552-, seguido de la radio -234- y de la prensa -155-. La explicación hay que buscarla en el orden de utilización de los medios y su consumo durante gran parte de los tramos del día.

Para la prensa, no hay unas preferencias muy destacadas en un tramo específico, aunque se observa una concentración del acto de lectura después del horario escolar, una vez que llegan a sus domicilio, desde antes de comer hasta el período de la tarde. Por ello, el horario que más destaca para su lectura es de «por la tarde» -31 elecciones, 20%-, seguidos por «después de comer» -28 elecciones, 18,1%-, «antes de comer» -22 elecciones, 14,2%-, y «por la noche» con 18 elecciones y el 11,6%. Muy alejados se encuentran «durante la comida» y «de madrugada» con 3 elecciones cada una y el 1,9%, «durante la cena» -2 elecciones, 1,3%- y «por la mañana» -1 elección, 0,7%-. En relación directa a su consumo en nuestro país, el porcentaje más alto lo encontramos en la opción «casi nunca» -47 elecciones y el 30,3%.

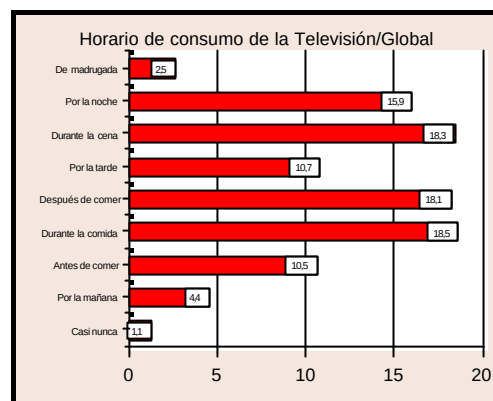


En cuanto a la radio, los tramos de más escucha se sitúan «por la tarde» -65 elecciones, 27,8%-, «después de comer» -42 elecciones, 17,9%-, «por la mañana» -13 elecciones, 15,4%-, «por la noche» -27 elecciones, 11,5%- y «de madrugada» -22 elecciones, 9,4%-. Con menos preferencias nos encontramos a «antes de comer» -13 elecciones, 5,6%-, «durante la comida» -7 elecciones, 3%- y «durante la cena» -6 elecciones, 2,6%-. La opción «casi nunca» -16 elecciones, 6,8%- nos viene a indicar que el uso de este medio está muy generalizado entre nuestros adolescentes.



Por último, para la televisión, el período horario en que habitualmente se consume más es prácticamente coincidente con los ofrecidos por el

EGM para la población española,- de 21 a 23,30 h., en primer lugar y de 14,30 a 17 h., en segundo lugar-, aunque con unos porcentajes de audiencia más elevados, sobre todo en el tramo del almuerzo y posteriormente al mismo, debido a la programación de teleseries dirigidas a estas edades. Frente al 50,4% de la cena y noche y el 36,5% del almuerzo y tarde, la audiencia de nuestros alumnos se sitúan para el mismo período en el 65,5% y el 70%, respectivamente. Para obtener unos datos globales sobre el total de las preferencias, hemos procedido a sintetizar cada una de las opciones ofrecidas. Podemos observar cómo «durante la comida» -102 elecciones, 18,5%-, «durante la cena» -101 elecciones, 18,3%-, «después de comer» -100 elecciones, 18,1%- y «por la noche» -88 elecciones, 15,9%- son las más elegidas. A continuación nos encontramos a «por la tarde» -59 elecciones, 10,7%-, «antes de comer» -58 elecciones, 10,5%- y a por la mañana -24 elecciones, 4,4%-. Sólo hay un insignificante 1,1% -6 elecciones- que se decantaron por «casi nunca».

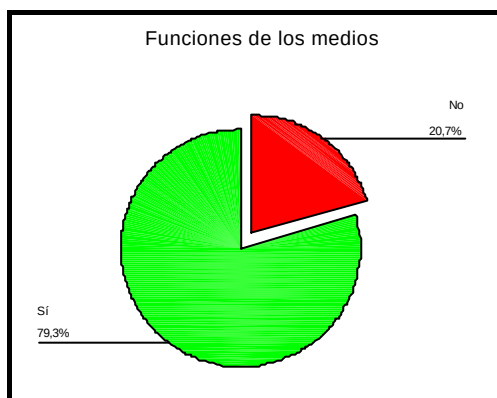


El ítem 11, último de este bloque, indagaba si el consumo de los medios en los fines de semana, período no lectivo para los alumnos, era superior a los días de clase. Los resultados no dejan dudas, el 53,1% -77 alumnos- declaran que «sí», un 34,5% -50 alumnos- se inclinan por «sólo a veces» y el 12,4% -18 alumnos- optaron por «no». Con estos datos podemos concluir que nuestros alumnos, al disponer de más tiempo libre durante los fines de semana, hacen un uso mayor de los medios. Comparándolos con los ofrecidos por las agencias de medición, no hay relación -a excep-

ción de la lectura de diarios- con las estadísticas generales para el total de la población española mayores de 14 años que muestran que durante el sábado y el domingo hay una apreciable bajada en la audiencia de radio y tv y un repunte en el consumo de la prensa.

Dimensión «El mundo de los medios»

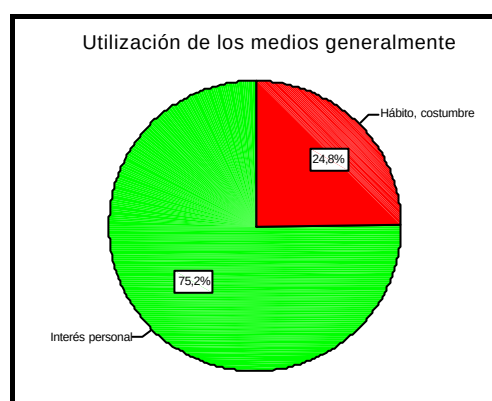
Con el ítem 12, primero de este bloque, pretendíamos averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios de comunicación en nuestra sociedad. Los resultados indican que el 79,3% -115



alumnos- declaran conocerlas, frente al 20,7% -30 alumnos- que afirman un desconocimiento de las mismas. Para comprobar dicho grado de conocimiento, optamos por pedir en el ítem 13 que los que habían respondido afirmativamente nos citaran hasta tres opciones en respuesta abierta. Cuando procesamos las respuestas conta-

bilizamos hasta un total de 240, utilizándose los siguientes términos: advertir, animar, anunciar, aprender, atraer, ayudar, comunicar, conocer, consumir, culturizar, distraer, divertir, educar, enseñar, entretener, expresar, incitar, informar, influir, opinar, orientar, publicar, relacionar, relajar y vender.

Ante esta situación y para obtener unos datos lo más fiables posibles, las agrupamos en torno a educar, entretener, influir, informar y vender, atendiendo a la semejanza de significado. Por ello, la función que es citada más veces entre las tres opciones es «infor-

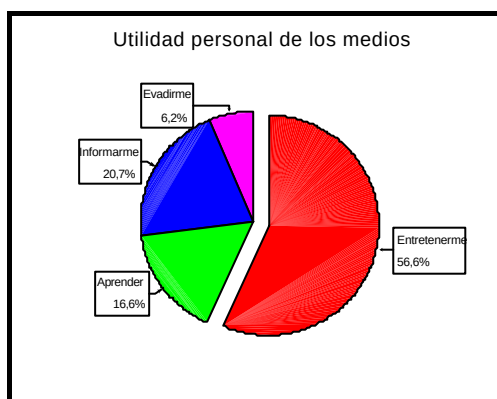


mar» -115 alumnos, exactamente los mismos que habían respondido que sí, seguida por «entretener» -81 alumnos-, «educar» -26 alumnos-, y a una considerable distancia, «vender» -13 alumnos- y, en último lugar, «influir» -5 alumnos-. Observamos cómo las funciones básicas de información y entretenimiento son percibidas claramente por los alumnos; sin embargo, en proporción decreciente y quizás al nivel de importancia o de desconocimiento que se le da, aparecen las funciones de educar, vender e influir, por lo que se hace necesario trabajar estos aspectos con ellos.

Los resultados del ítem 14, nos muestran las razones del uso de los medios. Un 75,2% -109 alumnos- afirman que «por interés hacia un programa», y un 24,8% -36 alumnos lo hacen «por hábito y costumbre».

El ítem 15 interrogaba sobre la utilidad de los medios en la vida de

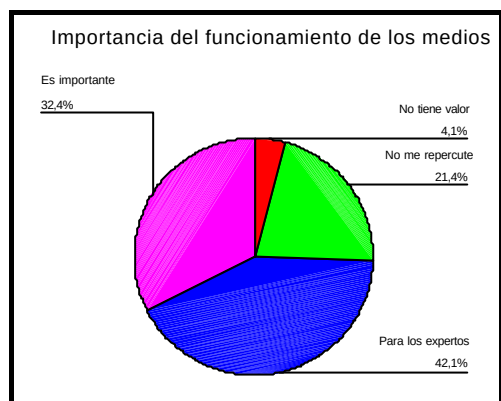
los alumnos. Para ello, ofrecimos cuatro opciones donde elegir y un porcentaje bastante alto, el 56,6% -82 alumnos se inclinó por «entretenerme y divertirme», un 20,7% -30 alumnos- por «informarme», un 16,6% -24 alumnos- por «aprender cosas nuevas» y un pequeño 6,2% -9 alumnos- por «olvidarme de problemas y preocupaciones».



El ítem 16 nos mostraba información acerca del grado de conocimiento que los alumnos poseen sobre el mundo de los medios de comunicación: su organización, estructura, efectos, consecuencias, etc. Los resultados nos indicaron que un altísimo porcentaje, el 79,3% -115 alumnos-



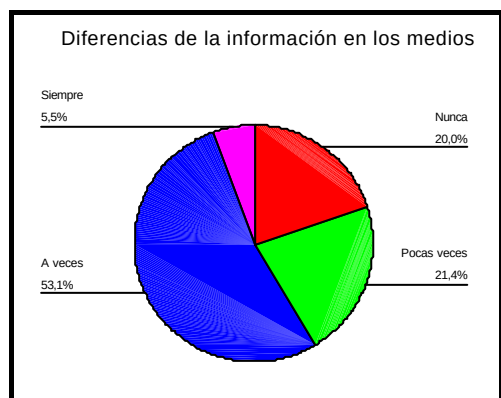
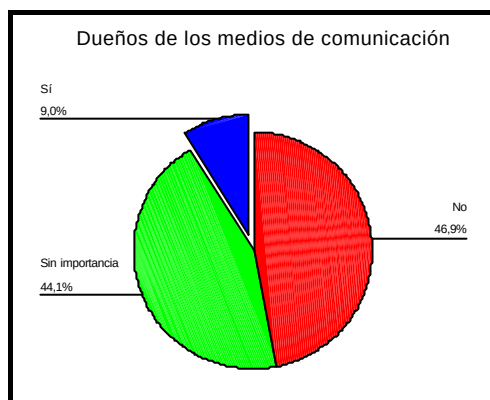
contestaron que «poco», un 12,4% -18 alumnos- que «nada» y sólo un reducido 8,3% -12 alumnos- que «mucho».



Para conocer la importancia que los alumnos le daban al funcionamiento del mundo de los medios, utilizamos el ítem 17. El 42,1% -61 alumnos- respondieron que sólo «es importante para los expertos y profesionales», el 21,4% -31 alumnos- que «no me repercute para leer, ver u oír programas y noticias» y un 4,1% -alumnos- señalaron que «no tiene valor en mi vida»; por contra, un 32,4% -

47 alumnos- afirman que «es importante para mí, para conocerlos mejor. Este último dato nos servirá de referencia, para compararlo con los resultados que obtengamos en la prueba final, una vez finalizada la aplicación del Programa.

Preguntamos en el ítem 18 si sabían quiénes eran los dueños de los medios que utilizaban habitualmente. Sólo un pequeño porcentaje, el 9% -13 alumnos- contestaron que «sí», el

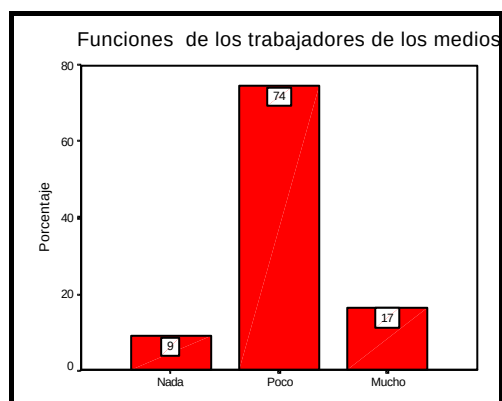
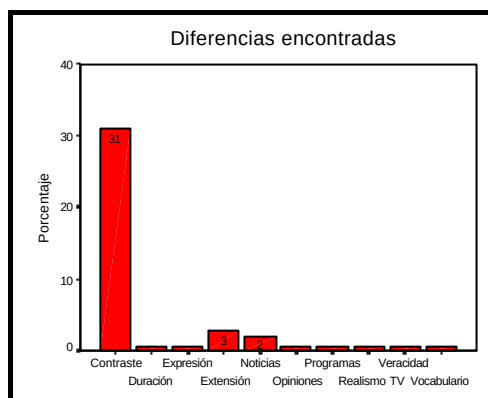


46,9% -68 alumnos- que «no» y, en la misma línea, el 44,1% -64 alumnos- afirmaron que «no consideraban importante esta cuestión».

El ítem 19 interrogaba a los alumnos si encontraban diferencias entre las informaciones que daban los distintos medios que ellos utilizaban.

El 53,% -77 alumnos contestaron que «a veces», el 21,4% -31 alumnos- que «pocas veces», el 20% -29 alumnos que «nunca» y sólo un 5,5% -8 alumnos- afirmaron que «siempre». Estos datos nos serán de gran importancia, para compararlos con los de la prueba de evaluación final y nos facilitará valiosa información para comprobar la repercusión del Programa.

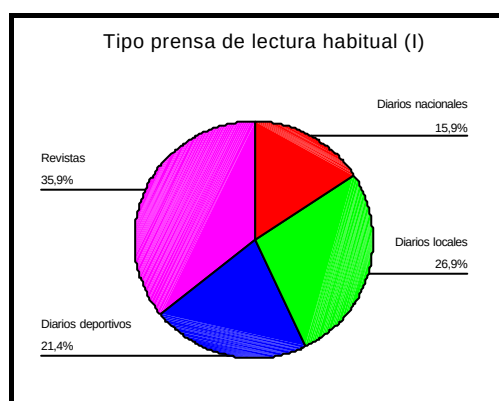
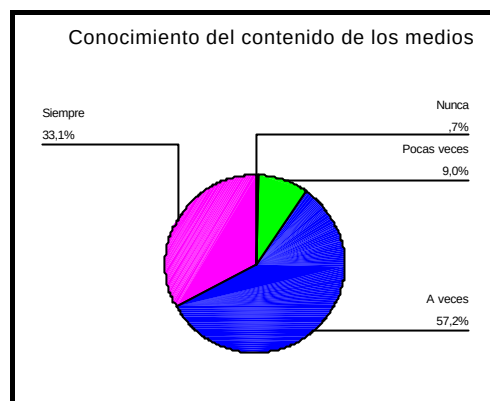
Para obtener un poco más de información, el ítem 20 les pedía que, en el caso de haber contestado afirmativamente, citaran algunas de las diferencias encontradas. De ellos, el 31% -45 alumnos- la situaron en el «contraste», el 2,8% -4 alumnos- en la «extensión», el 2,1% -3 alumnos- en las «noticias» y un 0,7% -1 alumno, respectivamente- en la «duración», la «expresión», las «opiniones», los «programas», el «realismo de la tv», la «veracidad» y en el «vocabulario». Aunque estos últimos datos son poco relevantes, sí tienen su importancia a la hora de descubrir diferencias.



En cuanto al grado de conocimiento que tienen los alumnos sobre las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios -ítem 21-, un altísimo porcentaje, el 74,5% -108 alumnos-, respondieron que «poco»; por contra, el 16,6% -24 alumnos- contestan que «mucho» y el 9% -13 alumnos- declaran que «nada».

! Dimensión «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios»

Comenzamos este ámbito intentando averiguar el grado de planificación y conocimiento del contenido de los medios -ítem 22-. Para ello, preguntamos a los alumnos si sabían lo que iban a leer, ver u oír cuando utilizaban algún medio. Un 57,2% -83 alumnos- afirmaron que «a veces», seguido de un 33,0% -48 alumnos- que optaron por «siempre»; por contra, sólo un 9% -13 alumnos- contestan que «pocas veces» y un insignificante 0,7% -1 alumno- que «nunca».

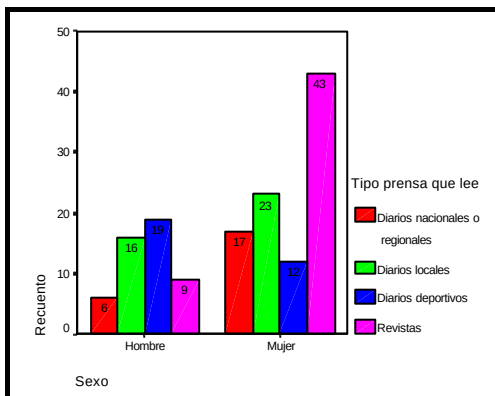


El ítem 23 preguntaba sobre el tipo de prensa que leen habitualmente. Los alumnos podían señalar hasta dos de entre cuatro opciones posibles. Por ello, los resultados los hemos obtenido en dos recuentos. En el primero, el porcentaje mayor es para las «revistas» con el 35,9% -52 alumnos-; les siguen los «diarios locales» con el 26,9% -39 alumnos-, los «diarios deportivos» con el 21,4% -31 alumnos- y, por último, los «diarios nacionales o regionales» con un 15,9% -23 alumnos-.

En el recuento de la segunda opción, el porcentaje más significativo sigue siendo para las «revistas» con un 42,1% -61 alumnos, seguidos por los «diarios deportivos» con el 11,7% -17 alumnos, los «diarios locales» con el 3,4% -5 alumnos- y los «diarios nacionales o regionales» con el 0,7%

-1 alumno-. Un 42,1 % del total -61 alumnos- no contestaron la segunda opción.

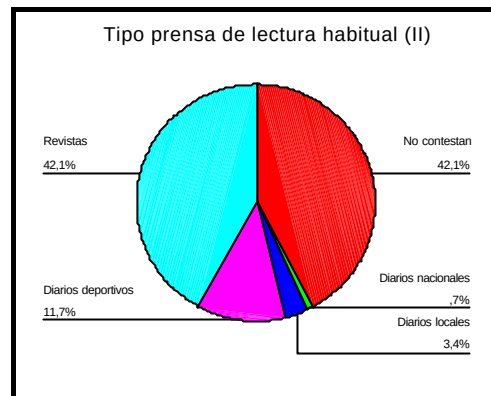
Muy interesante resulta conocer los datos en relación a la variable sexo, donde encontramos diferencias sustanciales en los gustos. Así, en los varones el tipo de prensa que más se lee son los «diarios deportivos» con el 38% -19 alumnos-, seguido de los «diarios locales» con el 32% -16 alumnos-, las «revistas» con el 18% -9 alumnos- y los «diarios nacionales» con el 12% -6 alumnos-.



con el 12% -6 alumnos-. Sin embargo, en las chicas, en primer lugar y de forma destacada, el tipo de prensa preferido son las «revistas» con el 45,3% -43 alumnas-, seguido de los «diarios locales» con el 24,2% -23 alumnas-, los «diarios nacionales o regionales» con el 17,9% -17 alumnas- y, en último lugar, la lectura de «diarios deportivos» con un 12,6% -12 alumnas-.

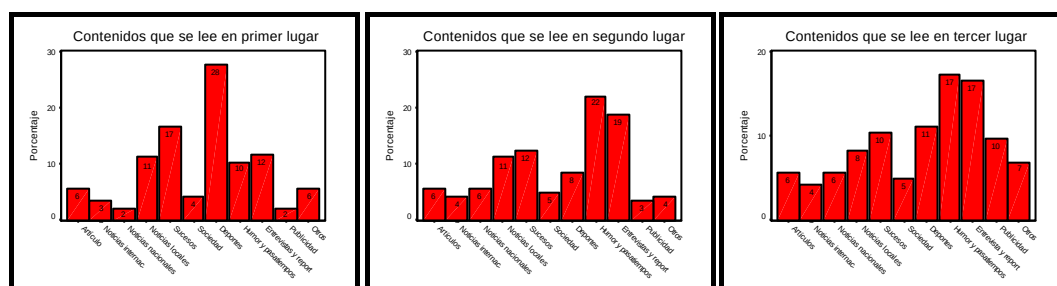
Entre los datos coincidentes sólo encontramos a la lectura de los «diarios locales» que se sitúa en segundo lugar en las preferencias del alumnado, independientemente del sexo, aunque con un porcentaje más elevado en los chicos.

El ítem 24 nos daba información sobre la forma de abordar la lectura de un diario. Ante tres opciones posibles, el alumno podía señalar hasta dos. Por eso, hemos realizado dos recuentos. El primero es bastante significativo y refleja claramente las pre-



ferencias del alumnado. Un 55,9% -81 alumnos afirman «leo las informaciones que me interesan», un 40% -58 alumnos- se decantan por «veo sólo los titulares y las fotografías» y sólo un 4,1% -6 alumnos- se deciden por «lo leo entero». En el segundo recuento, en el que 93 alumnos -64,1%- no contestaron nada, un porcentaje del 29% -42 alumnos optaron por «leo las informaciones que me interesan» y sólo el 6,9% -10 alumnos se inclinaron por «lo leo entero», no apareciendo la opción «veo sólo los titulares y las fotografías».

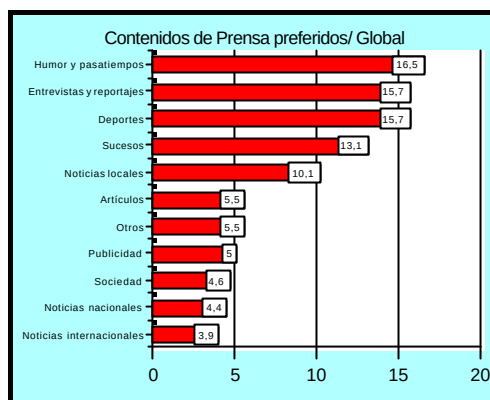
El ítem 25 demandaba información sobre los contenidos que normalmente leen los alumnos. Diseñamos una pregunta con once posibles respuestas de las que podían señalar hasta tres, anotando en una casilla que le precedía el orden de preferencia personal. Los datos obtenidos nos indican



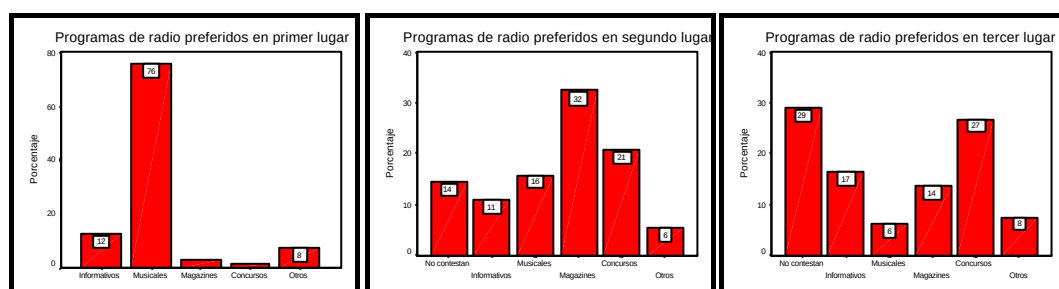
que los contenidos que más leen en primer lugar son los «deportes» con el 27% de las preferencias -40 alumnos-, seguidos por los «sucesos» con el 16,6% -24 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 11,7% -17 alumnos-, las «noticias locales» con el 11% -16 alumnos- y la sección de «humor y pasatiempos» con el 10,3% -15 alumnos-. Las restantes opciones, con unos porcentajes menos significativos pueden apreciarse en el gráfico. En segundo lugar, las preferencias lectoras principales las encontramos para el «humor y los pasatiempos» con el 22,1% -32 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 18,6% -27 alumnos-, los «sucesos» con el 12,4% -18 alumnos, las «noticias locales» con el 11% -16 alumnos- y los «deportes» con el 8,3% -12 alumnos-. En tercer lugar, las preferencias giraron en torno al «humor y pasatiempos» con el 17,2% -25 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 16,6% -24 alumnos-, los «deportes» con el

11% -16 alumnos-, los «sucesos» con el 10,3% -15 alumnos- y la «publicidad» con el 9,7% -14 alumnos-.

Con la media de todas las puntuaciones, hemos elaborado una síntesis global que refleja los contenidos que más leen nuestros encuestados. En los resultados, se sitúa en primer lugar la sección de «humor y pasatiempos» con el 16,5% de las preferencias; le siguen las «entrevistas y reportajes» con 15,7%, los «deportes» con el 15,7%, los «sucesos» con el 13,1% y las «noticias locales» con el 10,1%. Las restantes secciones las encontramos con unos porcentajes menos significativos: «artículos» con el 5,5%, «publicidad» con un sorprendente 5%, «sociedad» con el 4,6%, «noticias nacionales» con el 4,4%, «noticias internacionales» con el 3,9% y «otros» contenidos con el 5,5% del total. Como podemos apreciar las primeras cuatro preferencias de los alumnos se encuentran en unos porcentajes muy cercanos, que nos confirman que son las secciones más leídas.

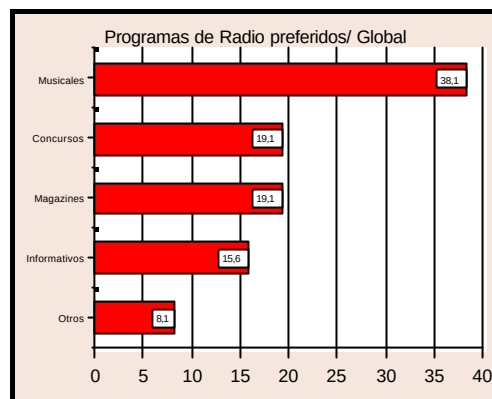


El ítem 26 nos informa de los programas de radio que más oyen. Les dimos cuatro posibles opciones específicas y una quinta abierta en las que



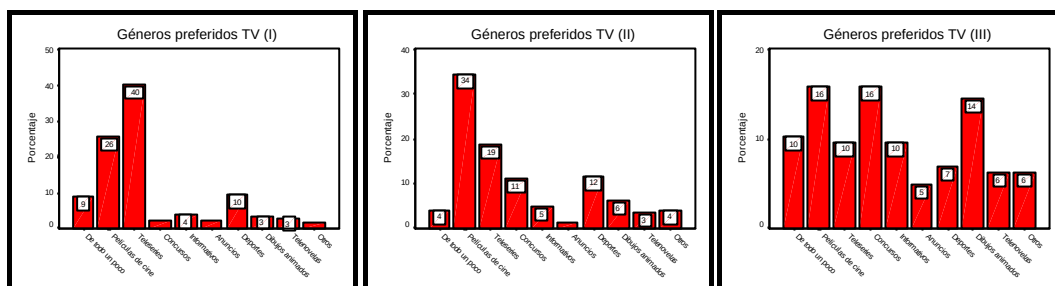
tenían que señalar hasta tres con un orden de preferencia igual que en el ítem anterior. El primer recuento es sin duda el más significativo pues nos aportaba el gusto predominante entre nuestros escolares. Los resultados

nos indican que los programas «musicales» son los preferidos en primer lugar por casi todos nuestros encuestados con un porcentaje del 75,9% - 110 alumnos-, seguidos a gran distancia por los informativos con el 12,4% - 18 alumnos-, los «magazines» con el 2,8% -4 alumnos-, los «concursos» con un 1,4% -2 alumnos- y un 7,6% - 11 alumnos- se decantaron por «otros programas no especificados». En un segundo lugar, sus preferencias se encuentran más equilibradas, obteniendo un 32,4% los «magazines» -47 alumnos-, un 20,7% los «concursos» - 30 alumnos-, un 15,9% los «musicales» -23 alumnos-, un 11% los «informativos» -16 alumnos- y un 5,5% -8 alumnos- se decantaron por «otros programas». En su tercera preferencia, los resultados también se encuentran más igualados destacando los «concursos» con el 26,9% -39 alumnos-, los «informativos» con el 16,6% -24 alumnos-, los «magazines» con el 13,8% - 20 alumnos-, y los «musicales» con el 6,2% -9 alumnos-, mientras que un 7,6% -11 alumnos- optaron por «otros programas».



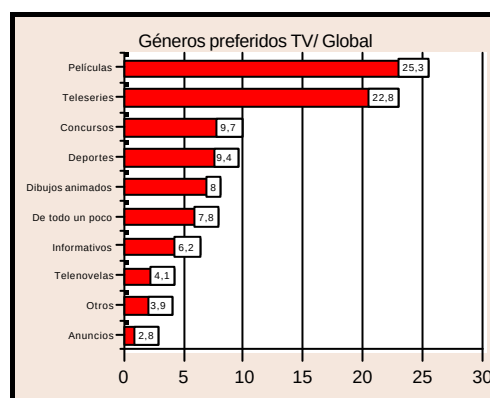
Como se puede observar en los gráficos, en la segunda y en la tercera elección, hay un porcentaje cada vez mayor de alumnos que no contestan. Finalmente, sumando las tres elecciones y sacando sus medias, hemos procedido a elaborar el global de la pregunta. También creíamos interesante saber las preferencias por sexo por lo que procedimos a introducir dicha variable, obteniéndose unos datos muy curiosos y significativos. Así, observamos que el programa preferido con diferencia es el «musical» con el 38,1% y un índice de audiencia para los chicos del 96% y para las chicas del 98,9%; a continuación, tenemos a los «magazines» con el 19,1% -índice de audiencia: hombres, 36%; mujeres, 55,8%-, a los «concursos» con el mismo 19,1% -índice de audiencia: hombres, 36%; mujeres, 55,8%-, a los «informativos» con el 15,6% -índice de audiencia: hombres, 52%; mujeres, 33,7%- y «otros programas» con el 8,1% -índice de audiencia: chicos, 38%; chicas, 11,6%-.

Siguiendo la misma estructura que las dos preguntas anteriores, el ítem 27 recogía las preferencias de nuestros alumnos en cuanto a los géneros televisivos que más visionaban. Les ofrecíamos nueve opciones definidas y otra abierta, para que pudieran responder a otro tipo de programas no presentado, de las que tenían que señalar tres, de forma jerarquizada.

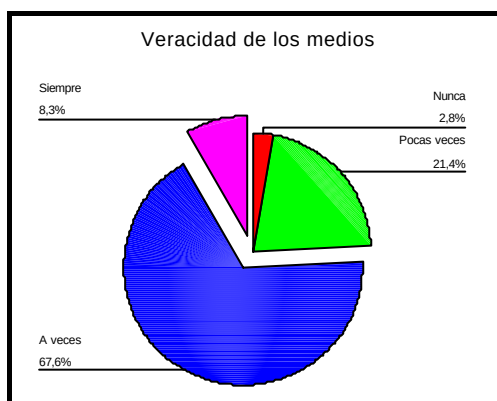


Tras el procesamiento de los datos, lo que más suelen ver en primer lugar y destacando son las «teleseries», con un porcentaje del 40% -58 alumnos-, seguido de las «películas de cine» con el 25,5% -37 alumnos- y quedando por debajo del 10% las restantes opciones. En segundo lugar, los géneros preferidos son nuevamente «las películas de cine» con el 34,5% -50 alumnos- y las «teleseries» con el 18,6% -27 alumnos-. Les siguen los «deportes» con el 11,7% -17 alumnos- y los «concursos» con el 11% -16 alumnos-, quedando los géneros restantes por debajo del 10%. Por último, las preferencias en tercer lugar están más equilibradas y ninguna sobrepasan el 16%, destacando los «concursos» y las «películas» con el 15,9%, y los «dibujos animados» con el 14,5%.

Continuando con el mismo procedimiento de las anteriores preguntas, elaboramos el resultado global, introduciendo la variable sexo, lo que nos aportó unos datos bastante interesantes. Así obtenemos que las «películas de cine» se sitúan en primer lugar con el 25,3% y un índice de audiencia para las chicas del 74,7%

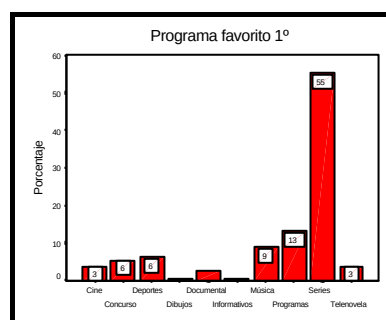


frente al 78% de los varones y en segundo lugar, las «teleseries» con el 22,8% -índice de audiencia: mujeres, 80%; hombres, 46%- . A continuación, muy distantes, nos encontramos a los «concursos» con el 9,7% -índice de audiencia: mujeres, 35,8%; hombres, 16%- , los «deportes» con el 9,4% -índice de audiencia: varones, 70%; mujeres, 6,3%- los «dibujos animados» con el 8% -índice de audiencia: mujeres, 21%; hombres, 30%- , a «de todo un poco» con el 7,8% -índice de audiencia: mujeres, 23,2%; hombres, 24%- , las «telenovelas» con el 4,1% -índice de audiencia: mujeres, 17,9%; hombres, 2%- , a «otros» con el 3,9% -índice de audiencia: mujeres, 10,5%; hombres, 14%- y, en último lugar, a los anuncios con el 2,8% y un índice de audiencia significativo: 0% para hombres, 12,6% para las mujeres.

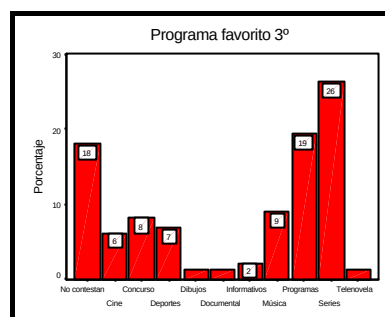
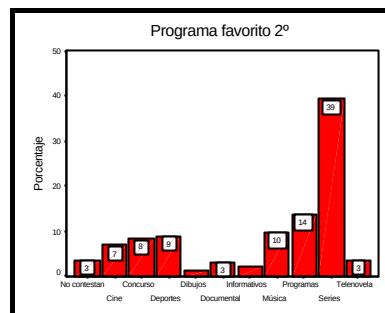


«a veces», el 21,4% -31 alumnos- optan por «pocas veces», un 8,3% -12 alumnos- afirman que «siempre» y sólo un 2,8% -4 alumnos- se inclinan por la opción «nunca».

Con el ítem 29, indagábamos sobre los nombres de los programas favoritos de los alumnos. Para recoger sus preferencias, les ofrecimos la posibilidad de contestar en formato abierto hasta tres veces, pero por orden de preferencia. Ante la gran variedad de programas que recogían sus respuestas, optamos por clasificar las tandas en géneros para obtener los datos estadísticos más agrupados y evitar una excesiva dispersión. De todas formas, recopilamos 49 nombres concretos de sus



programas preferidos. Así, en la primera tanda, cumplimentada por el total de alumnos, destacan los programas tipo «series» con el 55,2% de preferencias -80 sujetos-, a una considerable distancia del resto que se sitúan por debajo del 10%: los «musicales» con el 9%, los «deportivos» con el 6,2% y los «concursos» con el 5,5%. Hacemos constar que bajo el nombre de «programas», aunque obtienen porcentajes entre el 13 y el 19%, están agrupadas una gran variedad de preferencias no significativas por sí solas. Como segunda y tercera preferencias se siguen situando en primer lugar las «teleseries», con el 39,3 y el 26,2% respectivamente. En segundo, tercer, y cuarto lugar, se mantienen los programas «musicales» -9,7 y 9%-, los «deportes» -9 y 7%- y los «concursos» -8 y 7,9%.



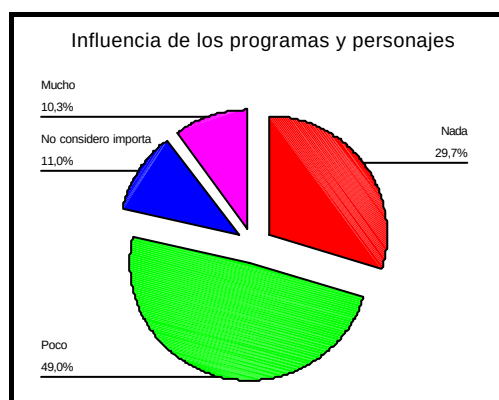
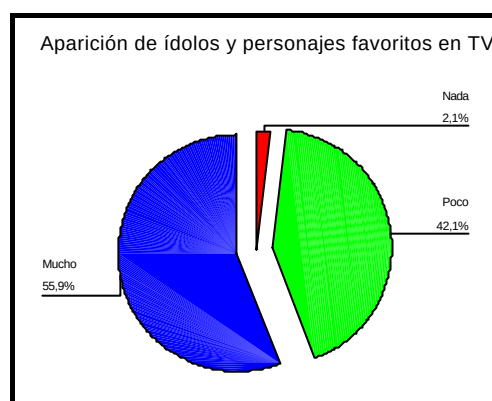
Entre los programas que más destacan de los 49 que fueron elegidos, y por orden de preferencia, encontramos, con diferencia, «Al salir de clase»; les siguen, «Compañeros», «Los Simpson», «Música sí», «El día después», «Furor», «Periodistas», «Manos a la obra», «Médico de familia», «Números rojos», Sorpresa, sorpresa», «Los 40 principales», «Impacto TV», «Padres forzosos» y «Friends», entre otros.

Nos parecía muy interesante obtener información sobre sus personajes e ídolos favoritos -ítem 30- y ver la posible relación con sus programas y géneros preferidos. Les pedimos, en respuesta abierta, que anotaran hasta tres por orden de preferencia. Procesados los datos, comprobamos que realizaron un total de 367 elecciones, apareciendo 169 personajes diferentes. Estos procedían de las profesiones que más aparecen en el mundo del cine y la televisión: actores y actrices, cantantes, deportistas y presentadores, de procedencia tanto nacional como extranjera. Sin embargo, hemos comprobado que nuestros sujetos no tienen un personaje con el que se identifiquen mayoritariamente. El que más puntuación obtuvo se sitúa en

torno al diez por ciento de las elecciones y una amplia mayoría se sitúan con menos de tres elecciones.

Es significativo que un 8,3% de los encuestados -12 alumnos- no contestaron en la primera tanda. Al no haber unas preferencias destacadas, optamos por realizar un recuento general entre las tres posibles anotaciones. Así, aparece en primer lugar el cantante «Alejandro Sanz» con 37 elecciones y un porcentaje del 10,1%; en segundo lugar, el actor «Leonardo DiCaprio» con 34 y el 9,2%; y en tercer lugar, el actor «Brad Pitt» con 15 elecciones y el 4%. Otros personajes, en orden decreciente en cuanto a número de anotaciones, son: el cantante «Ricky Martin» con 10 elecciones, el deportista «Rivaldo» con 9 y las actrices «Julia Roberts» y «Pamela Anderson» con 9 y 8 elecciones, respectivamente.

Muy relacionada con la pregunta anterior, el ítem 31 demandaba a los alumnos si sus ídolos y personajes preferidos aparecían con frecuencia en la televisión. Un total de 81 alumnos, el 55,9%, contestaron que «mucho», un significativo 42,1% -61 alumnos- creen que «poco» y sólo un 2,1% -3 alumnos- respondieron que «nada».

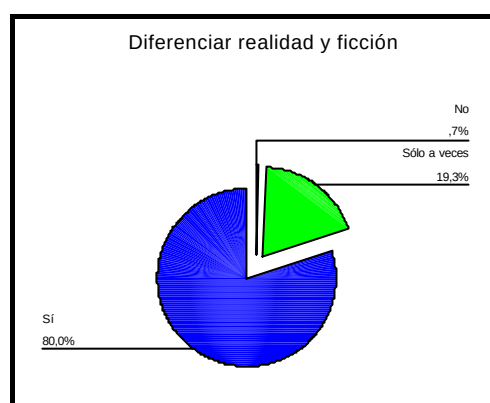


Con el ítem 32, pretendíamos saber si los alumnos pensaban que su programas preferidos, con sus temáticas y personajes, les influían de alguna manera en su forma de ser y actuar. Se les propuso cuatro posibles respuestas de las que deberían elegir una. Es significativo que el porcentaje más alto, un 49% -71 alumnos- afirman que «poco», lo que no descarta

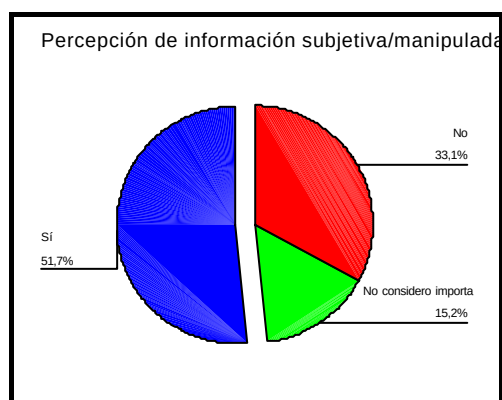
ciertas influencias en sus vidas. Un 29,7% -43 alumnos- respondieron que «nada», un apreciable 10,3% -15 alumnos- que «mucho», y un 11% -16 alumnos- contestaron que «no considero importante esta cuestión».

Consecuente con lo anterior, el ítem 33, pedía a los que habían contestado afirmativamente que señalaran hasta tres aspectos que pudieran provocar la posible influencia de sus personajes e ídolos preferidos. A esta cuestión, sólo respondieron 40 alumnos, situándose los aspectos más influyentes en torno a la imagen personal como son la «forma de actuar, de hablar, de pensar, de ser y de vestir».

El ítem 34 interrogaba a nuestros sujetos si sabían diferenciar la realidad de la ficción cuando veían la televisión. Hay una amplia mayoría, el 80% -116 alumnos- que creen que «sí», un 19,3% -28 alumnos- que «sólo a veces» y un alumno -el 0,7%-, afirma que «no», lo que nos ofrecía un punto de partida muy relevante.



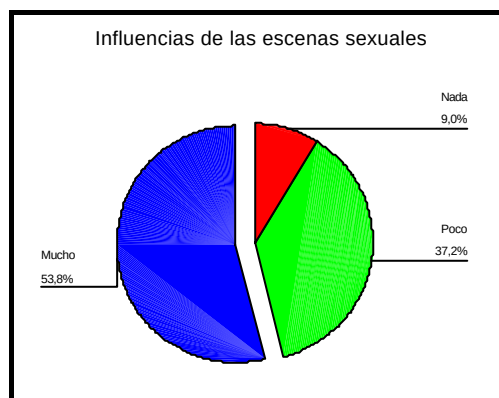
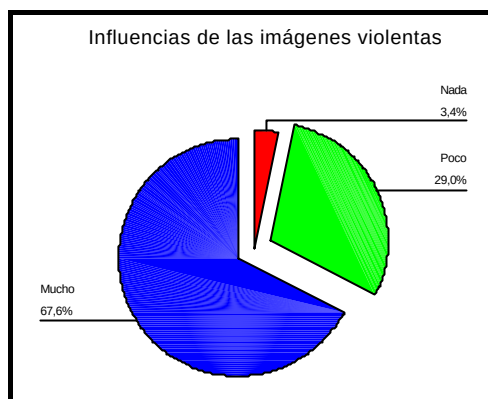
Con el ítem 35, demandábamos a los alumnos si, en alguna ocasión, se habían dado cuenta de que la información que estaban recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada. El 51,7% -75 alumnos- afirman que «sí», frente a un



significativo 33,1% -48 alumnos- que dicen que «no» y un indiferente 15,2% -22 alumnos- que opinan «no considero importante esta cuestión». Los que se decantaron positivamente, podían indicar cómo percibieron esa manipulación o subjetivismo de la información -ítem 36-. Respondieron 44 sujetos y 25 de ellos se dieron cuenta de la manipulación cuando compararon o

contrastaron la información, 9 alumnos cuando percibieron engaño y los restantes cuando observaron expresiones y datos confusos, no creíbles y exagerados.

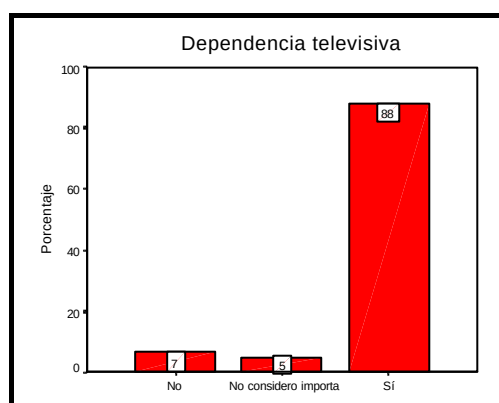
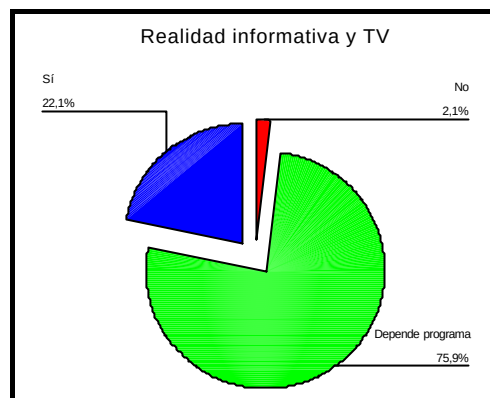
El ítem 37 solicitaba la opinión de los alumnos sobre si las escenas violentas perjudican a los niños y a los adolescentes. Se les dio tres posibles respuestas y los datos obtenidos nos afirman que el 67,6% -98 alumnos- se decantaron por el «sí», un 29% -42 alumnos- que «poco» y tan sólo un 3,4% -5 alumnos- afirman que «nada». A continuación, ítem 38, se les demandaba que indicaran el porqué. Respondieron 128 alumnos y mayoritariamente -106- apuntan que las escenas violentas «se interiorizan y provocan su imitación» y 6 alumnos creen que les faltan preparación. Las restantes respuestas no son significativas o carecen de sentido. Estos resultados avalan la necesidad de fomentar en nuestros alumnos una adecuada formación en la recepción de los mensajes de los medios y la necesidad de la aplicación del presente Programa.



En el mismo sentido, el ítem 39, interrogaba sobre las influencias de las escenas de sexo. El 53,8% -78 sujetos- señalan que perjudican «mucho», el 37,2% -54 alumnos- que «poco» y un 9% -13 alumnos- afirman que «nada». Cuando se les preguntó el porqué -ítem 40-, de las 107 respuestas recogidas, 48 alumnos creen que perjudican porque «incitan a su imitación», 31 alumnos señalaron que por el «escaso grado de formación» y 18 alumnos apuntan a que es «algo natural». Del mismo modo que en el ítem 38, las restantes respuestas no son significativas o carecen de sentido.

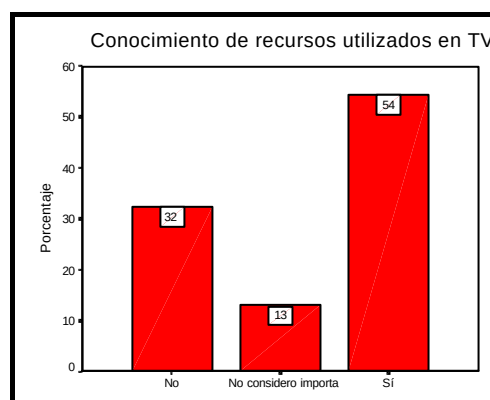
Del mismo modo que en el ítem 38, las restantes respuestas no son significativas o carecen de sentido.

El ítem 41 solicitaba a los alumnos su opinión en cuanto a que si creían que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos. Una amplia mayoría, el 75,9%, -110 alumnos- se decantaron por la opción «depende de los tipos de programas», la menos discriminatoria de las tres posibles y que deja entrever la manipulación de los acontecimientos. Por contra, hay un significativo 22,1% -32 alumnos- que afirman que «sí» y sólo un 2,1% -3 alumnos- que optan por el «no».



Para conocer si nuestros alumnos, en algún momento, se plantean y son conscientes de la subordinación que ejerce la televisión, llegándonos a «enganchar» como teleadictos a través de programas de entretenimientos, se diseñó el ítem 42. Los datos nos muestran que casi la totalidad, el 88,3% -128 alumnos- afirman que «sí», mientras que únicamente el 6,9% -10 alumnos- se decantan por el «no» y el 4,8% -7 alumnos- señalan que «no considero importante esta cuestión».

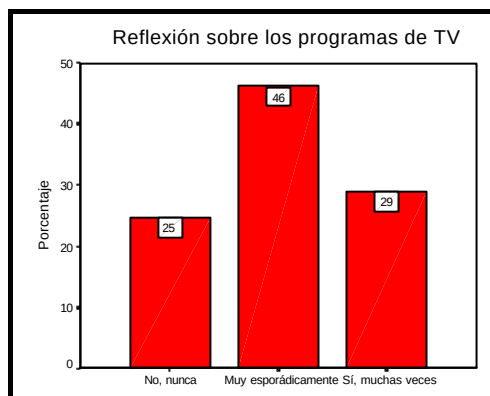
En la misma línea que la pregunta anterior, el ítem 43 demandaba a los alumnos si alguna vez habían reflexionado sobre los recursos que los distintos programas dramáticos (teleseries, películas...) emplean para hacerlos atractivos y entretenidos. Así, el 54,5% -79 alumnos- apuestan por el «sí», frente a un significativo 32,4% -



47 alumnos- que señalan «no» y un 13,1% -19 alumnos- que se decantan por la opción de indecisión «no considero importante esta cuestión».

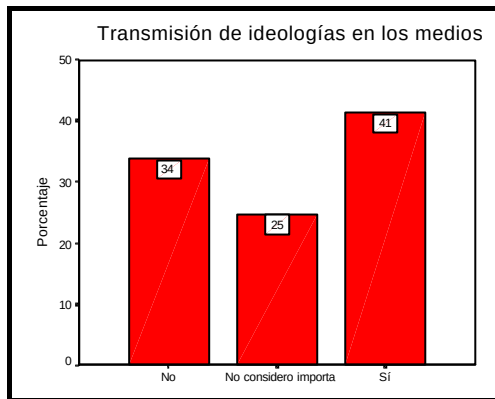
Para averiguar el grado de conocimiento de esos recursos, el ítem 44 pedía a los alumnos que enumeraran, en respuesta abierta, hasta tres «trucos» utilizados por el medio televisivo o cinematográfico para alterar la realidad. Sólo respondieron el 41,4% de la muestra -60 sujetos-, lo que nos hace pensar en el relativo conocimiento que poseen sobre los medios. Respondieron las tres opciones sólo 27 alumnos, contabilizándose un total de 124 respuestas. La más destacada es los «efectos especiales» con 55 anotaciones, seguida del «maquillaje» -33-, el «vestuario» -19- y la «música» con 12 anotaciones. Otras opciones que aparecen y que sólo registran una o dos anotaciones son el «decorado», la «temática», la «interpretación» y el «lenguaje».

Con el ítem 45, pretendíamos conocer la actitud activa o pasiva del alumnado con respecto al medio televisivo. Para ello, preguntamos si alguna vez habían reflexionado seriamente sobre los programas de televisión que veían. Se les ofreció tres posibles respuestas, obteniéndose una distribución con cierto equilibrio porcentual, entre el «sí, muchas veces», 29% -42 alumnos-, y el «no, nunca» con un 24,8% -36 alumnos-, siendo «muy esporádicamente» la opción más elegida con el 46,2% -67 alumnos-.



El ítem 46 interrogaba si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. El resultado arroja unos porcentajes bastante equilibrados, siendo el «sí» la opción más elegida con el 41,4% -60 alumnos-. Por contra, los que se decantan por el «no» suponen el 33,8% -49 alumnos- y un 24,8% -36 alumnos- afirman que «no considero importante esta cuestión». Al objeto de comprobar el grado de conocimiento, para los que contestaron positivamente, en el ítem 47 podían indicar los nombres de

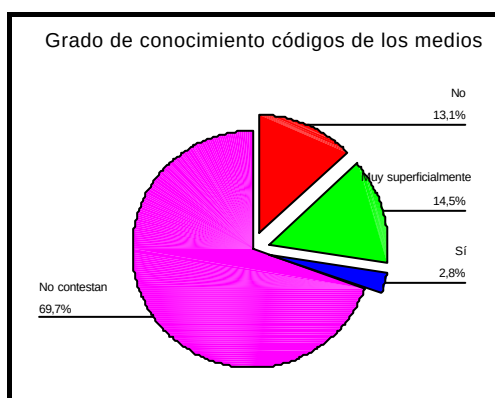
los medios y las ideas políticas o sociales que consideran que defienden. Respondieron 16 alumnos y los resultados, algunos contradictorios, fueron los siguientes: «TVE y PP» -5 alumnos-, «La 2 y el Cristianismo» -2



alumnos-, «Tele 5 y PSOE» -1 alumno-, «Tele 5 y PP» -1 alumno-, «Antena 3 y PSOE» -1 alumno-, «Antena 3 y PP» -1 alumno-, «Canal Sur y PSOE» -2 alumnos-, «diario Marca y Real Madrid» -2 alumnos-, «diario Marca y F.C. Barcelona» -1 alumno-, «diario AS y Real Madrid» -1 alumno-, «diario AS y F.C. Barcelona» -1 alumno-, «diario Mundo Deportivo y F.C. Barcelona» -1 alumno- y «diario

El Mundo y PP» -1 alumno-.

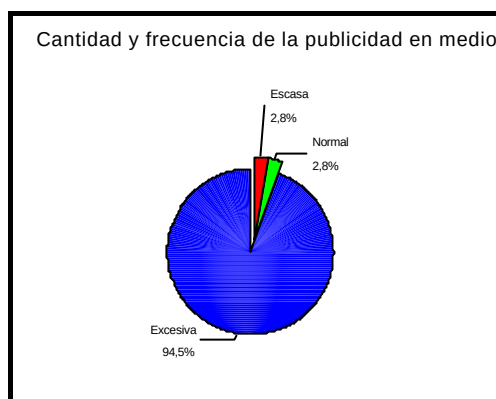
Las siguientes tres preguntas, pretendieron averiguar aquello que los alumnos sabían sobre el lenguaje y los códigos de los medios. Por ello, en el ítem 48 indagábamos si nuestros alumnos sabían que los distintos medios son poseedores de un lenguaje propio con códigos especiales. El 69,7% -101 alumnos- afirman que



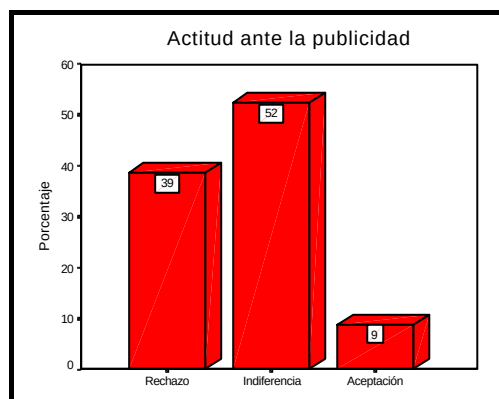
«no», mientras que un 30,3% señalan que «sí». Para los que respondieron afirmativamente, les demandábamos en el ítem 49 que nos dijeran si conocían suficientemente estos códigos. Se les ofreció tres posibles respuestas y del 30,3% que se declararon

conocedores de los códigos y lenguaje de los medios sólo el 2,8% -4 alumnos afirman que «sí» los conocen suficientemente, un 13,1% -19 alumnos que «no» y el 14,5% -21 alumnos- que «muy superficialmente». No obstante, para confirmar lo anterior en el ítem 50 se les pidió que indicaran algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios. Sólo un alumno utilizó esta opción escribiendo el «diálogo», lo que nos hace concluir que la falta de conocimiento de los códigos y el lenguaje de los medios es generaliza entre nuestros alumnos.

A partir del ítem 51 y hasta el 65, nos centramos en aspectos concernientes a la publicidad: influencia, actitud, consumo, mensajes, recursos... El primero de ellos supuso el punto de partida, demandándoles a los alumnos que nos indicaran su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios en los medios. De forma mayoritaria, el 94,5% -137 alumnos- señalaron que su número era «excesivos»; el 2,8% -4 alumnos- que era



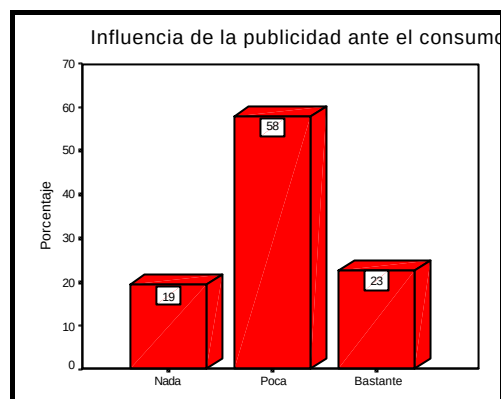
«normal» y en el mismo porcentaje que eran «escasos».



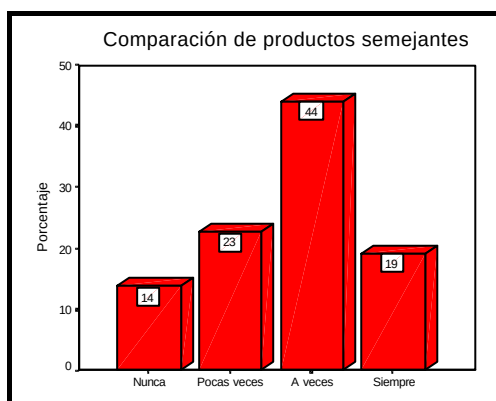
En cuanto a la actitud ante la publicidad -ítem 52-, una mayoría de alumnos, el 52,4% -76 alumnos- indican su «pasividad e indiferencia», un significativo 38,6% declaran que procuran «rechazarla o desentenderse de ella» y sólo un 9% -13 alumnos- señalan que la «aceptan y siguen con interés». Estos datos nos ofrecen una

posición inmejorable para abordar con ellos el aprendizaje inteligente y racional de la publicidad.

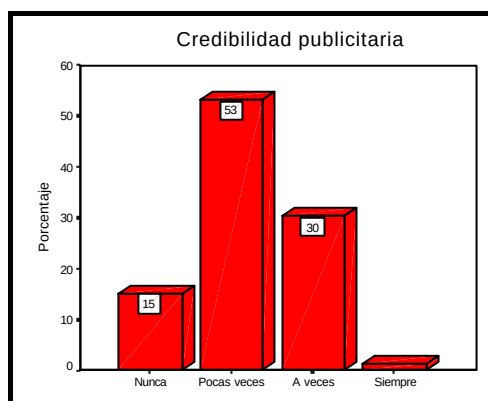
Con el ítem 53, pretendíamos averiguar el reconocimiento que los alumnos otorgan a la publicidad de un producto, preguntándoles si su influencia les provocaba el deseo de comprarlo. Una mayoría señala que «poco», el 57,9% -84 alumnos-, o «nada», el 19,3% -28 alumnos-, frente a un 22,8% -33 alumnos- que afirman que «bastante».



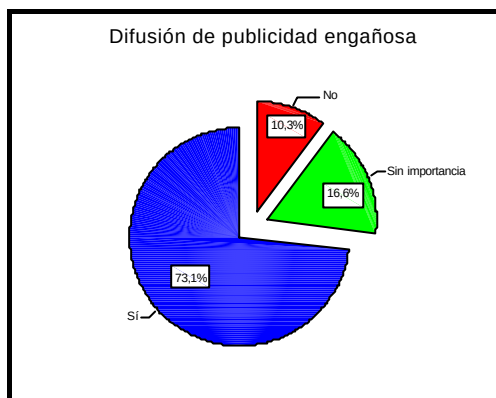
Para ahondar un poco más en el uso del consumo inteligente de la publicidad, demandamos en el ítem 53 que nos dijeran si antes de comprar un producto anunciado lo comparaban con otros similares del mercado. Procesados los datos, el resultado nos revela, por un lado, que el 44, 1% -64 alumnos- se decantan por «a veces» y el 19,3% -28 alumnos- por «siempre», mientras que, por otro, un 22,8% -33 alumnos- afirman que «pocas veces» y el 13,8 restante -20 alumnos- que «nunca».



En la misma línea, el ítem 55 preguntaba a los alumnos si se creían



todo lo que se dice en la publicidad. Destaca una opinión mayoritaria que afirma que «pocas veces» con el 53,1% -77 alumnos-. Un 30,3% -44 alumnos- se decantan por «a veces», mientras que un 15,2% -22 alumnos- se inclinan por la opción «nunca». Por contra, sólo un inapreciable 1,4% -2 alumnos- señalaron «siempre».

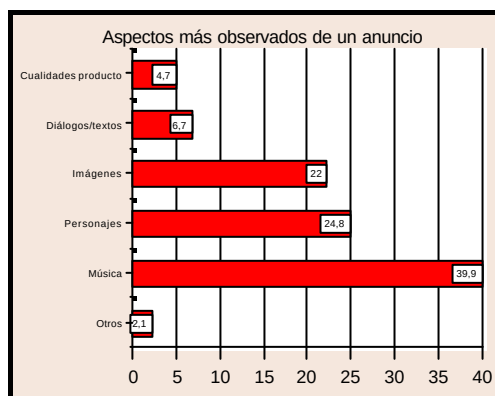


Para averiguar la opinión de los alumnos sobre si pensaban que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos, se confeccionó el ítem 56. Los datos obtenidos nos muestran que una amplia mayoría, el 73,1% -106 alumnos- afirman que son conscientes de ello cuando indican que «sí»; Sin embargo, nos encontramos con un 16,6% -24

alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia» y un 10,3% -15 alumnos- que se decantan por el «no».

Para tener cierta certeza de que los alumnos que contestaron afirmativamente saben realmente descubrir en imágenes o textos los mensajes encubiertos o con doble sentido, le pedimos en el ítem 57 que nos lo indicaran en respuesta abierta. Sólo respondieron 36 sujetos, de los que 22 afirmaron que habían apreciado «engaño» y 14 que les habían producido «incitación» al consumo, lo que nos hace sospechar las carencias que tienen nuestros alumnos a la hora de percibir las intencionalidades encubiertas de la publicidad.

El ítem 58 indagaba sobre los aspectos que son más observados cuando los alumnos ven un anuncio. Diseñamos una pregunta con seis posibles respuestas de las que podían seleccionar hasta dos. Los datos obtenidos nos confirman que fueron señaladas 278 opciones lo que significa que, de los 145 alumnos de nuestra muestra, 134 contestaron las dos opciones, mientras que sólo once hicieron uso de una de ellas. El resultado final nos indica que el elemento en el que más se fijan corresponde a la «música» con el 39,9% de las prefe-

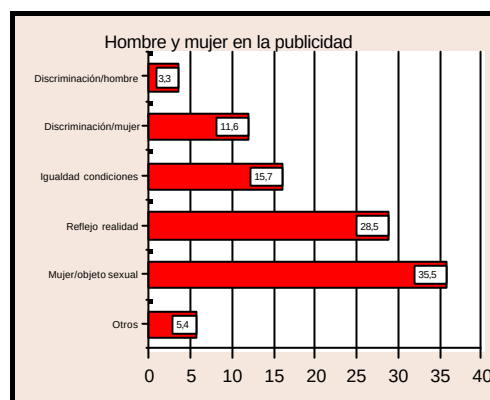


rencias -111 alumnos-, seguidos por los «personajes» con el 24,8% -69 alumnos-, las «imágenes» con el 22% -61 alumnos-, los «diálogos o textos» con el 6,5% -18 alumnos-, las «características del producto» con 4,7% -13 alumnos- y, finalmente, un 2,1% -6 alumnos indican la opción «otros».

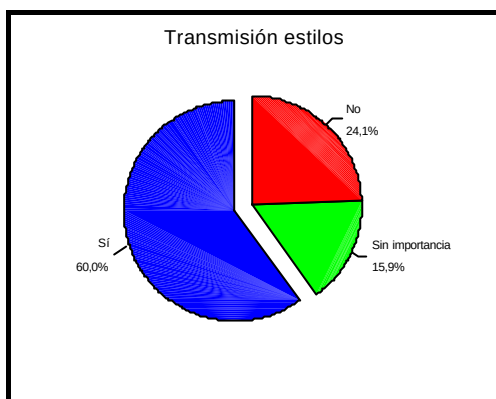


Para saber si conocen los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender, se les interrogó en este sentido con el ítem 59. Los datos nos muestran cierto equilibrio, ya que un 47,6% -69 alumnos- contestaron que «sí», mientras que el 35,9% -52 alumnos- optaron por el «no». Un significativo 16,6% -24 alumnos- creen que es una «cuestión sin importancia».

Un aspecto importante que queríamos averiguar era el nivel de conocimiento analítico que los alumnos de esta edad percibían a través del visionado de imágenes y textos publicitarios. Por ello, el ítem 60 preguntaba sobre cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad. Se les ofreció seis opciones posibles, una de ellas de forma abierta, de las que podían seleccionar hasta dos. Un total de 97 alumnos hicieron uso de las dos opciones, llegándose a alcanzar 242 preferencias. Los datos globales obtenidos nos indican que el 35,5% -86 alumnos- apuntan que «la mujer es considerada como objeto sexual», opción elegida por ambos sexos en idéntico porcentaje; el 28,5% -69 alumnos- señalan que «reflejan lo que sucede en la sociedad», un 15,7% -38 alumnos- que «aparecen en igualdad de condiciones», un 11,6% -28 alumnos- que «hay discriminación hacia la mujer» y el 3,3% -8 alumnos-

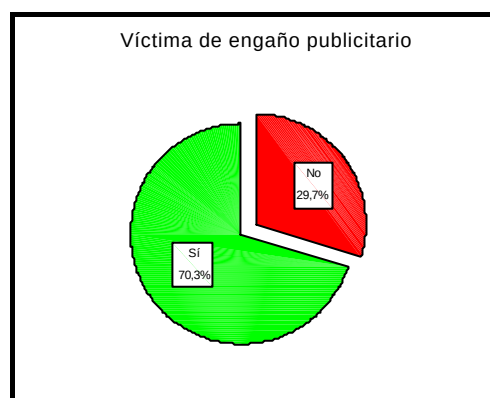


afirman que «hay discriminación hacia el hombre». Finalmente aparece un 5,4% -13 alumnos- que se decantan por otros aspectos no tan relevantes.

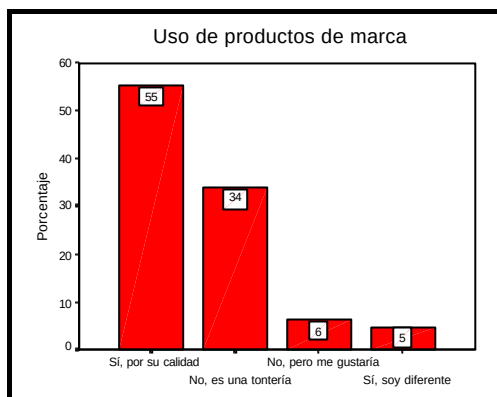


Preguntados los alumnos si creían que la publicidad nos trasmite modos o estilos de vida -ítem 61-, una amplia mayoría, el 60% -87 alumnos-, afirman que «sí» frente a un 24,1% que señalan el «no», mientras que un significativo 15,9% -23 alumnos- piensan que es una «cuestión sin importancia».

Para constatar situaciones de desengaños ante la publicidad, diseñamos el ítem 62 en el que preguntábamos que nos dijeran si alguna vez habiendo comprado un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en la publicidad, en la realidad resultó ser distinto. Procesados los datos, obtuvimos que mayoritariamente, el 70,3% -102 alumnos- se habían sentido víctima del engaño, frente al 29,7% -43 alumnos- que sostienen que «no». Para clarificar más la pregunta, en el ítem 63 les pedimos a los que habían contestado positivamente que indicaran cómo se sintieron. Las respuestas predominantes, recogidas en formato abierto, siguieron este orden de preferencias: «engañado» -término empleado por la mayoría-, «decepcionado», «mal», «timado», «defraudado», «estafado», «traicionado», «manipulado», «enfadado», «desilusionado» y «arrepentido».



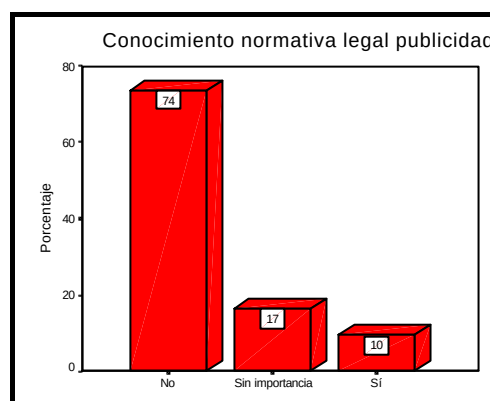
Para conocer la influencia de la publicidad en estas edades, demandamos a los alumnos -ítem 64- que nos indicaran si usaban productos de «marcas». Les dimos cuatro opciones, debiendo responder sólo a una. Así,



una mayoría, el 55,2% -80, alumnos- afirman que «sí, porque son productos de calidad» y el 4,8% -7 alumnos- que «sí, porque además de su calidad me siento más importante», frente al 33,8% -49 alumnos- que se decantan por «no, es una tontería» y un 6,2% -9 alumnos- quienes señalan que «no, pero me gustaría». Estos datos nos vienen a confirmar la influencia y de-

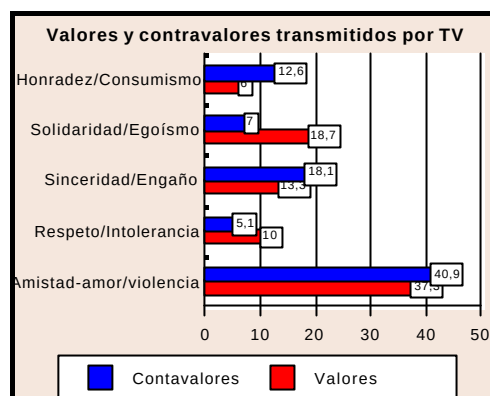
pendencia de nuestros adolescentes ante la propaganda publicitaria.

La última pregunta de esta serie sobre la publicidad -ítem 64- preguntaba a los alumnos si conocían las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad para proteger a los ciudadanos. La casi totalidad de nuestros encuestados la desconocen, demostrándolo el que el 73,8% -107 alumnos- señalen la opción «no» y que el 16,6% -24 alumnos- opten por «es una cuestión sin importancia», frente a un 9,7% que afirman que «sí».



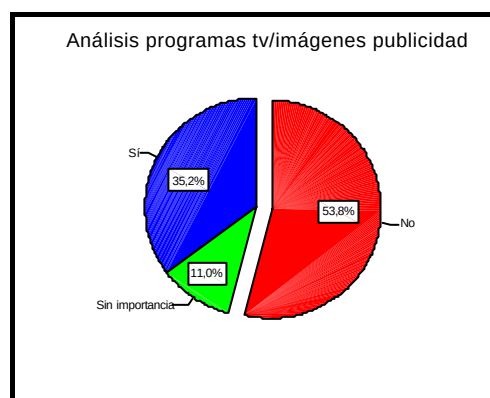
Para terminar esta cuarta dimensión sobre los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios diseñamos dos últimas preguntas, una sobre los valores y la otra sobre los contravalores. En efecto, el ítem 66 solicitaba, en respuesta abierta, que los alumnos nos indicaran hasta tres valores fundamentales que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad. Respondieron un total de 70 sujetos, señalándose 150 opciones. Los valores que aparecen son: la «amistad» con el 25,3% -38 alumnos-, la «solidaridad» con el 18,7% -28 alumnos-, la «sinceridad» con el 13,3% -20 alumnos-, el «amor» con el 12% -18 alumnos-, el «respeto/tolerancia» con el 10% -15 alumnos-, la «honradez» con el 6% -9 alumnos-, la «democra-

cia», la «enseñanza», la «generosidad» con el 2,7% -4 alumnos-, respectivamente; con un 2% -3 alumnos- el «dinero» y la «vida»; y, por último, con un 1,3% -2 alumnos- la «familia» y la «felicidad», respectivamente. Por su parte, el ítem 67, con el mismo formato que el anterior, pedía que se indicara los contravalores que nos transmite la TV. Contestaron 116 alumnos, contabilizándose un recuento total de 215 anotaciones. Los contravalores que registramos son: la «violencia» con el 40,9% -88 alumnos-, el «engaño» con el 18,1% -39 alumnos-, el «consumismo» con el 12,6% 27 alumnos-, el «egoísmo» con el 7% -15 alumnos-, el «materialismo» con el 5,6% 12 alumnos y el «racismo/intolerancia» con el 5,1% 11 alumnos. Otros contravalores apuntados por los alumnos, aunque con porcentajes por debajo del 2%, son: la «envidia», la «competitividad», la «avaricia», los «celos», la «delincuencia», el «fanatismo», el «odio» y la «opresión».



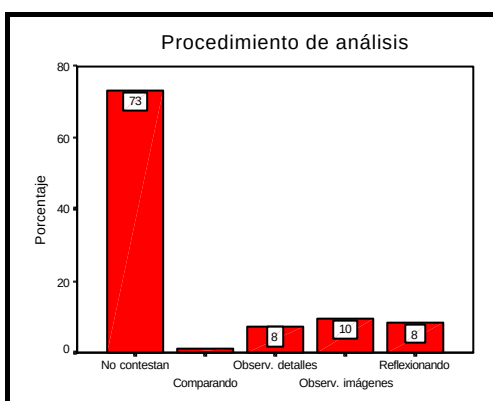
! Dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios»

Con esta última dimensión, pretendíamos recoger suficiente información sobre la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes, mediante un previo y necesario aprendizaje. Así, el ítem 68 demandaba a los alumnos si alguna vez se habían parado a analizar detenidamente un



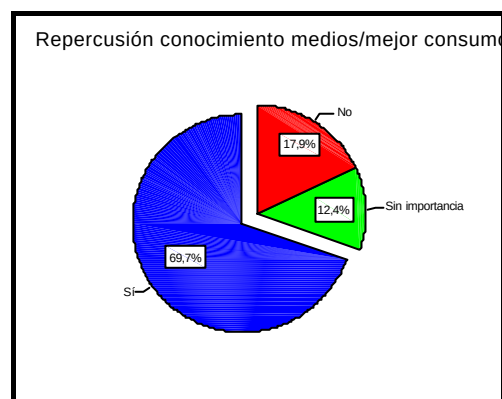
programa de tv o una imagen publicitaria. Observamos que sólo una minoría, el 35,2% -51 alumnos-, afirman que «sí», frente a un 53,8% -78 alumnos- que se decantan por el «no» y un 11% -6 alumnos- que consideran que es una «cuestión sin importancia».

Para aquéllos que habían contestado afirmativamente, les pedimos ítem 69-, en respuesta abierta, que nos indicaran cómo habían realizado el procedimiento de análisis. Sólo hicieron uso de esta opción 39 alumnos de los 51 que se decantaron positivamente, apuntando un 9,7% -14 alumnos-



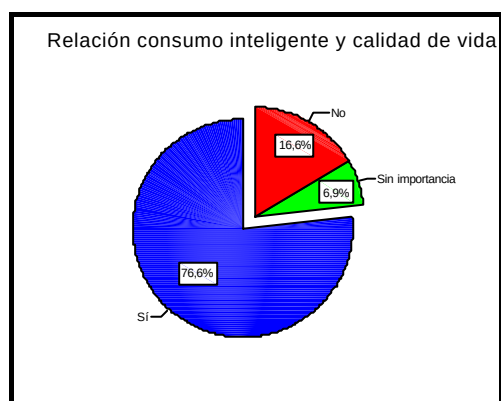
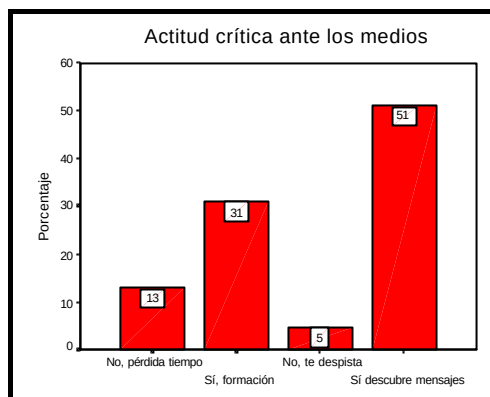
que «observando las imágenes», el 8,3% -12 alumnos- que «reflexionando», el 7,6% -11 alumnos- que «observando detalles» y un 1,4% -2 alumnos- que «comparando». Como anteriormente señalamos, el 73,1% de nuestros encuestados «no contestan». Estos datos nos confirman nuevamente la actitud pasiva de nuestros escolares frente al consumo de los medios y sus mensajes.

Respecto a si creían que un conocimiento general de los medios podría repercutir en un mejor consumo de los mismos -ítem 70-, el 69,7% de nuestros sujetos objetos de la experimentación del Programa -101 alumnos- creen que «sí», frente a un 17,9% -26 alumnos- que se decantan por el «no» y un 12,4% -18 alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia».



Con el ítem 71, pretendíamos obtener información sobre la opinión de nuestros alumnos relativa a si sirve para algo tener una actitud crítica

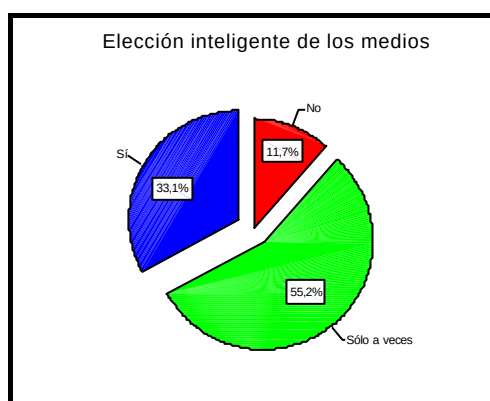
frente a los medios de comunicación. Ante cuatro posibles respuestas -dos positivas y dos negativas-, un porcentaje mayoritario, el 82% -119 alumnos- lo hacen afirmativamente, decantándose el 51% -74 alumnos- por «sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes» y el 31% -45 alumnos- por «sí, es bueno para nuestra formación». Por contra, el 18% restantes -26 alumnos- eligieron opciones negativas, apuntando un 13,1% -19 alumnos- que «no, es una pérdida de tiempo» y un 4,9% -7 alumnos- que «no, te despista sobre la información que nos ofrecen». Como se puede observar hay una buena predisposición por parte de nuestros alumnos hacia la adquisición de una postura inteligente frente a los medios.



El ítem 72 interrogaba a los alumnos sobre una posible relación entre consumo inteligente de los medios y calidad de vida, preguntándole concretamente si creían que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejoraría nuestra calidad de vida. Una amplia mayoría, el 76,6% -111 alumnos- afirman que «sí», frente

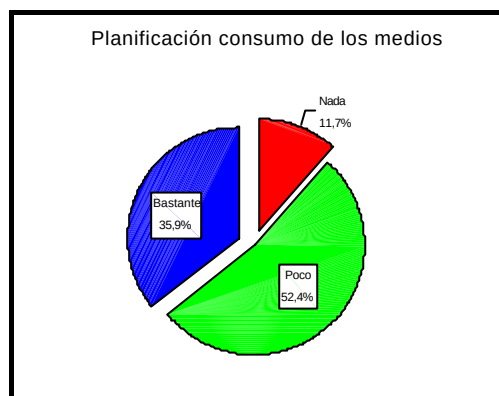
a un 16,6% -24 alumnos- que se decantan por el «no» y un 6,9% -10 alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia».

Con el ítem 73, pretendíamos recabar información que nos aclarara si nuestros alumnos realizaban elecciones inteligentes de los medios. Para



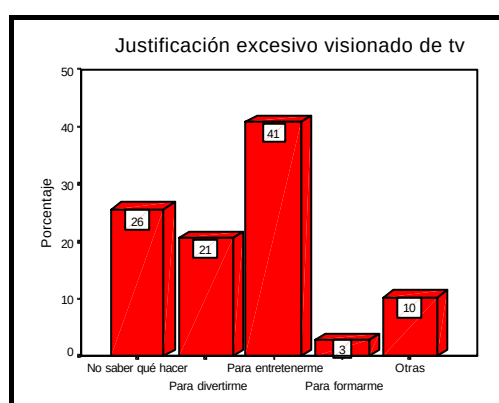
ello, les preguntamos si pensaban que veían, oían o leían aquello que realmente les convenían. Una mayoría, el 55,2% -80 alumnos- señalan que «sólo a veces», un 33,1% -48 alumnos- afirman que «sí», frente a un 11,7% -17 alumnos- que apuestan por el «no».

Para conocer si planificaban el consumo de los medios, sobre todo



de la televisión y de la radio, se diseñó el ítem 74 con tres posibles opciones de respuestas. El porcentaje mayoritario, 52,4% -76 alumnos- se decantan por «poco», mientras que un 35,9% -52 alumnos- señalan que «bastante», frente a un 11,7% -17 alumnos- que apuestan por «nada». Investigando un poco más en esta pregunta, introducimos la variable sexo y nos arrojó unos datos muy singulares: la

opción «bastante» fue elegida por el 40% de las chicas y el 33,7% de los chicos, la opción «poco» por el 56,8% de las mujeres y el 44% de los varones y finalmente la opción «nada» por el 9,5% de las alumnas y el 16% de los alumnos.

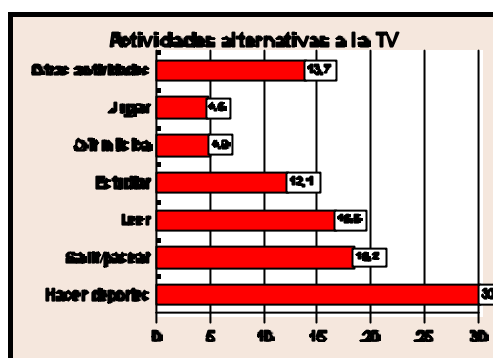


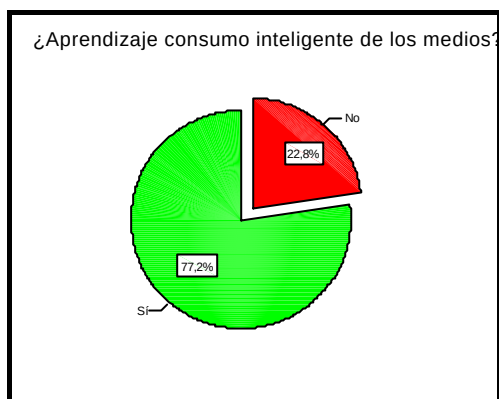
En la misma línea de recoger información, planteamos -ítem 75- que nos justificaran su consumo excesivo de televisión en su tiempo libre. Se les ofreció cinco posibles respuestas, una de ellas en formato abierto, para que seleccionaran sólo una. Estas opciones como veremos a continuación no son excluyentes, sino complementarias, por lo que en conjunto nos darán

una visión global de dicha justificación. La más elegida es «para entretenerme» con un 40,7% -59 alumnos-; a continuación, nos encontramos «por no saber qué hacer» con el 25,5% -37 alumnos, «para divertirme» con el

20,7% -30 alumnos-, «para formarme» con el 2,8% -4alumnos- y «otras causas» con el 10,3% -15 alumnos-. Vemos, por tanto que no existe un consumo televisivo inteligente, sino que se adopta una actitud pasiva ante el mismo.

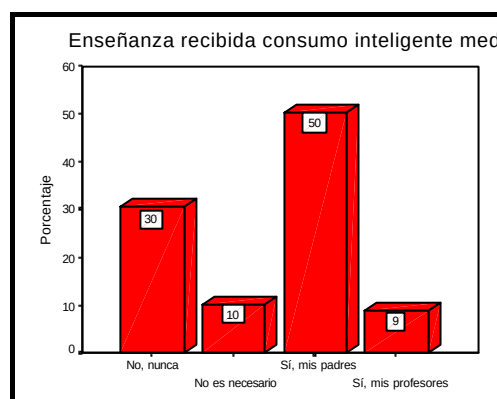
El ítem 76, en respuesta abierta, proponía a los alumnos que nos indicarán hasta tres actividades que podrían realizar en ese tiempo que dedican a ver la televisión de forma mecánica. Realizado el recuento de las tres tandas de respuestas, procedimos a realizar el estadístico global de todas las opciones posibles. No obstante, nos parece importante indicar que en la primera tanda de los 145 alumnos de la experimentación contestaron 130, por lo que 10 no manifestaron nada. En la segunda y tercera respondieron 126 y 95 alumnos, respectivamente. Creemos que son unos porcentajes muy positivos para la posterior valoración de los resultados de los datos. De un total de 346 anotaciones efectuadas, la opción «hacer deportes» destaca mayoritariamente con el 30% -104 elecciones-. Les siguen: «salir/pasear» con un 18,2% - 63 elecciones-, «leer» con el 16,5% -57 elecciones-, «estudiar» con el 12,1% -42 elecciones-, «oír música» con el 4,9% 17 elecciones- y «jugar» con el 4,6% -16 elecciones-. Por debajo de este último porcentaje nos encontramos «otras opciones», que en conjunto suponen un 13,7% -47 elecciones-, pero que por separado no suponen datos significativos. Por citarlas y en orden decreciente aparecen «hablar con la familia» y «dormir/descansar», con un 2,3% respectivamente, «hacer manualidades» con el 1,7%, «dibujar», «escribir» y «realizar informática» con un 1,5%, también respectivamente. Por último, aparecen «bailar» con un 0,8%, «comer» con un 0,6% y «otras», con un único registro cada una, obtiene el 1,5%.





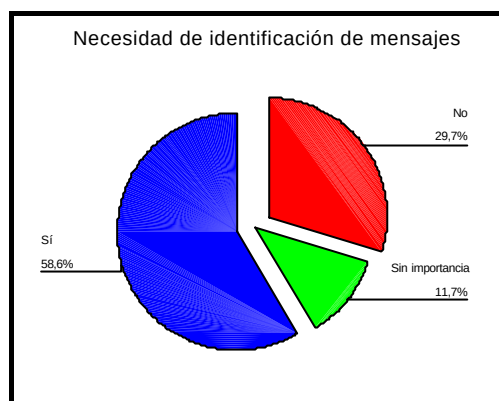
Muy interesante, porque supone la razón de ser del diseño del Programa «Aprendamos a consumir mensajes», es el resultado del ítem 77, que indagaba a nuestros alumnos si se podía aprender a leer la prensa, oír la radio y ver al televisión. Las respuestas emitidas no dejan lugar a dudas: el 77,2% -112 alumnos- creen que «sí», frente a un 22,8% -33 alumnos- que consideran que «no».

Con el ítem 78 intentamos averiguar si a nuestros alumnos le habían enseñado alguna vez a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes. Se les ofreció hasta cuatro posibles respuestas, de las que sólo podrían señalar una. Tras el procesamiento de los datos, podemos observar que un porcentaje mayoritario, el 50,3% -73 alumnos- manifiestan que «sí, mis padres», frente a un 30,3% -44 alumnos- que señalan «no, nunca» y a un 10,3% -15 alumnos- que se decantan por «no es necesario aprender a consumir los medios». Bastante significativo es el porcentaje que recibe la opción «sí mis profesores» con tan solo un 9% de las elecciones -13 alumnos.



Nos sorprendió un poco el alto porcentaje que indicaba que habían recibido enseñanza en medios a través de la familia cuando a lo largo del cuestionario habíamos constatado una carencia generalizada en un consumo inteligente de los medios y sus mensajes. Creemos que la familia aunque no realice una enseñanza organizada, sí transmite a los hijos orientaciones encaminadas a controlar sobre todo el excesivo consumo televisivo. Por tanto, es necesario hacerla partícipe de Programas como el presente,

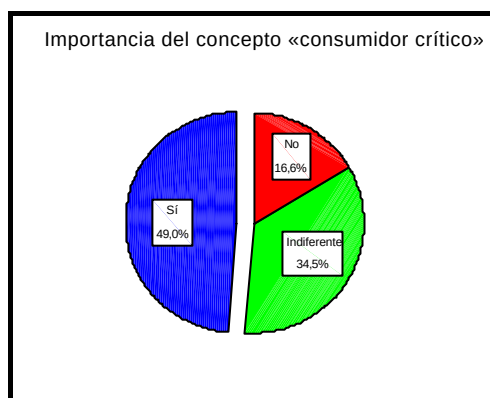
con lo que reforzaremos el aprendizaje de los alumnos al actuar desde dos frentes educativos complementarios.



Continuando con nuestro interés de averiguar la posibilidad de fomentar la actitud crítica de los alumnos, se les preguntaba en el ítem 79, si creían necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los medios. Una mayoría, el 58,6% -85 alumnos- indican que «sí», frente a un 29,7% -43 alumnos- que se decantan por el «no» y a un 11,7% -17

alumnos- que consideran que es una «cuestión sin importancia».

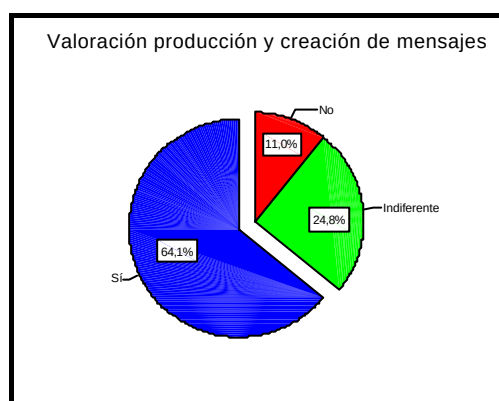
Asimismo, en el ítem 80 les pedimos que nos indicaran si ellos creían que era importante ser un consumidor activo y crítico de los medios. Tras el procesamiento de los datos, el resultado obtenido nos muestra una clara división en los porcentajes. Mientras que el 49% -71 alumnos- están en una postura positiva afirmando que «sí», el resto lo encontramos entre los partidarios del «no», el 16,6% -24 alumnos-, y los que se decantan por la opción «indiferente» con el 34,5% -50 alumnos-. Con estos datos, creemos que el trabajo con el presente Programa para aprender a consumir los mensajes de los medios toma bastante fuerza y se hace imprescindible en el currículum escolar de nuestros escolares.



Para conocer las características que atribuían a un buen consumir de medios, se elaboró el ítem 81, ofreciéndole a nuestros alumnos tres opciones para elegir una de ellas. Una amplísima mayoría, el 80,7% -117 alumnos- se decantan por «racionalizar su consumo», mientras que un

13,8% -20 alumnos- afirman «ser un adicto de ellos». Sólo una pequeña minoría, el 5,5% -8 alumnos- prefirieron la opción más radical: «ignorarlos y rechazarlos».

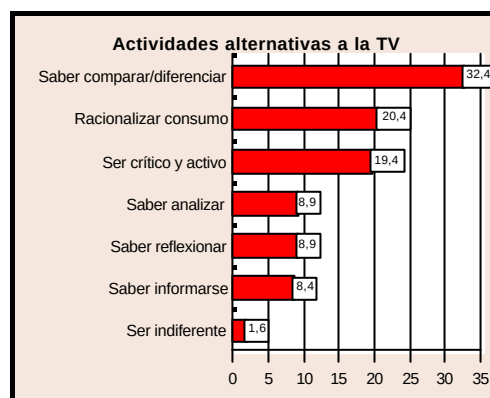
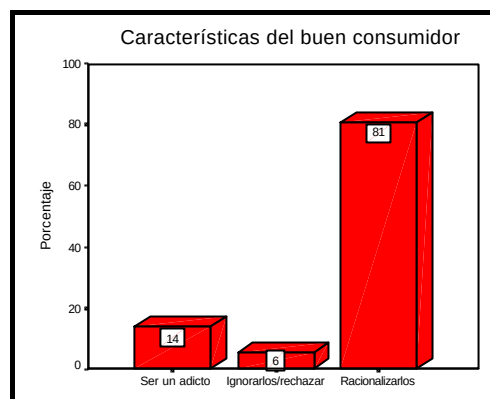
Para conocer su actitud ante la faceta creativa, con el ítem 82, penúltimo del cuestionario, solicitábamos que nos dijeran si creían que la pro-



ducción y creación de mensajes por los alumnos ayudaba a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica. Una gran mayoría, el 64,1% -93 alumnos- afirman que «sí», frente a un importante 24,8% - 36 alumnos- que señalan la opción «indiferente» y un 11% - 16 alumnos- que se muestran partidarios del «no».

Como conclusión del cuestionario, el ítem 83, último del mismo, solicitaba a los alumnos, en respuesta abierta que enumeraran hasta tres actitudes que debería poseer un consumidor inteligente de los medios. Respondieron 104 alumnos, porcentaje bastante alto, realizándose un total de 191 anotaciones que nosotros hemos procedido a agruparlas en torno a cinco grupo de opciones.

Las respuestas señaladas fueron, en orden decreciente en cuanto a porcentaje, «saber comparar/diferenciar» con el 32,4% -62 elecciones-, «racionalizar consumo» con el 20,4% -39 alumnos-, «ser crítico y activo» con el



19,4% -37 alumnos-, «saber analizar» y «saber reflexionar» con el 8,5% -17 alumnos-, respectivamente, «saber informarse» con el 8,4% -16 alumnos- y «ser indiferente» que es anotado sólo por un 1,6% -3 alumnos-.

4.7.3.2. Cuestionario de diagnóstico final del alumnado del Grupo Experimental

Aunque en la aplicación y desarrollo del Programa habíamos utilizado otros instrumentos de recogida de información -diarios de los alumnos, diarios de los profesores, observaciones en las propias aulas y entrevistas tanto con los profesores aplicadores como con los observadores externos- con la finalidad de profundizar en el propio proceso de la experimentación, se hacía completamente necesario a su finalización recurrir de nuevo a un cuestionario de evaluación similar al inicial. Ello nos permitiría recoger la opinión de los alumnos después de haber participado en el desarrollo del Programa.

Con esta valiosa información, procederíamos a realizar, con las debidas precauciones de toda metodología científica, un análisis comparativo con datos obtenidos en la prueba de exploración inicial y así poseer un punto final de referencia sobre los conocimientos, experiencias, hábitos, actitudes e influencias de los sujetos de la experimentación ante los medios y sus mensajes y, por tanto, comprobar el resultado de la aplicación del Programa y los cambios producidos en los sujetos como veremos en el epígrafe siguiente.

El cuestionario final de evaluación del alumnado se componía de 79 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones:

Dimensiones	Ítems
•Datos identificativos	a,b,c,d,e
•Nosotros y los medios	1-8
•El mundo de los medios	9-18

• Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios	19-64
• Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios	65-79

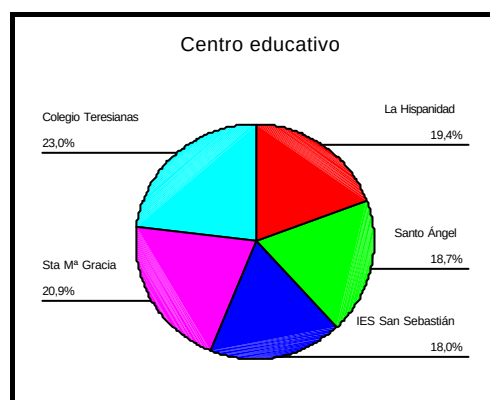
No obstante, es necesario recordar como ya indicamos en el análisis del instrumento que éste, aunque su diseño es muy similar al inicial, manteniendo los bloques y gran parte de las cuestiones, algunas de ellas han sufrido lógicas modificaciones para recoger el sentido de evaluación final del Programa de Orientación desarrollado.

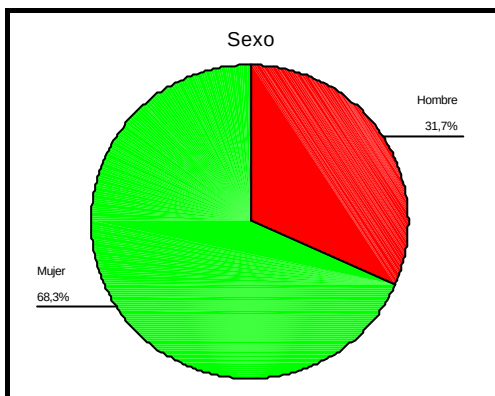
En palabras de Pérez Juste (1985: 173) la justificación de esta similitud se debe a que «los factores de proximidad que provocan interferencias en el instrumento están corregidos al transcurrir un lapsus temporal de medio año y el paralelismo de muchos items permitirá una comparación más objetiva y directa de los mismos».

Pasamos a describir someramente los resultados obtenidos, indicando que no realizaremos comentarios reflexivos de los mismos, dejándolos, como expresamos anteriormente, para el estudio comparativo de los resultados.

! Los datos identificativos

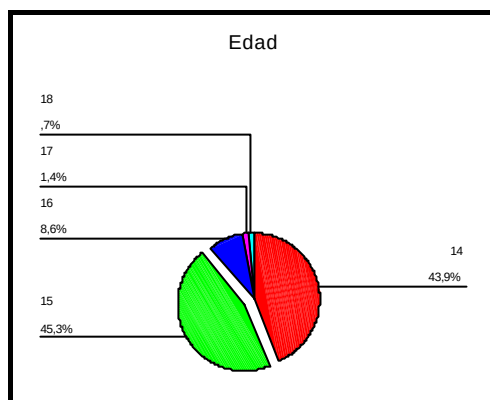
El cuestionario final fue realizado por 139 alumnos, seis menos que en inicial, debido a ausencias justificadas en el día que lo pasamos, circunstancia normal en un grupo amplio. Creemos que esta diferencia mínima





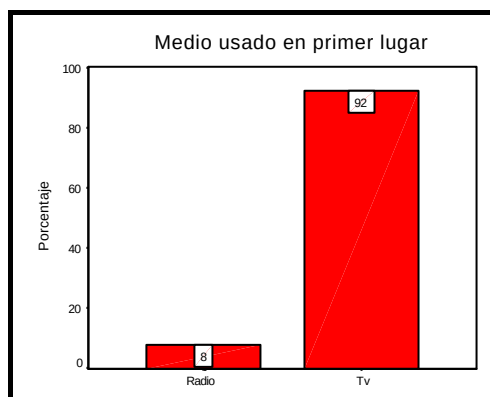
entre los dos cuestionarios no interfieren en absoluto en su análisis y comparación posterior. Curiosamente estas ausencias corresponden a chicos por lo que el porcentaje para los hombres se sitúa en el 31,7% -44 alumnos- y el de las mujeres en el 68,3% -95 alumnas-. Destacar en este ámbito que existe una variación en cuanto a los datos relativos a la edad,

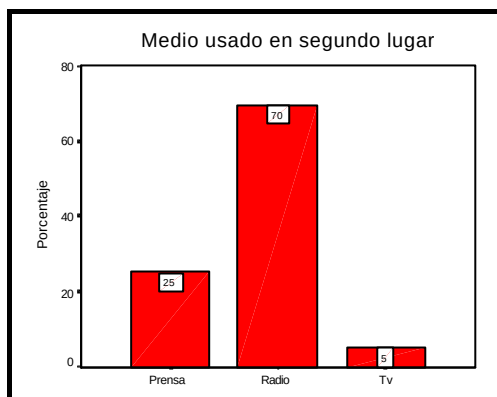
debido a que en un período de seis meses muchos alumnos cumplen años. Se sitúan mayoritariamente en el tramo de 14 a 15 años (61 y 63 alumnos), lo que supone el 89,2%, dato normal para este curso. Con 16 años nos encontramos a 12 alumnos -8,6%-, con 17 a dos -1,4%- y con 18 a un alumno -0,7%-. Por lo demás, los restantes elementos no sufren variaciones significativas.



! Dimensión «Nosotros y los medios»

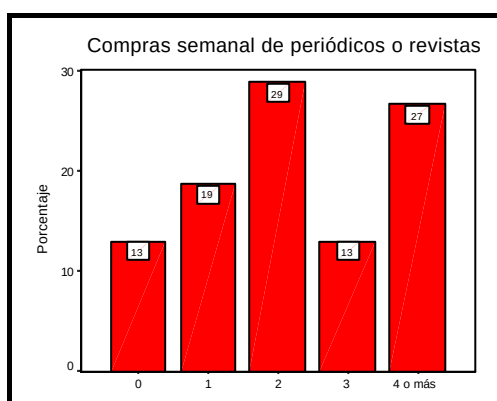
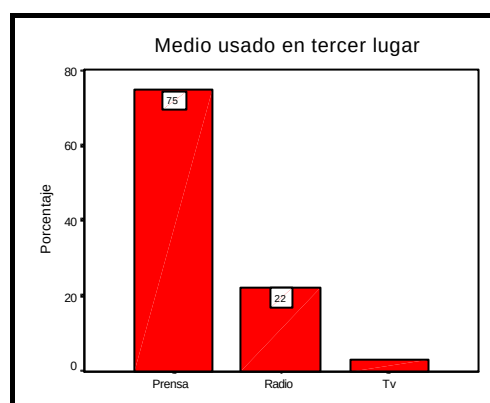
En el primer ítem, pretendíamos conocer los medios de comunicación utilizados por orden de preferencia. En medio usado en primer lugar recayó en la TV con 128 alumnos, lo que supone el 92,1% de la muestra; le sigue la Radio con 11 encuestados -





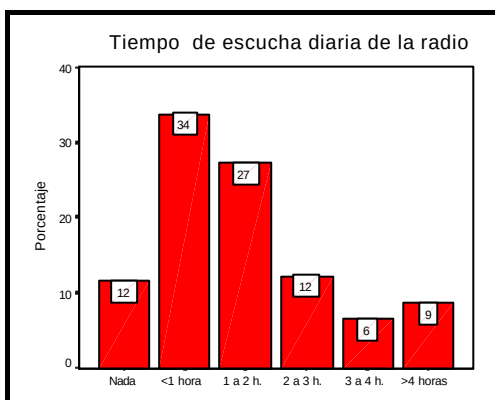
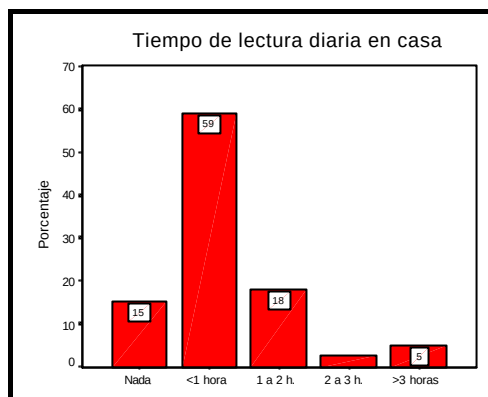
7,9%- y ningún alumno apunta el medio Prensa. En segundo lugar, los datos reflejan que 97 alumnos se inclinan por la radio -69,8%-, 35 por la Prensa -25,2%- y 7 por la TV -5%-. La tercera variable estudiaba el medio más usado en tercer lugar, obteniéndose que 104 alumnos -74,8%- prefieren la Prensa, 31 la Radio -22,3%- y 4 la TV -2,9%-.

En cuanto a la variable sexo, tomando los valores más altos obtenidos para cada medio, podemos concluir que no hay diferencias significativas para el consumo de la televisión -91,6% para las chicas y 93,2% para los chicos-. Para la radio y la prensa, los porcentajes se decantan ligeramente hacia los chicos con un 75% y un 81,8% frente a un 67,4% y un 71,6% de las chicas, respectivamente.

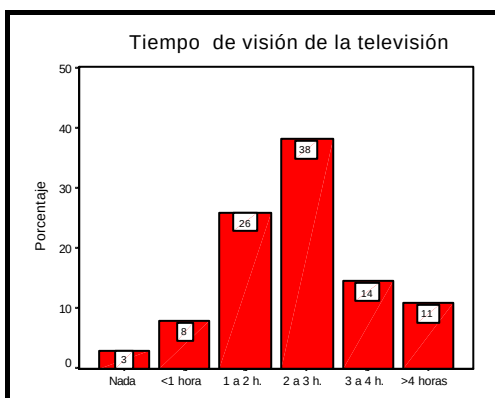


El ítem segundo preguntaba sobre el número de periódicos o revistas que se compran semanalmente en sus casas. Un total de 37 alumnos -26,6%- declaran que se compran «cuatro o más»; 18 que «tres» -12,9%-; 40 que «dos» -28,8%; 26 que «uno» -18,7%- y 18 alumnos manifiestan que en sus casas no se compran «ninguno» -12,9%-.

Los datos obtenidos del ítem 3, sobre el tiempo dedicado diariamente a la lectura de diarios o revistas nos reflejan que un porcentaje mayoritario, el 59% -96 alumnos-, dedican «menos de una hora»; un 18% -25 alumnos- manifiestan que «entre una hora y dos», un 2,9% -4 alumnos- «entre dos y tres horas», un 5% -7 alumnos- «más de tres horas» y, por último, un significativo 15,1% -21 alumnos- señalan que «nada».



dedican «más de cuatro horas» diarias a escuchar la radio. Por contra, un grupo de 16 alumnos -el 11,5%- declaran no escuchan la radio «nada».



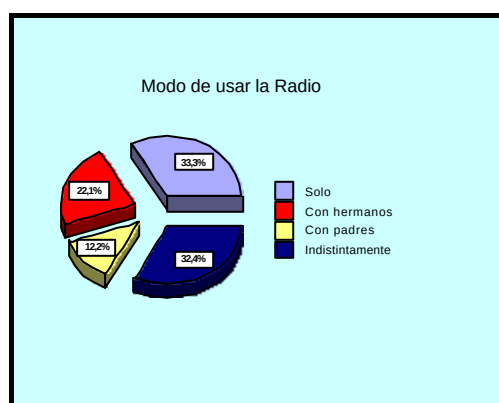
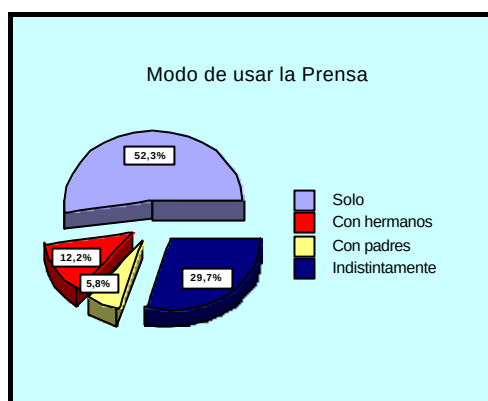
En cuanto al tiempo de escucha diaria de la radio, ítem 4, el 33,8% -47 alumnos- indican que «menos de una hora»; el 54,6% escuchan más de una hora, agrupándose en los siguientes porcentajes: un 27,3% -38 sujetos- dedican «entre una y dos horas»; un 12,2% -17 alumnos- «entre dos y tres»; un 6,5% -9 encuestados- «entre tres y cuatro» y un 8,6% -12 alumnos- dedican «más de cuatro horas» diarias a escuchar la radio.

El ítem 5 recababa información muy valiosa sobre el tiempo de dedicación diario a ver la televisión. Para ello, establecimos una escala de seis opciones posibles que iban desde «nada» hasta «más de cuatro horas». La opción más elegida es la situada «entre dos y tres horas» -con 53 alumnos y el 38 %-, seguida de cerca por «entre una y dos horas» con el 25,9%

-36 alumnos-. Hay un grupo significativo de 20 alumnos que declaran consumir «entre tres y cuatro horas» de televisión -el 14,4%-, mientras que un preocupante 10,8% - 15 alumnos- dedican «más de cuatro horas». Por la parte inferior, un 7,9% -11 alumnos- dedican «menos de una hora», mientras que un 2,9% -4 alumnos- declaran que no le dedican «nada» de su tiempo.

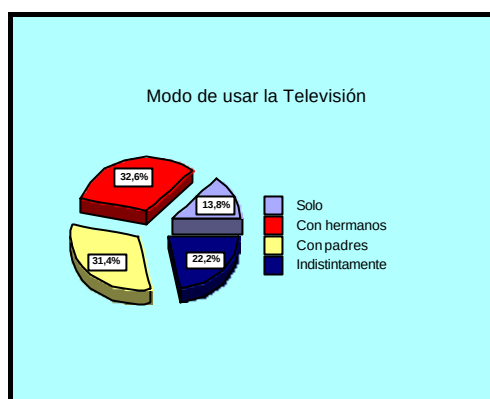
El ítem 6 pretendía conocer el modo de usar los distintos medios por parte de nuestros jóvenes. Establecimos cuatro opciones posibles y los alumnos podían indicar aquellas en las que se situaban, con lo que evitábamos una única respuesta. Así encontramos que para la prensa la práctica más habitual es la lectura en «solitario» -90 elecciones, 52,3% de las veces-. Le siguen a bastante distancia

«con los hermanos o compañeros» -21 elecciones, 12,2% y «con los padres» -10 elecciones, 5,8% de las ocasiones. La opción «indistintamente» es elegida por 51 alumnos, lo que significa que en un 29,7% no tienen una preferencia definida y van combinando las anteriores.

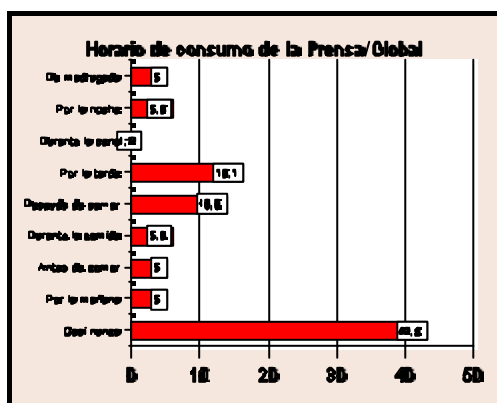


Para la radio, la opción «solo habitualmente» es preferida en un 33,3% de las ocasiones -74 alumnos-. A una distancia cercana, 49 alumnos manifiestan que en un 22,1% la oyen «con sus hermanos o compañeros» y en un 12,2% -27 alumnos- «acompañados de sus padres». En un porcentaje del 32,4% -72 elecciones- este grupo de alumnos la oyen de forma «indistinta», por lo que carecen de una preferencia definida y van alternando las restantes opciones.

Por lo que respecta a la televisión, de las tres opciones diferenciadas, las que más sobresalen son «acompañados de mis padres -109 elecciones, 32,6%-, seguida de «con mis hermanos o compañeros» -105 elecciones, 31,4% y, más alejada, «solo habitualmente» -46 elecciones, 13,8%. La opción «indistintamente» -74 elecciones- se sitúa en el 22,2%, arrojando el dato más inferior con respecto a los obtenidos para los otros medios.



Referente a la hora en que habitualmente se consume los medios - ítem 7- se ofreció a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta tres de entre nueve opciones posibles, por lo que dispusieron de un abanico bastante amplio donde elegir. De los tres medios el que más elecciones recibió sigue siendo la televisión -513-, seguido de la radio -260- y de la prensa -161-.

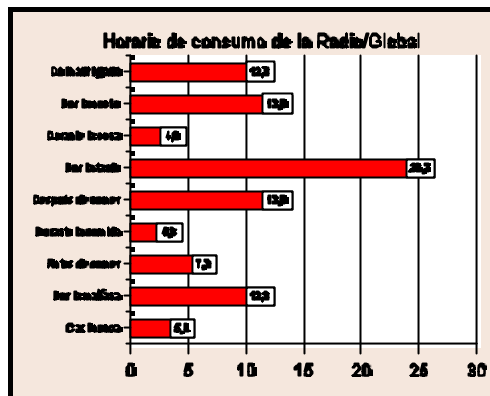


Para la prensa, no hay unas preferencias muy destacadas en un tramo específico, aunque se observa cierto despunte después del horario escolar. Por ello, el horario que más destaca para su lectura es el de «por la tarde» -26 elecciones, 16,1%-, seguido por «después de comer» -22 elecciones, 13,6%-. A cierta distancia, nos encontramos «durante la comida» y «por la noche» con 9 elecciones y el 5,6%,

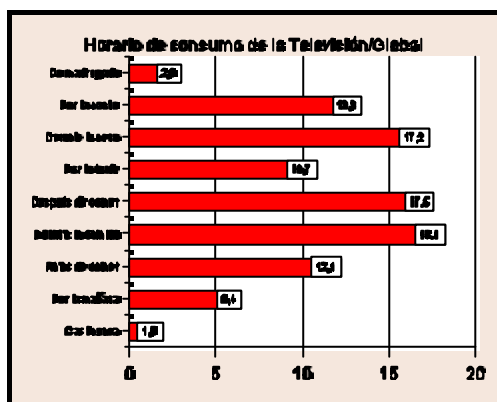
respectivamente. Les siguen con el 5% y 3 elecciones para cada una de las siguientes opciones: «por la mañana, antes de ir a clases», «antes de comer» y «de madrugada». Por último, el porcentaje más bajo con un 1,2% -2 elecciones- se sitúa en la opción «durante la cena», mientras que el más

alto lo encontramos en «casi nunca» -42,9%, 69 elecciones-.

En cuanto a la radio, los tramos de más escucha se sitúan «por la tarde» -68 elecciones, 26,2%-, seguidos por «después de comer» -36 elecciones, 13,8%-, «por la noche» -36 elecciones, 13,8%-, «por la mañana» -32 elecciones, 12,3%- y «de madrugada» -32 elecciones, 12,3%-. Con menos preferencias nos encontramos a «antes de comer» -19 elecciones, 7,3%-, «durante la cena» -12 elecciones, 4,6%- y «durante la comida» -11 elecciones, 4,3%-. La opción «casi nunca» recibe 14 elecciones lo que supone un 5,4%.



Por último, para la televisión, hemos procedido a sintetizar cada una de las opciones ofertadas. Podemos observar cómo «durante la comida» -



93 elecciones, 18,1%-, «después de comer» -90 elecciones, 17,5%- y «durante la cena» -88 elecciones, 17,2%- son las más elegidas. A continuación, nos encontramos a «por la noche» -68 elecciones, 13,3%-, «antes de comer» -62 elecciones, 12,1%, «por la tarde» -55 elecciones, 10,7%- y «por la mañana, antes de ir a clase» -33 elecciones, 6,4%-. Sólo hay un 1,8% -9 elecciones- que se decantaron por «casi nunca».

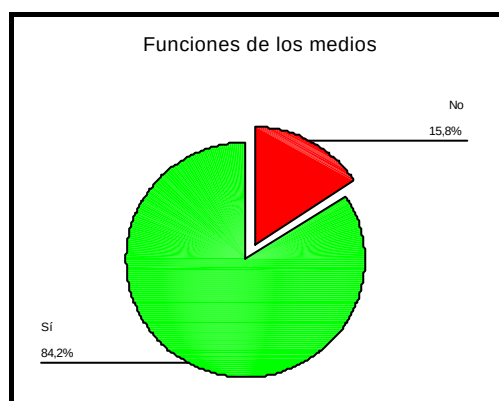
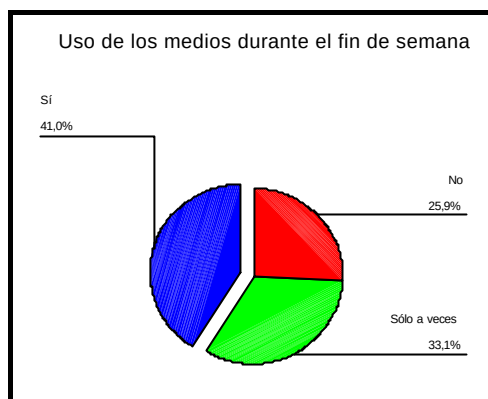
Sólo hay un 1,8% -9 elecciones- que se decantaron por «casi nunca».

El ítem 8, último de este bloque, indagaba si el consumo de los medios en los fines de semana, período no lectivo para los alumnos, era superior a los días de clase. Los resultados no indican que el 41% -57 alumnos- declaran que «sí», un 33,1% -46 alumnos- se inclinan por «sólo a veces» y

el 25,9% -36 alumnos- optaron por «no».

! Dimensión «El mundo de los medios»

Con el ítem 9, primero de este bloque, pretendíamos averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios de comunicación en nuestra sociedad. Los resultados indican que el 84,2% -117 alumnos- declaran conocerlas, frente al 15,8% -22 alumnos- que afirman un desconocimiento de las mismas. Para comprobar dicho grado de conocimiento, optamos por pedir en el ítem 10 que los que habían respondido afirmativamente nos citaran hasta tres opciones en respuesta abierta. Cuando procesamos las respuestas contabilizamos hasta un total de 228, utilizándose, aunque bastante menos que en el primer cuestionario, una gran variedad de términos, muchos de ellos con el mismo significado o muy parecido, por lo que ante tal situación y para obtener unos datos lo más fiables posibles, los agrupamos en torno a educar, entretener, influir, informar y vender. Por ello, la función que es citada más veces entre las tres opciones es «informar» -80 alumnos-, seguida por «entretener» -78 alumnos-, «educar» -42 alumnos-, y algo más alejado, «influir» -15 alumnos- y «vender» -13 alumnos-.

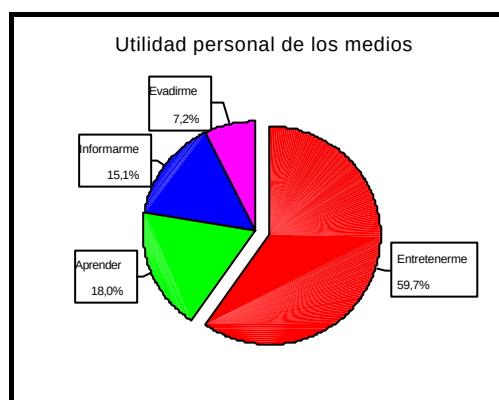
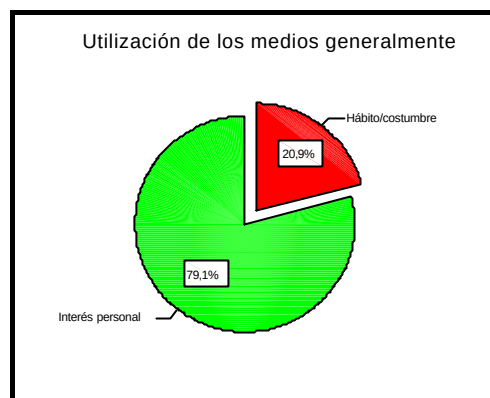


da más veces entre las tres opciones es «informar» -80 alumnos-, seguida por «entretener» -78 alumnos-, «educar» -42 alumnos-, y algo más alejado, «influir» -15 alumnos- y «vender» -13 alumnos-.

Los resultados del ítem 11 nos muestran las razones del uso de los medios. Un 79,1% -110 alumnos- afirman que lo utilizan generalmente «por interés hacia un programa», y un 20,9% -29 alumnos lo hacen «por hábito y

costumbre».

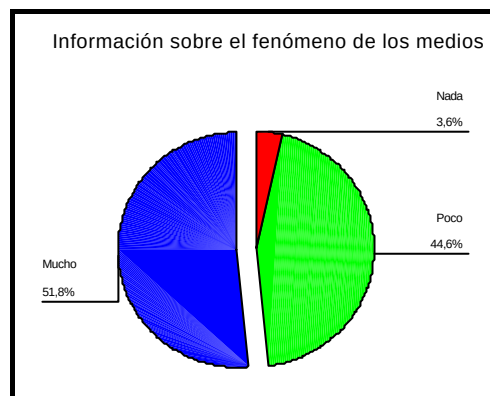
El ítem 12 interrogaba sobre la utilidad de los medios en la vida de los alumnos. Para ello, ofrecimos cuatro opciones donde elegir y una mayoría, el 59,7% -83 alumnos se inclinó por «entretenerme y divertirme», un 18% -25 alumnos- por «aprender co-



sas nuevas», un 15,1% -21 alumnos- por «informarme» y un 7,2% -10 alumnos- por «olvidarme de problemas y preocupaciones».

El ítem 13 demandaba a los alumnos si con la aplicación del Programa habían recibido información

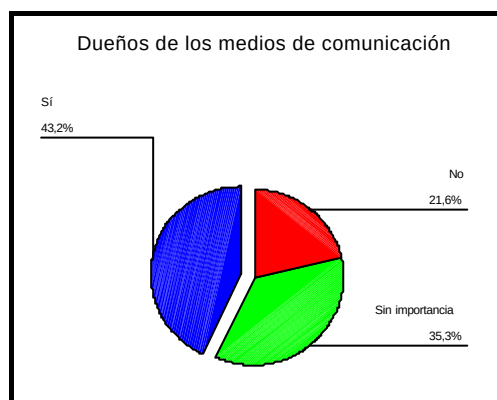
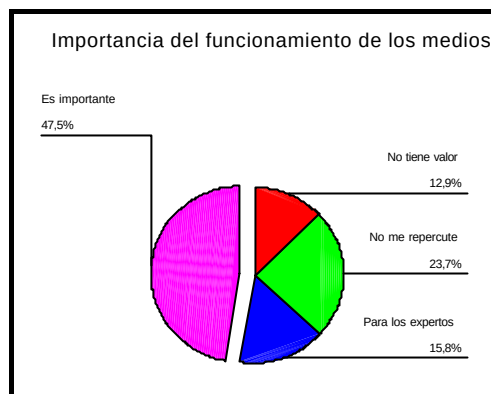
suficiente sobre el fenómeno de los medios de comunicación: su organización, estructura, efectos, consecuencias, etc. Los resultados nos indicaron que una mayoría el 51,8% -72 alumnos- contestaron que «mucho», un 44,6% -62 alumnos- que «poco» y sólo un reducido 3,6% -5 alumnos- que «nada».



Para conocer la importancia que los alumnos le daban al funcionamiento del mundo de los medios, utilizamos el ítem 14. El 47,5% -66 alumnos- manifiestan que «es importante para mí, para conocerlos mejor», el 23,7% -33 alumnos- que «no me repercute para leer, ver u oír programas

y noticias» y el 15,8% -22 alumnos- señalan que sólo «es importante para los expertos y profesionales»; por contra, un 12,9% afirman que «no tiene valor en mi vida».

Preguntamos en el ítem 15 si sabían quiénes eran los dueños de los medios que utilizaban habitualmente.

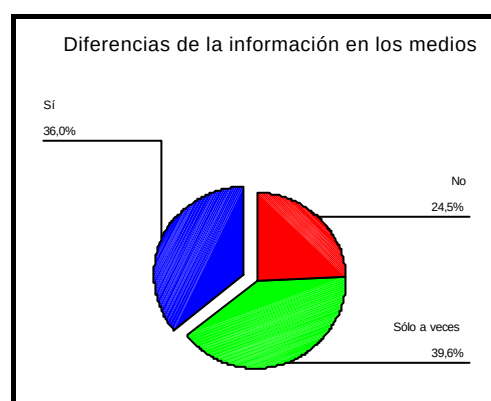


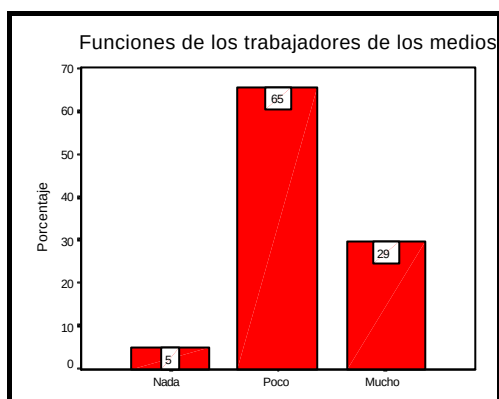
Un alto porcentaje, el 43,2% -60 alumnos- contestaron que «sí», mientras que el 35,3% -49 alumnos- se decantaron por la opción «no considero importante esta cuestión» y el 21,6% restante -30 alumnos- eligieron el «no».

El ítem 16 interrogaba a los alumnos si encontraban diferencias entre las informaciones que daban los

distintos medios que ellos utilizaban. El 39,6% -55 alumnos contestaron que «sólo a veces», el 36% -50 alumnos- que «sí» y el 24,5% -34 alumnos- que «no».

A los que habían contestado afirmativamente, se le pidió -ítem 17- que citaran algunas de las diferencias encontradas. Se registraron un total de 84 respuestas, con el resultado siguiente: el 47,6% de las elecciones las sitúan en los «contenidos», el 23,8% en las «imágenes», el 19% en la «veracidad de los hechos», un 6% en la «argumentación» y, en último lugar, un 3,6% creen encontrarlas en el «lenguaje».

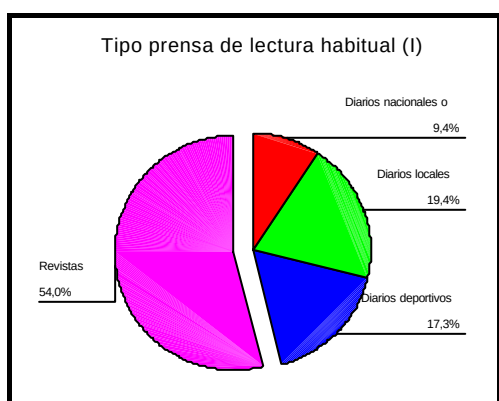
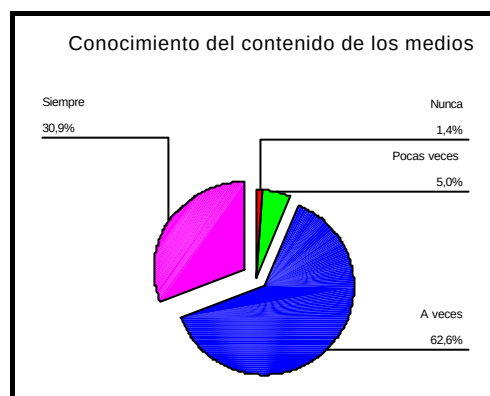




En cuanto al conocimiento que tienen los alumnos sobre las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios -ítem 18-, un alto porcentaje, el 65,5% -91 alumnos-, respondieron que «poco»; por contra, el 29,5% -41 alumnos- contestan que «mucho» y el 5% -7 alumnos- declaran que «nada».

! Dimensión «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios»

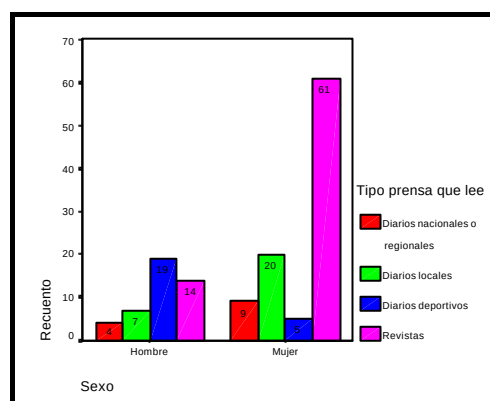
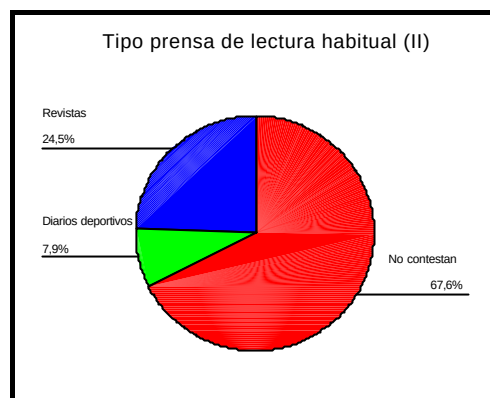
Comenzamos este ámbito intentando averiguar el grado de planificación y conocimiento del contenido de los medios -ítem 19-. Para ello, preguntamos a los alumnos si sabían lo que iban a leer, ver u oír cuando utilizaban algún medio. Un 62,6% -87 alumnos- afirmaron que «a veces»,



seguido de un 30,9% -43 alumnos- que optaron por «siempre»; por contra, sólo un 5% -7 alumnos- contestan que «pocas veces» y finalmente un 1,4% -2 alumnos- que «nunca».

El ítem 20 preguntaba sobre el tipo de prensa que leen habitualmente. Los alumnos podían señalar hasta

dos de entre cuatro opciones posibles. Por ello, los resultados los hemos obtenido en dos recuentos. En el primero, el porcentaje mayoritario es para las «revistas» con el 54% -75 alumnos-; les siguen los «diarios locales» con el 19,4% -27 alumnos-, los «diarios deportivos» con el 17,3% -24 alumnos- y, por último, los «diarios nacionales o regionales» con un 9,4% -13 alumnos-. En el segundo recuento, sólo aparecen dos opciones, siendo el porcentaje más significativo para las «revistas» con un 24,5% -34 alumnos-, seguido por los «diarios deportivos» con el 7,9% -11 alumnos-. Un 67,6% del total -94 alumnos- no contestaron. Muy interesante resulta conocer los datos en relación a la variable sexo, donde encontramos diferencias sustanciales en los gustos. Así, en los varones el tipo de prensa que más se lee son los «diarios deportivos» con el 43,2% -19 alumnos-, seguido de las «revistas» con el 31,8% -14 alumnos-, los «diarios locales» con el 15,9% -7 alumnos- y los «diarios nacionales» con el 9,1% -4 alumnos-. Sin embargo, en las chicas, en primer lugar y de forma destacada, el tipo de prensa preferido son las «revistas» con el 64,2% -61 alumnas-, seguido de los «diarios locales» con el 21,1% -20 alumnas-, los «diarios nacionales o regionales» con el 9,5% -9 alumnas- y en último lugar la lectura de los «diarios deportivos» con un 5,3% -5 alumnas-.



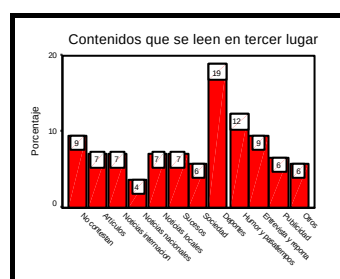
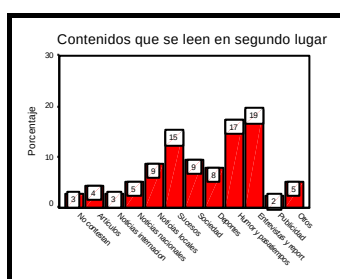
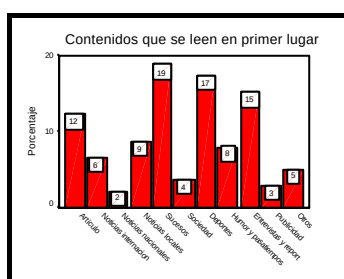
El ítem 21 nos daba información sobre la forma de abordar la lectura de un diario. Ante tres opciones posibles, el alumno podía señalar hasta

dos. Por eso, hemos realizado dos recuentos. El primero es bastante significativo y refleja claramente las preferencias del alumnado. Un 64% -89 alumnos- afirman «leo las informaciones que me interesan», un 30,2% -42 alumnos- se decantan por «veo sólo los titulares y las fotografías» y sólo un 5,8% -8 alumnos- se deciden por «lo leo entero».



En el segundo recuento, en el que 109 alumnos -78,4%- no contestaron nada, un porcentaje del 17,3% -24 alumnos optaron por «leo las informaciones que me interesan» y sólo un 4,3% -6 alumnos se inclinaron por «lo leo entero», no apareciendo la opción «veo sólo los titulares y las fotografías».

El ítem 22 demandaba información sobre los contenidos que normalmente leen los alumnos. Diseñamos una pregunta con once posibles respuestas de las que podían señalar hasta tres, anotando en una casilla que le precedía el orden de preferencia personal. Los datos obtenidos nos indican que los contenidos que más leen en primer lugar son los «sucesos» con el 18,7% de las preferencias -26 alumnos-, seguidos por los «deportes» con el 17,3% -24 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 15,1% -21 alumnos-, los «artículos» con el 12,2% -17 alumnos-, las «noticias locales»



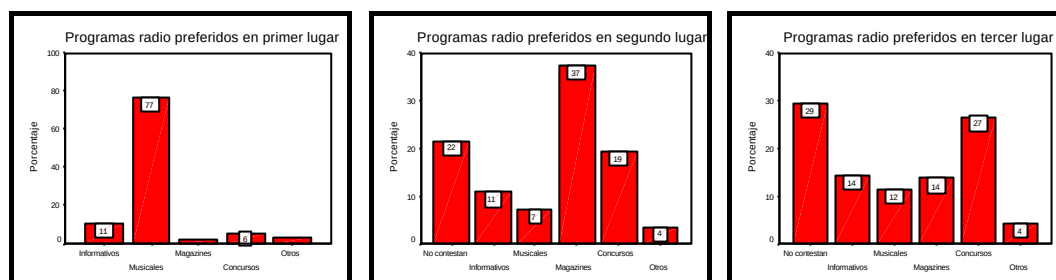
con el 8,6% -12 alumnos-, la sección de «humor y pasatiempos» con el 7,9% -11 alumnos-, las «noticias internacionales» con el 6,5% -9 alumnos-, «sociedad» con el 3,6% -5 alumnos-, la «publicidad» con un 2,9% -4

alumnos- y las «noticias nacionales» con un 2,2% -3 alumnos-. La opción «otros» fue elegida por un 5% -7 alumnos-. En segundo lugar, las preferencias lectoras principales las encontramos para las «entrevistas y reportajes» con el 19,4% -27 alumnos-, el «humor y los pasatiempos» con el 17,3% -24 alumnos-, los «sucesos» con el 15,1% -21 alumnos, «sociedad» con el 9,4% -13 alumnos-, las «noticias locales» con el 8,6% -12 alumnos- y los «deportes» con el 7,9% -11 alumnos-. En tercer lugar, las preferencias giraron en torno a los «deportes» con el 18,7% -26 alumnos-, el «humor y pasatiempos» con el 12,2% -17 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 9,4% -13 alumnos- y con un 7,2% -10 alumnos-, respectivamente, los «sucesos», «artículos», «noticias internacionales», y las «noticias locales».

Con la media de todas las puntuaciones, hemos elaborado una síntesis global que refleja los contenidos que más leen nuestros encuestados. En los resultados, se produce un empate en el primer lugar: la secciones de «entrevistas y reportajes» y «deportes», ambas con un 15,2% de las preferencias - 61 alumnos, respectivamente-; les siguen los «sucesos» con el 14,2%, «humor y pasatiempos» con el 13%, las «noticias locales» con el 8,5% y los «artículos» con el 8,3%. Las restantes secciones las encontramos con unos porcentajes menos significativos: «sociedad» con el 6,5%, «noticias internacionales» con el 5,8%, «publicidad» con un 4%, «noticias nacionales» con el 3,8% y «otros» contenidos con el 5,5% del total. Como podemos apreciar las primeras cuatro preferencias de los alumnos se encuentran en unos porcentajes muy cercanos, que nos confirman que son las secciones más leídas.



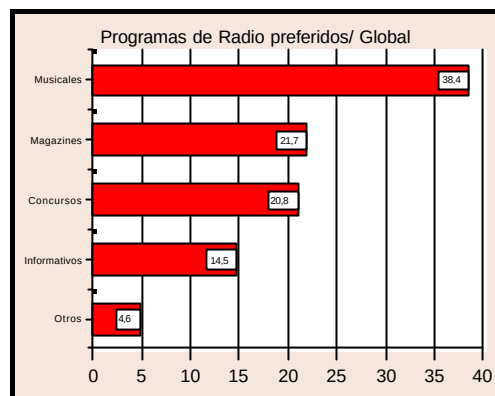
El ítem 23 nos informa de los programas de radio que más oyen. Les dimos cuatro posibles opciones específicas y una quinta abierta, en las que tenían que señalar hasta tres con un orden de preferencia igual que en el ítem anterior. El primer recuento es sin duda el más significativo pues nos aporta el gusto predominante entre nuestros escolares. Los resultados nos



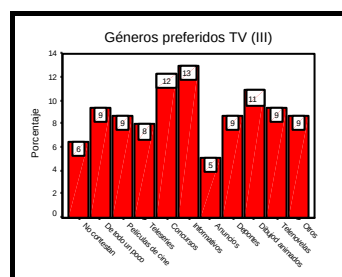
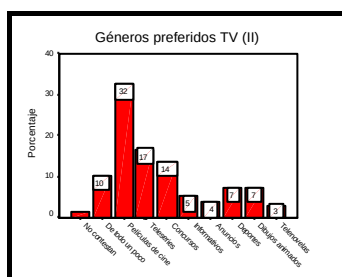
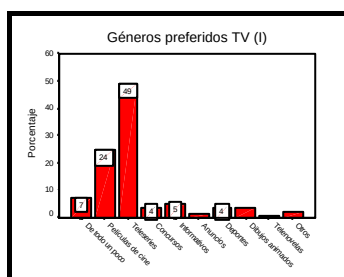
indican que los programas «musicales» son los preferidos en primer lugar por casi todos nuestros encuestados con un porcentaje del 77% -107 alumnos-, seguidos a gran distancia por los informativos con el 10,8% -15 alumnos-, los «concursos» con un 5,8% -8 alumnos-, los «magazines» con el 2,9% -4 alumnos- y un 3,6% -5 alumnos- se decantaron por «otros programas no especificados». En un segundo lugar, sus preferencias se encuentran más compensadas, obteniendo un 37,4% los «magazines» -52 alumnos-, un 19,4% los «concursos» -27 alumnos-, un 10,8% los «informativos» -15 alumnos-, un 7,2% los «musicales» -10 alumnos- y un 3,6% -5 alumnos- se decantaron por «otros programas». En su tercera preferencia, los resultados se encuentran más igualados destacando los «concursos» con el 26,6% -37 alumnos-, los «informativos» con el 14,4% -20 alumnos-, los «magazines» con el 13,7% -19 alumnos-, y los «musicales» con el 11,5% -16 alumnos-, mientras que un 4,3% -6 alumnos- optaron por «otros programas».

Como se puede observar en los gráficos, en la segunda y en la tercera elección, hay un porcentaje cada vez mayor de alumnos que no contestan. Finalmente, sumando las tres elecciones y sacando sus medias, hemos procedido a elaborar el global de la pregunta. También creíamos interesan-

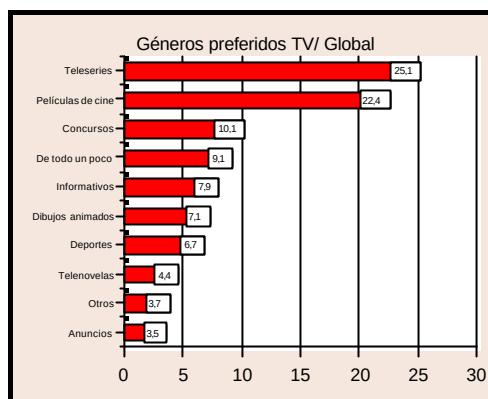
te saber las preferencias por sexo por lo que procedimos a introducir dicha variable, obteniéndose unos datos muy curiosos y significativos. Así, observamos que el programa preferido con diferencia es el «musical» con el 38,4% y un índice de audiencia para los chicos del 95,4% y para las chicas del 95,8%; a continuación, tenemos a los «magazines» con el 21,7% -índice de audiencia: hombres, 31,8%; mujeres, 64,2%-, a los «concursos» con el 20,8% -índice de audiencia: hombres, 50%; mujeres, 52,6%-, a los «informativos» con el 14,5% -índice de audiencia: hombres, 47,7%; mujeres, 30,5%- y «otros programas» con el 4,6% -índice de audiencia: chicos, 18,2%; chicas, 8,4%-.



Siguiendo la misma estructura que las dos preguntas anteriores, el ítem 27 recogía las preferencias de nuestros alumnos en cuanto a los géneros televisivos que más visionaban. Les ofrecíamos nueve opciones definidas y otra abierta, para que pudieran responder a otro tipo de programas no presentado, de las que tenían que señalar tres, de forma jerarquizada. Tras el procesamiento de los datos, lo que más suelen ver en primer lugar y destacando son las «teleseries», con un porcentaje del 40% -58 alumnos-, seguido de las «películas de cine» con el 25,5% -37 alumnos- y quedando por debajo del 10% las restantes opciones. En segundo lugar, los géneros preferidos son nuevamente «las películas de cine» con el 34,5% -50



alumnos- y las «teleseries» con el 18,6% -27 alumnos. Les siguen los «deportes» con el 11,7% -17 alumnos- y los «concursos» con el 11% -16 alumnos-, quedando los géneros restantes por debajo del 10%. Por último, las preferencias en tercer lugar están más equilibradas y ninguna sobrepasan el 16%, destacando los «concursos» y las «películas» con el 15,9%, y los «dibujos animados» con el 14,5%.

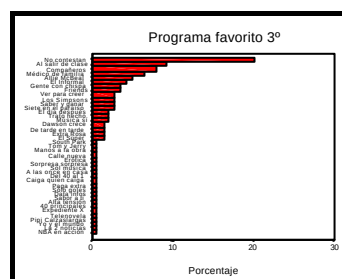
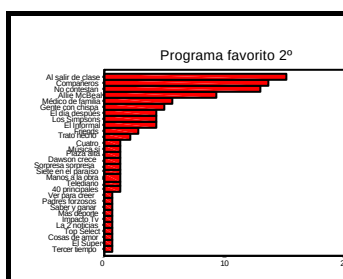
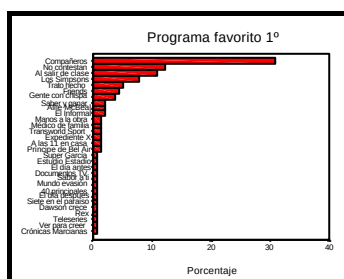
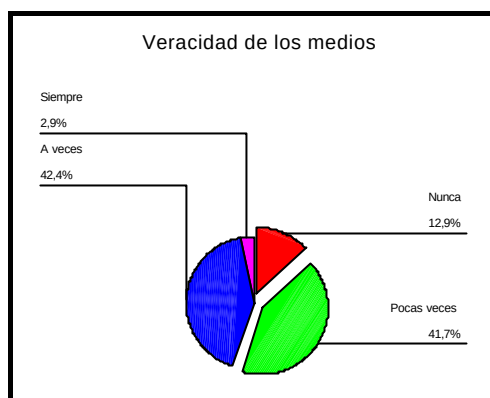


Siguiendo el mismo procedimiento de las anteriores preguntas, elaboramos el resultado global, introduciendo la variable sexo, lo que nos aportó unos datos bastante interesantes. Así, obtenemos que las «teleseries» con el 25,1% -índice de audiencia: mujeres, 88,4%; hombres, 40,9%- se sitúan en primer lugar, mientras que las «películas de cine» con el 22,4% y un índice de audiencia para las chicas del 64,2% frente al 68,2% de los varones se colocan en un segundo lugar. A continuación, más distantes, nos encontramos a los «concursos» con el 10,1% -índice de audiencia: mujeres, 34,7%; hombres, 18,2%-, a «de todo un poco» con el 9,1% -índice de audiencia: mujeres, 25,3%; hombres, 29,5%-, los «informativos» con el 7,9% -índice de audiencia: varones, 22,7%; mujeres, 23,2%-, los «dibujos animados» con el 7,1% -índice de audiencia: mujeres, 14,7%; hombres, 34,1%-, los «deportes» con el 6,7% -índice de audiencia: varones, 47,7%; mujeres, 6,3%-, las «telenovelas» con el 4,4% -índice de audiencia: mujeres, 15,8%; hombres, 6,8%-, a «otros» con el 3,7% -índice de audiencia: mujeres, 7,4%; hombres, 18,2%- y, en último lugar, a los «anuncios» con el 3,5% y un índice de audiencia del 12,6% para las mujeres y del 4,5% para los hombres.

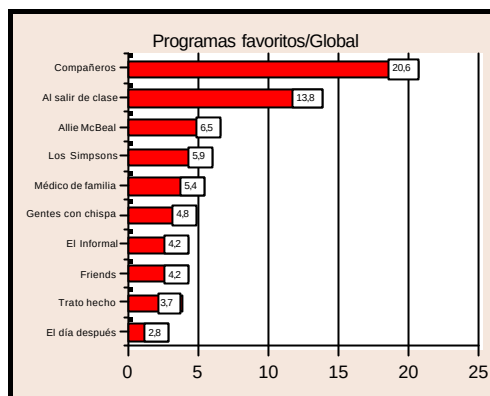
El ítem 25 demandaba a los alumnos su opinión sobre el grado de veracidad que le dan a los mensajes y contenidos que aparecen en los distintos medios. El recuento nos informa que un 42,4% -59 sujetos- creen que «a veces», el 41,7% -58 alumnos- optan por «pocas veces», un 12,9% -18 alumnos- afirman que «nunca» y sólo un 2,9% -4 alumnos- se inclinan por la

opción «siempre».

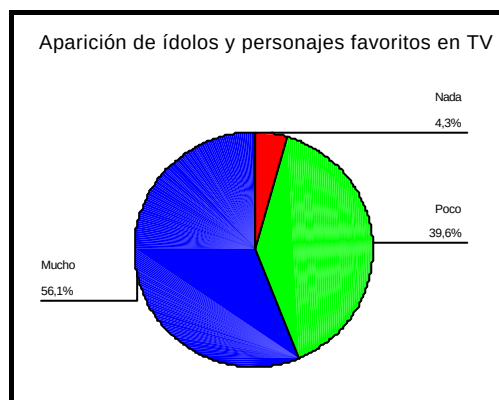
Con el ítem 26, indagábamos sobre los nombres de los programas favoritos de los alumnos. Para recoger sus preferencias, les ofrecimos la posibilidad de contestar en formato abierto hasta tres veces, pero por orden de preferencia. En la primera tanda, contestada por el 87,8% de la muestra -122 alumnos- recopilamos 29 nombres concretos de sus programas preferidos, destacando la serie de televisión «Compañeros» con el 30,9% de las elecciones y a más distancia, «Al salir de clase» con un 10,8% de las elecciones, «Los Simpsons» con un 7,9%, «Trato hecho» con el 5%, «Friends» con el 4,3% y «Gente con chispa» con un 3,6%. En la segunda, con una participación del 87% -121 alumnos- recopilamos también 29 nombres diferentes de programas, entre ellos, «Al salir de clase» con un 15,1%, «Compañeros» con el 13,7%, «Allie McBeal» con un 9,4%, «Médico de familia» con el 5,8%, «Gentes con chispa» con un 5% y con el 4,3%, respectivamente, «Los Simpson», «El día después» y «El Informal». Por último, en el tercer recuento, habiendo contestado el 79,9% -111 alumnos-, sus preferencias abarcaron hasta un total de 40 programas distintos, teniendo entre las más elegidas las siguientes: «Al salir de clase» con un 9,4%, «Compañeros» con el 7,9%, «Médico de familia» con el 6,5%, «Allie McBeal» con un 5%, «El Informal» con el 4,3% y con el 3,6%, respectivamente, «Friends» y «Gente con chispa».



Con todos los datos de las tres preferencias, elaboramos un resultado global, que nos clarificara un poco más cuáles eran sus principales programas favoritos dentro de la gran variedad. Entre los diez que más destacan, por orden de preferencia, encontramos los siguientes: «Compañeros» con el 20,6% del total de las elecciones efectuadas, «Al salir de clase» con un 13,8%, «Allie McBeal» con el 6,5%, «Los Simpson» con un 5,9%, «Médico de familia» con el 5,4%, «Gente con chispa» con un 4,8%, «El Informal» y «Friends» con un 4,2%, respectivamente, «Trato hecho» con el 3,7% y, por último, «El día después» con un 2,8%.



Con el ítem 26 queríamos obtener información sobre sus personajes e ídolos favoritos y ver la posible relación con sus programas y géneros preferidos. Les pedimos, en respuesta abierta, que anotaran hasta tres por



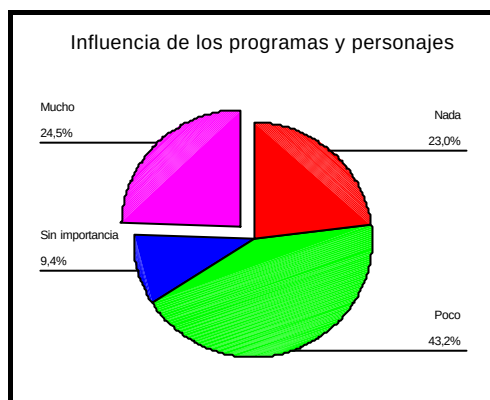
orden de preferencia. Procesados los datos, comprobamos que realizaron un total de 312 elecciones, apareciendo 139 personajes diferentes. Estos procedían de las profesiones que más aparecen en el mundo del cine y la televisión: actores y actrices, cantantes, deportistas y presentadores, de procedencia tanto nacional como extranjera. El recuento nos confirma que nuestros alumnos no

tienen un personaje con el que se identifiquen mayoritariamente. El que más puntuación obtuvo se sitúa por debajo del diez por ciento de las elecciones y la mayoría se sitúan con menos de tres elecciones. Un 17,3% de la muestra -24 alumnos- no contestaron en la primera tanda. Al no haber unas preferencias destacadas, optamos por realizar un recuento general entre las

tres posibles anotaciones. Así, aparece en primer lugar el cantante «Alejandro Sanz» con 26 elecciones y un porcentaje del 8,3%; en segundo lugar, el actor «Leonardo DiCaprio» con 18 y el 5,8%; en tercer lugar, el grupo musical «Back Street Boys» con 13 y el 4,2% y en cuarto lugar el actor «Brad Pitt» con 12 elecciones y el 3,8%. Otros personajes, en orden decreciente en cuanto a número de anotaciones, son: el cantante «Ricky Martin» con 10 elecciones, el actor «Kimi», de la serie Compañeros, y el cantante «Chayanne» con 8 elecciones y finalmente, entre otros, los deportistas «Rivaldo», «Raúl» y el personaje «Bart Simpsons» con 7 elecciones cada uno.

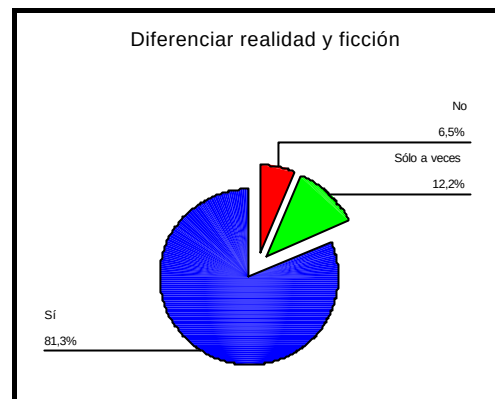
El ítem 28 demandaba a los alumnos si sus ídolos y personajes preferidos aparecían con frecuencia en la televisión. Un total de 78 alumnos, el 56,1%, contestaron que «mucho», un significativo 39,6% -55 alumnos- creen que «poco» y sólo un 4,3% -6 alumnos- respondieron que «nada».

Con el ítem 29, pretendíamos saber si los alumnos pensaban que su programas preferidos, con sus temáticas y personajes, les influían de alguna manera en su forma de ser y actuar. Se les propuso cuatro posibles respuestas de las que deberían elegir una. El porcentaje más alto, el 43,2% -60 alumnos- afirman que «poco», el 24,5% -34 alumnos- que «mucho», el 23% -32 alumnos- respondieron que «nada» y un 11% -13 alumnos- contestaron que «no considero importante esta cuestión».

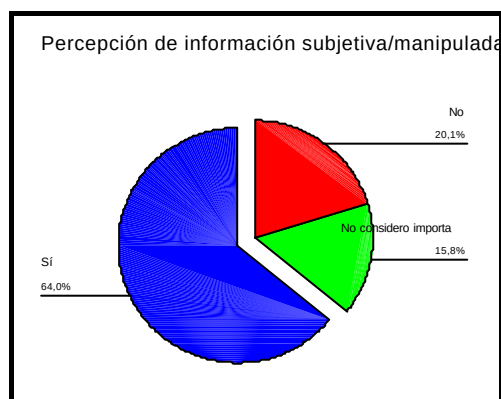


Consecuente con lo anterior, el ítem 30, pedía a los que habían contestado afirmativamente que señalaran hasta tres aspectos que pudieran provocar la posible influencia de sus personajes e ídolos preferidos. A esta cuestión, sólo respondieron 23 alumnos, situándose los aspectos más influyentes en torno a la imagen personal como son la «forma de actuar, de hablar, de pensar, de ser y de vestir».

El ítem 31 interrogaba a nuestros encuestados si sabían diferenciar la realidad de la ficción cuando veían la televisión. Hay una amplia mayoría, el 81,3% -113 alumnos- que creen que «sí», un 6,5% -9 alumnos- que «no» y un 12,2% -12 alumnos- que afirman que «sólo a veces».



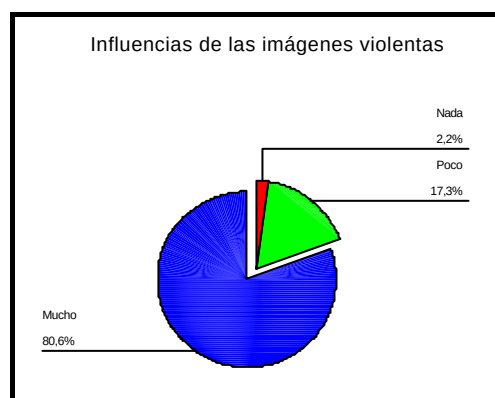
Con el ítem 32, demandábamos a los alumnos si, en alguna ocasión, se habían dado cuenta de que la información que estaban recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada. El 64% -89 alumnos- afirman que «sí», frente al 20,1% -28 alumnos- que dicen que «no».



Existe un 15,8% -22 alumnos- que opinan «no considero importante esta cuestión». Los que se decantaron positivamente, podían indicar cómo percibieron esa manipulación o subjetivismo de la información -ítem 33-. Respondieron sólo 20 sujetos y se dieron cuenta de la manipulación cuando analizaron, compararon o contrastaron la información y cuando reflexionando

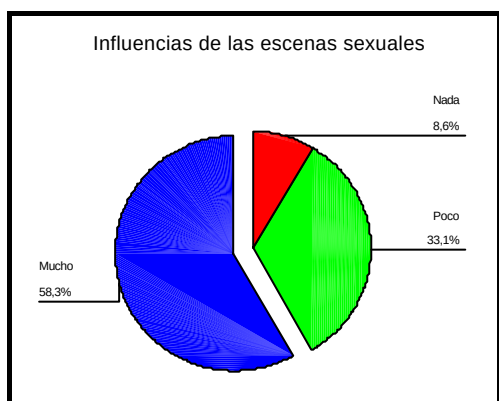
percibieron engaño u observaron expresiones y datos confusos, no creíbles y exagerados.

El ítem 34 solicitaba la opinión de los alumnos sobre si las escenas violentas perjudican a los niños y a los adolescentes. Se les dio tres posibles respuestas y los datos obtenidos nos afirman que el 80,6% -112 alumnos-



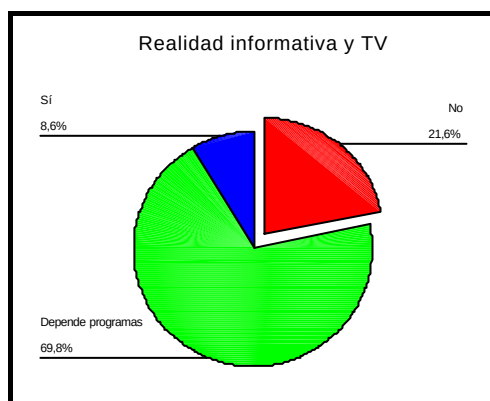
creen que «mucho», el 17,3% -24 alumnos- que «poco» y sólo un 2,2% -3 alumnos- se decantan por la opción «nada». A continuación, ítem 35, se les demandaba que indicaran el porqué. Respondieron el 79,1% -110 alumnos- y mayoritariamente, el 80%, apuntan que las escenas violentas «se interiorizan y provocan su imitación». Otras respuestas, con menos de 6 elecciones, pero interesantes son: «confunden la realidad y la ficción», «afecta a la forma de ser y actuar», «insensibiliza», entre otras.

En el mismo sentido, el ítem 36, interrogaba sobre las influencias de las escenas de sexo. El 58,3% -81 sujetos- señalan que perjudican «mucho», el 33,1% -46 alumnos- que «poco» y un 8,6% -12 alumnos-afirman que «nada». Cuando se les preguntó el porqué -ítem 37-, de las 91 respuestas recogidas, el 36% -50 alumnos- creen que perjudican porque «incitan a su imitación». Las restantes respuestas obtienen menos de 10 elecciones, señalándose, entre otras,

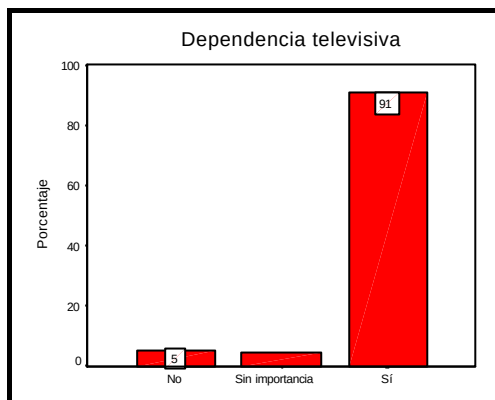


las siguientes causas: por el «escaso grado de formación», «es algo natural», «cambia la forma de ser, actuar y pensar», «provoca la obsesión» y «no se distingue la realidad de la ficción».

El ítem 38 solicitaba a los alumnos su opinión en cuanto a que si creían que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos. Una mayoría, el 69,8%, -97 alumnos- se decantaron por la opción «depende de los tipos de programas», la menos discriminadora de las tres posibles; No obstante el 21,6% -30 alumnos- optan por el «no», mientras que un 8,6% -12 alumnos- afirman que «sí».

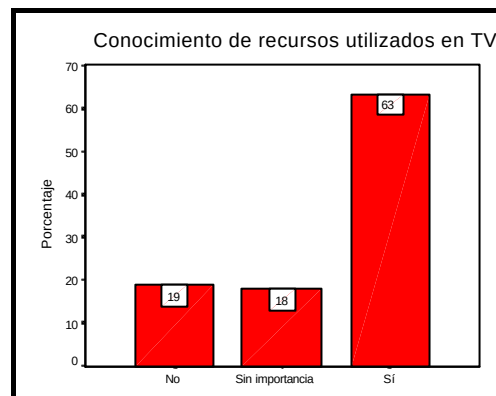


Para conocer si nuestros alumnos con el desarrollo del Programa se



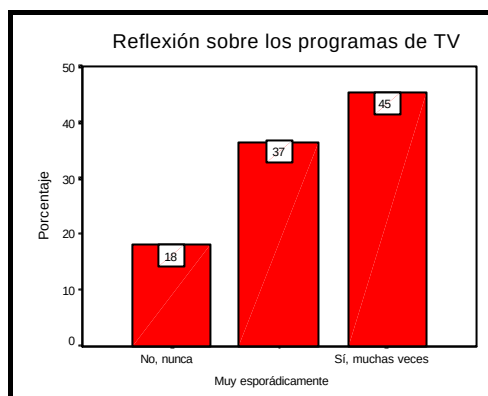
habían planteado cómo la televisión nos engancha como televidentes a través de los programas de entretenimientos, se diseñó el ítem 39. Los datos nos muestran que casi la totalidad, el 90,6% -126 alumnos- afirman que «sí», mientras que únicamente el 5% -7 alumnos- se decantan por el «no» y el 4,8% -7 alumnos- señalan que «no considero importante esta cuestión».

En la misma línea que la pregunta anterior, el ítem 40 demandaba a los alumnos si habían podido reflexionar, al menos brevemente en este Programa, sobre los recursos que los distintos programas dramáticos (teleseries, películas...) emplean para hacerlos atractivos y entretenidos. Así, el 63,3% -88 alumnos- apuestan por el «sí», frente a un 18,7% - 26 alumnos- que señalan «no» y a un 18% -25 alumnos- que se decantan por la opción de indecisión «no considero importante esta cuestión».

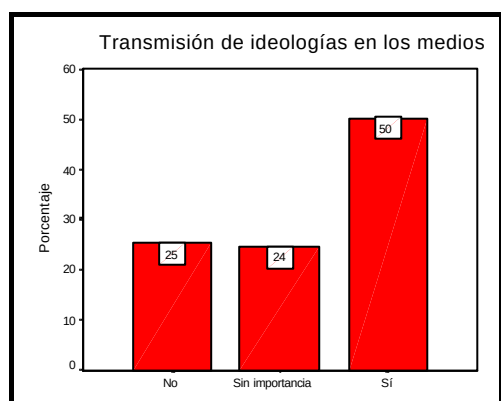


Para conocer el grado de conocimiento de esos recursos, el ítem 41 pedía a los alumnos que enumeraran, en respuesta abierta, hasta tres «trucos» utilizados por el medio televisivo o cinematográfico para alterar la realidad. Respondieron las tres opciones sólo 17 alumnos. Las respuestas más registradas, por orden de preferencias son los «efectos especiales», la «banda sonora», «personajes atractivos», «colores y fotografía», «argumentos interesantes» «diálogos», «vestuario», «decorados», «movimiento de la cámara», la «publicidad» y el «doblaje».

Con el ítem 42, pretendíamos conocer si el Programa había servido para que los alumnos reflexionaran seriamente sobre la programación de televisión que veían. Se les ofreció tres posibles respuestas, obteniéndose que un 45,3% -63 alumnos- se decantan por «sí, muchas veces», un 36,7% -51 alumnos- por «muy esporádicamente» y el 18% -25 alumnos- por la opción «no, nunca».



El ítem 43 interrogaba si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. El resultado del recuento nos refleja que la opción «sí» es elegida por el 50,4% -70 alumnos-, el «no» por el 25,2% -35 alumnos-, mientras que un 24,5% -34 alumnos- se inclinan por «no considero importante esta cuestión».

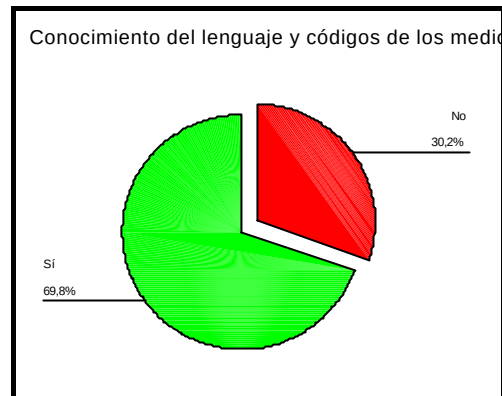
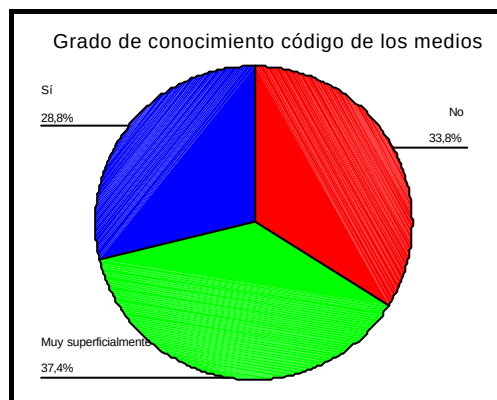


Para los que contestaron positivamente, al objeto de comprobar su grado de conocimiento, se les pidió en el ítem 44 que indicaran los nombres de los medios y las ideas políticas o sociales que consideran que defienden. Establecieron la siguiente relación entre medio y posicionamiento: «TVE/PP», «Antena 3/PP», «Canal Sur/PSOE», «Canal +/PSOE», «El Mundo/PP», «ABC/PP», «El País/PSOE» y «Teleonuba/PP». Algunas repuestas relacionan «Antena 3/PSOE», «Canal +/PP» y «Canal Sur/ Partido Andalucista».

Las siguientes tres preguntas, pretendieron averiguar el aprendizaje alcanzado sobre el lenguaje y los códigos de los medios. Por ello, en el ítem 45 indagábamos si nuestros alumnos sabían que los distintos medios son poseedores de un lenguaje propio con códigos especiales. El 69,8% -

97 alumnos- afirman que «sí», mientras que un 30,2% señalan que «no».

Con el ítem 46, pretendimos que nos dijeran si con el desarrollo del Programa habían comenzado a conocer estos códigos. Se les ofreció tres posibles respuestas y el 37,4% - 52 alumnos- piensan que «muy superficialmente», el 28,8% -40 alumnos- que «sí», mientras que un 33,8% - 47 alumnos- se inclinan por el «no». Para confirmarlo, en el ítem 47 se les pidió que indicaran algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el

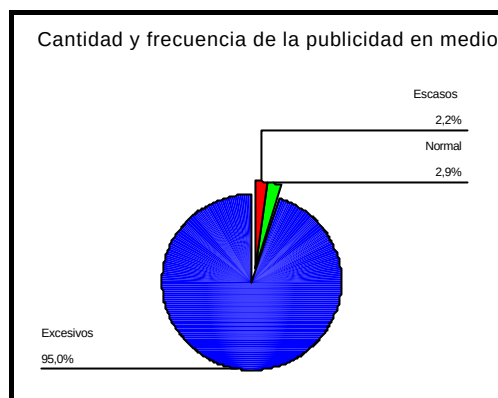
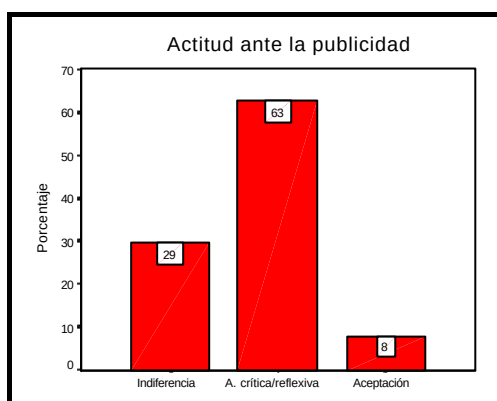


lenguaje de los medios. Un total de 46 alumnos utilizaron esta opción, lo que nos permite realizar un recorrido por los distintos medios al recogerse los siguientes términos: "noticia, editorial, columna, mancheta, artículo, sección, reportaje, titular, entradilla, emisor, reiterativo, objetivo, subjetivo, creativo, claridad, avance, boletín, espacio, sintonía, guión, persuasión, manipulación, angulaciones, planos,

zoom, travelling, flash, producción, realización, dirección, montaje, edición, grabación, máster, estereotipos, mensajes".

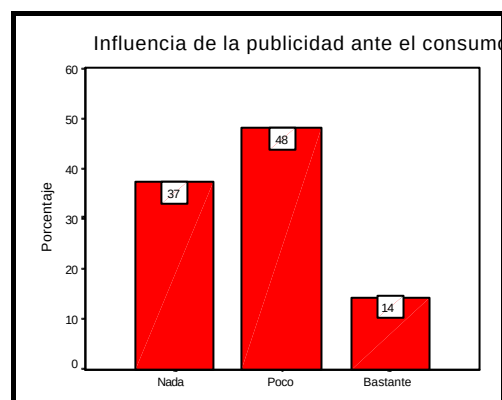
A partir del ítem 48 y hasta el 61, nos centramos en aspectos concernientes a la publicidad: influencia, actitud, consumo, mensajes, recursos... En primer lugar, demandamos a los alumnos que nos indicaran su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios en los medios.

Casi la totalidad, el 95% -132 alumnos- señalan que eran «excesivos», un 2,9% -4 alumnos- que «normal» y un 2,2% -3 alumnos- indican que «escasos».

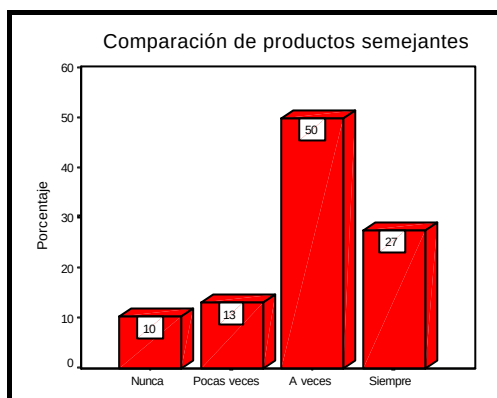


En cuanto a la actitud ante la publicidad -ítem 49-, una mayoría de alumnos, el 62,6% -87 alumnos- indican su «actitud crítica y reflexiva», un 29,5% -alumnos- declaran que procuran «rechazarla o desentenderse de ella» y un 7,9% -11 alumnos- señalan que la «aceptan y siguen con interés».

Con el ítem 50, pretendíamos averiguar si nuestros alumnos después de haber conocido los mecanismos de la publicidad para vendernos un producto, se siguen dejando influenciar por ella, provocándole el deseo de comprarlo. Un porcentaje mayoritario, el 48,2% -67 alumnos- señalan que «poco», mientras que un 37,4% -52 alumnos- se decantan por «nada» y el 14,4% -20 alumnos- afirman que «bastante».

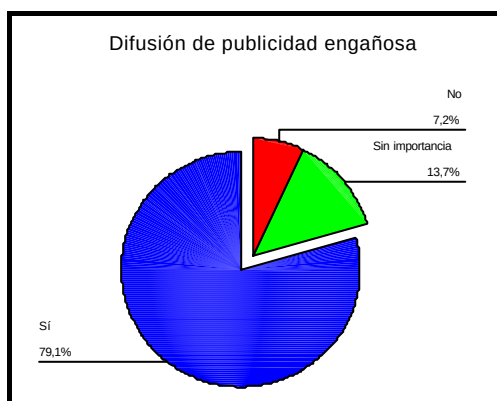
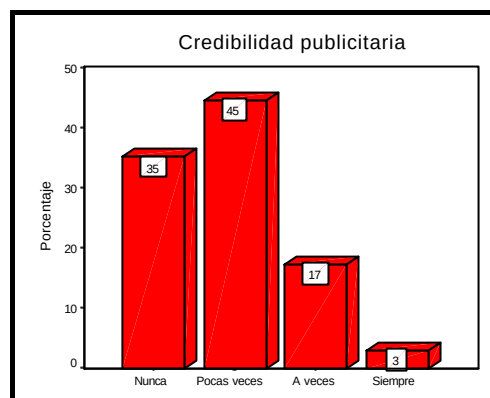


Con el ítem 51 demandamos que nos dijeran si antes de comprar un producto anunciado lo comparaban con otros similares del mercado. Ante cuatro posibles respuestas y una vez procesados los datos, el resultado nos



revela que el 49,6% -69 alumnos- se decantan por «a veces», el 27,3% -38 alumnos- por «siempre», mientras que un 12,9% -18 alumnos- afirman que «pocas veces» y el 10,1 restante -14 alumnos- que «nunca».

Profundizando en la misma temática, el ítem 52 preguntaba a los alumnos si se creían todo lo que se dice en la publicidad. El 44,6 -62 alumnos- afirman que «pocas veces», el 35,3% -49 alumnos- que «nunca», un 17,3% -24 alumnos- se decantan por «a veces», mientras que un reducido 2,9% -4 alumnos- señalan «siempre».



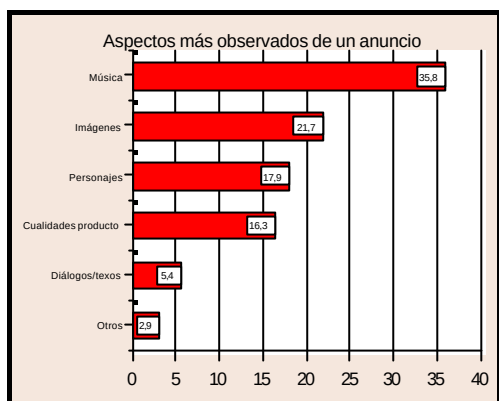
Para averiguar la opinión de los alumnos sobre si pensaban que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos, se confeccionó el ítem 53. Los datos obtenidos nos muestran que una amplia mayoría, el 79,1% -110 alumnos- afirman que «sí»; mientras que un 13,7% -19 alumnos- señalan que es una «cuestión sin importancia»

y un 7,2% -10 alumnos- se decantan por el «no».

En el ítem 54, les pedimos que nos indicaran, en formato abierto, algún rasgo específico de imágenes o textos con mensajes encubiertos o

con doble sentido. Sus respuestas giraron en torno a los términos «engaño», «incitación al consumo», «manipulación», «ambigüedad», «superficialidad».

El ítem 55 indagaba sobre los aspectos que son más observados cuando los alumnos ven un anuncio.

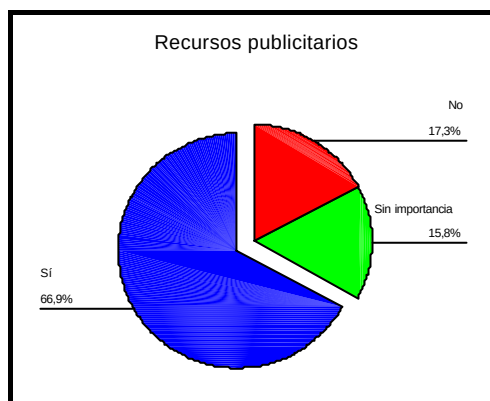


cuando los alumnos ven un anuncio.

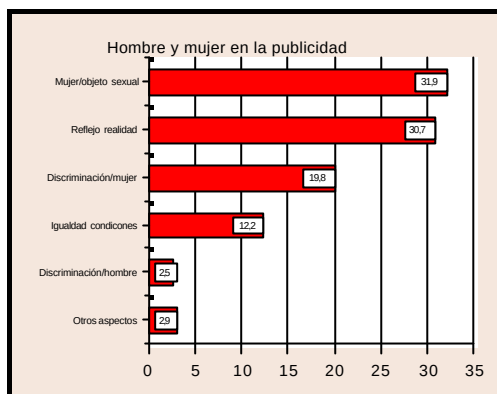
Diseñamos una pregunta con seis posibles respuestas de las que podían seleccionar hasta dos. Los datos obtenidos nos confirman que fueron señaladas 240, siendo la «música» el elemento en el que más se fijan con el 35,8% de las preferencias -86 alumnos-, seguidos por las «imágenes» con el 21,7% -52 alumnos-, los «personajes» con el

17,9% -43 alumnos-, las «características del producto» con 12,2% -39 alumnos-, los «diálogos o textos» con el 5,4% -13 alumnos- y, finalmente, un 2,9% -7 alumnos indican la opción «otros».

Para saber si habían llegado a conocer los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender, se les interrogó en este sentido con el ítem 56. Los datos recogidos nos muestran que una amplia mayoría, el 66,9% -93 alumnos- contestaron que «sí», mientras que un 17,3% -24 alumnos- optaron por el «no» y otro 15,8% -22 alumnos- creen que es una «cuestión sin importancia».

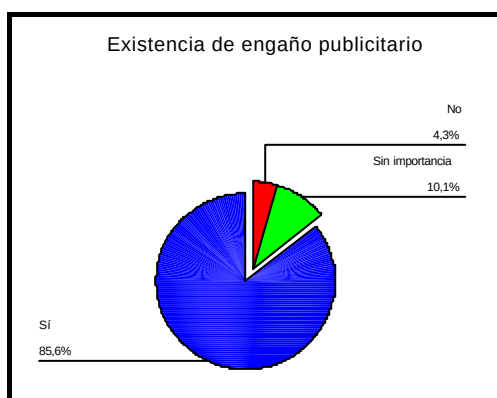
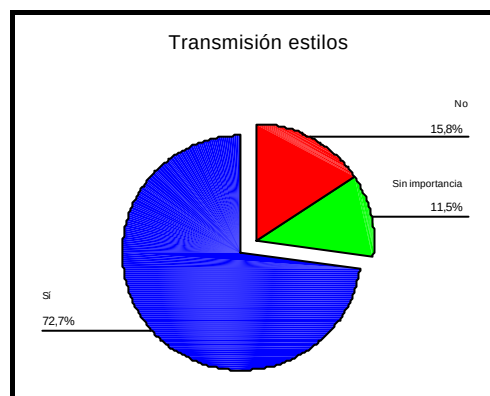


Para indagar sobre el nivel de conocimiento analítico que los alumnos de esta edad perciben a través del visionado de imágenes y textos publicitarios, se preguntaba en el ítem 60 la manera en que aparecen el



hombre y la mujer en la publicidad. Se les ofreció seis opciones posibles, una de ellas de forma abierta, de las que podían seleccionar hasta dos. Un total de 99 alumnos hicieron uso de las dos opciones, llegándose a alcanzar 238 preferencias. Los datos globales obtenidos nos indican que el 31,9% -76 alumnos- apuntan que «la mujer es considerada como objeto sexual», el 30,7% -73 alumnos- señalan que «reflejan lo que sucede en la sociedad», un 19,8% -47 alumnos- que «hay discriminación hacia la mujer», un 12,2% -29 alumnos- que «aparecen en igualdad de condiciones» y el 2,5% -6 alumnos- afirman que «hay discriminación hacia el hombre». Finalmente aparece un 2,9% -7 alumnos- que se decantan por otros aspectos no tan relevantes.

Preguntados los alumnos si creían que la publicidad nos trasmite modos o estilos de vida -ítem 58-, una gran mayoría, el 72,7% -101 alumnos-, afirman que «sí» frente a un 15,8% -22 alumnos- que señalan el «no», mientras que el 11,5% -16 alumnos- piensan que es una «cuestión sin

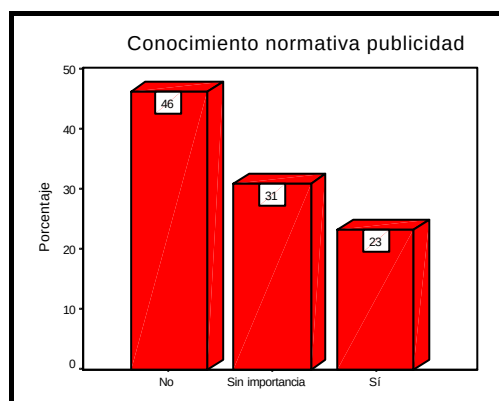
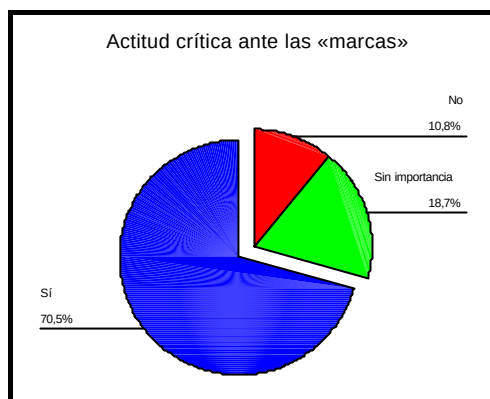


importancia».

Con el ítem 59, preguntábamos si creían que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios. Procesados los datos, obtuvimos que mayoritariamente, el 85,6% -119 alumnos- afirman que «sí», frente al

4,3% -6 alumnos- que sostienen que «no». Un significativo 10,1% -14 alumnos- sostienen que es una «cuestión sin importancia».

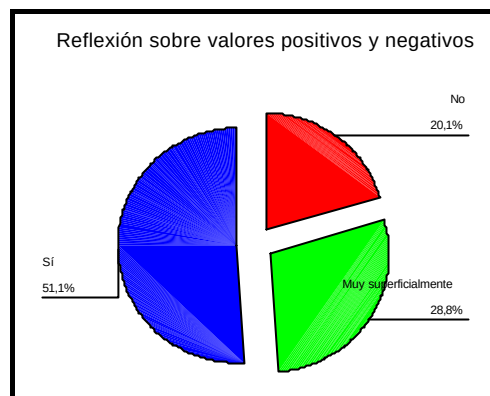
Para conocer la incidencia del Programa, demandamos a los alumnos en el ítem 60- que nos indicaran si les parecía importante desarrollar una actitud crítica ante los productos de «marca». Tras el recuento, una amplia mayoría, el 70,5% -98 alumnos- afirman que «sí», frente al 10,8% -15 alumnos- que se decantan por el «no». Un importante 18,7% -26 alumnos- consideran que es una «cuestión sin importancia». Este resultado creemos que es consecuencia directa del desarrollo del Programa, lo que avala una metodología de trabajo basada en la investigación, el análisis y la reflexión.



La última pregunta de esta serie sobre la publicidad -ítem 61- preguntaba a los alumnos si habían conocido las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad para proteger a los ciudadanos. Un 46% de nuestros encuestados -64 alumnos- señalan la opción «no», frente al 30,9% -43 alumnos- que afirman que «sí» y a otro significativo 23% -32 alumnos- que señalan que «es una cuestión sin importancia».

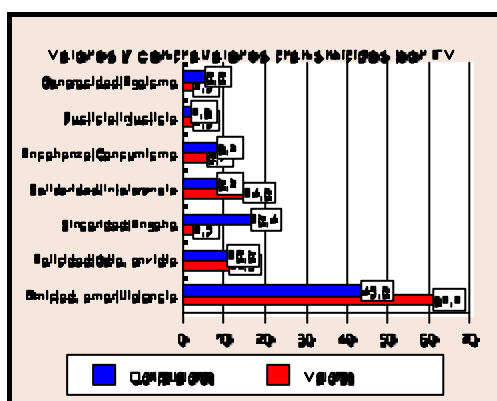
Para terminar esta cuarta dimensión sobre los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios diseñamos tres últimas preguntas sobre los valores y los contravalores que aparecen en los medios. Así, el ítem 62 preguntaba si el Programa les había servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que aporta la televisión. El 51,1%

-71 alumnos- afirman que «sí» frente a un 20,1% -28 alumnos- que se deciden por el «no». Existe un apreciable 28,8% -40 alumnos- que se decantan por la opción «muy superficialmente». A pesar de que con una mayoría los objetivos se han conseguido, creemos necesario aumentar el porcentaje y para ello debemos implicar a la familia muchísimo más.



En el ítem 63, se les preguntaba que, en respuesta abierta, nos indicaran hasta tres valores fundamentales transmitidos por la TV a través de las series y la publicidad. Los que más aparecen son: la «amistad» con el 34,1% de las preferencias, el «amor» con el 26,1%, la «solidaridad/tolerancia» con el 14,8%, la «felicidad» con el 6,8%, la «enseñanza» con el 5,7%, la «paz» con el 4,5%, la «sinceridad», la «justicia» y la «generosidad» con el 2,3%, respectivamente. Por último, aparece la «familia» con un 1,1%.

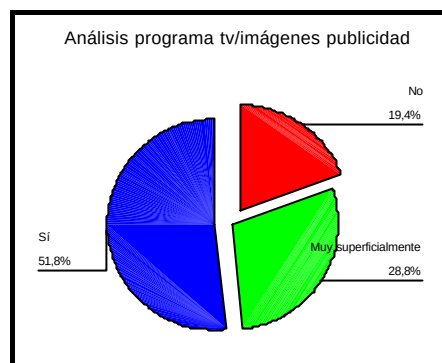
Por su parte, en el ítem 64, con el mismo formato que el anterior, se



les pedía que especificaran los contravalores que nos transmite igualmente la TV. Tras el recuento, registramos los siguientes: la «violencia» con el 43,6% de las anotaciones, el «engaño» con el 16,4%, la «intolerancia/racismo», el «consumismo» con el 8,2%, el «egoísmo» y el «odio» con el 5,5%, respectivamente, la «envidia» con el 4,5%, la «injusticia» con el 1,8% y, por último, la «competitividad» con un 0,9%. En la gráfica, hemos procedido a agrupar, en su caso, a distintos valores o contravalores con rasgos afines.

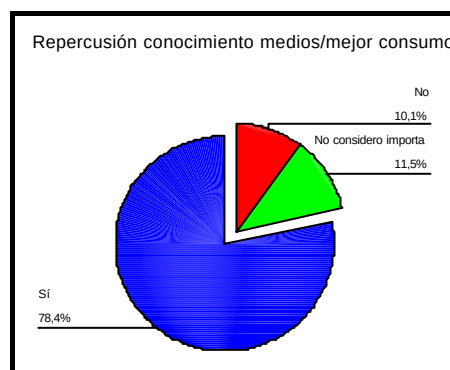
! Dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios»

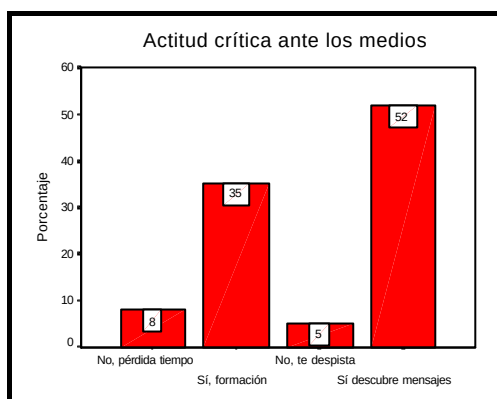
Con esta última dimensión, pretendíamos recoger suficiente información sobre la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes, después de la aplicación del Programa. Por consiguiente, el ítem 65 demandaba a los alumnos si el desarrollo del Programa les había ayudado a analizar detenidamente un programa de tv o una imagen publicitaria. Observamos que una mayoría, el 51,8% -72 alumnos-, afirman que «sí», frente a un 19,4% -27 alumnos- que se decantan por el «no». Existe también un significativo 28,8% -40 alumnos- que eligen la opción «muy superficialmente».



Para los que habían contestado afirmativamente, les pedimos -ítem 66-, en respuesta abierta, que nos indicaran cómo habían realizado el procedimiento de análisis. Las respuestas recogidas se decantan por la «observación» y la «reflexión» con el 31,3% de las preferencias, respectivamente; las «actividades del programa» -18,7%-, el «análisis» -12,5%- y la «búsqueda de fallos» con un 6,2%.

El ítem 67 preguntaba si creían que un conocimiento general de los medios podría repercutir en un mejor consumo de los mismos. El 78,4% de la muestra -109 alumnos- creen que «sí», frente a un 10,1% -14 alumnos- que se decantan por el «no» y un 11,5% -16 alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia».

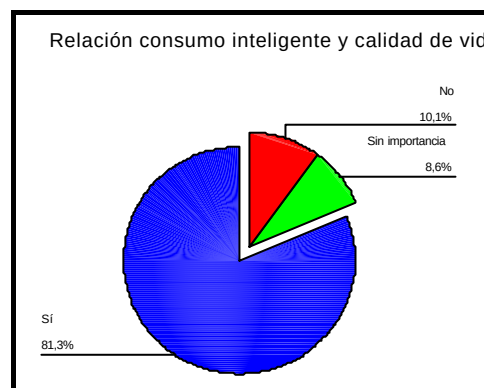




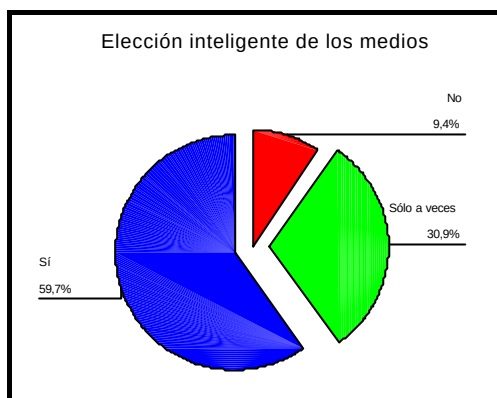
Con el ítem 68, pretendíamos obtener información sobre la opinión de nuestros alumnos relativa a si sirve para algo tener una actitud crítica frente a los medios de comunicación. Ante cuatro posibles respuestas -dos positivas y dos negativas-, la mayoría, el 87,1% -121 alumnos- lo hacen afirmativamente, decantándose el 51,8% -72 alumnos- por «sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes» y el

35,3% -49 alumnos- por «sí, es bueno para nuestra formación». Por contra, el 12,9% restante -18 alumnos- eligieron opciones negativas, apuntando un 7,9% -11 alumnos- que «no, es una pérdida de tiempo» y un 5% -7 alumnos- que «no, te despista sobre la información que nos ofrecen». Como se puede observar hay una buena predisposición por parte de nuestros alumnos hacia la adquisición de una postura inteligente frente a los medios.

El ítem 69 interrogaba a los alumnos sobre una posible relación entre consumo inteligente de los medios y calidad de vida, preguntándole concretamente si creían ahora que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejoraría nuestra calidad de vida. Una amplia mayoría, el 81,3% -113 alumnos- afirman que «sí», frente a un 10,1% -14 alumnos- que se decantan por el «no», mientras que un 8,6% -12 alumnos- señalan que es una «cuestión sin importancia».



Con el ítem 70, preguntábamos a los alumnos si este Programa les serviría de ayuda en una inteligente elección de los medios, es seleccionar lo que les conviene ver, leer u oír. Una mayoría, el 59,7% -83 alumnos-

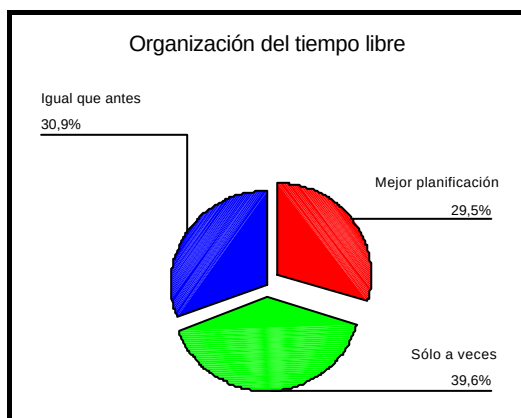
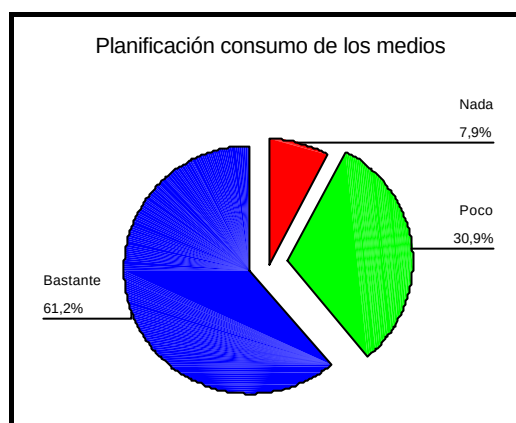


señalan que «sí» frente a un 9,4% -13 alumnos- que apuestan por el «no», mientras que un amplio porcentaje, el 30,9% -43 alumnos- afirman que «sólo a veces».

Para conocer si la aplicación del Programa les ayudaría en una planificación mejor del consumo de los medios, sobre todo de la televisión y

de la radio, se diseñó el ítem 71 con tres posibles opciones de respuestas.

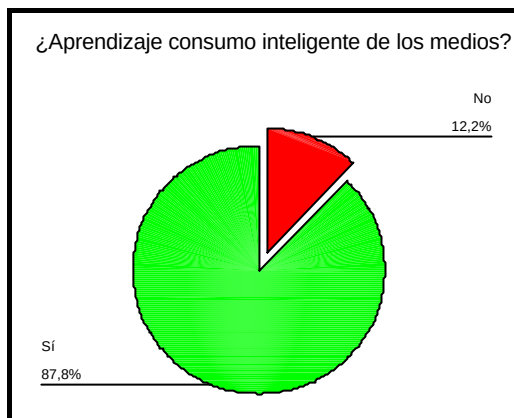
Una mayoría, el 61,2% -85 alumnos- se decantan por «bastante», mientras que un 30,9% -43 alumnos- señalan «poco» y un 7,9% -11 alumnos- apuestan por «nada». Introduciendo la variable sexo nos arroja unos datos muy interesantes: la opción «bastante» fue elegida por el 62,1% de las chicas y el 59,1% de los chicos, la opción «poco» por el 31,6% de las mujeres y el 29,5% de los varones y, finalmente, la opción «nada» por el 6,3% de las alumnas y el 11,4% de los alumnos.



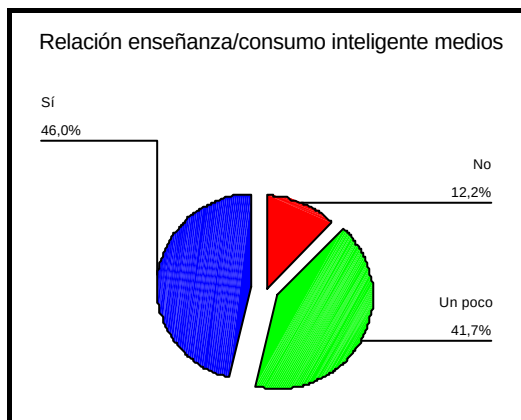
Planteamos en el ítem 72 si pensaban que después de realizar el Programa seguirían dedicando gran parte de su tiempo libre a ver la televisión. Ante tres posibles respuestas, un 39,6% -55 alumnos- optan por «sólo a veces», el 30,9% -43 alumnos- por «igual que antes» y un 29,5% -41 alumnos- se inclinan por «no, lo planificaré mejor». Aun

sabiendo que los hábitos en el consumo de la televisión están muy afianzados y que lógicamente los cambios hacia una evolución positiva es un proceso lento, confiamos en la incidencia del Programa y la correspondiente actuación de la familia.

Para comprobar la razón de ser del Programa «Aprendamos a consumir mensajes», se les preguntó en el ítem 73 que nos indicaran, después de su aplicación, si creen que se puede aprender a leer la prensa, oír la radio y ver al televisión. Las respuestas emitidas nos muestran que la inmensa mayoría, el 87,8% -112 alumnos-, se inclinan por el «sí», frente a un 12,2% -17 alumnos que lo hacen por el «no».



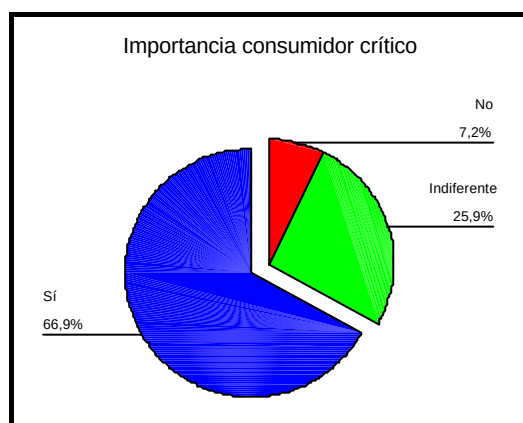
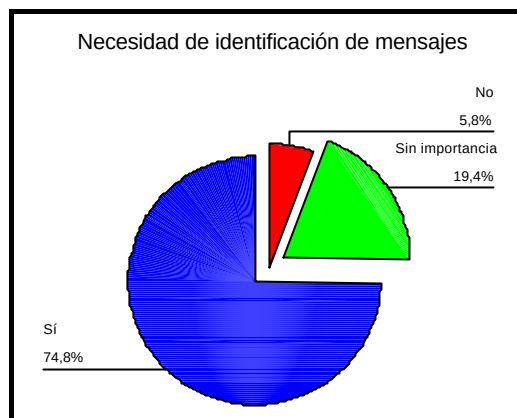
Con el ítem 74, intentamos averiguar si el Programa les había enseñado de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes. Tras el procesamiento de los datos, podemos observar que los dos porcentajes mayoritarios, el 46% -64 alumnos- manifiestan que «sí» y el 41,7% -58 alumnos- que «un poco», frente a un 12,2% -17 alumnos- que señalan que «no», lo que, en cierto modo, evidencia su influencia en el alumnado.



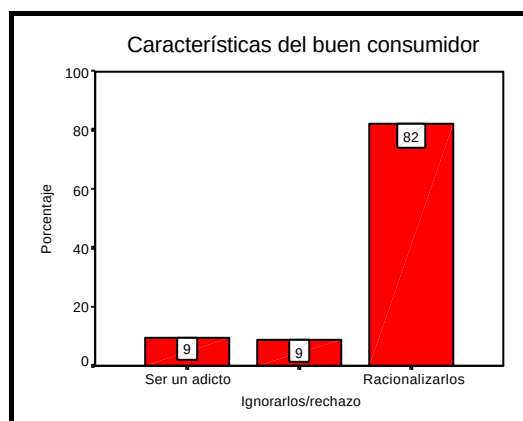
Continuando con nuestro interés de averiguar la opinión de los alumnos sobre la alfabetización en los medios, se les preguntó en el ítem 75, si creían necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los medios. Una mayoría, el 74,8% -104 alumnos- indican

que «sí», frente a un 5,8% -8 alumnos- que se decantan por el «no» y a un 19,4% -27 alumnos- que consideran que es una «cuestión sin importancia».

En la misma línea, en el ítem 76 les pedimos que nos indicaran si ellos creen que es importante ser un



consumidor activo y crítico de los medios. Tras el procesamiento de los datos, el resultado obtenido nos muestra que una mayoría, el 66,9% -93 alumnos- afirman que «sí». El resto lo encontramos entre los partidarios del «no», el 7,2% -10 alumnos-, y los que se decantan por la opción «indiferente» con el 25,9% -36 alumnos-.

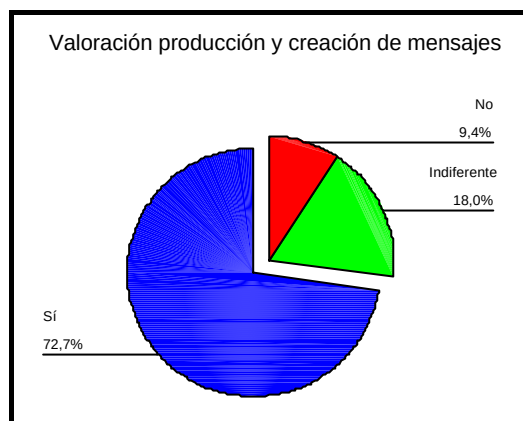


Para conocer las características que atribuían a un buen consumidor de medios, se elaboró el ítem 77, ofreciéndoles a los alumnos tres opciones, para elegir una de ellas. Una amplia mayoría, el 82% -114 alumnos- se decantan por «racionalizar su consumo», mientras que un 9,4% -13 alumnos- afirman «ser un adicto de ellos» y un 8,6% -12 alumnos- prefirieron la opción «ignorarlos y

rechazarlos de nuestra vida».

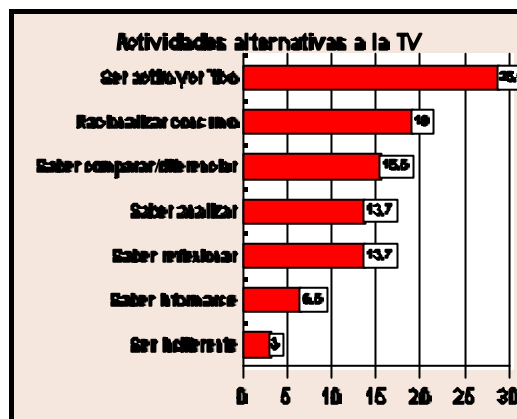
Para conocer su actitud ante la faceta creativa, con el ítem 78, penúltimo del cuestionario, solicitábamos que nos dijeran si creían que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayudaba a conocer

mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica. Una gran mayoría, el 72,7% -101 alumnos- afirman que «sí», frente a un 18% - 25 alumnos- que señalan la opción «indiferente» y un 9,4% - 13 alumnos- que se muestran partidarios del «no».



Como conclusión del cuestionario, el ítem 79, último del mismo, solicitaba a los alumnos, en

respuesta abierta que enumeraran hasta tres actitudes que debería poseer un consumidor inteligente de los medios. Respondieron 83 alumnos, realizándose un total de 168 anotaciones que nosotros hemos procedido a agruparlas en torno a cinco grupo de opciones. Las respuestas señaladas, en orden decreciente en cuanto a porcentaje, fueron las siguientes: «ser crítico y activo» con el 28,6% - 48 elecciones-, «racionalizar consumo» con el 19% -32 elecciones-, «saber comparar/diferenciar» con el 15,5% -26 elecciones-, «saber analizar» con el 13,7% -23 elecciones-, «saber reflexionar» con el 13,7% - 23 elecciones-, «saber informarse» con el 6,5% -11 elecciones- y «ser indiferente» que es anotado sólo por un 3% -5 elecciones-.



4.7.3.3. Análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final

Tras el estudio descriptivo por separado de los cuestionarios inicial y final de los alumnos del grupo experimental, procedemos a continuación a realizar un análisis comparativo en conjunto de los dos cuestionarios pasados a los alumnos de ambos grupos, es decir, al experimental y al control. La finalidad era clara: averiguar si el alumnado había sufrido variaciones en cuanto a sus conocimientos, opiniones, hábitos, actitudes, intereses e influencias de los medios y sus mensajes, sobre todo en el grupo experimental después de finalizar la aplicación del Programa de Orientación.

Es necesario que tengamos en cuenta que el desarrollo de nuestro Programa duró escasamente seis meses y que trabajábamos sobre unos hábitos muy asentados en nuestros escolares y sus familias, en términos generales, sobre un consumo pasivo de los medios y sus mensajes. Somos conscientes de que el trabajo en el campo educativo no siempre producen un efecto inmediato sino que van conformando la madurez del individuo y que se manifestarán más tardíamente.

Asimismo, seremos prudentes en la interpretación de los datos, ya que en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen muchos factores imposibles de controlar. Por ello, también tendremos presente que las variaciones que detectemos en el estudio pueden que no sean debida exclusivamente a la incidencia directa de nuestro Programa.

Sin embargo, para nosotros será un motivo de éxito cualquier cambio que observemos en nuestros alumnos de manera inmediata o mediata, ya que de alguna manera habremos contribuido a ello.

Para mostrar los resultados, iremos incluyendo las tablas comparativas generadas por el paquete estadístico SPSS, alternando los datos de ambas pruebas, inicial y final, aplicadas a nuestra muestra: el grupo experimental y el grupo control. A continuación, realizaremos su correspondiente análisis, comprobando hasta qué punto han sufrido variaciones los resultados de los ítems en los que se podían producir variabilidad, como conse-

cuencia, esperamos, del trabajo realizado con ellos con la aplicación del Programa.

Como ya comentamos en el análisis del instrumento, el cuestionario inicial de ambos grupos y el final del grupo control se componía de 83 ítems, que seguían el mismo orden y numeración, mientras que el final del grupo experimental sufrió las lógicas modificaciones en la redacción de los ítems, en la supresión de aquéllos en los que el resultado sería el mismo, independientemente del desarrollo o no del Programa y en la incorporación de otros específicos.

En concreto, se excluyeron los ítems 3, 4, 8, 63, 64, 75, 76 y 78, relativos al número de receptores de radios y televisores en casa, el lugar de ubicación de los medios, los sentimientos ante una compra engañosa, la justificación del excesivo visionado de televisión, las actividades alternativas a la tv y las enseñanzas recibidas para un consumo inteligente de los medios. Asimismo, se incluyeron como nuevos los ítems 60, 62, 72 y 74, para precisar aún más la incidencia positiva del programa.

! Los datos identificativos

Las variables de número de alumnos, sexo y edad sufrieron algunas modificaciones entre las dos pruebas. Como podemos observar, la muestra del grupo experimental contó 145 sujetos en la prueba inicial, por 139 en la final, debido a su ausencia el día que se pasó. Asimismo, se mantuvo el mismo porcentaje de chicas, mientras que los chicos descendieron de 50 a 44.

En el grupo control también se produce un leve descenso de 130 a 129 alumnos entre la prueba inicial y final, correspondiendo esta diferencia a un alumno que no realizó el cuestionario final.

Sexo

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Hombre	50	34,5%	44	31,7%	42	32,3%	41	31,8%
Mujer	95	65,5%	95	68,3%	88	67,7%	88	68,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Centro Educativo

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Centro Educativo		Centro Educativo		Centro Educativo		Centro Educativo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
La Hispanidad	26	17,9%	27	19,4%	16	12,3%	16	12,4%
Santo Ángel	33	22,8%	26	18,7%	28	21,5%	26	20,2%
IES San Sebastián	26	17,9%	25	18,0%	23	17,7%	23	17,8%
Sta M ^a Gracia	28	19,3%	29	20,9%	32	24,6%	33	25,6%
Teresianas	32	22,1%	32	23,0%	31	23,8%	31	24,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Edad

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Edad		Edad		Edad		Edad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
13	1	,7%						
14	85	58,6%	61	43,9%	72	55,4%	51	39,5%
15	43	29,7%	63	45,3%	34	26,2%	52	40,3%
16	13	9,0%	12	8,6%	13	10,0%	15	11,6%
17	3	2,1%	2	1,4%	10	7,7%	10	7,8%
18			1	,7%	1	,8%	1	,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «Nosotros y los medios»

Este primer ámbito se inicia con el ítem 1 referido al orden de preferencia y uso de los distintos medios.

Como podemos observar, se aprecia un ligero aumento con respecto a los datos de ambos cuestionarios y grupos, más en el grupo experimental que en el control, en las preferencias hacia la televisión como medio usado en primer lugar, pasándose del 89% inicial al 92,1% final.

En segundo lugar, para la radio, el aumento es más apreciable: se incrementa del 58,6% al 69,8% y, en tercer lugar, para el medio prensa, nos situamos del 67,6% al 74,8%, lo que viene a indicar que hay un aumento en la utilización de todos los medios en el período de seis meses entre cada prueba.

Medio usado en primer lugar

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Medio usado en primer lugar		Medio usado en primer lugar		Medio usado en primer lugar		Medio usado en primer lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Prensa	1	,7%			1	,8%		
Radio	15	10,3%	11	7,9%	10	7,7%	10	7,8%
Tv	129	89,0%	128	92,1%	119	91,5%	119	92,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Medio usado en segundo lugar

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Medio usado en segundo lugar		Medio usado en segundo lugar		Medio usado en segundo lugar		Medio usado en segundo lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Prensa	46	31,7%	35	25,2%	36	27,7%	29	22,5%
Radio	85	58,6%	97	69,8%	84	64,6%	93	72,1%
Tv	14	9,7%	7	5,0%	10	7,7%	7	5,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

<i>Medio usado en tercer lugar</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Medio usado en tercer lugar		Medio usado en tercer lugar		Medio usado en tercer lugar		Medio usado en tercer lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Prensa	98	67,6%	104	74,8%	94	72,3%	101	78,3%
Radio	45	31,0%	31	22,3%	35	26,9%	25	19,4%
Tv	2	1,4%	4	2,9%	1	,8%	3	2,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto al número de periódicos o revistas que se compran semanalmente en las casas de los alumnos, ítem 2, destacaremos como datos más relevantes que en el grupo experimental hay un aumento de los que indican «ninguno», pasando del 6,2% al 12,9%, desciende el porcentaje de los que adquieren «uno» del 28,3% al 18,7% y hay un repunte en la adquisi-

<i>Compras semanales de periódicos y/o revistas</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Periódicos o revistas que se compran semanalmente		Periódicos o revistas que se compran semanalmente		Periódicos o revistas que se compran semanalmente		Periódicos o revistas que se compran semanalmente	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
0	9	6,2%	18	12,9%	21	16,2%	22	17,1%
1	41	28,3%	26	18,7%	21	16,2%	20	15,5%
2	33	22,8%	40	28,8%	22	16,9%	27	20,9%
3	22	15,2%	18	12,9%	17	13,1%	22	17,1%
4 o más	40	27,6%	37	26,6%	49	37,7%	38	29,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

ción de «dos» ejemplares, del 22,8% inicial al 28,8% final.

En el grupo control, los porcentajes se encuentran compensados, descendiendo, no obstante, en la compra de «cuatro o más», del 37,7% al

29,5% y aumentando ligeramente en la opción «tres», del 13,1% al 17,1%.

Respecto al tiempo de dedicación diaria de lectura de periódicos o revistas -items «inicial5» y «final3»-, en ambos grupos se aprecia un ligero aumento en las opciones «entre una hora y dos», «entre dos y tres» y «más de tres», destacando en el grupo experimental una subida del 5%.

<i>Tiempo de lectura diaria de periódicos y/o revistas</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tiempo de lectura diaria en casa		Tiempo de lectura diaria en casa		Tiempo de lectura diaria en casa		Tiempo de lectura diaria en casa	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	24	16,6%	21	15,1%	37	28,5%	33	25,6%
Menos de una hora	96	66,2%	82	59,0%	70	53,8%	64	49,6%
Entre una hora y dos	24	16,6%	25	18,0%	18	13,8%	22	17,1%
Entre dos y tres horas	1	,7%	4	2,9%	3	2,3%	6	4,7%
Más de tres horas			7	5,0%	2	1,5%	4	3,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Aunque teniendo en cuenta la posible incidencia del Programa en la modificación de actitudes y pueden influir, algunos aparentemente intrascendentes como puede ser la hábitos de los alumnos, somos conscientes de la multitud de factores externos que pueden influir, algunos aparentemente intrascendentes como puede ser la época del año, el verano, donde las horas de luz son mayores, lo que permite más posibilidades de tiempo libre.

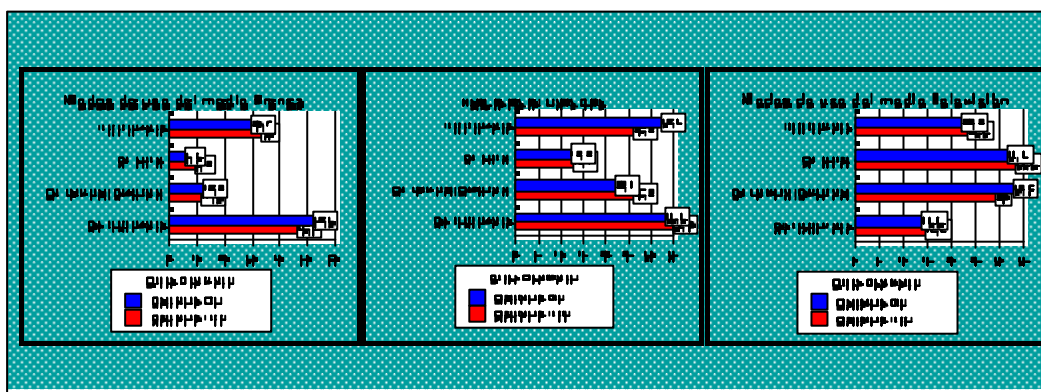
Referente al tiempo que aproximadamente dedican diariamente a oír la radio -items «i6» y «f4», tenemos que indicar que se observa un aumento en la audición en el grupo experimental con respecto a la primera medición en un 9,5%, consumiéndose más a partir del tramo «entre una hora y dos» -un 2,5%-, «entre dos y tres horas» -un 4,6%-, «entre tres o cuatro horas» -un 4,4%- y del «más de cuatro horas» -un 3,8%-. En el grupo control ambos resultados están compensados.

<i>Tiempo de escucha diaria del medio radio</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tiempo de escucha diaria de la radio		Tiempo de escucha diaria de la radio		Tiempo de escucha diaria de la radio		Tiempo de escucha diaria de la radio	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	29	20,0%	16	11,5%	19	14,6%	14	10,9%
Menos de una hora	59	40,7%	47	33,8%	54	41,5%	59	45,7%
Entre una hora y dos	36	24,8%	38	27,3%	34	26,2%	31	24,0%
Entre dos y tres horas	11	7,6%	17	12,2%	7	5,4%	8	6,2%
Entre tres o cuatro hora	3	2,1%	9	6,5%	9	6,9%	12	9,3%
Más de cuatro horas	7	4,8%	12	8,6%	7	5,4%	5	3,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto al tiempo aproximado que dedican nuestros alumnos a ver la televisión diariamente -ítems «i7» y «f5»-, observamos que entre la prueba inicial y final, en términos generales, los valores quedan distribuidos con cierto equilibrio para los dos grupos. En el grupo experimental, hay un leve descenso del consumo televisivo en las opciones «nada» -0,8%-, «menos de una hora» -0,4%- y «entre una hora y dos» -3,8%-, asimismo, destacamos un inapreciable aumento del consumo en las opciones «entre dos y tres horas» -1,5%-, «entre tres y cuatro horas» -0,6%- y «más de cuatro horas» -1,1%-. En el grupo control, se sigue con la misma tónica lo que nos viene a indicar que hay unas costumbres muy arraigadas entre nuestros escolares y que se necesita trabajar desde la institución educativa y desde la familia para intentar cambiar esos hábitos y sobre todo para enseñarles a ver inteligentemente la televisión y sus mensajes.

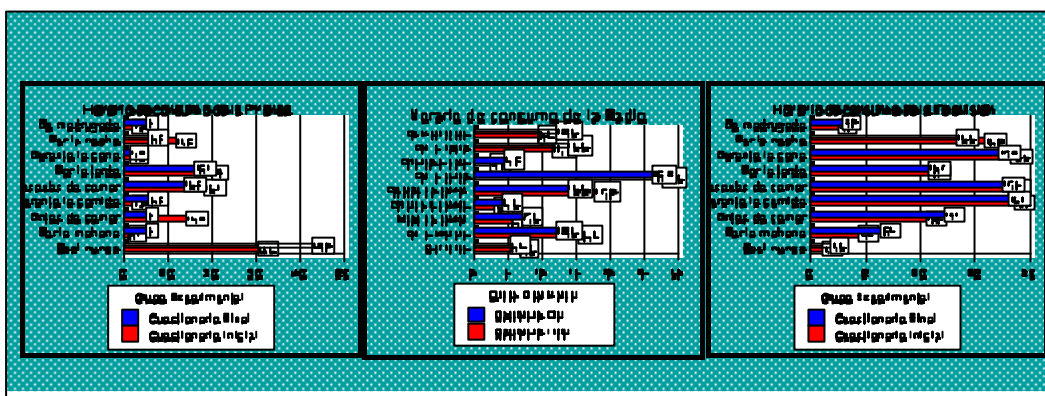
<i>Tiempo de visionado diario del medio televisión</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tiempo de visión de la televisión		Tiempo de visión de la televisión		Tiempo de visión de la televisión		Tiempo de visión de la televisión	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	3	2,1%	4	2,9%				
Menos de una hora	12	8,3%	11	7,9%	12	9,2%	8	6,2%
Entre una hora y dos	43	29,7%	36	25,9%	44	33,8%	45	34,9%
Entre dos y tres horas	53	36,6%	53	38,1%	33	25,4%	30	23,3%
Entre tres o cuatro hora	20	13,8%	20	14,4%	24	18,5%	28	21,7%
Más de cuatro horas	14	9,7%	15	10,8%	17	13,1%	18	14,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Para conocer sus hábitos a la hora de usar los distintos medios -items «i9» y «f6»-, las tablas comparativas nos reflejan que este ítem sufre poca variabilidad en cuanto a los resultados globales entre la prueba inicial y final en ambos grupos, aunque podemos matizar algunos datos parciales de la muestra experimental que realizamos a continuación. Para el medio prensa, los valores permanecen muy cercanos, aunque hay un aumento del 5,8% en el cuestionario final para la opción «solo habitualmente», debido al crecimiento lector registrado como vimos anteriormente. Para el medio radio, sin embargo, nos encontramos con un descenso del 4,1% en la opción «con mis hermanos o compañeros» y un aumento del 6,2% en «indistintamente». Por último, para la televisión no hay datos significativos como podemos apreciar en el gráfico, sólo reseñamos una subida del 3,6% en la opción «con mis hermanos o compañeros».



Respecto al horario de consumo de los distintos medios -items «i10» y «f7»-, los datos obtenidos nos indican que los resultados son muy similares para ambos grupos, por lo que los hábitos usuales en el horario son comunes a todos los alumnos. Es lógico pensar que la incidencia del Programa en este ítem no se percibiera, debido a factores familiares, personales, estructurales y ambientales difícilmente modificables. No obstante, para la prensa resaltamos que la opción «casi nunca» sufre un aumento del 12,6% en la prueba final del grupo experimental, debido quizás al dedicar los alumnos mucho más tiempo a los estudios, por encontrarnos en período de exámenes. Lógicamente, las demás opciones sufren retrocesos con respecto al

cuestionario inicial, a excepción de «por la mañana» y «de madrugada» con una leve subida del 4,3% y del 4,3%, respectivamente. Para la radio, los valores están distribuidos muy equilibradamente entre los dos períodos y para los dos grupos. Podemos reflejar en la muestra experimental leves crecimientos en el tramo de la noche y antes del almuerzo que se ven compensados con bajadas en otras opciones. Por último, para el medio televisión observamos en la tabla comparativa que los porcentajes se mantienen casi idénticos en ambos grupos, lo que nos hace pensar en un arraigo en los hábitos televisivos, sobre todo a que los programas preferidos de nuestros alumnos mantienen sus respectivos horarios.



Terminamos el bloque «Nosotros y los medios» -items «i11» y «f8»-, demandando a los alumnos si los fines de semana consumen los medios más que a diario.

La tabla comparativa nos aporta unos resultados significativos. Mientras que en el grupo control no hay cambios sustanciales entre los dos cuestionarios, en el experimental se produce una variabilidad en los datos porcentuales: en la prueba final la opción «no» aumenta un 13,5%, y el «sí» sufre un retroceso del 12,1%. Este hecho supone que un grupo de alumnos han cambiado en sus hábitos durante el fin de semana y los días lectivos en cuanto al consumo de los medios.

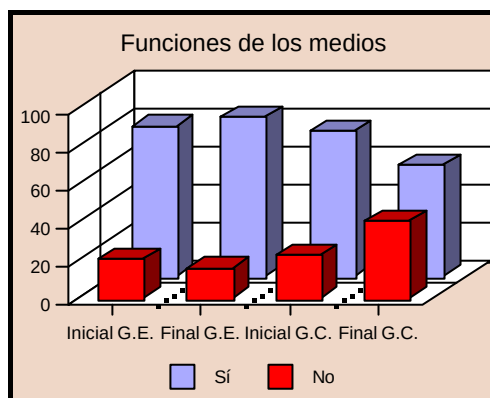
¿Mayor uso de los medios durante el fin de semana?

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Uso de los medios durante el fin de semana		Uso de los medios durante el fin de semana		Uso de los medios durante el fin de semana		Uso de los medios durante el fin de semana	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	18	12,4%	36	25,9%	25	19,2%	23	17,8%
Sólo a veces	50	34,5%	46	33,1%	38	29,2%	39	30,2%
Sí	77	53,1%	57	41,0%	67	51,5%	67	51,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «El mundo de los medios»

Comenzamos el bloque «El mundo de los medios» planteando el conocimiento de las funciones de los medios -items «i12» y «f9»-.

Se observa cómo en el grupo experimental se produce un crecimiento del 4,9% en los valores de los que afirman que «sí» con respecto a



Funciones de los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Funciones de los medios		Funciones de los medios		Funciones de los medios		Funciones de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	30	20,7%	22	15,8%	30	23,1%	53	41,1%
Sí	115	79,3%	117	84,2%	100	76,9%	76	58,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

la prueba inicial. Por contra, en el grupo control, se invierte el proceso, produciéndose un significativo retroceso del 18% para la misma opción.

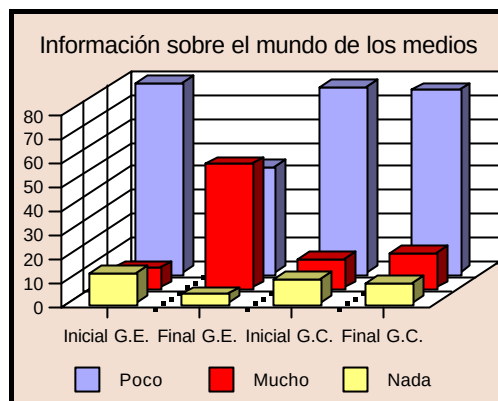
Respecto a los ítems «i14» y «f11» que indagaban sobre las razones personales que explicaban el consumo de los medios, se observa que mayoritariamente los alumnos de ambos grupos se inclinan por la opción «porque hay un programa o noticia que me interesa», produciéndose un crecimiento del 3,9% en el experimental, frente al 2% del grupo control.

<i>Justificación del uso de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Utilización de los medios generalmente		Utilización de los medios generalmente		Utilización de los medios generalmente		Utilización de los medios generalmente	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Por hábito y costumbre	36	24,8%	29	20,9%	45	34,6%	42	32,6%
Porque hay programa o noticia que me interesa	109	75,2%	110	79,1%	85	65,4%	87	67,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En relación a la utilidad personal de los medios -ítems «i15» y «f12», los datos nos indican que la opción preferida es «entretenerme y divertirme», manteniéndose estable en ambas pruebas y en los dos grupos. Si comprobamos que hay un leve crecimiento del 1,4% para el alumnado del grupo experimental en la opción «informarme».

<i>Utilidad personal de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Fin medios en la vida		Fin medios en la vida		Fin medios en la vida		Fin medios en la vida	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Entretenerme y divertirme	82	56,6%	83	59,7%	74	56,9%	79	61,2%
Aprender nuevas cosas	24	16,6%	25	18,0%	29	22,3%	29	22,5%
Informarme	30	20,7%	21	15,1%	23	17,7%	14	10,9%
Olvidarme de problemas y preocupaciones	9	6,2%	10	7,2%	4	3,1%	7	5,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Sobre el grado de información del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.) -items «i16» y «f13»-, la tabla comparativa nos indica que existen modificaciones significativas en la opinión de los alumnos del grupo experimental, manteniéndose sin variación los valores del grupo control. Así, comprobamos que hay un extraordinario crecimiento del 43,% en la opción «mucho» en los da-



	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Información sobre el fenómeno de los medios		Información sobre el fenómeno de los medios		Información sobre el fenómeno de los medios		Información sobre el fenómeno de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	18	12,4%	5	3,6%	13	10,0%	11	8,5%
Poco	115	79,3%	62	44,6%	101	77,7%	99	76,7%
Mucho	12	8,3%	72	51,8%	16	12,3%	19	14,7%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

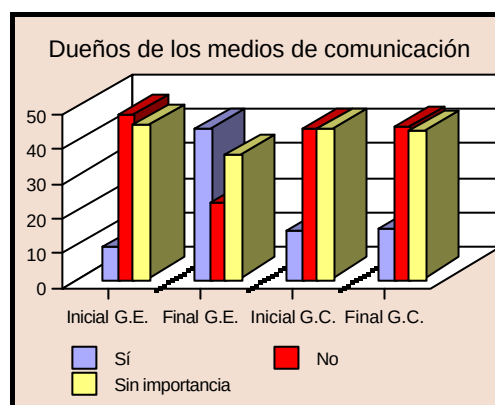
tos del cuestionario final en relación con el inicial, retrocediendo un 8,8% y un 34,7% en las opciones «nada» y «poco», respectivamente. Ello, nos viene a confirmar, la incidencia positiva del Programa en los cambios realizados sobre las opiniones personales de los alumnos que participaron en su aplicación.

Los items «i17» y «f14» indagaban sobre la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios. Analizada la tabla comparativa, observamos que se mantienen estables los valores del grupo control en ambas pruebas. No obstante, en el grupo experimental destacamos como positivo el aumento del 15,1% en la opción «es importante para mí, para conocerlos mejor», con respecto a la opinión manifestada en el cuestionario ini-

cial, consecuencia, creemos, de la influencia del Programa. A la vez, hay un descenso extraordinario del 26,3% en la consideración de que «es importante para los expertos y profesionales».

<i>Importancia del funcionamiento de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Importancia del funcionamiento de los medios		Importancia del funcionamiento de los medios		Importancia del funcionamiento de los medios		Importancia del funcionamiento de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No tiene valor en mi vida	6	4,1%	18	12,9%	15	11,5%	17	13,2%
No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias	31	21,4%	33	23,7%	23	17,7%	23	17,8%
Es importante para los expertos y profesionales	61	42,1%	22	15,8%	52	40,0%	48	37,2%
Es importante para mí, para conocerlos mejor	47	32,4%	66	47,5%	40	30,8%	41	31,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

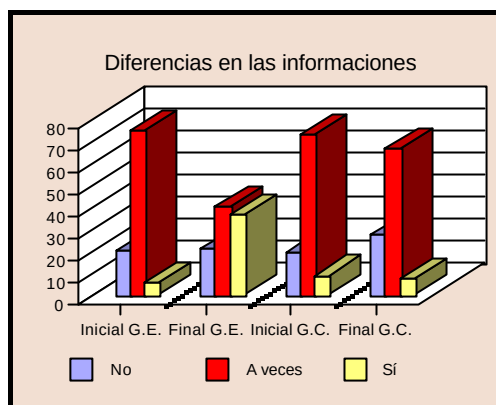
En relación a los dueños de los medios de comunicación -ítems «i18» y «f15»-, comprobamos cómo los valores del grupo control en ambos cuestionarios no sufren cambios, mientras que en el experimental las modificaciones son muy importantes. Se produce un extraordinario aumento del 43,2% en la opción «sí» en la prueba final, debido lógicamente a la



<i>Dueños de los medios de comunicación</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Dueños de los medios de comunicación		Dueños de los medios de comunicación		Dueños de los medios de comunicación		Dueños de los medios de comunicación	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	68	46,9%	30	21,6%	56	43,1%	56	43,4%
No considero importante	64	44,1%	49	35,3%	56	43,1%	55	42,6%
Sí	13	9,0%	60	43,2%	18	13,8%	18	14,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

influencia del Programa.

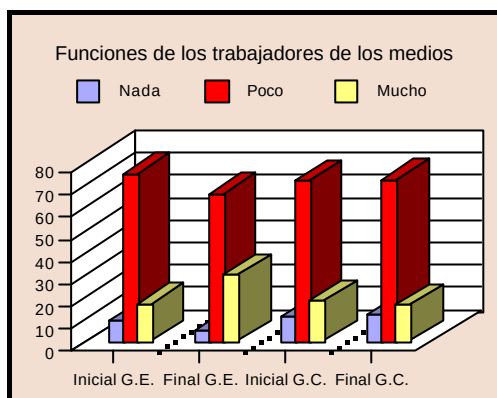
Preguntados los alumnos sobre si saben encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conocen -items «i19» y «f16»-, encontramos diferencias significativas en los valores de las variables. Mientras que en el grupo control no se aprecia cambios entre los dos cuestionarios, optando mayoritariamente por la opción «a veces» y en segundo lugar por el «no», en el grupo experi-



Diferencias en las informaciones de los medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación		Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación		Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación		Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	29	20,0%	34	24,5%	25	19,2%	35	27,1%
A veces	108	74,5%	55	39,6%	94	72,3%	85	65,9%
Sí	8	5,5%	50	36,0%	11	8,5%	9	7,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

mental sí se producen modificaciones muy apreciables. En este sentido, hay una subida espectacular del 30,5% en la prueba final para la opción «sí», lo que significa que un amplio grupo de alumnos empieza a encontrar diferencias entre los distintos medios, cambiando su opinión con respecto a lo manifestado antes de iniciar la aplicación del Programa.

En relación a si nuestros alumnos conocían las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios -items «i21» y «f18»-, tenemos que indicar que el valor mayoritario para los dos grupos sigue siendo la opción «poco»; sin embargo, en el grupo experimental se



produce una variación positiva con respecto al cuestionario inicial, en cuanto a cambios de sus conocimientos, en las opciones «mucho», con una subida del 12,9 %, «poco» con un retroceso del 9% y «nada» también con un descenso de 4%. En el grupo control, todos los valores se mantienen constantes entre las dos pruebas.

Funciones de los trabajadores de los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios		Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios		Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios		Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	13	9,0%	7	5,0%	14	10,8%	15	11,6%
Poco	108	74,5%	91	65,5%	93	71,5%	93	72,1%
Mucho	24	16,6%	41	29,5%	23	17,7%	21	16,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios»

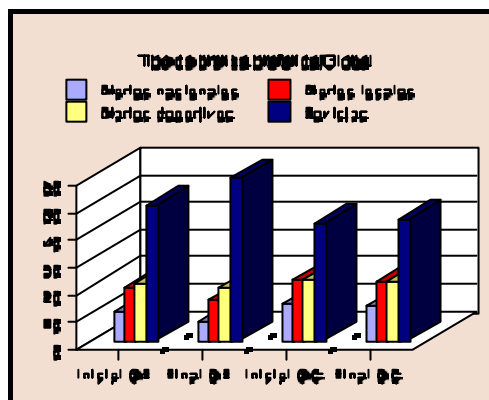
Comenzamos el bloque «los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios, preguntando a los alumnos -ítems «i22» y «f19»- si cuando utilizan algún medio se plantean lo que van a leer, ver u oír. La opción mayoritaria, elegida en ambos cuestionarios y en los dos grupos, sigue siendo «a veces», situándose en torno al 60% de las preferencias. Aunque no hay una gran variabilidad en los datos entre el pase inicial y final, sí apreciamos un

ligero aumento del 5,4% en el grupo experimental. De todas maneras, somos conscientes de que el éxito en el cambio de actitudes en nuestros alumnos no sólo pasa por el trabajo en el aula sino que necesariamente se tiene que ver correspondido con una actuación paralela en el domicilio familiar.

Conocimiento del contenido de los medios									
	Grupo experimental				Grupo control				
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final		
	Saber el contenido de los medios		Saber el contenido de los medios		Saber el contenido de los medios		Saber el contenido de los medios		
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Nunca	1	,7%	2	1,4%	2	1,5%	3	2,3%	
Pocas veces	13	9,0%	7	5,0%	12	9,2%	11	8,5%	
A veces	83	57,2%	87	62,6%	77	59,2%	83	64,3%	
Siempre	48	33,1%	43	30,9%	39	30,0%	32	24,8%	
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%	

El tipo de prensa preferido fue la cuestión planteada en los items «i23» y «f20». Los alumnos podían realizar hasta dos elecciones, por lo que efectuamos sendos recuentos como mostramos más abajo. Aunque podemos realizar un análisis comparativo por separado, hemos preferido realizar una valoración global de los resultado de ambos recuentos.

En este sentido, hemos de indicar que las preferencias habituales mantienen unos valores constantes a lo largo del tiempo sobre todo en el grupo control, pero que existen algunos cambios en el experimental favorables a la lectura de «revistas» con un aumento del 9,9% con respecto a los datos del cuestionario inicial. Las causas, quizás las deberíamos encontrar a circunstancias puramente puntuales del momento en cuanto a noticias del interés del alumnado o al menor tiempo para una lectura más detenida, por encontrarse en la recta final del curso.



Tipo de prensa preferida (1ª elección)

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tipo prensa que lee habitualmente		Tipo prensa que lee habitualmente		Tipo prensa que lee habitualmente		Tipo prensa que lee habitualmente	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan					3	2,3%	4	3,1%
Diarios nacionales o regionales	23	15,9%	13	9,4%	26	20,0%	23	17,8%
Diarios locales	39	26,9%	27	19,4%	39	30,0%	34	26,4%
Diarios deportivos	31	21,4%	24	17,3%	28	21,5%	24	18,6%
Revistas	52	35,9%	75	54,0%	34	26,2%	44	34,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Tipo de prensa preferida (2ª elección)

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tipo de prensa que lee habitualmente:		Tipo de prensa que lee habitualmente:		Tipo de prensa que lee habitualmente:		Tipo de prensa que lee habitualmente:	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan	61	42,1%	94	67,6%	58	44,6%	69	53,5%
Diarios nacionales o regionales	1	,7%						
Diarios locales	5	3,4%			5	3,8%	6	4,7%
Diarios deportivos	17	11,7%	11	7,9%	16	12,3%	16	12,4%
Revistas	61	42,1%	34	24,5%	51	39,2%	38	29,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Demandados los alumnos sobre lo que hacen cuando abren un periódico o una revista -items «i24» y «f21»-, los resultados comparativos nos indican que en ambos grupos se producen modificaciones en el mismo sentido entre ambos cuestionarios como puede observarse en la tabla, aunque los mayores porcentajes se producen en el grupo experimental. Efectivamente, en la opción «veo sólo los titulares y las fotografías» existe un retroceso del 9,8%, mientras que en «leo las informaciones que me interesan» y «lo leo entero» se da un crecimiento del 8,1% y 1,7%, respectivamente. Estos datos nos vienen a confirmar los hábitos lectores adquiridos por nuestros alumnos desde siempre, pero que indudablemente mediante la incidencia del Programa pueden ser modificados, aunque con las dificultades lógicas, hacia una lectura más selectiva, completa y no meramente superficial,

como reflejan los resultados.

<i>Reacción ante la lectura de la prensa</i>								
	Muestra de la experimentación							
	Grupo experimental				Grupo control			
	Tipo de prueba				Tipo de prueba			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Reacción cuando abres un periódico o revista		Reacción cuando abres un periódico o revista		Reacción cuando abres un periódico o revista		Reacción cuando abres un periódico o revista	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Veo sólo los titulares y las fotografías	58	40,0%	42	30,2%	73	56,2%	64	49,6%
Leo las informaciones que me interesan	81	55,9%	89	64,0%	51	39,2%	58	45,0%
Lo leo entero	6	4,1%	8	5,8%	4	3,1%	5	3,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Los ítems «i25» y «f22» demandaban información sobre los contenidos de prensa que los alumnos leen habitualmente. Se les pidió que señalaran hasta tres por orden de preferencia.

Ante ello, para realizar el análisis comparativo hemos procedido a confeccionar el global de los tres recuentos. Los datos reflejan que los dos grupos y en ambos cuestionarios mantienen sus preferencias lectoras y que

<i>Contenidos de prensa preferidos en tercer lugar</i>								
	Muestra de la experimentación							
	Grupo experimental				Grupo control			
	Tipo de prueba				Tipo de prueba			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Contenidos que se lee en tercer lugar		Contenidos que se lee en tercer lugar		Contenidos que se lee en tercer lugar		Contenidos que se lee en tercer lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Artículos	8	5,5%	13	9,4%	8	6,2%	6	4,7%
Noticias internacionales	6	4,1%	10	7,2%	4	3,1%	10	7,8%
Noticias nacionales	8	5,5%	5	3,6%	6	4,6%	9	7,0%
Noticias locales	12	8,3%	10	7,2%	5	3,8%	6	4,7%
Sucesos	15	10,3%	10	7,2%	10	7,7%	10	7,8%
Sociedad	15	10,3%	10	7,2%	15	11,5%	14	10,9%
Deportes	7	4,8%	8	5,8%	7	5,4%	8	6,2%
Humor y pasatiempos	16	11,0%	26	18,7%	7	5,4%	8	6,2%
Entrevistas y reportajes	25	17,2%	17	12,2%	11	8,5%	10	7,8%
Publicidad	24	16,6%	13	9,4%	29	22,3%	24	18,6%
Otros	14	9,7%	9	6,5%	18	13,8%	15	11,6%
Total	10	6,9%	8	5,8%	11	8,5%	12	9,3%
	145	100,0%	139	100,0%	6	4,6%	5	3,9%
	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

no se producen modificaciones significativas.

Respecto a los programas de radio que más oyen -ítems «i26» y «f24» y en la misma línea que la cuestión anterior, hemos procedido a realizar con las medias de cada preferencia unos porcentajes globales. Observamos que los «musicales» ocupan el primer lugar de forma destacada en ambos grupos, seguidos de los «magazines» y «concursos», apreciando que nuestros encuestados mantienen siempre de forma constante sus preferencias en las dos pruebas y con unos valores casi idénticos, lo que nos hace concluir que las tienen muy estabilizadas.

<i>Programas de radio preferidos por el alumnado/Global</i>				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente
	%	%	%	%
Informativos	15,6%	14,5%	15,9%	15,5%
Musicales	38,1%	38,4%	35,9%	35,9%
Magazines	19,1%	21,7%	19,5%	22,6%
Concursos	19,1%	20,8%	21,2%	21,2%
Otros	8,1%	4,6%	7,5%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por último, para concluir esta secuencia de preguntas sobre las preferencias del alumnado en cuanto a los contenidos de los diferentes medios, los ítems «i27» y «f24» planteaban que nos dijeran lo que más suelen ver en la televisión. Podemos observar en las tablas que los valores en ambos grupos y en los dos cuestionarios de evaluación permanecen estables, no habiendo prácticamente diferencias, destacando con porcentajes mayoritarios las «películas de cine» y las «teleseries» y más alejado, en tercer lugar, los «concursos». No obstante, queremos resaltar que en el grupo experimental, en la prueba final, se aprecia unos leves aumentos del 2,3% en el visionado de «teleseries» en detrimento de las «películas de cine», del 1,7% en los

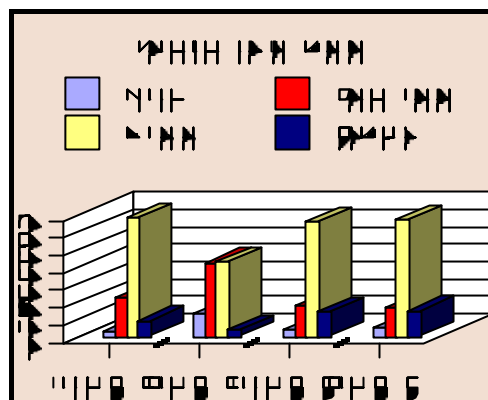
«informativos», del 0,7% en los «anuncios» y del 1,3% en «de todo un poco» que puede ser atribuido al desarrollo del Programa. Sin embargo, somos conscientes de que esta constancia en los porcentajes nos indican que sus gustos televisivos están bastante afianzados y equilibrados.

<i>Géneros televisivos preferidos por el alumnado/Global</i>				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Programación preferida	Programación preferida	Programación preferida	Programación preferida
	%	%	%	%
De todo un poco	7,8%	9,1%	9,1%	11,0%
Películas de cine	25,3%	22,4%	23,2%	24,0%
Teleseries	22,8%	25,1%	21,2%	21,2%
Concursos	9,7%	10,1%	9,9%	10,4%
Informativos	6,2%	7,9%	7,5%	7,0%
Anuncios	2,8%	3,5%	2,3%	2,6%
Deportes	9,4%	6,7%	10,9%	8,9%
Dibujos animados	8,0%	7,1%	8,3%	6,8%
Telenovelas	4,1%	4,4%	3,9%	4,2%
Otros	3,9%	3,7%	3,6%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los ítems «i28» y «f25» demandaban a los alumnos su opinión sobre el grado de veracidad que le dan a los mensajes y contenidos que aparecen en los distintos medios. A este respecto, el análisis comparativo nos

<i>Veracidad de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Veracidad de los medios		Veracidad de los medios		Veracidad de los medios		Veracidad de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nunca	4	2,8%	18	12,9%	5	3,8%	5	3,9%
Pocas veces	31	21,4%	58	41,7%	22	16,9%	20	15,5%
A veces	98	67,6%	59	42,4%	85	65,4%	86	66,7%
Siempre	12	8,3%	4	2,9%	18	13,8%	18	14,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

muestra que existen cambios significativos en el grupo experimental, mientras que en el control los valores permanecen equilibrados en ambos cuestionarios, en el experimental todas las opciones sufren modificaciones positivas en aras a un posicionamiento crítico. Así, la opciones «nunca» y «pocas veces» aumentan un 10,1% y un 20,3%, respectivamente, mientras que «a veces» y «siempre» retroceden un 25,2% y un 5,4%. Creemos que el desarrollo del Programa ha incidido en un cambio de actitud reflexiva frente a la veracidad de todos los mensajes.



Con los ítems «i31» y «f28» pretendíamos conocer el nivel de presencia en el medio televisivo de sus personajes e ídolos preferidos. Tenemos que indicar que los valores permanecen muy constantes en ambas pruebas y para todos los grupos, situándose en porcentajes muy próximos en cada pase. Conviene resaltar que los valores mayoritarios confirman la presencia de los ídolos en la televisión, situándose el porcentaje de alumnos en torno al 60% los que se decantan por «mucho» y al 38% los que eligen la

Aparición televisiva de ídolos y personajes favoritos

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV		Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV		Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV		Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	3	2,1%	6	4,3%	1	,8%	3	2,3%
Poco	61	42,1%	55	39,6%	51	39,2%	40	31,0%
Mucho	81	55,9%	78	56,1%	78	60,0%	86	66,7%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

opción «poco». Sólo un residual 2% recoge la opinión de los que creen que sus personajes favoritos salen «nada» en la televisión.

Referente a si los programas con sus temáticas y personajes influyen en la forma de ser y actuar del alumnado -items «i32» y f«29»-, encontramos diferencias significativas en el análisis comparativo de las tablas. En el grupo control los valores permanecen constantes, prácticamente en porcentajes idénticos, al principio y al final del período de la investigación, destacando como valor mayoritario la opción «no considero importante esta cuestión», la menos discriminativa de todas. Sin embargo, en el grupo experimental se produce una evolución bastante positiva, creemos que como consecuencia de la aplicación del Programa. Aunque las opciones con más porcentajes siguen siendo «poco» y «nada», ambas sufren un retroceso del 5,8% y del 6,7%, respectivamente. Por contra, los que optan por «mucho» incrementan su valor en un 14,2%, situándose a una distancia del 18,3% con respecto a sus compañeros del grupo control que no realizaron el Programa.

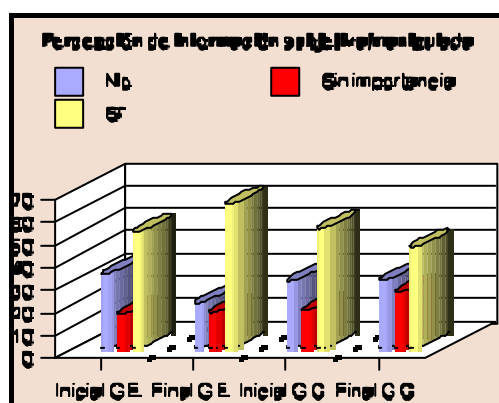
<i>Influencia de los programas en forma de ser y actuar</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar		Influencia de los programas en la forma de ser y actuar		Influencia de los programas en la forma de ser y actuar		Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	43	29,7%	32	23,0%	41	31,5%	45	34,9%
Poco	71	49,0%	60	43,2%	20	15,4%	21	16,3%
No considero importante	16	11,0%	13	9,4%	61	46,9%	55	42,6%
Mucho	15	10,3%	34	24,5%	8	6,2%	8	6,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Los items «i34» y «f31» planteaban si los alumnos sabían diferenciar la realidad de la ficción cuando veían la televisión. El valor mayoritario para los dos grupos y en ambos cuestionarios se encuentra en los que

afirman que «sí» con un porcentaje en torno al 80%. No encontramos diferencias significativas, en términos generales, manteniéndose constantes los porcentajes, a excepción del grupo experimental donde la opción «no» aumenta un 5,8% en la prueba final, en detrimento de «sólo a veces» que retrocede un 7,1% y, un leve aumento del 1,3%, en los que eligen el «sí», por lo que consideramos hasta qué punto en algunos alumnos hemos podido crearles ciertas dudas que antes no poseían, lo que no deja de ser un hecho interesante.

<i>Diferenciar realidad y ficción</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa		Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa		Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa		Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	1	,7%	9	6,5%	3	2,3%	4	3,1%
Sólo a veces	28	19,3%	17	12,2%	20	15,4%	18	14,0%
Sí	116	80,0%	113	81,3%	107	82,3%	107	82,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

La cuestión siguiente -items «i35» y «f32» preguntaba si se daban cuenta de que a veces la información que recibían de los medios podía ser subjetiva o estar siendo manipulada.



La primera observación que podemos realizar es que existen diferencias en los resultados de los dos grupos y entre ambos cuestionarios. Aunque la opción mayoritaria elegida por todo el alumnado es el «sí», debemos establecer algunas matizaciones. En el grupo control, hay un retroceso en la percepción con un des-censo de los

partidarios del «sí» hacia la opción más ambigua «no considero importante esta cuestión», permaneciendo constante los que optaron por el «no». En cambio, en el grupo experimental, se producen cambios significativos hacia una posición más crítica. Se produce un crecimiento del 12,3% en el «sí» y un descenso del 13% en la opción «no».

Percepción de información subjetiva/manipulada								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Percepción de información subjetiva/manipulada		Percepción de información subjetiva/manipulada		Percepción de información subjetiva/manipulada		Percepción de información subjetiva/manipulada	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	48	33,1%	28	20,1%	39	30,0%	39	30,2%
No considero importante	22	15,2%	22	15,8%	22	16,9%	32	24,8%
Sí	75	51,7%	89	64,0%	69	53,1%	58	45,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Respecto a si consideraban que las escenas violentas que aparecen en la televisión y el cine perjudican a los niños y a los adolescentes -ítems «i37» y «f34»-, hemos de apuntar que tras el análisis de la tabla comparativa una amplia mayoría de los alumnos eligen la opción «mucho», encontran-

Influencias de las imágenes violentas								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes		Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes		Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes		Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	5	3,4%	3	2,2%	8	6,2%	8	6,2%
Poco	42	29,0%	24	17,3%	47	36,2%	42	32,6%
Mucho	98	67,6%	112	80,6%	75	57,7%	79	61,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

do un aumento significativo del 13% en la prueba final para el grupo experimental, mientras que los valores permanecen estables en el grupo control entre ambas pruebas. También conviene señalar que los alumnos que realizaron el Programa optaron un 11,7% menos por «poco», lo que puede deberse a la incidencia reflexiva del mismo.

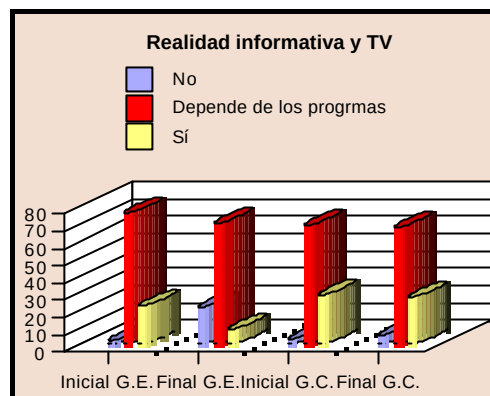
En la misma línea que la pregunta anterior, los items «i39» y «f36» indagaban sobre las influencias de las escenas con alto contenido de sexo en los niños y adolescentes. La mayoría del alumnado de ambos grupos, creen que perjudican «mucho», llegando hasta el 58% en la prueba final. Por contra, permanecen equilibrados y próximos el resto de los valores en una y otra prueba. En este sentido, los alumnos que optaron por «nada» obtienen porcentajes más altos en el grupo control -15,5%-, que en el experimental -8,6%-; mientras que los que eligen la opción «poco» se sitúan con unos valores cercanos al 30%, concretamente el 26,4% en el grupo control y el 33,1% en el experimental en el cuestionario final.

<i>Influencias de las escenas sexuales</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes		Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes		Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes		Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	13	9,0%	12	8,6%	20	15,4%	20	15,5%
Poco	54	37,2%	46	33,1%	40	30,8%	34	26,4%
Mucho	78	53,8%	81	58,3%	70	53,8%	75	58,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto a si los alumnos creen que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos -items «i41» y «f38»-, la tabla comparativa nos ofrece un resultado con cambios muy significativos en el grupo experimental que es necesario analizar. Si en el grupo control los valores se mantienen con unos porcentajes casi idénticos, siendo la opción mayoritaria «depende de los tipos de programas», seguida de «sí» y, en último lugar, a

una distancia considerable el «no», en el grupo experimental, se produce una evolución positiva en la actitud frente al medio televisivo con respecto al pensamiento inicial, coincidente con sus compañeros del grupo control. En consecuencia, observamos que la opción mayoritaria, aunque con un retroceso del 6,1%, sigue siendo «depende de los tipos de programas»;

sin embargo, en las otras dos se produce una inversión sorprendente: disminuye el porcentaje de los que piensan afirmativamente en un 13,5%, pasando a ser la segunda opción elegida aquéllos que optan por el «no», con una subida del 19,5%. Creemos que la investigación y la reflexión generada con el Programa ha incidido positivamente.



Realidad informativa en la televisión								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	La TV da información real de los acontecimientos		La TV da información real de los acontecimientos		La TV da información real de los acontecimientos		La TV da información real de los acontecimientos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	3	2,1%	30	21,6%	4	3,1%	7	5,4%
Depende tipos de programas	110	75,9%	97	69,8%	89	68,5%	87	67,4%
Sí	32	22,1%	12	8,6%	37	28,5%	35	27,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Con los ítems «i42» y «f39» pretendíamos conocer la opinión de los alumnos sobre si la televisión nos «engancha» como televidentes a través de los programas de entretenimiento en una actitud de pasividad. Tras el análisis de la tabla comparativa, podemos concluir que una amplísima mayoría en ambos grupos y en las dos pruebas se inclinan por el «sí», confirmandonos su dependencia televisiva y la necesidad del desarrollo de un

Programa como el nuestro. Se mantiene un equilibrio en los valores de todas las opciones, pero es preciso destacar algunos matices diferenciadores. Comprobamos cómo en el grupo experimental se obtiene un porcentaje más alto en la prueba final en la opción «sí» con una subida del 2,3%, mientras que en el control se experimenta un descenso del 7,8%. Con la opción nada comprometida «no considero importante esta cuestión» se mantiene los porcentajes en los alumnos del experimental, mientras que en los del control se produce un aumento del 7,1%, mientras que producen unas leves bajadas y subidas porcentuales en la opción «no» respectivamente en los grupos experimental y control.

Dependencia televisiva									
	Grupo experimental				Grupo control				
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final		
	La TV engancha a través de programas de entretenimiento		La TV engancha a través de programas de entretenimiento		La TV engancha a través de programas de entretenimiento		La TV engancha a través de programas de entretenimiento		
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
No	10	6,9%	7	5,0%	12	9,2%	13	10,1%	
No considero importante	7	4,8%	6	4,3%	5	3,8%	14	10,9%	
Sí	128	88,3%	126	90,6%	113	86,9%	102	79,1%	
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%	

En la misma línea que la cuestión anterior, los ítems «i43» y «f40» demandaron información a los alumnos sobre su conocimiento de los recursos que emplean los programas dramáticos de la televisión para hacerlos atractivos y entretenernos. Aunque en ambos grupos se partía con unos valores coincidentes, en la prueba final hay cambios apreciables en los datos. Así, en el grupo experimental los alumnos se inclinan positivamente hacia la reflexión ya que hay un aumento del 8,8% en la opción «sí» y un descenso del 13,7% en los que se decantan por el «no». Asimismo, hay un ligero incremento del 4,9% en la opción menos discriminativa «no considero importante esta cuestión». En el grupo control se produce una actitud reflexiva más negativa en la última prueba, manteniéndose estables los valores en la opción «no» y produciéndose un crecimiento del 6,3% en «no considero importante esta cuestión» y un retroceso en los que opinan que «sí» del 8,1%.

Conocimiento de recursos utilizados en TV								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos		Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos		Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos		Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	47	32,4%	26	18,7%	41	31,5%	43	33,3%
No considero importante	19	13,1%	25	18,0%	19	14,6%	27	20,9%
Sí	79	54,5%	88	63,3%	70	53,8%	59	45,7%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

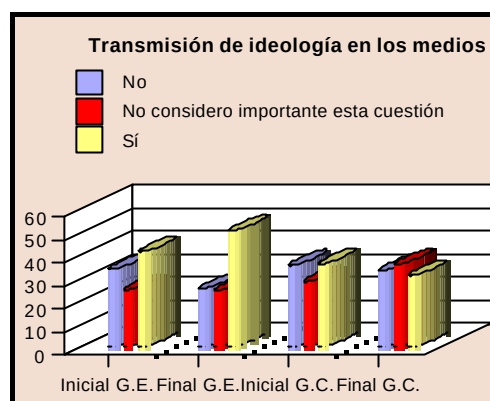
En cuanto a si los alumnos reflexionan seriamente sobre los programas de la televisión que ven -ítems «i45» y «f42»-, el análisis de la tabla comparativa nos muestra unos resultados que evolucionan positivamente en

Reflexión sobre los programas de TV								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Reflexión sobre los programas de TV		Reflexión sobre los programas de TV		Reflexión sobre los programas de TV		Reflexión sobre los programas de TV	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	36	24,8%	25	18,0%	26	20,0%	29	22,5%
Muy superficialmente	67	46,2%	51	36,7%	57	43,8%	53	41,1%
Sí	42	29,0%	63	45,3%	47	36,2%	47	36,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

el grupo experimental, mientras que en el control los valores permanecen equilibrados siendo la opción mayoritaria en ambos cuestionarios la de «muy superficialmente». El cambio de actitud en el grupo experimental lo apreciamos en el ascenso significativo del 16,3% que se produce en los alumnos a elegir la opción «sí» en la evaluación final y en las bajadas porcentuales del 6,8% y del 9,5% en las opciones «no» y «muy superficialmente», respectivamente. Creemos que la gran variedad de actividades de análisis y de reflexión que han realizado los alumnos durante el desarrollo del

Programa han contribuido a ello.

Para finalizar esta línea de preguntas, los ítems «i46» y «f43» demandaban a los alumnos si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. Los valores observados en el cuestionario final difieren en porcentajes en uno u otro grupo, hacia posicionamientos más o menos reflexivos. Así, comprobamos cómo en el grupo control existe una actitud más pasiva, disminuyendo en un 5,2% los que creen que se transmiten ideologías y en un 2,1% los que eligen el «no», mientras que crece un 7,2% la opción «no considero importante esta cuestión». Por contra, en el grupo experimental, los alumnos evo-



Transmisión de ideologías en los medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Transmisión de ideologías en los medios		Transmisión de ideologías en los medios		Transmisión de ideologías en los medios		Transmisión de ideologías en los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	49	33,8%	35	25,2%	46	35,4%	43	33,3%
No considero importante	36	24,8%	34	24,5%	37	28,5%	46	35,7%
Sí	60	41,4%	70	50,4%	47	36,2%	40	31,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

lucionan hacia posiciones más críticas al situarse los partidarios del «sí» en el 50,4% con una subida del 9% y en un descenso del 8,6% para los que se decantan por el «no», manteniendo estable los que eligen «no considero importante esta cuestión». Aunque somos conscientes de que son muchos factores los que pueden incidir en esta evolución, es lógico pensar que el desarrollo del Programa de alguna manera ha tenido que influir positivamente en ello.

Con los ítems «i48» y «f45» queríamos analizar la opinión de los alumnos respecto a si sabían o habían aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales. Observamos que ambos grupos en el primer pase del cuestionario de evaluación mantenían los valores idénticos en los porcentajes, pero en la prueba final, encontramos diferencias significativas. El grupo control se mantiene igual, sin embargo el experimental evoluciona positivamente. Efectivamente, se produce una inversión en los resultados, pasando a ser la opción mayoritaria el «sí» con un crecimiento espectacular del 39,9%. Creemos que este cambio es debido al aprendizaje recibido tras la aplicación del Programa, ya que el grupo control permanece inalterable.

<i>Lenguaje y códigos especiales de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios		Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios		Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios		Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	101	69,7%	42	30,2%	87	66,9%	86	66,7%
Sí	44	30,3%	97	69,8%	43	33,1%	43	33,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

A partir de los ítems «i51» y «f48» se inicia un subgrupo de preguntas relacionadas con el mundo de la publicidad. En primer lugar, se les solicita su opinión sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la televisión. Una vez analizada la tabla comparativa, comprobamos cómo casi la totalidad del alumnado que realizó los dos cuestionarios se inclinan por la opción «excesivos», manteniendo los valores muy estables entre los dos pases, aunque se aprecia un crecimiento del 1,5% en el grupo experimental, mientras que en el de control hay un retroceso del 4,7%, que va a parar a la opción «normal».

Cantidad y frecuencia de los anuncios publicitarios en los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios		Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios		Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios		Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Escasos	4	2,8%	3	2,2%	2	1,5%	2	1,6%
Normal	4	2,8%	4	2,9%	3	2,3%	9	7,0%
Excesivos	137	94,5%	132	95,0%	125	96,2%	118	91,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto a la actitud del alumnado ante la publicidad -items «i52» y «f49»-, la tabla comparativa nos indica que se producen cambios significativos en el alumnado del grupo experimental después de haberse aplicado el

Actitud ante la publicidad

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Procuro desentenderme o rechazarla	56	38,6%	41	29,5%	45	34,6%	49	38,0%
Cierta pasividad e indiferencia	76	52,4%			70	53,8%	62	48,1%
Me gusta, la sigo con interés	13	9,0%	11	7,9%	15	11,5%	18	14,0%
Actitud crítica y reflexiva			87	62,6%				
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». En el cuestionario inicial, la opción mayoritaria en ambos grupos fue «cierta pasividad e indiferencia» alrededor del 50%, la misma que se mantiene en el final para el grupo control, pero no para el experimental que no recibe ningún apoyo

y aparece como mayoritaria la «actitud crítica y reflexiva» con el 62,6%. Curiosamente en el grupo control no registramos elección alguna para ella. Las demás opciones permanecen con cierta estabilidad en el grupo control y con unos descensos del 9,1% en «procuro desentenderme o rechazarla» y del 1,1% en «me gusta, la sigo con interés», que es la opción minoritaria, manteniéndose en segundo lugar la de «procuro desentenderme o rechazarla». En definitiva, apreciamos un claro cambio desde una actitud pasiva a otra más reflexiva en gran parte de los alumnos que siguieron el Programa.

Respecto a si la publicidad con todos sus mecanismos para vendernos un producto les influye, provocándoles el deseo de comprarlo -items «i53» y «f50», podemos observar en la tabla comparativa que mayoritariamente, alrededor del 50%, optan por decir que «poco» en ambos grupos y en las dos pruebas. Por contra, para la opción «bastante» se produce un descenso del 8,4% en los alumnos del grupo experimental, manteniéndose el porcentaje en el de control. Asimismo, para los que opinan que «nada» se

<i>Influencia de la publicidad ante el consumo</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo		Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo		Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo		Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	28	19,3%	52	37,4%	29	22,3%	29	22,5%
Poco	84	57,9%	67	48,2%	69	53,1%	69	53,5%
Bastante	33	22,8%	20	14,4%	32	24,6%	31	24,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

mantienen los valores en el de control y se registra un aumento del 18,1% en el alumnado del grupo experimental. Por tanto, vemos cómo ampliamente creen que la publicidad les influye poco o nada.

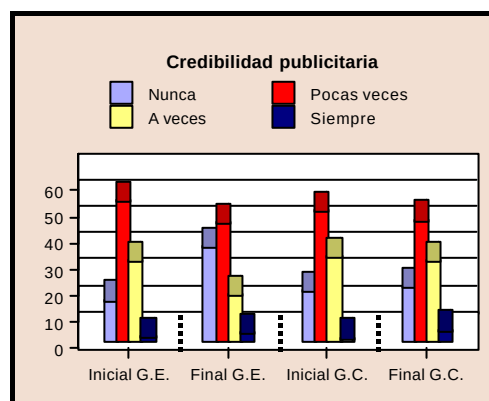
Preguntados los alumnos si cuando van a comprar un producto anunciado lo comparan con otros similares del mercado -items «i54» y «f51»-,

observamos que la opción mayoritariamente elegida corresponde a «a veces», situándose cerca del 50% en el cuestionario final. El resto de los valores permanecen estables para el grupo control en ambos pases, pero no para el experimental que sufre descensos en las opciones «nunca» y «po-

Comparación de productos semejantes									
	Grupo experimental				Grupo control				
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final		
	Comparar un producto con otros antes de comprarlo		Comparar un producto con otros antes de comprarlo		Comparar un producto con otros antes de comprarlo		Comparar un producto con otros antes de comprarlo		
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Nunca	20	13,8%	14	10,1%	14	10,8%	14	10,9%	
Pocas veces	33	22,8%	18	12,9%	29	22,3%	30	23,3%	
A veces	64	44,1%	69	49,6%	63	48,5%	62	48,1%	
Siempre	28	19,3%	38	27,3%	24	18,5%	23	17,8%	
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%	

cas veces» -3,7% y 9,9%, respectivamente-, y unos importantes aumentos del 9% y del 5,5% en «siempre» y «a veces». Este leve incremento en la opción positiva, aunque otros factores pudieran influir, suponemos que en alguna medida puede deberse a la influencia del Programa.

En la misma línea, los ítems «i55» y «f52» solicitaban a los alumnos su opinión sobre si se creían todo lo que se dice en la publicidad. En la prueba inicial ambos grupos coinciden en los valores dados a las distintas opciones, sobresaliendo mayoritariamente «pocas veces» con porcentajes en torno al 50%, seguida de «a veces», alrededor del 30% y «siempre» con un residual 1%. El grupo control sigue manteniendo estables estos porcentajes en la prueba final. Sin embargo, encontramos cambios significativos en el grupo experimental que lo encamina hacia una evolución posi-



tiva. Se producen sendos descensos del 8,5% y del 13% en las opciones «pocas veces» y «a veces» y un importante incremento del 20% en el alumnado que eligió «nunca», lo que hace que se desarrolle en ellos una actitud crítica y reflexiva.

Credibilidad publicitaria								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Creencia de la publicidad		Creencia de la publicidad		Creencia de la publicidad		Creencia de la publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nunca	22	15,2%	49	35,3%	24	18,5%	26	20,2%
Pocas veces	77	53,1%	62	44,6%	64	49,2%	59	45,7%
A veces	44	30,3%	24	17,3%	41	31,5%	39	30,2%
Siempre	2	1,4%	4	2,9%	1	,8%	5	3,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En relación a si pensaban que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos -items «i56» y «f53»-, podemos observar que

Difusión de publicidad engañosa								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos		Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos		Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos		Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	15	10,3%	10	7,2%	16	12,3%	17	13,2%
No considero importante	24	16,6%	19	13,7%	38	29,2%	43	33,3%
Sí	106	73,1%	110	79,1%	76	58,5%	69	53,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

para el alumnado de ambos grupos y en las dos pruebas la opción mayoritariamente elegida es el «sí», lo que nos viene a confirmar la percepción extendida entre los alumnos de que a través de la publicidad se nos puede

engañar o manipular. Es preciso matizar que mientras en el grupo control los valores permanecen estables entre los dos pases, ocupando el segundo lugar en la elección de los alumnos la opción más neutra y menos discriminatoria «no considero importante esta cuestión» con un 33,3%, en el grupo experimental los que se decantan por el «sí» elevan el porcentaje en un 6%, situándose en el 79,1%. Asimismo, disminuyen en un 3,1% los que creían que «no» se difunde publicidad engañosa y en un 2,9% los que habían manifestado que era una cuestión sin importancia. Por tanto, destacamos un cambio positivo en la actitud de un grupo de nuestros sujetos que realizaron el Programa y que en el cuestionario inicial poseían una percepción pasiva de la posibilidad de engaño en la publicidad.

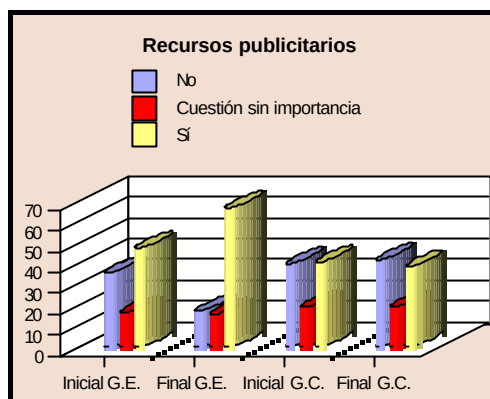
Preguntamos en los ítems «i58» y «f55» que nos dijeran los aspectos en que más se fijan cuando ven un anuncio, dándoles hasta dos opciones de selección de entre seis posibles y tras los recuentos pertinentes procedimos a realizar la media de los mismos. Observamos en la tabla comparativa que la «música», las «imágenes» y los «personajes» son las tres opciones mayoritariamente elegidas por el alumnado de ambos grupos en los dos cuestionarios. Destacamos como positivo que en el grupo experimental se produce un aumento del 11,6% en el porcentaje de sujetos que se decantan por las

Aspectos más observados de un anuncio				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Aspectos observados de un anuncio	Aspectos observados de un anuncio	Aspectos observados de un anuncio	Aspectos observados de un anuncio
	%	%	%	%
Música	39,9%	35,8%	35,2%	38,0%
Personajes	24,8%	17,9%	19,1%	20,8%
Imágenes	22,0%	21,7%	29,2%	24,0%
Diálogos o textos	6,5%	5,4%	5,9%	5,9%
Características del producto	4,7%	16,3%	8,5%	8,6%
Otros	2,1%	2,9%	2,1%	2,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

«características del producto», pasando del 4,7% inicial al 16,3% final, posible influencia de la aplicación del Programa.

En cuanto a si conocen los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender -items «i59» y «f56»-, los datos que observamos en la tabla nos muestran que si en un principio las dos opciones mayoritarias y muy próximas una de la otra eran «sí» y «no», en la evaluación final se producen cambios significativos en el grupo experimental pasando los

que conocen los recursos publicitarios de un 47,6% al 66,9%, es decir un aumento del 19,3%, en detrimento de los que no lo conocen que sufren un descenso del 18,6%. Por contra, en el grupo control se mantienen prácticamente los mismos valores.



	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Mecanismos para venta		Mecanismos para venta		Mecanismos para venta		Mecanismos para venta	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	52	35,9%	24	17,3%	52	40,0%	54	41,9%
No considero importante	24	16,6%	22	15,8%	25	19,2%	25	19,4%
Sí	69	47,6%	93	66,9%	53	40,8%	50	38,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

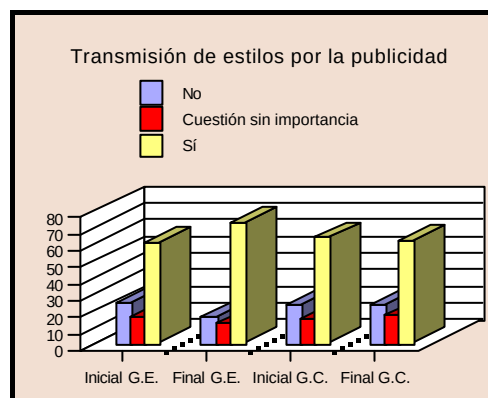
Los items «i60» y «f57» demandaban la opinión de los alumnos sobre cómo creen que aparecen el hombre y la mujer en la publicidad. Podían seleccionar hasta dos opciones, por lo que se realizaron sendos recuentos, procediéndose finalmente a confeccionar una clasificación global con sus medias. Por ello, analizando la tabla comparativa observamos que aunque nuestros encuestados en ambos grupos obtienen valores muy próximos,

situándose la mayoría en las opciones «la mujer es considerada como objeto sexual» y «refleja lo que sucede en la sociedad», en el grupo experimental se aprecian un poco más los cambios surgidos tras la evaluación final. En las preferencias antes citadas, existe un descenso y un crecimiento del 3,6% y del 2,2%, respectivamente, aumentando asimismo un 8,2% los que consideran que «refleja lo que sucede en la sociedad» y retrocediendo un 3,5% los que creen que hombres y mujeres «aparecen en igual de condiciones».

<i>Aparición hombre/mujer en la publicidad</i>				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Aparición hombre/mujer en la publicidad	Aparición hombre/mujer en la publicidad	Aparición hombre/mujer en la publicidad	Aparición hombre/mujer en la publicidad
	%	%	%	%
En igualdad de condiciones	15,7%	12,2%	22,9%	19,4%
Refleja lo que sucede en la sociedad	28,5%	30,7%	28,3%	29,0%
Discriminación hacia la mujer	11,6%	19,8%	13,7%	18,8%
Discriminación hacia el hombre	3,3%	2,5%	4,4%	3,8%
La mujer es considerada objeto sexual	35,5%	31,9%	29,3%	27,4%
Otros	5,4%	2,9%	1,4%	1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En conclusión, podemos decir que se da un poco más de sensibilización en el grupo experimental, en el segundo pase, hacia el rol y los estereotipos femeninos en la publicidad.

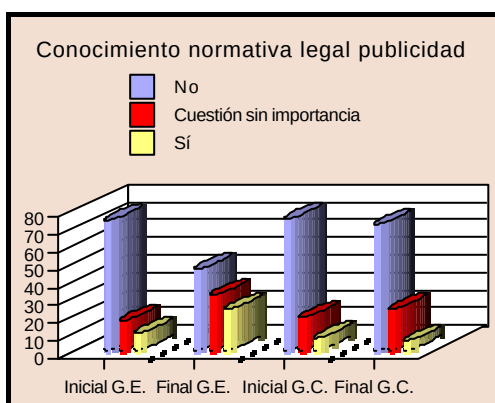
Respecto a si la publicidad nos transmite modos o estilos de vida -items «i61» y «f58», podemos afir-



mar que tras analizar la tabla comparativa se produce una evolución positiva en el grupo experimental en los resultados de la evaluación final. Efectivamente, hay un crecimiento del 12,7% en los alumnos que responden que «sí», un descenso del 8,3% en la opción «no» y un retroceso del 4,4% en los se decantaron por «no considero importante esta cuestión». En el grupo control, se mantienen los valores de las tres opciones entre ambas pruebas, siendo la mayoritaria el «sí» con el 61,2%.

<i>Transmisión de estilos por la publicidad</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Transmisión estilos		Transmisión estilos		Transmisión estilos		Transmisión estilos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	35	24,1%	22	15,8%	29	22,3%	29	22,5%
No considero importante	23	15,9%	16	11,5%	19	14,6%	21	16,3%
Sí	87	60,0%	101	72,7%	82	63,1%	79	61,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Para concluir este bloque sobre los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios, seleccionamos a los items «i65» y «f61» que preguntaban a los alumnos su conocimiento de la normativa legal sobre la publicidad.



estables, en el experimental comprobamos la existencia de una leve evolu-

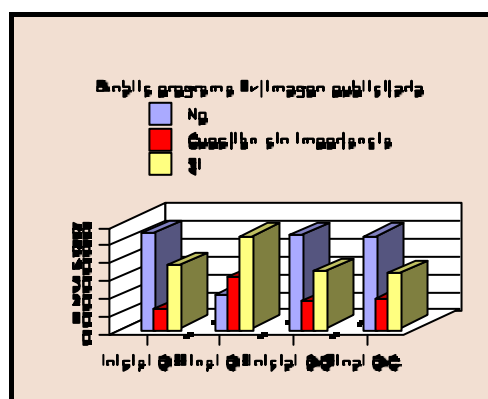
ción de la normativa legal sobre la publicidad. Tras el pase del cuestionario inicial observamos cómo en ambos grupos la inmensa mayoría -en torno al 74%- la desconocían y sólo un pequeño porcentaje inferior al 10% afirmaban conocerla. Después del cuestionario final, los valores cambiaron de un grupo a otro. Si en el control los porcentajes permanecen

ción positiva. Se aumenta un 13,3% en los partidarios de «sí», confirmándose un retroceso del 27,8% en la opción negativa. Asimismo se produce un crecimiento significativo del 12,7% en la preferencia menos discriminativa de las tres como es la de «no considero importante esta cuestión». Como conclusión, podemos estar satisfechos con estos cambios, pero creemos que hay que trabajar más profundamente en el conocimiento claro de los textos legales que protegen al consumidor, para desarrollar más actitud crítica frente a los mensajes y la manipulación.

Conocimiento de la normativa sobre publicidad								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Conocimiento normativa publicidad		Conocimiento normativa publicidad		Conocimiento normativa publicidad		Conocimiento normativa publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	107	73,8%	64	46,0%	97	74,6%	92	71,3%
No considero importante	24	16,6%	43	30,9%	24	18,5%	30	23,3%
Sí	14	9,7%	32	23,0%	9	6,9%	7	5,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios»

Con los ítems «i68» y «f65», iniciamos el quinto y último bloque de los cuestionarios: «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios». Interrogábamos al alumnado si habían analizado detenidamente un programa de televisión o una imagen publicitaria. La tabla comparativa nos



muestra cómo los valores del cuestionario inicial en las distintas opciones coinciden prácticamente para ambos grupos, siendo la respuesta negativa el porcentaje mayoritario -alrededor del 53%- , seguida de la afirmativa con el 35% de las preferencias.

Tras la prueba final, comprobamos que en el grupo control no se producen variaciones mientras que en el experimental existe una evolución positiva al situarse los partidarios del «sí» en el 51,8%, lo que supone un crecimiento del 16,6%, consecuencia directa, creemos, de la incidencia del Programa. Por contra, retroceden un 34,4% los que se decantaron por el «no» inicial. Algunos de ellos optaron por la opción neutra «no considero importante esta cuestión» que subió un 17,8%.

<i>Análisis programa Tv/imagen publicitaria</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Análisis programa/publicidad		Análisis programa/publicidad		Análisis programa/publicidad		Análisis programa/publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	78	53,8%	27	19,4%	68	52,3%	67	51,9%
No considero importante	16	11,0%	40	28,8%	20	15,4%	22	17,1%
Sí	51	35,2%	72	51,8%	42	32,3%	40	31,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Respecto a si creían que un conocimiento general de los medios, en su estructura, funcionamiento, técnicas y recursos, repercute en un mejor consumo de los mismos -items «i70» y «f67»-, los resultados que obtenemos en la tabla comparativa nos indican que siempre la opción mayoritaria es la afirmativa. Sin embargo, conviene realizar un análisis más detenido. En el grupo control, en la prueba final se produce un retroceso del valor positivo en un 6,5% en favor del negativo que crece un 3,2%. Por contra, en el experimental observamos lo inverso, un crecimiento del 8,7% en los que piensan que «sí» repercute en un mejor consumo y un descenso del 16,8% en los que eligieron la opción «no».

<i>Repercusión conocimiento medios/mejor consumo</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Repercusión conocimiento sobre consumo		Repercusión conocimiento sobre consumo		Repercusión conocimiento sobre consumo		Repercusión conocimiento sobre consumo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	26	17,9%	14	10,1%	19	14,6%	23	17,8%
No considero importante	18	12,4%	16	11,5%	37	28,5%	41	31,8%
Sí	101	69,7%	109	78,4%	74	56,9%	65	50,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Preguntados los alumnos sobre si sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación -items «i71» y «f68», podemos observar en la tabla comparativa que en ambas pruebas optan por los valores positivos, situándose como primera preferencia la de «sí, nos ayuda a

<i>Actitud crítica ante los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Actitud crítica ante los medios		Actitud crítica ante los medios		Actitud crítica ante los medios		Actitud crítica ante los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No, es una pérdida de tiempo	19	13,1%	11	7,9%	24	18,5%	31	24,0%
Sí, bueno para nuestra formación	45	31,0%	49	35,3%	45	34,6%	48	37,2%
No, te despista sobre la información	7	4,8%	7	5,0%	9	6,9%	9	7,0%
Sí, nos ayuda a descubrir mensajes	74	51,0%	72	51,8%	52	40,0%	41	31,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

descubrir sus mensajes», con porcentajes más altos en el grupo experimental, y como segunda la de «sí, es bueno para nuestra formación». Habría que indicar que en las opciones negativas «no, es una pérdida de tiempo» y «no, te despista sobre la información que nos ofrecen» se producen un descenso del 5,2% en el alumnado del experimental frente a un crecimiento del 5,5% en el de control en el primera preferencia, manteniéndose estables los

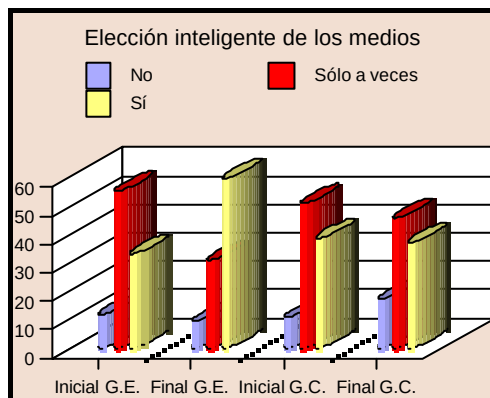
porcentajes en la segunda.

En la misma línea, los items «i72» y «f69» preguntaban si creían que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejoraría su calidad de vida. El análisis de la tabla nos indica que mayoritariamente todo el alumnado encuestado se decanta por la opción afirmativa -sobre el 70%-. Los valores permanecen constantes en el grupo control en ambas pruebas,

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Relación consumo inteligente y calidad de vida		Relación consumo inteligente y calidad de vida		Relación consumo inteligente y calidad de vida		Relación consumo inteligente y calidad de vida	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	24	16,6%	14	10,1%	17	13,1%	16	12,4%
No considero importante	10	6,9%	12	8,6%	19	14,6%	22	17,1%
Sí	111	76,6%	113	81,3%	94	72,3%	91	70,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

mientras que en el experimental se produce un crecimiento del 4,7% en los que eligen el «sí» y un retroceso del 6,5% en la opción negativa.

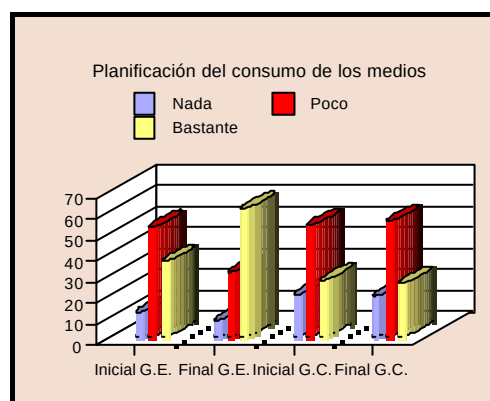
Para indagar sobre si realizan elecciones inteligentes de los medios, los items «i73» y «f70» preguntaban si pensaban que veían, leían u oían aquello que realmente les convenía. Con los resultados obtenidos, comprobamos que en la prueba inicial los porcentajes en ambos grupos son coincidentes prácticamente en las tres opciones, siendo la preferida de forma mayoritaria la que se sitúa en un término medio, es decir «sólo a veces»; en segundo lugar, encontramos a los que se decantan afirmativamente.



Sin embargo, en el cuestionario final observamos que mientras en el grupo control los valores permanecen muy cercanos, en el experimental se produce una evolución positiva hacia los que eligen la opción «sí» con un aumento del 26,6% y sendos retrocesos del «no» y «sólo a veces» del 2,3% y 24,3%, respectivamente, lógicamente atribuible a la incidencia del Programa.

<i>Elección inteligente de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Elección inteligente de los medios		Elección inteligente de los medios		Elección inteligente de los medios		Elección inteligente de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	17	11,7%	13	9,4%	14	10,8%	22	17,1%
Sólo a veces	80	55,2%	43	30,9%	66	50,8%	59	45,7%
Sí	48	33,1%	83	59,7%	50	38,5%	48	37,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto a si planifican el consumo de los medios, sobre todo de la televisión y de la radio -items «i74» y «f71», el análisis de la tabla comparativa nos indica que encontramos diferencias significativas en el grupo experimental en los datos de la prueba final con respecto a la inicial. Se produce un extraordinario crecimiento del 25,3% en la opción «bastante», retrocediendo, por contra, un 21,5% y un 3,8% las opciones «poco» y «nada», respectivamente. Sin embargo, en el grupo control se mantienen los valores en ambos pases siendo «poco» la opción mayoritariamente elegida. Como conclusión, podemos apreciar que según la opinión de nuestros alumnos antes de la aplicación del Programa



su nivel de planificación era bajo. No obstante observamos una evolución positiva en los hábitos del grupo experimental tras la evaluación final, mientras que el alumnado del grupo control permanece sin cambios.

<i>Planificación del consumo de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Planificación consumo de los medios		Planificación consumo de los medios		Planificación consumo de los medios		Planificación consumo de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	17	11,7%	11	7,9%	26	20,0%	25	19,4%
Poco	76	52,4%	43	30,9%	69	53,1%	71	55,0%
Bastante	52	35,9%	85	61,2%	35	26,9%	33	25,6%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Los ítems «i77» y «f73» planteaban a los alumnos su opinión sobre la posibilidad de aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la televisión, en definitiva, a consumir los medios y sus mensajes de forma inteligente. Observamos en la tabla comparativa cómo desde el principio todo el alumnado ha manifestado una opinión favorable al aprendizaje con un porcentaje bastante mayoritario. En el grupo experimental, tras la aplicación del Programa, los valores positivos crecen un 10,6% más, retrocediendo los nega-

<i>Aprendizaje del consumo inteligente de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?		¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?		¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?		¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	33	22,8%	17	12,2%	32	24,6%	32	24,8%
Sí	112	77,2%	122	87,8%	98	75,4%	97	75,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

tivos en el mismo porcentaje. Por contra, en el grupo control, los datos permanecen estables, por lo que no se producen cambios y siguen manteniendo la misma creencia que cuando se pasó el cuestionario inicial.

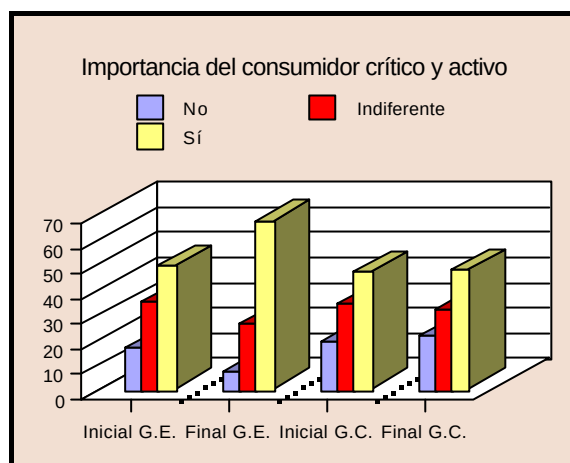
En la línea de la cuestión anterior, los ítems «i79» y «f75» interrogaban a los alumnos para saber si consideraban necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los distintos medios. El análisis de la tabla comparativa nos indica que mayoritariamente se inclinan por pensar que «sí» en ambos grupos de investigación. No obstante, observamos modificaciones significativas en los porcentajes del cuestionario final,

<i>Necesidad de identificación de los mensajes mediáticos</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Necesidad de identificación de mensajes		Necesidad de identificación de mensajes		Necesidad de identificación de mensajes		Necesidad de identificación de mensajes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	43	29,7%	8	5,8%	26	20,0%	17	13,2%
No considero importante	17	11,7%	27	19,4%	26	20,0%	36	27,9%
Sí	85	58,6%	104	74,8%	78	60,0%	76	58,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

sobre todo en el grupo experimental. Encontramos un crecimiento del 16,2% en los que piensan afirmativamente hasta situarse en el 74,8% de la muestra, mientras que los partidarios del «no» decrecen en un importante 23,9% para quedarse en el 5,8%. Asimismo, aumenta la opción menos discriminativa «no considero importante esta cuestión» en un 7,7%. En el grupo control, se produce sendos retrocesos, aunque leves en los que eligen tanto la variable positiva como la negativa y aumenta, por contra, el porcentaje de la opción neutra. Como conclusión, podemos decir que los procesos de análisis, investigación y reflexión del desarrollo del Programa ha incidido favorablemente en la concienciación de los alumnos.

Los ítems «i80» y «f76» se centraban en torno a la importancia de ser un consumidor crítico y activo de los medios. Observamos que mientras que el alumnado del grupo control se mantiene en la misma opinión mani-

festada en el cuestionario inicial, el del experimental evoluciona positivamente.



Así, comprobamos cómo se registra una notable regresión del 9,4% y del 8,6% en las opciones «no» e «indiferente», respectivamente, mientras que los que se decantan por el «sí» crecen un 17,9%. Por contra, en el grupo control los valores de los alumnos se mantienen estables y con casi idénticos porcentajes.

Importancia del consumidor crítico y activo								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Importancia consumidor crítico		Importancia consumidor crítico		Importancia consumidor crítico		Importancia consumidor crítico	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	24	16,6%	10	7,2%	25	19,2%	27	20,9%
Indiferente	50	34,5%	36	25,9%	44	33,8%	41	31,8%
Sí	71	49,0%	93	66,9%	61	46,9%	61	47,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Referente a las cualidades que un buen consumidor de medios debe poseer -items «i81» y «f77»-, los alumnos en general y de forma mayoritaria se inclinan por la opción más significativa, es decir, la de «racionalizar su consumo». Pese a ello, encontramos diferencias entre un grupo y el otro. Efectivamente, en el grupo experimental se evoluciona positivamente hacia un posicionamiento de consumidor inteligente al aumentar, aunque levemente, del 80,7% al 82% los partidarios de la «racionalización» y retroceder la opción más irreflexiva «ser una adicto de ellos» un 4,4%. Los que buscan una solución drástica, «ignorarlos y rechazarlos», se sitúan del 5,5% al 8,6%. Por con-

tra, los resultados en el grupo control sufren una sensible regresión: bajan los partidarios de la variable positiva «racionalizar su consumo» y aumentan lógicamente los porcentajes de las otras dos, por lo que advierte ciertas carencias en el análisis y reflexión sobre el fenómeno de los medios y su consumo inteligente.

Cualidades del buen consumidor de medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Características del buen consumidor		Características del buen consumidor		Características del buen consumidor		Características del buen consumidor	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Ser un adicto de ellos	20	13,8%	13	9,4%	13	10,0%	18	14,0%
Ignorarlos y rechazarlos	8	5,5%	12	8,6%	19	14,6%	24	18,6%
Racionalizar su consum	117	80,7%	114	82,0%	98	75,4%	87	67,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Para finalizar el análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final, exponemos la última cuestión recogida en los ítems «i82» y «f78» que se centraba en recabar la opinión del alumno para comprobar si con una propuesta de intervención directa e implicativa como la producción y creación de mensajes por ellos mismos les ayudaría a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica. El punto de partida fue idéntico para ambos grupos, situándose la mayoría en una posición positiva, sin embargo observamos que en la prueba final se producen algunos cambios significativos. Así, mientras que en el grupo control los valores se mantienen e incluso decrecen los partidarios del «sí» en un 3% en favor de los que piensan que «no», en el experimental aumentan en un 8,6% los que se decantan por esta línea de trabajo, retrocediendo en un 1,6% y un 6,8%, respectivamente, los que en un principio «no» lo veían adecuado o se mostraron «indiferentes». Ello, nos confirma, que tras el desarrollo del Programa los alumnos son conscientes de que entrando y participando directamente y en primera persona en el complejo mundo de los medios, los perciben mejor y adoptan una actitud más crítica

hacia ellos, lo que indudablemente les conducirá a convertirse en verdaderos consumidores inteligentes de los medios de comunicación y la publicidad.

Valoración de la producción y creación de mensajes por los alumnos para mejor conocimiento de los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Valoración producción y creación de mensajes		Valoración producción y creación de mensajes		Valoración producción y creación de mensajes		Valoración producción y creación de mensajes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	16	11,0%	13	9,4%	16	12,3%	18	14,0%
Indiferente	36	24,8%	25	18,0%	29	22,3%	31	24,0%
Sí	93	64,1%	101	72,7%	85	65,4%	80	62,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

4.7.3.4. Análisis estadístico de los cuestionarios

Hasta ahora hemos realizado tanto los estudios descriptivos de las frecuencias y porcentajes de los cuestionarios inicial y final de los alumnos del grupo experimental como el análisis comparativo en conjunto de los dos cuestionarios pasados a los alumnos de ambos grupos, es decir, al experimental y al control. Hemos observado cambios y variaciones en cuanto a sus conocimientos, opiniones, hábitos, actitudes, intereses e influencias de los medios y sus mensajes, sobre todo en el grupo experimental después de finalizar la aplicación del Programa de Orientación. Sin embargo, para comprobar si esas mutaciones han sido significativas en la variabilidad de los resultados entre la primera prueba y la última, es necesario proceder a la aplicación de una serie de estadísticos a las preguntas de nuestros cuestionarios que nos confirmen que la incidencia del Programa ha sido positiva en los alumnos que lo desarrollaron.

Para el tipo de cuestionario que empleamos y el diseño de nuestra propia investigación, con dos grupos -experimental y control- a los que se les pasó un «pretest» y un «postest», según Fegurson (1986: 185 y ss.) y Hernández (1997: 97 y ss.), los análisis estadísticos que podemos llevar a cabo son varios. De una parte, la «t de Studen» para comprobar los resultados entre el primer pase y el segundo, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control; de otra, para realizar el análisis de frecuencias, la prueba del «chi cuadrado».

En el momento de realizar la selección de los items a los que se les iba a aplicar los estadísticos, tuvimos en cuenta los análisis previos que hicimos con anterioridad de frecuencias y porcentajes. Por ello, optamos por elegir un grupo de aquéllos donde se observa una mayor variabilidad positiva, fruto no del azar sino consecuencia directa del desarrollo del Programa, a fin de que se confirme o rechace la significatividad de estos cambios que han experimentado nuestros alumnos en sus opiniones y manifestaciones. Hemos desestimado aquellos otros en los que aun advirtiéndose cambios significativos en su variabilidad, éstos pueden deberse a otros factores aje-

nos a la aplicación de nuestro Programa. Como ejemplo, ponemos el caso observado en la pregunta que hacíamos al alumnado sobre si los fines de semana consumían los medios más que a diario de la dimensión «nosotros y los medios». En el análisis comparativo, el resultado nos informaba que en el grupo control no había cambios sustanciales entre ambos pases, sin embargo en el experimental la opción «no» aumentaba un 13,5% y la «sí» sufría un retroceso del 12,1%, con respecto a la prueba inicial. Pensamos que este cambio en el hábito de consumo de los medios, podría deberse, sin descartar la posible influencia del Programa, a la época estival del año que permite recogerse más tarde, salir más, ir a la playa y por supuesto una época de exámenes donde los alumnos dedican mucho más tiempo al estudio. Asimismo tenemos que resaltar que en nuestro cuestionario, hay un gran número de preguntas que no tenían la función de recoger cambios entre el inicio y el final de la experimentación, sino que su finalidad consistía en explorar y percibir los conocimientos, hábitos, experiencias, influencias y valores que poseían sobre los medios y sus mensajes, como hemos podido comprobar ampliamente en los análisis anteriores. Por último, hemos prescindido también de aquellos items donde se apreciaba una variabilidad significativa, pero con una leve evolución debido a que en la prueba inicial los porcentajes en las opciones positivas eran muy altos.

Por tanto hemos seleccionado para la aplicación de los estadísticos los siguientes items:

Dimensión	Contenido	Identificación
! <i>El mundo de los medios</i>	• Información sobre el fenómeno de los medios	i16 - f13
	• Importancia del funcionamiento de los medios	i17 - f14
	• Dueños de los medios de comunicación	i18 - f15

<i>!Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios</i>	•Diferencias en las informaciones de los medios	i19 - f16
	•Veracidad de los medios	i28 - f25
	•Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	i32 - f29
	•Percepción de información subjetiva/manipulada	i35 - f32
	•La tv da información real de los acontecimientos	i41 - f38
	•Reflexión sobre los programas de tv	i45 - f42
	•Transmisión de ideologías en los medios	i46 - f43
	•Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	i48 - f45
	•Actitud ante la publicidad	i52 - f49
	•Credibilidad publicitaria	i55 - f52
	•Aspectos más observados de un anuncio	i58 - f55
	•Recursos publicitarios y mecanismos para vender	i59 - f56
	•Transmisión de estilos	i61 - f58

<i>! Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios</i>	•Análisis programa tv/ imagen publicitaria	i68 - f65
	•Elección inteligente de los medios	i73 - f70
	•Planificación consumo de los medios	i74 - f71
	•Necesidad de identificación de los mensajes	i79 - f75
	•Importancia del consumidor crítico	i80 - f76

Antes de comenzar con el análisis, queremos hacer algunas matizaciones sobre el uso de los dos estadísticos que vamos a utilizar con los items seleccionados. En la formulación de las preguntas del cuestionario nos encontramos con dos situaciones que influyen a la hora de decidirse por uno u otro estadístico. Aunque no se presentaban como estrictamente numéricas, la mayoría de las opciones de respuestas de las preguntas sí poseían un talante gradual o numérico -(mucho, poco, nada); (sí, no); (siempre, a veces, pocas veces, nunca)-. Para este amplio grupo de items se va a utilizar el estadístico «*t* de Student» como el más apropiado para la comparación de las medias de dos variables de un mismo grupo, contrastando su significación. Por contra, para las preguntas que tenían una naturaleza nominal o no paramétrica, hemos optado por el uso del «chi cuadrado» como la prueba que mejor nos iba a determinar si las frecuencias observadas en el cuestionario de evaluación final corresponden con lo que consideramos frecuencias teóricas, es decir, la hipótesis nula de que no hay diferencias entre frecuencias observadas y las teóricas o bien que las que existen entre el primer pase y el segundo no son significativas. En definitiva comprobar las frecuencias y ver el grado de evidencia suficiente entre las diferencias percibidas entre la encuesta inicial y final.

Para el análisis estadístico hemos empleado el programa informático «SPSS» -versión 9,0 para Windows 95-, del que extraemos las tablas que presentamos con los datos y resultados. Para obtener los valores de los estadísticos, hemos utilizado la tabla de valores críticos de «*t*» de Siegel (1976: 282) y la tabla de percentiles de distribuciones «chi cuadrado» de Glass y Stanley (1974: 518).

Los ítems «i16» y «f13» demandaba a los alumnos su conocimiento sobre el grado de información del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.). Como hemos observado en las tablas comparativas, se mantenían sin variación los valores del grupo control, mientras que en el experimental existía un extraordinario crecimiento del 43,% en la opción «mucho» en los datos del cuestionario final en relación

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-,53	,74	6,24E-02	-,66	-,41	-8,537	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-3,88E-02	,68	5,97E-02	-,16	7,93E-02	-,649	128	,517

con el inicial, retrocediendo un 8,8% y un 34,7% en las opciones «nada» y «poco», respectivamente. Si aplicamos el estadístico *t* -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de -8,537 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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, 1983a:498). Por contra, para el grupo de control la *t* = 0,649 es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la

diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control.

Debido a la naturaleza nominal del siguiente ítem a analizar, optamos por utilizar el estadístico «chi cuadrado», para que nos exprese las discrepancias entre los datos empíricos y los que se obtendría de ser cierta una determinada hipótesis y luego contrastar si una discrepancia como la que surge en este caso es lo suficientemente grande para tomarla en consideración, o por el contrario, se debe simplemente al azar. Si la probabilidad de una discrepancia igual o mayor que la encontrada es muy grande, no podemos rechazar la hipótesis nula.

En nuestro caso, si las probabilidades igual o menor del 5% podremos rechazar la hipótesis a ese nivel y concluir que la discrepancia entre la realidad y la hipótesis es significativa. La significación o no significación de esta discrepancia nos la indica la tabla de valores de χ^2 que indica la máxima discrepancia posible que se puede admitir por puro azar. Como sabemos, las distribuciones muestrales de χ^2 varían en función de los grados de libertad.

Concretamente, los ítems «i17» y «f14» indagaban sobre la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios. Tras el análisis de frecuencias y porcentajes, observamos que se mantenían estables los valores del grupo de control en ambas pruebas. No obstante, en el

<i>Pruebas de chi-cuadrado. Importancia del funcionamiento de los medios</i>				
Muestra de la experimentación	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	
Grupo experimental	Chi-cuadrado de Pearson	27,468 ^a	3	,000
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	28,492	3	,000
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	284		
Grupo control	Chi-cuadrado de Pearson	,293 ^b	3	,961
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	,294	3	,961
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	259		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,75.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,94.

grupo experimental destacábamos como positivo el aumento del 15,1% en la opción «es importante para mí, para conocerlos mejor»; a la vez, había un descenso extraordinario del 26,3% en la consideración de que «es importante para los expertos y profesionales». Realizado el procesamiento informático, obtenemos que los valores de χ^2 para el grupo experimental son de 27,468 y dados unos niveles de confianza de α : 0,05; $\chi^2_{0,95, 3gl} = 7,815$. Observamos, por tanto que nuestro valor es mayor, por lo que podemos concluir que se produce en esta pregunta un cambio significativo en las opiniones de los alumnos entre la prueba inicial y la final. Sin embargo, en el grupo de control, no se producen cambios dado que su valor $\chi^2 = 0,293$ es inferior a $\chi^2 = 7,815$, obtenido en la tabla de niveles de significación.

En relación a los dueños de los medios de comunicación -items «i18» y «f15»-, comprobábamos en el análisis comparativo de frecuencias y porcentajes

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	-,58	,96	8,16E-02	-,74	-,42	-7,139	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	7,75E-03	1,02	8,97E-02	-,17	,19	,086	128	,931

cómo los valores del grupo control en ambos cuestionarios no sufren cambios, mientras que en experimental las modificaciones son muy importantes. Se produce un extraordinario aumento del 43,2% en la opción «sí» en la prueba final. Aplicando el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -7,139 para el grupo experimental y dado que α : 0,05; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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 significativa

mente distinto de cero a nivel de confianza del 0,95%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,086$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, debido lógicamente a la influencia del Programa.

En los ítems «i19» y «f16», preguntábamos si sabían encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distin-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,32	1,20	,10	,12	,52	3,115	138	,002

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,17	1,32	,12	-5,90E-02	,40	1,470	128	,144

tos medios que conocen. Tras las observaciones de frecuencias y porcentajes encontramos diferencias significativas en los valores de las variables. Mientras que en el grupo control no se aprecia cambios entre los dos cuestionarios, optando mayoritariamente por la opción «a veces» y en segundo lugar por el «no», en el grupo experimental sí se producen modificaciones muy apreciables. En este sentido, hay una subida espectacular del 30,5% en la prueba final para la opción «sí». Aplicado el estadístico « t », obtenemos un valor de 3,115 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la t

= 1,470 es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, lo que indica que un amplio grupo de alumnos empiezan a encontrar diferencias entre los distintos medios, cambiando su opinión con respecto a lo manifestado antes de iniciar la aplicación del Programa.

Los items «i28» y «f25» demandaban a los alumnos su opinión sobre el grado de veracidad que le dan a los mensajes y contenidos que aparecen en los distintos medios. A este respecto, el análisis comparativo de

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	,47	,97	8,25E-02	,30	,63	5,667	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	-1,55E-02	1,01	8,87E-02	-,19	,16	-,175	128	,862

frecuencias y porcentajes nos muestra que en el grupo de control los valores permanecen equilibrados en ambos cuestionarios, pero que en el experimental todas las opciones sufren modificaciones positivas en aras a un posicionamiento crítico. Así, las opciones «nunca» y «pocas veces» aumentan un 10,1% y un 20,3%, respectivamente, mientras que «a veces» y «siempre» retroceden un 25,2% y un 5,4%. Aplicando el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de 5,667 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = -0,175$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control. Creemos

que el desarrollo del Programa ha incidido en un cambio de actitud reflexiva frente a la veracidad de todos los mensajes.

Referente a si los programas con sus temáticas y personajes influyen en la forma de ser y actuar del alumnado -ítems «i32» y f«29»-, encontramos variaciones en el análisis comparativo de las frecuencias y porcentajes. Mientras que en el grupo control los valores permanecen constantes, prácticamente en porcentajes idénticos, al principio y al final del período de la investigación, destacando como valor mayoritario la opción «no considero importante esta cuestión», la menos discriminativa de todas, en el grupo

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	-,32	1,39	,12	-,56	-8,98E-02	-2,737	138	,007

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de actuar	6,98E-02	1,43	,13	-,18	,32	,553	128	,581

experimental se produce una evolución bastante positiva. Aunque las opciones con más porcentajes siguen siendo «poco» y «nada», ambas sufren un retroceso del 5,8% y del 6,7%, respectivamente. Por contra, los que optan por «mucho» incrementan su valor en un 14,2%, situándose a una distancia del 18,3% con respecto a sus compañeros del grupo control que no realizaron el Programa. Tras la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -2,737 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,553$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios signifi-

cativos en el grupo experimental y no en el de control.

En el par de items «i35» y «f32» se preguntaba a los alumnos si se daban cuenta de que a veces la información que recibían de los medios podía ser subjetiva o estar siendo manipulada. La primera observación que pudimos realizar en la comparación de frecuencias y porcentajes es que existían diferencias en los resultados de los dos grupos y entre ambos cues-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	-,25	1,17	9,96E-02	-,45	-5,49E-02	-2,529	138	,013

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	7,75E-02	1,31	,12	-,15	,31	,673	128	,502

tionarios. Aunque la opción mayoritaria elegida por todo el alumnado fue el «sí», debemos establecer algunas matizaciones. En el grupo control, hay un retroceso en la percepción con un descenso de los partidarios del «sí» hacia la opción más ambigua «no considero importante esta cuestión», permaneciendo constante los que optaron por el «no». En cambio, en el grupo experimental se producen cambios significativos hacia una posición más crítica. Se produce un crecimiento del 12,3% en el «sí» y un descenso del 13% en la opción «no». En la tabla del procesamiento para el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -2,529 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,673$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. En definitiva, podemos concluir que en el grupo

experimental se ha producido un cambio en la percepción de los alumnos sobre la información subjetiva/manipulada que nos transmite en muchas ocasiones los medios.

En cuanto a si los alumnos creen que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos -items «i41» y «f38»-, la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes nos informaba que en el grupo control los valores se

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	,33	,72	6,07E-02	,21	,45	5,448	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación tip.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	3,10E-02	,72	6,32E-02	-9,40E-02	,16	,491	128	,624

mantenían con unos porcentajes casi idénticos, siendo la opción mayoritaria «depende de los tipos de programas», seguida de «sí» y, en último lugar, a una distancia considerable el «no», mientras que en el grupo experimental, se producía una evolución positiva en la actitud frente al medio televisivo con respecto al pensamiento inicial, coincidente con sus compañeros del grupo control. En consecuencia, observamos que la opción mayoritaria, aunque con un retroceso del 6,1%, sigue siendo «depende de los tipos de programas»; sin embargo, en las otras dos se produce una inversión sorprendente: disminuye el porcentaje de los que piensan afirmativamente en un 13,5%, pasando a ser la segunda opción elegida aquéllos que optan por el «no», con una subida del 19,5%. Cuando aplicamos el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de 5,448 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de nuestros resultados y la confirmación de que la investigación y la reflexión generada con el Programa ha incidido positivamente. Por contra, en el grupo de control la $t = 0,491$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es

significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula.

En cuanto a si los alumnos reflexionan seriamente sobre los programas de la televisión que ven -ítems «i45» y «f42»-, el análisis de la tabla

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 los programas de TV Reflexión sobre los programas de TV	-,22	1,09	9,25E-02	-,41	-4,01E-02	-2,411	138	,017

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 los programas de TV Reflexión sobre los programas de TV	,55E-02	1,07	9,40E-02	-,17	,20	,165	128	,869

comparativa nos muestra unos resultados que evolucionan positivamente en el grupo experimental, mientras que en el control los valores permanecen equilibrados siendo la opción mayoritaria en ambos cuestionarios la de «muy superficialmente». El cambio de actitud en el grupo experimental lo apreciamos en el ascenso significativo del 16,3% que se produce en los alumnos a elegir la opción «sí» en la evaluación final y en las bajadas porcentuales del 6,8% y del 9,5% en las opciones «no» y «muy superficialmente», respectivamente. Cuando aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de -2,411 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,165$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba

ba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control.

Los items «i46» y «f43» demandaban a los alumnos si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. Los valores observados en el cuestionario final difieren en porcentajes en uno u otro grupo, hacia posicionamientos más o menos reflexivos. Así, comprobamos cómo

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Transmisión de ideologías en los medios - Transmisión de ideologías en los medios	-,19	1,17	9,89E-02	-,39	1,38E-03	-1,963	138	,052

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Transmisión de ideologías en los medios - Transmisión de ideologías en los medios	2,33E-02	1,18	,10	-,18	,23	,225	128	,823

en el grupo control existe una actitud más pasiva, disminuyendo en un 5,2% los que creen que se transmiten ideologías y en un 2,1% los que eligen el «no», mientras que crece un 7,2% la opción «no considero importante esta cuestión». Por contra, en el grupo experimental, los alumnos evolucionan hacia posiciones más críticas al situarse los partidarios del «sí» en el 50,4% con una subida del 9% y en un descenso del 8,6% para los que se decantan por el «no», manteniendo estable los que eligen «no considero importante esta cuestión». Tras la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de 1,963 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,225$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, aunque somos conscientes de que

son muchos los factores que pueden incidir en esta evolución, es lógico pensar que el desarrollo del Programa de alguna manera ha tenido que influir positivamente en ello.

Con los ítems «i48» y «f45» queríamos analizar la opinión de los alumnos respecto a si sabían o habían aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales. Observamos que ambos grupos en el primer pase del cuestionario de evaluación mantenían los valo-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-,39	,65	5,55E-02	-,50	-,28	-7,004	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-7,75E-03	,63	5,56E-02	-,12	,10	-,139	128	,889

res idénticos en los porcentajes, pero en la prueba final, encontramos diferencias significativas. El grupo control se mantiene igual, sin embargo el experimental evoluciona positivamente, produciéndose una inversión en los resultados, pasando a ser la opción mayoritaria el «sí» con un crecimiento espectacular del 39,9%. Cuando aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de -7,004 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = -0,139$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia en-

tre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Por ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, creyendo que este cambio es debido al aprendizaje recibido tras la aplicación del Programa, ya que el grupo control permanece inalterable.

En cuanto a la actitud del alumnado ante la publicidad -ítems «i52» y «f49»-, el análisis comparativo de frecuencias y porcentajes nos indicó que se había producido variación en el pensamiento del alumnado del grupo experimental en el segundo cuestionario. En el inicial, la opción mayoritaria en ambos grupos fue «cierta pasividad e indiferencia» alrededor del 50%, la misma que se mantu-

vo el final para el grupo control, pero no así para el experimental que no recibió ningún apoyo, apareciendo como mayoritaria la «actitud crítica y reflexiva» con el 62,6%. Curiosamente en el grupo control no registramos elección alguna para ella. Las demás opciones permanecen con cierta estabilidad en el grupo

control y con unos descensos del 9,1% en «procuro desentenderme o rechazarla» y del 1,1% en «me gusta, la sigo con interés», que es la opción minoritaria, manteniéndose en segundo lugar la de «procuro desentenderme o rechazarla». Tras elegir el estadístico «chi cuadrado» como el más idóneo para esta pregunta, realizamos el procesamiento informático obteniendo que los valores de χ^2 para el grupo experimental son de 165,433 y dados unos niveles de confianza de α : 0,05; $\chi^2_{0,95, 3gl} = 7,815$. Observamos, por tanto que

Pruebas de chi-cuadrado. Credibilidad publicitaria				
Muestra de la experimentación	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	
Grupo experimental	Chi-cuadrado de Pearson	18,317 ^a	3	,000
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	18,676	3	,000
	Asociación lineal por lineal	11,229	1	,001
	N de casos válidos	284		
Grupo control	Chi-cuadrado de Pearson	2,996 ^b	3	,392
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	3,241	3	,356
	Asociación lineal por lineal	,117	1	,732
	N de casos válidos	259		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,94.

b. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,99.

nuestro valor es muchísimo mayor, por lo que podemos concluir que se produce en esta pregunta un cambio significativo bastante importante en las opiniones de los alumnos entre la prueba inicial y la final, pasando de una actitud pasiva a otra claramente más reflexiva. Sin embargo, en el grupo de control, no se producen cambios dado que su valor $\pm 2 = 0,924$ es inferior a $\pm 2 = 7,815$, obtenido en la tabla de niveles de significación.

En los ítems «i55» y «f52» se solicitaba a los alumnos su opinión sobre si se creían todo lo que se dice en la publicidad. En la prueba inicial ambos grupos coincidieron en los valores dados a las distintas opciones, sobresaliendo mayoritariamente «pocas veces» con porcentajes en torno al

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Credibilidad publicitaria - Credibilidad publicitaria	,29	,97	8,25E-02	,12	,45	3,489	138	,003

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Credibilidad publicitaria - Credibilidad publicitaria	-3,10E-02	1,05	9,20E-02	-,21	,15	-,337	128	,737

50%, seguida de «a veces», alrededor del 30% y «siempre con un residual 1%. El grupo control sigue manteniendo estables estos porcentajes en la prueba final. Sin embargo, encontramos cambios en el grupo experimental que lo encamina hacia una evolución positiva. Se producen sendos descensos del 8,5% y del 13% en las opciones «pocas veces» y «a veces» y un importante incremento del 20% en el alumnado que eligió «nunca». Tras la aplicación del estadístico «t», obtenemos un valor de 3,489 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,049$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se

acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, lo que indica que un amplio grupo de alumnos empiezan a cambiar de opinión con respecto a lo manifestado antes de iniciar la aplicación del Programa, desarrollándose en ellos una actitud crítica y reflexiva.

Preguntamos en los items «i58» y «f55» que nos dijeran los aspectos en que más se fijan cuando ven un anuncio. Observamos en la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes que la «música», las «imágenes» y los «personajes» son las tres opciones mayoritariamente elegidas por el alumnado de ambos grupos en los dos cuestionarios. Destacamos como positivo que en el grupo experimental se produce un aumento del 11,6% en el porcentaje de sujetos que se decantan por las «características del producto», pasando del 4,7% inicial al 16,3% final. Realizado el procesamiento informático para el estadístico «chi cuadrado», obtenemos que los valores de χ^2 para el grupo experimental son de 26,809 y dados unos niveles de confianza de α : 0,05; $\chi^2_{0.95, 5gl} = 11,070$. Observamos, por tanto que nuestro valor es mayor, por lo que podemos concluir que se produce en esta pre-

gunta un cambio significativo en las opiniones de los alumnos entre la prueba inicial y la final. Sin embargo, en el grupo de control, no se producen cambios dado que su valor $\chi^2 = 3,780$ es inferior a $\chi^2 = 11,070$, obtenido en la tabla de niveles de significación.

En la misma línea, con el par de

items «i59» y «f56»- preguntamos a los alumnos si conocían los mecanis-

Pruebas de chi-cuadrado. Aspectos más observados en un anuncio

Muestra de la experimentación		Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Grupo experimental	Chi-cuadrado de Pearso	26,809 ^a	5	,000
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	35,322	5	,000
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	284		
Grupo control	Chi-cuadrado de Pearso	3,780 ^b	5	,582
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	3,891	5	,565
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	259		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,45.

b. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,99.

mos y medios que utiliza la publicidad para vender. La observación de la tabla de frecuencias y porcentajes nos mostraron que si en un principio las dos opciones mayoritarias y muy próximas una de la otra eran «sí» y «no», en la evaluación final se producen variaciones positivas en el grupo experimental pasando los que conocen los recursos publicitarios de un 47,6% al

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	-,40	1,27	,11	-,61	-,18	-3,684	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	3,10E-02	1,19	,10	-,18	,24	,295	128	,768

66,9%, es decir un aumento del 19,3%, en detrimento de los que no lo conocen que sufren un descenso del 18,6%. Por contra, en el grupo control se mantienen prácticamente los mismos valores. Con estos datos y tras aplicar el estadístico «*t* de Student», obtenemos un valor de -3,684 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138\text{gl}} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,295$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula.

Con todo ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y nada en el de control. Por tanto, destacamos un cambio positivo en la actitud de un grupo de nuestros sujetos que realizaron el Programa y que en el cuestionario inicial poseían unos conocimientos escasos sobre los recursos empleados en la publicidad para persuadir a las personas y provocar el consumo.

En los ítems «i61» y «f58» demandábamos a los alumnos si la publicidad nos transmitía modos o estilos de vida. Tras el análisis de la tabla com-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Transmisión estilos - Transmisión estilos	-,22	1,10	9,31E-02	-,41	-3,90E-02	-2,397	138	,018

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Transmisión estilos - Transmisión estilos	1,55E-02	1,21	,11	-,20	,23	,145	128	,885

parativa de porcentajes y frecuencias, podemos afirmar que se produce una evolución positiva en el grupo experimental en los resultados de la evaluación final, con un crecimiento del 12,7% en los alumnos que responden que «sí», un descenso del 8,3% en la opción «no» y un retroceso del 4,4% en los que se decantaron por «no considero importante esta cuestión». En el grupo control, se mantienen los valores de las tres opciones entre ambas pruebas, siendo la mayoritaria el «sí» con el 61,2%. Con la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -2,397 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,145$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental por la posible influencia de la aplicación del Programa y ninguno en el de control.

Con los ítems «i68» y «f65», interrogábamos al alumnado si habían analizado detenidamente un programa de televisión o una imagen publicitaria. El resultado de la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes nos muestra cómo los valores del cuestionario inicial en las distintas opciones coinciden prácticamente para ambos grupos, siendo la respuesta negativa el porcentaje mayoritario -alrededor del 53%- , seguida de la afirmativa con el 35% de las

preferencias. Tras la prueba final, comprobamos que en el grupo control no se producen variaciones mientras que en el experimental existe una evolución positiva al situarse los partidarios del «sí» en el 51,8%, lo que supone un crecimiento del 16,6%, consecuencia directa, creemos, de la incidencia del Programa. Por contra, retroceden un 34,4% los que se decantaron por el «no» inicial. Algunos

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	-,53	1,21	,10	-,73	-,33	-5,206	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	,00	1,23	,11	-,21	,21	,000	128	1,000

de ellos optaron por la opción neutra «no considero importante esta cuestión» que subió un 17,8%. Cuando aplicamos el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -5,206 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de nuestros resultados y la confirmación de que la investigación y la reflexión generada con el Programa ha incidido positivamente. Por contra, en el grupo de control $t = 0,000$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula.

Para indagar sobre si realizan elecciones inteligentes de los medios, los ítems «i73» y «f70» preguntaban si pensaban que veían, leían u oían aquello que realmente les convenían. Con los resultados obtenidos del análisis de las frecuencias y los porcentajes, comprobamos que en la prueba inicial los valores en ambos grupos son coincidentes prácticamente en las tres opciones, siendo la preferida de forma mayoritaria la que se sitúa en un término medio, es decir «sólo a veces»; en segundo lugar, encontramos a

los que se decantan afirmativamente. Sin embargo, en el cuestionario final observamos que mientras en el grupo control los valores permanecen muy cercanos, en el experimental se produce una evolución positiva hacia los

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	-,29	,96	8,18E-02	-,45	-,13	-3,516	138	,001

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	6,98E-02	,92	8,10E-02	-9,05E-02	,23	,861	128	,391

que eligen la opción «sí» con un aumento del 26,6% y sendos retrocesos del «no» y «sólo a veces» del 2,3% y 24,3%, respectivamente. Con estos datos, procedimos a aplicar el estadístico «t», obteniendo un valor de -3,516 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,861$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental en cuanto a la selección de los medios atendiendo a criterios de racionalidad, lógicamente atribuible a la incidencia del Programa, mientras que esto no sucede en el de control.

En cuanto a si planifican el consumo de los medios, sobre todo de la televisión y de la radio -items «i74» y «f71», el análisis sobre las frecuencias y los porcentajes nos indicaron que encontramos diferencias significativas en el grupo experimental en los datos de la prueba final con

respecto a la inicial. Se produce un extraordinario crecimiento del 25,3% en la opción «bastante», retrocediendo, por contra, un 21,5% y un 3,8% las opciones «poco» y «nada», respectivamente. Sin embargo, en el grupo

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 de los medios - Planificación consumo de los medios	-,29	,94	7,94E-02	-,45	-,14	-3,715	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 de los medios - Planificación consumo de los medios	,00	,95	8,38E-02	-,17	,17	,000	128	1,000

control se mantienen los valores en ambos pases siendo «poco» la opción mayoritariamente elegida. Si aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de 3,715 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,000$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y ninguno en el de control, apreciándose una evolución positiva en su nivel de planificación.

Los ítems «i79» y «f75» interrogaban a los alumnos para saber si consideraban necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los distintos medios. El análisis de la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes nos indicó que mayoritariamente se inclinaban por la opción afirmativa en ambos grupos de investigación. No obstante, obser

vamos modificaciones importantes en los porcentajes del cuestionario final, sobre todo en el grupo experimental. Encontramos un crecimiento del 16,2% en los que piensan que «sí» hasta situarse en el 74,8% de la mues-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-6,20E-02	1,10	9,70E-02	-,25	,13	-,639	128	,524

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-,42	1,03	8,78E-02	-,59	-,24	-4,754	138	,000

tra, mientras que los partidarios del «no» decrecen en un importante 23,9% para quedarse en el 5,8%. Asimismo aumenta la opción menos discriminativa «no considero importante esta cuestión» en un 7,7%. En el grupo control, se produce sendos retrocesos, aunque leves en los que eligen tanto la variable positiva como la negativa y aumenta, por contra, el porcentaje de la opción neutra. Aplicando el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -4,754 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = -0,639$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y ninguno en el de control, incidiendo favorablemente en la concienciación de los alumnos, después de los proceso de análisis, investigación y reflexión que hemos desarrollo con el Programa.

Por último, en el par de ítems «i80» y «f76» se preguntaba a los alumnos sobre la importancia de ser un consumidor crítico y activo de los

medios. Observamos que mientras que el alumnado del grupo control se mantenía en la misma opinión manifestada en el cuestionario inicial, el del experimental evolucionó positivamente. Se produjo una notable regresión

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	-,27	,96	8,16E-02	-,43	-,11	-3,352	138	,001

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	7,75E-03	1,09	9,56E-02	-,18	,20	,081	128	,936

del 9,4% y del 8,6% en las opciones «no» e «indiferente», respectivamente, mientras que los que se decantaron por el «sí» crecieron un 17,9%. Por contra, en el grupo control los valores de los alumnos se mantuvieron estables y con casi idénticos porcentajes. Tras la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -3,352 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,081$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y ninguno en el de control, debidos a la incidencia de nuestro Programa y no a fluctuaciones muestrales.

Como conclusión del análisis estadístico de los cuestionarios de evaluación, exponemos a continuación las tablas resúmenes de todos los valores obtenidos a través del paquete informático SPSS, en el que se ofrece una visión global de todos y cada uno de los valores que hemos ido comentando.

Estadísticos de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo experimental

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios	,95	139	,46	3,86E-02
	Información sobre el fenómeno de los medios	1,48	139	,57	4,83E-02
Par 2	Dueños de los medios de comunicación	,63	139	,65	5,51E-02
	Dueños de los medios de comunicación	1,22	139	,78	6,60E-02
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios	1,43	139	,88	7,44E-02
	Diferencias en las informaciones de los medios	1,12	139	,77	6,54E-02
Par 4	Veracidad de los medios	1,82	139	,62	5,23E-02
	Veracidad de los medios	1,35	139	,74	6,28E-02
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,03	139	,92	7,84E-02
	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,35	139	1,09	9,24E-02
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,19	139	,91	7,68E-02
	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,44	139	,81	6,86E-02
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos	1,20	139	,45	3,85E-02
	La TV da información real de los acontecimientos	,87	139	,54	4,55E-02
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV	1,05	139	,75	6,32E-02
	Reflexión sobre los programas de TV	1,27	139	,75	6,36E-02
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,31	139	,46	3,93E-02
	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,70	139	,46	3,91E-02
Par 10	Creencia de la publicidad	1,17	139	,70	5,92E-02
	Creencia de la publicidad	,88	139	,79	6,73E-02
Par 11	Mecanismos para venta	1,10	139	,91	7,73E-02
	Mecanismos para venta	1,50	139	,77	6,57E-02
Par 12	Transmisión estilos	1,35	139	,86	7,27E-02
	Transmisión estilos	1,57	139	,75	6,38E-02
Par 13	Análisis programa/publicidad	,79	139	,92	7,81E-02
	Análisis programa/publicidad	1,32	139	,78	6,63E-02
Par 14	Elección inteligente de los medios	1,22	139	,65	5,48E-02
	Elección inteligente de los medios	1,50	139	,66	5,63E-02
Par 15	Planificación consumo de los medios	1,24	139	,65	5,55E-02
	Planificación consumo de los medios	1,53	139	,64	5,43E-02
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes	1,27	139	,90	7,63E-02
	Necesidad de identificación de mensajes	1,69	139	,58	4,88E-02
Par 17	Importancia consumidor crítico	1,32	139	,75	6,39E-02
	Importancia consumidor crítico	1,60	139	,62	5,28E-02

Correlaciones de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo experimental

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios y Información sobre el fenómeno de los medios	139	-,017	,838
Par 2	Dueños de los medios de comunicación y Dueños de los medios de comunicación	139	,100	,239
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios y Diferencias en las informaciones de los medios	139	-,053	,539
Par 4	Veracidad de los medios y Veracidad de los medios	139	-,019	,826
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar y Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	139	,047	,579
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada y Percepción de información subjetiva/manipulada	139	,065	,446
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos y La TV da información real de los acontecimientos	139	-,041	,632
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV y Reflexión sobre los programas de TV	139	-,064	,456
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios y Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	139	,000	,998
Par 10	Creencia de la publicidad y Creencia de la publicidad	139	,155	,069
Par 11	Mecanismos para venta y Mecanismos para venta	139	-,123	,150
Par 12	Transmisión estilos y Transmisión estilos	139	,075	,377
Par 13	Análisis programa/publicidad y Análisis programa/publicidad	139	,004	,964
Par 14	Elección inteligente de los medios y Elección inteligente de los medios	139	-,086	,312
Par 15	Planificación consumo de los medios y Planificación consumo de los medios	139	-,044	,604
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes y Necesidad de identificación de mensajes	139	,067	,436
Par 17	Importancia consumidor crítico y Importancia consumidor crítico	139	,033	,701

Prueba de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-,53	,74	6,24E-02	-,66	-,41	-8,537	138	,000
Par 2	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	-,58	,96	8,16E-02	-,74	-,42	-7,139	138	,000
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,32	1,20	,10	,12	,52	3,115	138	,002
Par 4	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	,47	,97	8,25E-02	,30	,63	5,667	138	,000
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	-,32	1,39	,12	-,56	-8,98E-02	-2,737	138	,007
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	-,25	1,17	9,96E-02	-,45	-5,49E-02	-2,529	138	,013
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	,33	,72	6,07E-02	,21	,45	5,448	138	,000
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV - Reflexión sobre los programas de TV	-,22	1,09	9,25E-02	-,41	-4,01E-02	-2,411	138	,017
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-,39	,65	5,55E-02	-,50	-,28	-7,004	138	,000
Par 10	Creencia de la publicidad - Creencia de la publicidad	,29	,97	8,25E-02	,12	,45	3,489	138	,001
Par 11	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	-,40	1,27	,11	-,61	-,18	-3,684	138	,000
Par 12	Transmisión estilos - Transmisión estilos	-,22	1,10	9,31E-02	-,41	-3,90E-02	-2,397	138	,018
Par 13	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	-,53	1,21	,10	-,73	-,33	-5,206	138	,000
Par 14	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	-,29	,96	8,18E-02	-,45	-,13	-3,516	138	,001
Par 15	Planificación consumo de los medios - Planificación consumo de los medios	-,29	,94	7,94E-02	-,45	-,14	-3,715	138	,000
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-,42	1,03	8,78E-02	-,59	-,24	-4,754	138	,000
Par 17	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	-,27	,96	8,16E-02	-,43	-,11	-3,352	138	,001

Estadísticos de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo control

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios	1,02	129	,48	4,19E-02
	Información sobre el fenómeno de los medios	1,06	129	,48	4,23E-02
Par 2	Dueños de los medios de comunicación	,71	129	,70	6,15E-02
	Dueños de los medios de comunicación	,71	129	,70	6,17E-02
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios	1,48	129	,90	7,94E-02
	Diferencias en las informaciones de los medios	1,31	129	,95	8,37E-02
Par 4	Veracidad de los medios	1,89	129	,68	5,95E-02
	Veracidad de los medios	1,91	129	,67	5,87E-02
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,27	129	,98	8,65E-02
	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,20	129	1,00	8,76E-02
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,22	129	,89	7,80E-02
	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,15	129	,86	7,55E-02
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos	1,25	129	,50	4,41E-02
	La TV da información real de los acontecimientos	1,22	129	,53	4,66E-02
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV	1,16	129	,73	6,46E-02
	Reflexión sobre los programas de TV	1,14	129	,76	6,67E-02
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,33	129	,47	4,14E-02
	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,33	129	,47	4,17E-02
Par 10	Creencia de la publicidad	1,15	129	,72	6,33E-02
	Creencia de la publicidad	1,18	129	,80	7,00E-02
Par 11	Mecanismos para venta	1,00	129	,90	7,94E-02
	Mecanismos para venta	,97	129	,90	7,93E-02
Par 12	Transmisión estilos	1,40	129	,83	7,34E-02
	Transmisión estilos	1,39	129	,83	7,33E-02
Par 13	Análisis programa/publicidad	,79	129	,90	7,91E-02
	Análisis programa/publicidad	,79	129	,89	7,83E-02
Par 14	Elección inteligente de los medios	1,27	129	,65	5,69E-02
	Elección inteligente de los medios	1,20	129	,71	6,26E-02
Par 15	Planificación consumo de los medios	1,06	129	,68	6,00E-02
	Planificación consumo de los medios	1,06	129	,67	5,90E-02
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes	1,40	129	,80	7,08E-02
	Necesidad de identificación de mensajes	1,46	129	,72	6,32E-02
Par 17	Importancia consumidor crítico	1,27	129	,77	6,76E-02
	Importancia consumidor crítico	1,26	129	,79	6,92E-02

Correlaciones de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo control

	N	Correlación	Sig.
Par 1	129	-,006	,943
Par 2	129	-,062	,483
Par 3	129	-,011	,900
Par 4	129	-,127	,153
Par 5	129	-,048	,586
Par 6	129	-,126	,154
Par 7	129	,031	,727
Par 8	129	-,025	,777
Par 9	129	,105	,235
Par 10	129	,049	,579
Par 11	129	,125	,158
Par 12	129	-,058	,514
Par 13	129	,052	,556
Par 14	129	,084	,344
Par 15	129	,009	,923
Par 16	129	-,045	,613
Par 17	129	,023	,796

Prueba de muestras relacionadas. Cuestionario inicial y final del grupo control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-3,88E-02	,68	5,97E-02	-,16	7,93E-02	-,649	128	,517
Par 2	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	7,75E-03	1,02	8,97E-02	-,17	,19	,086	128	,931
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,17	1,32	,12	-5,90E-02	,40	1,470	128	,144
Par 4	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	-1,55E-02	1,01	8,87E-02	-,19	,16	-,175	128	,862
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	6,98E-02	1,43	,13	-,18	,32	,553	128	,581
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	7,75E-02	1,31	,12	-,15	,31	,673	128	,502
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	3,10E-02	,72	6,32E-02	-9,40E-02	,16	,491	128	,624
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV - Reflexión sobre los programas de TV	1,55E-02	1,07	9,40E-02	-,17	,20	,165	128	,869
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-7,75E-03	,63	5,56E-02	-,12	,10	-,139	128	,889
Par 10	Creencia de la publicidad - Creencia de la publicidad	-3,10E-02	1,05	9,20E-02	-,21	,15	-,337	128	,737
Par 11	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	3,10E-02	1,19	,10	-,18	,24	,295	128	,768
Par 12	Transmisión estilos - Transmisión estilos	1,55E-02	1,21	,11	-,20	,23	,145	128	,885
Par 13	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	,00	1,23	,11	-,21	,21	,000	128	1,000
Par 14	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	6,98E-02	,92	8,10E-02	-9,05E-02	,23	,861	128	,391
Par 15	Planificación consumo de los medios - Planificación consumo de los medios	,00	,95	8,38E-02	-,17	,17	,000	128	1,000
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-6,20E-02	1,10	9,70E-02	-,25	,13	-,639	128	,524
Par 17	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	7,75E-03	1,09	9,56E-02	-,18	,20	,081	128	,936

4.7.4. Resultados de las observaciones, diarios y entrevistas

En este apartado, procedemos al análisis de los instrumentos cualitativos de recogida de datos que hemos empleado en nuestra investigación: los diarios de profesores y alumnos, las entrevistas de los aplicadores y de los observadores, y las observaciones realizadas.

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 se obtiene en nuestro trabajo.

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

Para el análisis de las observaciones, diarios y entrevistas

1. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

Nº	Categorías	Definiciones	Códigos	Macrocatago-
1	Diseño	Apreciaciones relacionadas con la presentación formal del manual de trabajo.	MDS	Material Curricular del alumnado
2	Estructura general	Observaciones globales sobre la configuración de los módulos de trabajo, de las distintas sesiones y de los objetivos generales del manual.	MEG	
3	Planteamiento didáctico	Comentarios generales relacionados con la línea metodológica propuesta en el manual.	MPD	
4	Presentaciones	Comentarios específicos sobre las introducciones reflexivas y motivadoras.	MPR	
5	Objetivos	Comentarios específicos sobre el apartado «qué pretendemos».	MOB	

6	Ideas previas	Comentarios específicos sobre el apartado «¿qué sabemos?».	MIP	
7	Actividades	Comentarios específicos sobre el apartado «investigamos y reflexionamos».	MAC	
8	Documentación	Comentarios específicos sobre el apartado «lo que debes conocer».	MDO	
9	Autoevaluación	Comentarios específicos sobre el apartado «nos evaluamos».	MAE	
10	Compromiso	Comentarios específicos sobre el apartado «tomando decisiones».	MCO	
11	Ideas	Proposiciones de mejora expuestas por los profesores aplicadores, observadores o alumnos	MPM	
12	Ausencias	Insuficiencias y carencias detectadas en el diseño del Programa.	MAU	
13	Divergencias	Diferencias de criterios expresados por los docentes en la explicitación del Programa .	MDI	
14	Integración curricular	Opiniones sobre la necesidad de la inclusión curricular del aprendizaje del consumo inteligente de los mensajes de los medios y la publicidad en el aula, así como la difusión del Programa.	MIC	
15	Materiales auxiliares	Referencias a otros recursos complementarios recogidos o ausentes en el Programa.	MMA	
16	Lenguaje	Apreciaciones sobre la redacción lingüística y el vocabulario empleado.	MLE	
17	Crítica positiva	Valoraciones favorables del Programa.	MCP	
18	Crítica negativa	Valoraciones desfavorables del Programa.	MCN	

2. EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Nº	Categorías	Definiciones	Códigos	Macrocategory
19	Contrato	Declaraciones sobre encuentros previos a la iniciación del Programa.	OCO	Organización

20	Contexto	Referencias al centro y/o entorno social donde se aplica el Programa.	OCN	
21	Alumnos	Indicaciones sobre los alumnos objetos de la investigación.	OAL	
22	Planificación	Observaciones sobre la organización y distribución de las distintas sesiones.	OPL	
23	Formación	Referencias a la necesidad de formación inicial, previa al desarrollo del Programa.	OFO	
24	Espacio	Comentarios sobre la organización y descripción del aula durante el desarrollo de las sesiones.	OES	
25	Agrupamiento	Indicaciones sobre la organización del grupo-clase.	OAG	
26	Familia	Colaboración del núcleo familiar en el desarrollo del Programa.	OFA	
27	Observadores	Comentarios sobre las tareas e implicaciones de las alumnas observadoras.	OOB	
28	Investigador principal	Alusiones a la labor y actuaciones del autor del Programa.	OIN	
29	Entendimiento	Grado de conocimiento de los profesores aplicadores sobre el contenido del Programa.	OEN	
30	Recursos	Referencias a los materiales didácticos y recursos humanos empleados.	ORE	
31	Coordinación	Observaciones sobre reuniones con observadores, profesores aplicadores o investigador principal.	OCR	
32	Relaciones interactivas	Alusiones a la comunicación interpersonal entre alumnos, profesores y/o observador.	CRI	Clima y dinámica de la tutoría
33	Interés	Comentario sobre la atracción del programa e implicación en el mismo.	CIN	
34	Apatía	Observaciones sobre el desinterés hacia las actividades.	CAP	
35	Tensiones	Indicación de situaciones que provocan conflictos en el aula y siendo un obstáculo para el normal desarrollo del programa.	CTE	
36	Rol del tutor	Alusiones al papel que desarrolla el tutor (mediador, autoritario o permisivo)	CRO	

37	Habilidades docentes	Formas de hacer del tutor (motiva, orienta, ayuda, escucha,...)	CHA	
38	Colaboración	Actitudes de cooperación en actividades grupales de los alumnos.	CCO	
39	Implicación	Participación activa del alumnado en el desarrollo de actividades.	CIM	
40	Tareas individuales	Propuestas de actividades individuales.	ETI	Proceso de enseñanza - aprendizaje
41	Tareas grupales	Propuestas de actividades en equipo.	ETG	
42	Tareas extraescolares	Actividades a realizar fuera del propio centro educativo.	ETE	
43	Exposición	Presentación y desarrollo de las sesiones por el profesor.	EEX	
44	Estrategias didácticas	Seguimiento de la línea metodológica propuesta.	EED	
45	Motivación	Estrategias utilizadas por el profesor para mantener y aumentar el interés.	EMO	
46	Mejoras	Introducción de cambios en metodología y actividades.	EME	
47	Seguimiento	Grado de cumplimiento del programa.	ESE	
48	Amplitud	Comentario sobre la duración de las actividades.	EAM	
49	Adecuación	Grado de adaptación de las actividades.	EAD	
50	Demandas	Preguntas de los alumnos al profesor para recibir información.	EDE	
51	Puestas en común	Actividad donde se produce un intercambio de ideas entre los alumnos.	EPC	
52	Aprendizaje Significativo	Apreciaciones sobre el aprendizaje significativo de los contenidos.	EAS	
53	Reflexión crítica	Observaciones sobre el debate como favorecedor de una toma de conciencia crítica de lo aprendido.	ERC	
54	Resolución	El profesor corrige las actividades y los errores.	ERE	
55	Modelo evaluativo	El sistema de evaluación propuesto es procesual y formativo.	VMO	Evaluación

56	Técnicas de evaluación	Utilización de medios e instrumentos para comprobar el aprendizaje.	VTE	
57	Autoevaluación	La valoración del aprendizaje y el análisis se realiza en grupo.	VAU	
58	Progreso	Desarrollo de actitudes críticas ante los mensajes de los medios.	VPR	
59	Logística	Problemas originados por ausencia o escasez de medios y recursos.	ILO	Incidencias
60	Horario	Dificultades derivadas de la ubicación horaria.	IHO	
61	Temporalización	Escaso tiempo de aplicación para desarrollar adecuadamente todas las sesiones por comenzar en el segundo trimestre.	ITE	
62	Utilidad	Necesidad de la inserción del programa en el currículum de la Educación Secundaria a fin de generar consumidores inteligentes de los medios.	PUT	Proyección

A partir de la elaboración de la tabla de códigos, pasamos a la codificación de todo el material a través de un proceso manual, con la intervención del investigador principal y dos colaboradores de la investigación. Una vez codificado todo el material que disponíamos, volcamos los datos al programa de análisis cualitativo HiperResearch. Estos datos obtenidos se estructuran en tres grandes bloques:

! Diarios	Diarios de profesores aplicadores Diarios de alumnos
! Entrevistas	Entrevistas a profesores aplicadores Entrevistas a observadores
! Observaciones	Observadores

Para desarrollar este análisis, procedimos a asignarles a los centros colaboradores las siguientes claves identificativas:

CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4	CENTRO 5
HIS	SMG	SAN	SEB	TER

En relación a los diarios, recordamos que hemos obtenido documentación procedente de dos vías: alumnos y profesores. Concretamente, como ya expusimos en la especificación del instrumento, contamos con los diarios de tres alumnos y de los cinco profesores. En cuanto a las entrevistas, recordamos que realizamos cuatro con los profesores aplicadores y tres con los observadores externos. Por su parte, presentamos tantas observaciones como observadores externos han colaborado en nuestra investigación, es decir, uno para cada centro. De esta forma, obtenemos un total de 20 archivos para analizar.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla el sistema de codificación relacionado con los documentos anteriormente comentados y sus correspondientes claves para ser identificados.

Centros	Diarios alumnos: <i>Dial</i>	Diarios/Entrevistas Profesores: <i>Dipro/Entap</i>	Observaciones /Entrevistas Observadores: <i>Observ/Entob</i>
HIS	Alumno1	Profehis	Observhis
SMG	Alumno2	Profesmg	Observsmg
SAN	Alumno3	Profesan	Observsan
SEB	—	Profeseb	Observseb
TER	—	Profeter	Observter

Presentamos, a continuación, los resultados totales de las codificaciones extraídas de los diarios, entrevistas y observaciones. En ella se reflejan todas las categorías con sus correspondientes códigos y el número con los que aparecen en dichos documentos codificados.

Resultados totales codificaciones

! Diseño del Programa de Orientación (A)

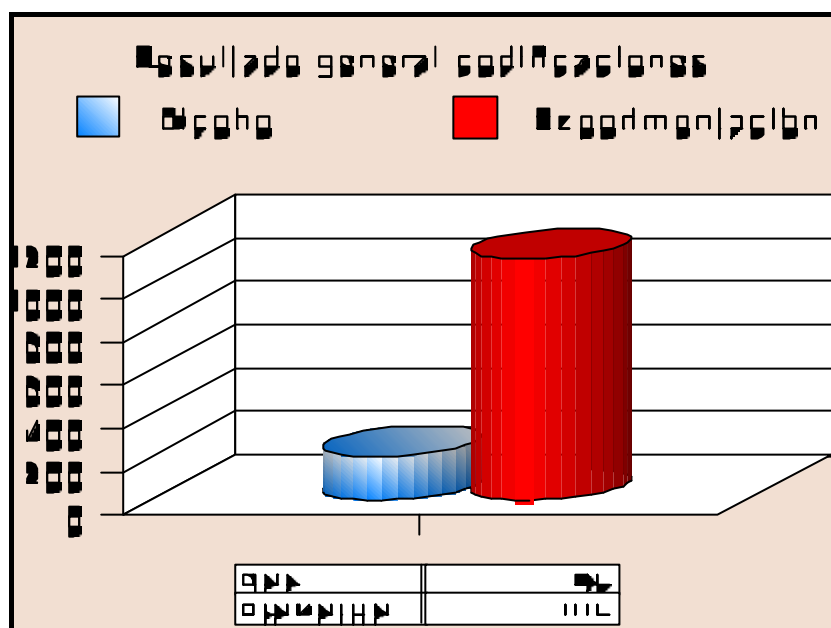
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DIAL	DIPRO	ENTAP	ENTOB	OBSER	TOTAL
Material Curricular del alumnado							
Diseño	MDS	-	-	4	-	1	5
Estructura general	MEG	1	2	10	5	3	21
Planteamiento didáctico	MPD	1	2	10	3	5	21
Presentaciones	MPR	3	1	3	-	5	12
Objetivos	MOB	-	3	-	-	1	4
Ideas previas	MIP	3	11	2	-	12	28
Actividades	MAC	5	7	-	-	17	29
Documentación	MDO	-	2	2	-	9	13
Autoevaluación	MAE	4	5	-	-	6	15
Compromiso	MCO	-	3	-	-	3	6
Ideas	MPM	-	-	1	-	-	1
Ausencias	MAU	2	-	1	-	-	3
Divergencias	MDI	-	-	-	-	-	-
Integración curricular	MIC	-	-	5	-	-	5
Materiales auxiliares	MMA	1	3	2	-	-	6
Lenguaje	MLE	-	-	7	3	1	11
Crítica positiva	MCP	-	-	10	3	-	13
Crítica negativa	MCN	1	-	5	2	2	10
TOTAL Diseño		21	39	62	16	65	203

! Experimentación del Programa (B)

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DIAL	DIPRO	ENTAP	ENTOB	OBSER	TOTAL
Organización							
Contrato	OCO	1	-	5	2	2	10
Contexto	OCN	-	-	-	-	-	-
Alumnos	OAL	-	2	14	4	7	27
Planificación	OPL	1	1	16	-	14	32
Formación	OFO	-	-	3	2	3	8
Espacio	OES	-	-	-	-	12	12
Agrupamiento	OAG	-	4	2	-	17	23
Familia	OFA	-	2	-	-	-	2
Observadores	OOB	1	6	11	4	25	47
Investigador principal	OIN	-	4	5	-	1	10
Entendimiento	OEN	-	-	1	-	1	2
Recursos	ORE	1	-	1	-	4	6
Coordinación	OCR	-	-	5	2	-	7
TOTAL							186
Clima y dinámica de la tutoría							
Relaciones interactivas	CRI	5	3	2	19	27	56
Interés	CIN	7	6	9	13	21	56
Apatía	CAP	1	1	1	3	4	10
Tensiones	CTE	3	-	3	1	5	12
Rol del tutor	CRO	1	3	1	1	23	29
Habilidades docentes	CHA	-	5	1	-	20	26
Colaboración	CCO	-	-	7	3	13	23
Implicación	CIM	4	11	5	11	48	79
TOTAL							291
Proceso de enseñanza-aprendizaje							
Tareas individuales	ETI	2	7	5	1	12	27
Tareas grupales	ETG	4	9	12	6	45	76
Tareas extraescolares	ETE	2	-	-	1	2	5
Exposición	EEX	2	1	1	-	9	13
Estrategias didácticas	EED	2	2	5	4	4	17

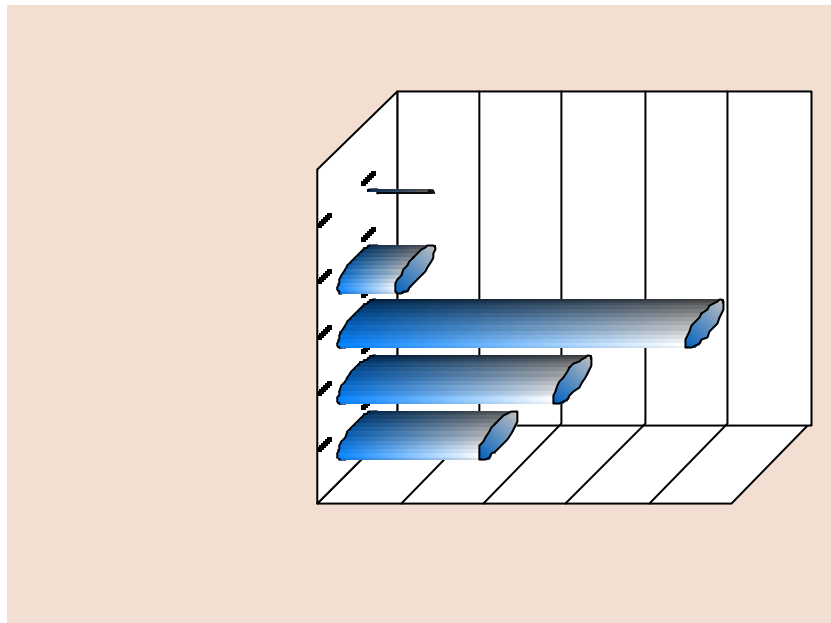
Motivación	EMO	2	3	9	13	16	43
Mejoras	EME	1	3	25	12	7	48
Seguimiento	ESE	3	5	5	26	28	67
Amplitud	EAM	-	-	2	-	1	3
Adecuación	EAD	2	-	10	4	12	28
Demandas	EDE	-	2	1	1	16	20
Puesta en común	EPC	11	15	7	4	33	70
Aprendizaje significativo	EAS	-	-	6	5	3	14
Reflexión crítica	ERC	10	20	2	1	22	55
Resolución	ERE	1	-	1	-	-	2
TOTAL							478
Evaluación							
Modelo evaluativo	VMO	-	3	4	2	13	22
Técnicas de evaluación	VTE	1	1	10	5	4	21
Autoevaluación	VAU	2	5	6	2	4	21
Progreso	VPR	2	1	6	4	-	13
TOTAL							77
Incidencias							
Logística	ILO	1	-	2	-	-	3
Horario	IHO	1	7	14	1	9	32
Temporalización	ITE	2	3	29	4	2	40
TOTAL							75
Proyección							
Utilidad	PUT	-	-	6	-	1	7
TOTAL							7
TOTAL Experimentación		76	147	243	159	488	1.114
TOTAL Diseño-Experimentación							1.317

En esta tabla de codificaciones, observamos el procesamiento global de todos los documentos recogidos en esta fase de análisis de diarios, entrevistas y observaciones, con un cómputo global de 1.317 fragmentos codificados en virtud de nuestra tabla de categorías y códigos presentados.



Con respecto al análisis del diseño del programa de orientación hemos encontrado un total de 203 códigos y al apartado de experimentación del programa le corresponden 1.114 códigos, diferencia evidente debido a que la aplicación de dicho programa se constata más acentuadamente en su segunda parte. En el siguiente gráfico, reflejamos los resultados anteriormente descritos.

En el siguiente gráfico presentamos los resultados de las codificaciones pertenecientes a cada macrocategoría de la fase de experimentación del programa pues si observamos la tabla anterior es aquí donde recogemos un número más elevado y significativo de codificaciones.



Como puede apreciarse en el gráfico, el proceso de enseñanza-aprendizaje es la macrocategoría con mayor número de codificaciones representando un 42% del total de las mismas en esta etapa de experimentación, hecho explicable debido a su aplicación directa en el aula y a todo lo que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje: propuestas de actividades, tareas individual y en grupo, cambios en la metodología, etc.

Por otro lado, otra macrocategoría que predomina en este caso es el clima y la dinámica de la tutoría con un 26% del total de las codificaciones, ya que para un correcto funcionamiento del programa de orientación hace falta que en el aula se refleje un buen ambiente e interacción por ambas partes: profesor/es y alumnos. La organización, con un 17%, también juega un papel muy importante en el sentido de que si no existe unas referencias del contexto y unas indicaciones sobre ello al grupo, no será posible llevar a cabo todo lo demás. En menor medida aparecen con un 7%, respectivamente, la evaluación y las incidencias que hayan podido surgir. Finalmente, la macrocategoría que representa la proyección o utilidad que puede tener el programa para insertarlo en el currículum de la Educación Secundaria a

fin de generar consumidores inteligentes de los medios, es muy reducida ya que tan sólo aparecen con el 1% de las codificaciones relacionadas con esta cuestión.

Antes de pasar a la presentación de los textos recogidos, vamos a exponer una pequeña tabla con el total de las codificaciones de los diarios, entrevistas y observaciones.

	DIAL	DIPRO	ENTAP	ENTOB	OBSERV
DISEÑO	21	39	62	16	65
EXPERIMENTACIÓN	76	147	243	159	488
TOTAL	97	186	305	175	553

Como podemos apreciar, de los documentos analizados, es en las observaciones donde aparece un número más elevado de codificaciones con un total de 553. En segundo lugar, encontramos un número inferior de codificaciones en las entrevistas a los aplicadores (305); por otra parte, están los diarios de los profesores (186) seguido de las entrevistas a los observadores externos (175) y por último, las referidas a los diarios de los alumnos (97). De esto deducimos que el documento más estudiado y trabajado ha sido las observaciones realizadas por los observadores externos que han intervenido en el desarrollo de este programa. Después de esta pequeña descripción de las codificaciones de todos los documentos recogidos, vamos a proceder a presentar los textos primarios más significativos extraídos gracias al programa informático HiperResearch.

En cuanto a la categoría del «diseño» en la que se recoge un número minoritario de codificaciones, se aludía a apreciaciones relacionadas con la presentación formal del manual de trabajo expresando lo siguiente:

(entap2b, MDS, 1, TEXT, char 3763 to 3921 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Lo que yo hecho algo de menos era el color pero eso se entiende por razones económicas pero por lo demás está muy claro tanto para el alumno como para nosotros.

(entap4a, MDS, 1, TEXT, char 9740 to 10142 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Bueno, otro inconveniente que yo he encontrado es que al tener un sólo manual cada grupo de alumnos a la hora de, como decía Gregorio, de ver un día para otro lo que debes conocer pues me ponían muchos impedimentos porque si se lo lleva fulanito no lo puedo leer, si se lo lleva menganito no lo puedo leer; es necesario que tuviera cada niño un cuaderno para que ellos pudieran ir mirando su información.

También aparecen algunas observaciones globales sobre la configuración de los módulos de trabajo, de las distintas sesiones y de los objetivos generales del manual. Entre otros comentarios, hemos extraído estos:

(smg, MEG, 1, TEXT, char 1531 to 1607 of page 1 of ALUMNO~3.TXT)

Quedó muy claro que el objetivo es enseñarnos a ser consumidores inteligentes.

(entob3, MEG, 5, TEXT, char 6649 to 6736 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo quería decir que en cuanto al programa está elaborado de una forma lógica y coherente.

(entap2b, MEG, 4, TEXT, char 1624 to 1896 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Los apartados muy bien y además la pregunta ya te digo que yo lo he releído varias veces pero al principio, pensé sintetizarla pero luego pensando en los alumnos a los que va dirigido no, porque es que no porque necesita, eh, captar un concepto a través de muchas preguntas.

(observsmg, MEG, 1, TEXT, char 569 to 840 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

La mayor parte del tiempo de la sesión se emplea en las presentaciones y en dar algunas nociones como, por ejemplo, la técnica de la globalización, la cual se explica en la pizarra para que quede más claro y, de paso, se organizarán los grupos para trabajar posteriormente.

(observtera, MEG, 1, TEXT, char 5125 to 5286 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La tutora ha presentado al comienzo de la sesión los objetivos del programa en general y positivamente ha explicado lo que se iba a realizar durante esta 1ª sesión.

Sobre el planteamiento didáctico, es decir, la línea metodológica propuesta por el manual se concluye que:

(profeSmg, MPD, 2, TEXT, char 269 to 487 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Tras las pertinentes presentaciones, Juan Manuel toma la palabra y les explica a los alumnos los objetivos y justificación del programa así como la metodología de trabajo que se llevará a cabo a lo largo de las sesiones.

(observsmg, MPD, 4, TEXT, char 569 to 840 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

La mayor parte del tiempo de la sesión se emplea en las presentaciones y en dar algunas nociones como, por ejemplo, la técnica de la globalización, la cual se explica en la pizarra para que quede más claro y, de paso, se organizarán los grupos para trabajar posteriormente.

Se incluyen comentarios específicos sobre las introducciones reflexivas y motivadoras como:

(entap2a, MPR, 2, TEXT, char 2476 to 2828 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

En cuanto a lo que estabas diciendo de los profesores en la introducción del proyecto, estupendo porque además siempre estábamos interesados en introducir algo relativo a los medios de comunicación porque lo que hacíamos era a nivel de la clase mía de Lengua, porque a mí me gusta mucho este tema y era con la prensa, la radio, pero muy superficialmente.

(observtera, MPR, 3, TEXT, char 10197 to 10381 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La profesora realizó una pequeña introducción, relacionando estos contenidos con los de la asignatura de Lengua, favoreciendo a la reflexión de las alumnas y ampliando sus conocimientos.

Con relación a los comentarios sobre el apartado «qué pretendemos» encontramos esta información:

(profeTer, MOB, 2, TEXT, char 582 to 754 of page 1 of PROFETER.TXT).

Se consiguió el objetivo: terminar el cuestionario y hacerlos reflexionar sobre los distintos medios de comunicación, el conocimiento o conocimientos previos sobre la mismas.

Del apartado «qué sabemos» hemos extraídos más textos como los que a continuación exponemos:

(profeSan, MIP, 6, TEXT, char 8934 to 9134 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Creo que las cuestiones de «¿Qué sabemos?» han sido contestadas en gran parte en la sesión anterior, con lo cual, eliminamos algunas de ellas para poder contestar y debatir las que nos parezcan amenas.

(observsan, MIP, 3, TEXT, char 6711 to 6907 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora anima a los alumnos a responder a las preguntas del primer bloque (¿Qué sabemos?) de forma oral, por variar de alguna forma la monotonía de las tutorías de la que se quejan los alumnos/as.

(observtera, MIP, 3, TEXT, char 3780 to 3876 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
En el tipo de actividades «¿Qué sabemos?» ha supuesto reflexionar sobre sus propios conocimientos.

Sobre el apartado «investigamos y reflexionamos», en la mayoría de los textos se alude a la elaboración o no de las actividades planteadas en el manual. Nosotros entresacamos algunos de ellos:

(profeSan, MAC, 2, TEXT, char 2668 to 2780 of page 1 of PROFESAN.TXT).
Las actividades del apartado «Investigamos y reflexionamos» les parecieron bien pero no disponían de mucho tiempo.

(observhisa, MAC, 1, TEXT, char 21216 to 21391 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Algunas de las cuestiones, sobre todo las de «Investigamos y reflexionamos» tienen una mayor complejidad para ellos, ya que sobre ellas son sobre las que plantean más cuestiones.

(observsmg, MAC, 3, TEXT, char 1440 to 1644 of page 1 of OBSERV~4.TXT).
Hoy nos metemos en el apartado «Investigamos y reflexionamos» que también se hace por escrito. No les resultan difíciles las preguntas, tan sólo aquella que aludía a los dueños de los medios de comunicación.

«Lo que debes conocer», es otro de los apartados a los que no se hace demasiada referencia en los documentos analizados, pero, en general, les resulta bastante interesante, como podemos observar:

(profeSan, MDO, 1, TEXT, char 10572 to 10718 of page 1 of PROFESAN.TXT).
«Lo que debes conocer» en esta sesión a muchos les ha parecido muy interesante, desconocían toda la información que les viene dada en este apartado.

(entap3, MDO, 2, TEXT, char 3863 to 4194 of page 1 of ENTAP3.TXT).
Conocer media página, una página entera, dos, tres y casi cuatro, esto casi seguro que han asimilado bastante poco de lo que aquí vienen porque no sé, si hubiera la posibilidad de que se lo hubieran llevado a casa, de que hubiera de estas hojas unas copias que se lo pudieran llevar a casa para la semana siguiente traerlo trabajado.

(observsmg, MDO, 1, TEXT, char 1647 to 1813 of page 1 of OBSERV~4.TXT).
El apartado «Lo que debes conocer» no se llega a leer en clase, se manda para interés de cada uno, pero sí que se hace hincapié en lo necesario e interesante del mismo.

(observtera, MDO, 3, TEXT, char 11569 to 11704 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
Las alumnas al igual que la profesora manifestaron que ya poseían conocimientos sobre lo que contenía el apartado «Lo que debes conocer».

El penúltimo de los apartados del programa alude a la autoevaluación y sobre este tema se concluye:

(his, MAE, 3, TEXT, char 679 to 752 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).
Hacemos las actividades de nos evaluamos para saber lo que hemos aprendido.

(profeSmg, MAE, 2, TEXT, char 1262 to 1384 of page 1 of PROFESMG.TXT).
Llegamos hasta el apartado «Nos evaluamos», se acusó falta de tiempo y decidimos retomar este aspecto en la próxima sesión.

(observhisa, MAE, 1, TEXT, char 24190 to 24453 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Hoy hemos trabajado el apartado de «NOS EVALUAMOS» de la primera sesión, le comento al tutor que vamos muy atrasados, ya que llevamos cinco clases para realizar una sesión, a lo que me responde que es mejor trabajar despacio y bien, que no hace falta correr tanto.

(observsan, MAE, 1, TEXT, char 4585 to 4820 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

En el programa se recoge un apartado de compromiso o de toma de decisiones, objetivo primordial en la Educación Secundaria Obligatoria, en el que extraemos lo que sigue:

(profeSmg, MCO, 2, TEXT, char 2015 to 2305 of page 1 of PROFESMG.TXT).
Se les explica la necesidad de llevar a cabo el apartado «Tomando decisiones» debiendo anotar en el corcho del aula el título de la sesión y el compromiso del grupo para con esa sesión, con ello se debe ir observando si el nivel de compromiso va en aumento conforme avanzamos en las sesiones.

(observhisa, MCO, 1, TEXT, char 10374 to 10759 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Los alumnos/as han trabajado bien en los equipos, llegando a conclusiones o decisiones comunes para contestar a las cuestiones del cuaderno del alumno, pero se ha visto claramente en cada uno de estos equipos la existencia del líder que ha sido el que ha llevado el control de los mismos, aspecto a destacar ya que aunque los cargos han sido móviles, el líder ha seguido siendo el mismo.

(observsmg, MCO, 1, TEXT, char 2823 to 3075 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

También abordamos el «Tomando decisiones» que no llegamos a ver anteriormente y acordamos, como dice la actividad, que cada grupo pusiera un compromiso referido al tema elaborando una especie de mural del que se encargaría el representante de cada grupo.

Tan sólo aparece de entre los documentos analizados, un texto relacionado con alguna proposición de mejora expuesta, en este caso, por un profesor aplicador:

(entap4a, MPM, 1, TEXT, char 5481 to 5717 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa.

Los alumnos y los profesores aplicadores manifiestan insuficiencias o carencias en el diseño del programa, expresado de la siguiente manera:

(his, MAU, 2, TEXT, char 543 to 640 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres.

(entap2b, MAU, 1, TEXT, char 1924 to 1992 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pero yo sí echo de menos una cosa que es un apartado de bibliografía.

En el siguiente aspecto, son los aplicadores los que opinan sobre la necesidad de la inclusión curricular del aprendizaje del consumo inteligente de los mensajes de los medios y la publicidad en el aula, así como la difusión del Programa, de tal forma que opinan esto:

(entap2a, MIC, 3, TEXT, char 7770 to 7949 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Sí porque la troncalidad de esta temática la podemos trabajar tanto en tutoría como una habilidad social, una habilidad de vida y también en Lenguaje porque es parte del currículum.

También se hace referencia a otros recursos complementarios recogidos o ausentes en el programa:

(entap2b, MMA, 2, TEXT, char 1924 to 1992 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pero yo sí echo de menos una cosa que es un apartado de bibliografía.

Hemos recogido algunas apreciaciones sobre la redacción lingüística y el vocabulario empleado:

(entap2a, MLE, 1, TEXT, char 6661 to 6872 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Hubo alguna pregunta que quizás por el vocabulario que tenía, necesitó clarificar algún término y otro tipo de preguntas que pasaba a lo mejor, de generalidades a cosas más específicas pues les despistaba un poco.

(entap3, MLE, 3, TEXT, char 1689 to 1906 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Algunas sesiones tienen un poco de dificultad a su nivel o algunas implicaciones tienen un lenguaje creo que de nivel más alto que el que tienen y les cuesta pero después a la hora de analizar las actividades en clase.

(entap3, MLE, 3, TEXT, char 9169 to 9321 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Y me parece que alguien, tú me parece que comentaste antes que a la hora de las explicaciones éstas de los contenidos sí hay vocabulario que no entienden.

(entap3, MLE, 3, TEXT, char 24952 to 25004 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Yo he querido siempre huir un poco de los tecnicismos.

(entob3, MLE, 1, TEXT, char 10618 to 10857 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En las actividades, las puestas en común, la técnica de la globalización y en las últimas sesiones como las lecturas eran un poco más complicadas de entender, pues ella introdujo actividades para participar, para que hablasen entre ellas...

(observhisa, MLE, 1, TEXT, char 15965 to 16134 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Algunas actividades estaban planteadas de manera que no son comprensibles o se pide una información que no es fácil de encontrar o no te orientan donde puedes encontrarla.

Hemos podido apreciar que en las entrevistas tanto a los aplicadores como a los observadores externos es donde únicamente aparecen algunas críticas positivas a este Programa:

(entob3, MCP, 2, TEXT, char 24000 to 24332 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo lo que veo de positivo es que en el programa he tenido opción a trabajar con niños mayores porque yo soy de Especial y claro, son niños más pequeños, son niños diferentes, y lo que veo es eso que he tenido la opción de trabajar con ellos en el aula ordinaria y eso, como Maribel, saber lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer.

(entap2b, MCP, 2, TEXT, char 1418 to 1564 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

La ventaja es que está muy bien, es muy claro, además usa un lenguaje muy accesible a ellos. Y luego muy bien, además está muy bien compartimentado.

Pero también hemos detectado algunas críticas negativas, o mejor dicho, algunos aspectos que a los aplicadores no les han resultado demasiado positivos:

(entap3, MCN, 1, TEXT, char 18372 to 18647 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Para mí el horario es malísimo porque nosotros en principio empezamos a menos veinticinco, hasta menos veinte no hay quien los consiga mantener porque la última vez empezamos más tarde y a las dos y veintidós algunos que ya están saliendo me empiezan todos corriendo a recoger.

(entap4a, MCN, 1, TEXT, char 1366 to 1633 of page 1 of ENTAP4A.TXT.).

Me gustaría indicar que la técnica del torbellino de ideas hace que las sesiones se alarguen mucho porque desde el principio que los alumnos aportan ideas hasta las conclusiones se pasa prácticamente una hora; entonces me parece que la introducción es un poquito larga.

(observseb, MCN, 1, TEXT, char 4012 to 4133 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

El tutor me comenta que a las actividades no son claras y que esos niños no están preparados para realizar las actividades.

Otra de las categorías hace referencia a declaraciones sobre encuentros previos a la iniciación del Programa:

(smg, OCO, 1, TEXT, char 73 to 236 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

Tras una breve presentación, en la cual nos informamos de quienes iban a ser las personas que organizarían el estudio, la toma inicial fue fría, siempre con respeto.

En la mayoría de los documentos se realizan comentarios sobre los alumnos objetos de la investigación:

(entap3, OAL, 4, TEXT, char 13932 to 14366 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Y es que yo creo que la dificultad no está en el programa, la dificultad está en ellos, es decir hay muy pocos chavales que tienen experiencia de prensa y la experiencia que tienen de radio está muy definida, es decir, los chavales yo creo que un porcentaje inmenso de chavales lo que, su contacto con la radio no es más que a través de la música, por lo tanto su mundo es el de la televisión, por eso se sienten muy motivados por esto.

(entap4b, OAL, 4, TEXT, char 7 to 400 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Bueno, como ya comentaba antes yo lo he aplicado conjuntamente con la tutora y también Mamen, la observadora de prácticas también ha llevado dos sesiones incluso dos alumnas de Psicopedagogía que estuvieron haciendo las prácticas, llevaron a cabo una sesión y yo noté diferencias en cuanto a la atención, la motivación y el interés de los alumnos dependiendo de quién llevara a cabo el programa.

(observhisa, OAL, 1, TEXT, char 1062 to 1288 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Las relaciones personales entre los alumnos, normalmente han sido buenas, aunque no ha faltado las pequeñas discrepancias entre ellos, pero no más que las propias de la edad, que han sido arregladas sobre la marcha de la sesión.

(observseb, OAL, 3, TEXT, char 11954 to 12325 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

En esta sesión se ha llevado a cabo el análisis de las programaciones de las diferentes cadenas teniendo en cuenta su franja horaria, el género... Los alumnos han participado muy activamente, aunque algunos de los chicos mantienen su pasividad inicial. Sin embargo desde que se ha iniciado esta parte del programa los retrasos en las actividades son debidos a la participación.

La planificación del trabajo y la distribución de las distintas sesiones se ven reflejadas en las siguientes líneas:

(smg, OPL, 1, TEXT, char 239 to 355 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

A continuación, el maestro nos explicó el porqué y cómo se llevarían a cabo las sesiones, de los puntos que trataría.

(entap2a, OPL, 10, TEXT, char 3372 to 3545 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Claro, el primer día nos costó a los observadores y a mí porque claro, ante la novedad de lo que suponía organizar una clase de 35 alumnos en grupo, un poco que se centraran.

(entap2a, OPL, 10, TEXT, char 6398 to 6611 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Ellas estaban avisadas antes de irse al recreo que tenían que ser puntuales. No tuve que salir a buscar a nadie, todo el mundo pinchado en la clase, sentados como perritos, esperando a que les diera el cuestionario.

(entap2a, OPL, 10, TEXT, char 11147 to 11299 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Sería interesante bueno pues que se planificara, sobre todo con la profesora de Lengua, y establecer ya un tiempo, y un día y una fecha.

(observhisa, OPL, 4, TEXT, char 21039 to 21211 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas.

(observhisb, OPL, 2, TEXT, char 260 to 360 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

La organización del aula sigue igual, aunque con los cambios que el tutor ha creído oportuna realizar.

(observsan, OPL, 1, TEXT, char 3630 to 4032 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

(observseb, OPL, 3, TEXT, char 1136 to 1528 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Por fin pasamos a presentar el programa y la metodología que emplearemos, explico la técnica de la globalización aunque aún yo no la tengo muy clara. Igualmente explicamos que hay una parte teórica que viene enmarcada en un cuadro gris y que es la que hay que leer previamente para realizar las actividades. El tutor distribuye a los alumnos en grupos de 4 y designa a un responsable de grupo.

Por otra parte, se recogen algunas referencias sobre la necesidad de una formación inicial previa al desarrollo del Programa:

(entap4a, OFO, 1, TEXT, char 5481 to 5717 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa.

(entap4b, OFO, 2, TEXT, char 16316 to 16513 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo, la verdad es que trabajo en otros medios con frecuencia sin embargo esto es más rico. Esto, es decir, me ha puesto en las manos material que está muy elaborado entonces me ha facilitado bastante.

(entap4b, OFO, 2, TEXT, char 18615 to 19132 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Es un material muy interesante para estas edades, para el 2º ciclo de ESO y que podría perfectamente configurarse para dedicarle dos o tres horas semanales y también como ha hecho constar Gregorio que hubiera una preparación previa para el personal aplicador porque en ocasiones yo me he sentido agobiada porque no sabía dónde recurrir y dónde encontrar esa información que aunque el material es importantísimo y está muy bien elaborado, en alguna ocasión te dejaba sin resolver cuestiones que te preguntaban los niños.

(observsan, OFO, 1, TEXT, char 3630 to 4032 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

(observtera, OFO, 2, TEXT, char 2154 to 2228 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Tiene conocimiento de la estructura y estrategias cognitivas de sus alumnas.

Los comentarios sobre la organización y la descripción del aula durante el desarrollo de las sesiones se ven reflejadas en las observaciones realizadas por los observadores externos. En el resto de los documentos este aspecto pasa desapercibido:

(observhisa, OES, 2, TEXT, char 19558 to 19646 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Lo único que pude apreciar fue la colocación de los alumnos en pequeños grupos de trabajo.

(observhisa, OES, 2, TEXT, char 19999 to 20163 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

En esta sesión, al llegar al aula los alumnos estaban realizando un examen, por lo que tuve que esperar que finalizaran y se colocaran formando sus grupos de trabajo.

(observhisb, OES, 1, TEXT, char 260 to 360 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

La organización del aula sigue igual, aunque con los cambios que el tutor ha creído oportuna realizar.

(observsan, OES, 2, TEXT, char 9938 to 10193 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Con respecto a la distribución de los alumnos, decir que permanecieron en grupos durante toda la hora, repartidos por el patio del colegio que fue donde desarrollamos esta hora de tutoría, para que estuvieran más motivados y por cambiar de lugar de trabajo.

(observsan, OES, 2, TEXT, char 10754 to 10825 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La hora de tutoría de este día se desarrolló en el aula de audiovisuales.

(observseb, OES, 1, TEXT, char 14925 to 15224 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La sesión se ha realizado en un aula diferente. La participación ha sido muy activa y los chicos se lo han pasado muy bien visionando los anuncios. Ésta ha sido la última sesión que se ha realizado en este centro. Durante la sesión ha venido el diseñador del programa para tomar fotografías del aula.

Respecto a la organización del grupo-clase citaremos los siguientes comentarios:

(profeSmg, OAG, 2, TEXT, char 1491 to 1629 of page 1 of PROFESMG.TXT).

En cuanto a la actitud, en los primeros momentos se advierte cierta dispersión, coincidiendo que vienen del recreo y se realizan los grupos.

(profeTer, OAG, 1, TEXT, char 1668 to 1920 of page 1 of PROFETER.TXT).

Se distribuyen los grupos, hasta de cinco alumnas, como ellas gusten. Eligen una porta voz. Cada grupo tiene un número, que pondrán en el papel donde se recogen las reflexiones, opiniones del grupo. Se les distribuye a cada grupo el cuaderno de trabajo.

(entap2a, OAG, 1, TEXT, char 3372 to 3545 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Claro, el primer día nos costó a los observadores y a mí porque claro, ante la novedad de lo que suponía organizar una clase de 35 alumnos en grupo, un poco que se centraran.

(entap3, OAG, 1, TEXT, char 2534 to 2981 of page 1 of ENTAP3.TXT).

La experiencia era de 5, el grupo es de 5 y algunos funcionan muy bien. Sobre todo es curioso donde son chicas, entonces las chavalas funcionan, trabajan a los cinco minutos lo menos de organizarnos ya están metidas y muy bien, ¿no?. Donde hay chavales, hay algunos que bien pero otros... De todas maneras ha habido dos grupos donde hemos tenido que subdividirlos, en lugar de 5, hacer 4 grupos de 3 y ya parece que está funcionando un poco mejor.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 107 to 275 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La clase normalmente estaba organizada en forma de «U», con la apertura hacia el profesor, ubicando en el hueco de la misma un grupo reducido de alumnos en filas de tres.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 718 to 807 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Para las sesiones el aula se organizaba en pequeños grupos de trabajo más o menos estables.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 23163 to 23349 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Al llegar la clase ya está organizada igual que siempre, en pequeños grupos, hoy a simple vista parece que están tranquilos y por fin hemos puesto en común las actividades de la 1ª Sesión.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 24458 to 24681 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El tutor divide a un grupo que no trabaja muy bien ya que normalmente interrumpían la marcha de la clase, los alumnos no parecen muy contentos con esta decisión, pero aún así siguen trabajando y parece ser que lo hacen mejor.

(observhisb, OAG, 1, TEXT, char 782 to 924 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

El tutor ha hecho un cambio en los grupos, pero me parece que los alumnos/as no están muy de acuerdo. La sesión transcurre sin más que comentar.

(observsan, OAG, 1, TEXT, char 322 to 474 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los grupos estaban establecidos previamente y se mantuvieron de la misma forma a lo largo de la sesión. Existen cinco grupos de 5 alumnos y un grupo de 6.

(observseb, OAG, 3, TEXT, char 11485 to 11668 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La tutora no sigue la técnica de la globalización, ya que cree que exponiéndose en gran grupo sin que se reúnan los grupos es más efectiva y rápida la respuesta de los alumnos.

(observseb, OAG, 3, TEXT, char 12421 to 12626 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

El análisis comparativo de las noticias grabadas de los telediarios correspondientes a la página 43 del programa no se ha realizado ya que la tutora consideró que era muy complejo para los alumnos.

La familia juega un papel muy importante en el desarrollo del Programa, veámoslo:

(profeSan, OFA, 2, TEXT, char 2597 to 2662 of page 1 of PROFESAN.TXT).

En las familias también constatan que la radio se utiliza muy poco.

(profeSan, OFA, 2, TEXT, char 4090 to 4277 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Otro dato para ellos revelador e interesante es la falta de comunicación en la familia mientras están viendo televisión, la mayoría cae en la cuenta que la televisión rompe la comunicación.

Se hacen comentarios sobre las tareas e implicaciones de las alumnas observadoras en este sentido:

(profeSmg, OOB, 2, TEXT, char 7714 to 7768 of page 1 of PROFESMG.TXT).

La alumna observadora introduce el tema «¿Qué sabemos?».

(profeTer, OOB, 1, TEXT, char 268 to 363 of page 1 of PROFETER.TXT).

Se presenta a la alumna observadora, que asistirá a las sesiones y tomará notas de su desarrollo.

(entob3, OOB, 4, TEXT, char 17397 to 17642 of page 1 of ENTOB3.TXT).

EL papel del observador nunca he sabido mis limitaciones, nunca ha estado definido el papel del observador porque desde un principio he sido un observador participante, pero más que un observador participante he sido el tutor en muchas ocasiones.

(entob3, OOB, 4, TEXT, char 17645 to 17845 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo tenía que hacer mi diario, mis observaciones pero en ocasiones yo me sentía mal porque a la semana siguiente que yo tenía que ir a la clase, de nuevo me decía haz tú la sesión y yo me lo había leído.

(entob3, OOB, 4, TEXT, char 17992 to 18169 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo hubiese hecho actividades lúdicas, improvisando cosas, que ella no ha hecho, por eso te digo que yo no tengo limitaciones por eso yo he tomado el papel, el rol de la profesora.

(entap2b, OOB, 3, TEXT, char 6500 to 6880 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

En mi clase muy bien porque es una antigua alumna, entonces estupendo. Ella ya conoce el centro y eso hace mucho a la hora de encontrarse bien y ha conectado bastante bien con los alumnos. De hecho algunas sesiones las ha introducido ella y además me ayuda a llevar los grupos y, ella incluso los alumnos ya se dirigen a ella, para hacerles preguntas antes que a mí. Bastante bien.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 6850 to 6976 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Me habían comentado las alumnas observadoras que algunas veces daba cierta lentitud la aplicación de la metodología globalizada.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 29690 to 30220 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Yo, nosotros, allí, tenemos la suerte de Cinta que es antigua alumna; además los chavales sintonizan mucho con ella y perfectamente. Ella llega, además es super puntual, nueve menos uno o dos minutos, Cinta entrando. Y nada buenos días. Buenos días ya estamos terminando también la sesión anterior, inmediatamente lo revisamos en grupo. Empiezan los grupos y Cinta y yo casi ni hablamos sino ya sabemos lo que tenemos que hacer y vamos cada uno acudiendo, revisando, viendo lo que van haciendo los chavales. Muy bien, perfectamente.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 30236 to 30335 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Rosa se integra muy bien como si fuera una más en la clase, no se siente cohibida, todo lo contrario.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 30349 to 30831 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Sí yo también. Maribel, ya te comenté que era antigua alumna del colegio. Yo a veces la he dejado sola en algunas sesiones y muy bien ; y otras veces ha llevado ella las sesiones aun estando yo allí pues le he dicho mira empieza tú o prepara la sesión siguiente, muy bien. Estupendamente. Igual que Cinta. Muy puntual. Eso sí, es más que puntual A menos cinco. La clase empieza a las 12 pues ella a menos cinco está fija allí. Muy bien. Además los niños muchas veces la llaman a ella.

(entap4b, OOB, 2, TEXT, char 7 to 400 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Bueno, como ya comentaba antes yo lo he aplicado conjuntamente con la tutora y también Mamen, la observadora de prácticas también ha llevado dos sesiones incluso dos alumnas de Psicopedagogía que estuvieron haciendo las prácticas, llevaron a cabo una sesión y yo noté diferencias en cuanto a la atención, la motivación y el interés de los alumnos dependiendo de quién llevara a cabo el programa.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 1841 to 1976 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Aquí sí que no ha tomado un papel relevante el tutor, ya que me hacían más comentarios a mí que a él tanto del programa como ajenos a él.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 11808 to 11897 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La única persona ajena a la clase que ha intervenido en las sesiones he sido el observador.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 14077 to 14218 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El tutor desde un principio se ha mostrado menos interesado que los alumnos, y no ha estado abierto a las posibles aportaciones del observador.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 24686 to 24908 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El tutor tiene que abandonar el aula, por lo que me quedo dirigiendo la sesión. Me acerco por los grupos y compruebo que ya todos han terminado las actividades que estaban haciendo y aprovecho para comenzar con la 2ª Sesión.

(observhisb, OOB, 1, TEXT, char 4211 to 4344 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

En esta sesión, mientras los alumnos trabajaban, me dediqué a realizar las fotos que me parecieron más oportunas para la investigación.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 4251 to 4352 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Como recurso humano participante, la observadora que colabora con la tutora en la dinámica de la clase.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 7342 to 7495 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

El papel de tutora en esta sesión ha sido ejercido por la observadora, por requerir la tutora ayuda para poder ir tomando notas de lo que se dice en clase.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 7553 to 7678 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La ausencia de la tutora (por motivos personales) hace que sea la observadora la que lleve a cabo el desarrollo de esta sesión.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 12909 to 13053 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Como la tutora quería tomar notas de las conclusiones de los alumnos/as, fui yo la encargada de dirigir la puesta en común de los datos obtenidos.

(observseb, OOB, 6, TEXT, char 90 to 787 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La sesión se inicia a las 9,40 h. A continuación me pide que exponga el programa sobre «Aprendamos a consumir los medios». Paso a presentar el programa puesto que prefiere que seamos nosotros los que pongamos en marcha el programa.

Si nos referimos a la actuación y labor del autor del programa, encontramos comentarios alusivos a:

(entap2a, OIN, 3, TEXT, char 2881 to 2950 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Cuando estuviste allí informándoles un poco el proyecto, bastante bien.

(entap2a, OIN, 3, TEXT, char 3800 to 3916 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Lo que pasa que como en la primera vino Juan Manuel, yo noté a los niños con muchísimo interés, estaban muy motivados.

(entap4b, OIN, 1, TEXT, char 18022 to 18323 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

A mí me parece que una vez que tú tengas ya todo elaborado nos podíamos ver a ver si es posible en un tiempo en que todo el grupo pudiéramos juntarnos y me parece que con nuestra ayuda o sin nuestra ayuda, aquí se podría ofrecer al profesorado del 2º ciclo de Secundaria o similar un excelente material.

(profeSmg, OIN, 2, TEXT, char 66 to 113 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Presentación del programa por Juan Manuel Méndez.

(profeSmg, OIN, 2, TEXT, char 269 to 487 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Tras las pertinentes presentaciones, Juan Manuel toma la palabra y les explica a los alumnos los objetivos y justificación del programa así como la metodología de trabajo que se llevará a cabo a lo largo de las sesiones.

El grado de conocimiento de los profesores aplicadores sobre el contenido del Programa es otra de las categorías que aparece mínimamente en la codificación de los documentos, expresado de la siguiente forma:

(entap4a, OEN, 1, TEXT, char 14877 to 15408 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Yo pienso, la pega es el poco tiempo pero con tiempo sin duda que esto puede dar muchísimos resultados; más luego hay otra cosa que no da tiempo y es que trabajando los medios hay momentos, ocasiones o circunstancias que hay que meter motivos nuevos de reflexión porque ocurre en la ciudad,... pero no hay tiempo, entonces qué ocurre que a lo mejor se comenta pero no se llega a más cuando lo importante sería justamente ahí, lo que tú decías, pues ha ocurrido esto o hemos visto esto otro y meter lo que se llaman unidades ocasionales.

Son escasos los textos hallados sobre referencias a los materiales didácticos y recursos humanos utilizados. Entre otros, resaltamos:

(observhisa, ORE, 2, TEXT, char 11935 to 12078 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Como recursos didácticos empleados sólo puedo mencionar el vídeo y televisión en la sesión que hicimos el visionado de la serie de televisión.

(observhisa, ORE, 2, TEXT, char 21612 to 21807 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Con respecto a los materiales y recursos decir que en principio se cuentan con los que existen en el aula más los proporcionados por Juan Manuel Méndez, sin que el tutor aporte nada extraordinario.

(observsan, ORE, 1, TEXT, char 4062 to 4246 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Se han utilizado los propios programas, cuadernos del alumno, folios y hojas para redactar el contenido de las actividades, un mural, cartulinas de colores para escribir los compromisos.

También se realizan observaciones sobre reuniones con observadores, profesores aplicadores o el investigador principal. En definitiva, se intenta dar a conocer el grado de coordinación que existe entre todos:

(entap2b, OCR, 3, TEXT, char 11926 to 12202 of page 1 of ENTAP2B.TXT).
Pues te voy a copiar la idea porque nosotros dimos números entonces luego ellos cuando ponían en común por el contenido de lo que leían sabían de qué grupo era porque claro, hay un grupo que es más trabajador y un grupo que es menos trabajador y cuando ellos ven los contenidos.

(entap3, OCR, 1, TEXT, char 26866 to 27051 of page 1 of ENTAP3.TXT). Y yo creo que podíamos pasar un poquito a ver cómo se está realizando la recogida de las observaciones tanto las vuestras como la de los alumnos y si estáis teniendo algunas dificultades.

(entap4a, OCR, 1, TEXT, char 257 to 533 of page 1 of ENTAP4A.TXT).
Vamos a hablar también un poco sobre cómo ha sido su uso y desarrollo en el aula, cuál ha sido el clima y el trabajo que se ha desarrollado en ella, las estrategias de evaluación que hemos utilizado, a ver qué que os ha parecido tanto las estrategias utilizadas por los alumnos.

(entob3, OCR, 2, TEXT, char 24444 to 24665 of page 1 of ENTOB3.TXT).
Luego como mal pues si nosotros fuésemos las orientadoras y tuviésemos que estar en contacto con los profesores..., o sea para coordinarse todo el mundo, necesitas mucho para coordinar, que ahora puedo, que ahora no puedo.

No podemos olvidar otra categoría importante a la hora de desarrollar este programa. Nos referimos a las relaciones interactivas, es decir, a la comunicación entre alumnos, profesores y/o observador que como apreciaremos en los siguientes fragmentos hay diversidad de opiniones respecto al tema:

(smg, CRI, 4, TEXT, char 4280 to 4441 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

No se podía esperar que en la siguiente sesión fuera a ocurrir la discusión entre los alumnos y el profesor por culpa de los deseos de unos y los deberes de otros.

(smg, CRI, 4, TEXT, char 10520 to 11044 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

En la sesión realizada ayer, estuvimos viendo el tema de la publicidad. Tras realizar unas cuestiones iniciales de forma oral, vimos después de leer una ficha informativa cómo influyen los distintos aspectos como el color, las luces y el lenguaje. Estuvimos además comentando muchos anuncios que tenían doble intención y tras un breve análisis descubrimos su verdadera intención. Esta sesión fue una de las más cortas ya que al principio nos hicimos unas fotos del curso y de la clase porque Mamen las necesitaba.

(profeSmg, CRI, 1, TEXT, char 1091 to 1259 of page 1 of PROFESMG.TXT).

A continuación, se realiza la puesta en común de los grupos y se hacen los comentarios pertinentes, tanto por parte del personal aplicador como por parte de los alumnos.

(prophis, CRI, 2, TEXT, char 4402 to 4452 of page 1 of PROFEHIS.TXT).

Dialogamos sobre la serie que vimos hace dos martes.

(entap4b, CRI, 1, TEXT, char 7 to 400 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Bueno, como ya comentaba antes yo lo he aplicado conjuntamente con la tutora y también Mamen, la observadora de prácticas también ha llevado dos sesiones incluso dos alumnas de Psicopedagogía que estuvieron haciendo las prácticas, llevaron a cabo una sesión y yo noté diferencias en cuanto a la atención, la motivación y el interés de los alumnos dependiendo de quién llevara a cabo el programa.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 6310 to 6553 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Lo que es el clima yo es que conocía, ha sido mi profesor desde siempre, ¿no?. Siempre he estado en el centro y como el centro es cooperativa, él es uno de los cooperativistas, entonces pues lo conozco de siempre y lo que es las relaciones bien.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 7139 to 7231 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con Fina y con la directora, que es la tutora y la profesora de Lengua son buenas.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 8262 to 8295 of page 1 of ENTOB2.TXT).

El clima con la profesora es bueno.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 9136 to 9300 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La verdad es que mi relación es muy buena porque yo estudié allí y la profesora me conoció desde el primer momento, pues yo pensé que a lo mejor no se acordaba de mí.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 9715 to 9818 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Todas las apreciaciones que yo le haga son buenas y además cuando va a hacer algún cambio me lo consulta.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 10289 to 10367 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con la tutora Esther y con la profesora de Lengua Reme, es buena.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 10924 to 11062 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Bueno con los alumnos, más o menos el clima es bueno porque también estuve haciendo prácticas el año pasado y entonces los niños te conocen.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 11176 to 11211 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación es buena con los alumnos.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 11914 to 11990 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con los alumnos es bastante buena, ellos me comentan muchas cosas.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 12259 to 12291 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Vamos, yo me llevo bien con ellos.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 12521 to 12574 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con los alumnos, la verdad es que es buena.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 13163 to 13192 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Vamos que la relación es buena.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 14181 to 14259 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La relación con los alumnos es muy buena porque las niñas son muy disciplinadas.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 22261 to 22344 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Por parte de los alumnos el interés no ha sido negativo y por el del profesor normal.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 5130 to 5377 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Y luego, no tenía ningún tipo de contacto con el gabinete psicopedagógico y la verdad es que la psicóloga estaba interesada y terminaba la sesión y me tenía que ir otra hora a explicarle lo que habíamos hecho porque no tenía ningún tipo de contacto.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 5649 to 5763 of page 1 of ENTOB3.TXT).

La participación por parte de la profesora ha sido muy buena y ha colaborado, ha preparado los videos, el periódico.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 17645 to 17845 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo tenía que hacer mi diario, mis observaciones pero en ocasiones yo me sentía mal porque a la semana siguiente que yo tenía que ir a la clase, de nuevo me decía haz tú la sesión y yo me lo había leído.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 18217 to 18422 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Por un lado, he sido la aplicadora con lo cual he sido una observadora participante y en la otra he sido una observadora que ha sido en la clase de Lengua cuando ella ha estado llevando a cabo la aplicación.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 1062 to 1288 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Las relaciones personales entre los alumnos, normalmente han sido buenas, aunque no ha faltado las pequeñas discrepancias entre ellos, pero no más que las propias de la edad, que han sido arregladas sobre la marcha de la sesión.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 1327 to 1577 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La comunicación entre los alumnos ha sido bastante buena, aunque con el tutor no lo ha sido tanto, ya que la mayoría de los grupos acudía a mí antes que al tutor en cuestión, aunque con esto no quiero decir que éste fuera un elemento totalmente pasivo.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 1605 to 1836 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La confianza entre los alumnos ha sido bastante buena, pero sobre todo en los grupos de trabajo, pienso que porque ellos mismos habían elegido a sus compañeros/as, pero con respecto a la confianza intergrupal no ha sido tan positiva.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 2001 to 2224 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Como ya he mencionado antes, se han dado algunos conflictos, pero no de manera anormal o que hayan que destacar, lo que si me gustaría decir es que sobre todo se han dado por diferencias de opiniones dentro de un mismo grupo.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 9263 to 9550 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La interacción en el grupo ha sido visible en muy escasas situaciones, ya que las actividades no han sido expuestas, ni por la técnica de la globalización ni por ninguna otra en la mayoría de los casos, por lo que no se les ha dado a los niños/as esa oportunidad, y menos se ha favorecido.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 17594 to 17707 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
El clima de la clase en la tutoría era más distendido que en otras asignaturas, los alumnos se veían más relajados.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 20381 to 20540 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 21039 to 21211 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas.

(observsan, CRI, 3, TEXT, char 634 to 796 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Se ve favorecido por aspectos como la relación de confianza existente entre los alumnos y la actitud de confianza, de motivación y de interés que muestra la tutora.

(observsan, CRI, 3, TEXT, char 3276 to 3407 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Habla de forma pausada, sonrío, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

(observsmg, CRI, 2, TEXT, char 6786 to 7319 of page 1 of OBSERV~4.TXT).
Leo la introducción al tema y los objetivos que se pretende con esto. La madre María decide que imparta yo la clase pero en lugar de hacerlo en equipos para intercambiar ideas y sacar conclusiones como dice el cuaderno, lo hacemos toda la clase conjuntamente. A medida que van surgiendo respuestas, se van contestando sobre la marcha. La clase se desarrolla bien ya que participan espontáneamente y más alumnos que otras veces pero sigue habiendo dos grupos que no conectan, hay que preguntarles para que tomen parte en las cuestiones.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 1637 to 1684 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
La relación alumnas- profesoras ha sido positiva.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 1689 to 1869 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
Entre las alumnas existe una relación cordial manifestada en la formación de los grupos lo que no ha existido ningún problema. Ha existido comunicación entre todos los participantes.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 1874 to 1964 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
El nivel de conflictos y tensiones entre los miembros del grupo y la profesora ha sido nulo.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 5024 to 5122 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Utiliza la afectividad para el acercamiento de las alumnas, fomenta la investigación de las alumnas.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 8623 to 8800 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La relación alumnas-profesora ha sido positiva, haciendo mención a que la realización de esta sesión ha sido en el horario de Lengua y llevada a cabo por la profesora de Lenguaje.

(observterb, CRI, 3, TEXT, char 905 to 1099 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La relación alumna/profesora. Ha sido positiva, creando un clima positivo y participativo, produciéndose una comunicación interpersonal alta y debido a que la práctica ha sugerido gran motivación.

(observterb, CRI, 3, TEXT, char 4178 to 4314 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La relación alumnas-profesora ha sido positiva, pero se notaba un cierto nerviosismo entre las alumnas al encontrarse en plena evaluación.

(observterb, CRI, 3, TEXT, char 7399 to 7495 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

El clima ha sido positivo, pero el hacer las fotos ha sido un elemento de distracción de la clase.

Una de las categorías que aparece en mayor medida es la que describe el interés, esto es, comentarios sobre la atracción del programa e implicación en el mismo:

(seb, CIN, 1, TEXT, char 709 to 823 of page 1 of ALUMNO~2.TXT).

La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

(smg, CIN, 6, TEXT, char 7650 to 7763 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

La actitud en esta sesión fue buena y entretenida sin dejar de ser algo pesada pero menos que las otras anteriores.

(smg, CIN, 6, TEXT, char 9293 to 9446 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

El comportamiento en general fue bueno, lo que pasa es que al ser una sesión tan larga, tuvimos demasiados problemas para mantener un comportamiento digno.

(profeSan, CIN, 3, TEXT, char 2419 to 2493 of page 1 of PROFESAN.TXT).

No les ha resultado muy atractiva porque ellos utilizan muy poco este medio.

(profeSan, CIN, 3, TEXT, char 4390 to 4449 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Les resulta muy interesante y no creo oportuno suprimir nada.

(profeSmg, CIN, 2, TEXT, char 656 to 729 of page 1 of PROFESMG.TXT).

A los alumnos les resulta motivador y se mostraron interesados por el tema.

(profeSmg, CIN, 2, TEXT, char 1833 to 2011 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado.

(proffhis, CIN, 1, TEXT, char 494 to 554 of page 1 of PROFEHIS.TXT).

Se ha desarrollado la sesión con mucha tranquilidad e interés.

(entob2, CIN, 5, TEXT, char 16894 to 16943 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Pero a los niños se les ve que sí muestran interés.

(entob2, CIN, 5, TEXT, char 18403 to 18640 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La motivación no es una cosa específica nuestra sino es genérica de todas las asignaturas porque la verdad es que habría que preguntar qué le interesan a los alumnos y qué quieren y si en las demás asignaturas están igual o no están igual.

(entob2, CIN, 5, TEXT, char 19404 to 19504 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Y mientras que se visionó todo el mundo callado, pero cuando hubo que trabajarlo ya no les interesaba.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 2251 to 2334 of page 1 of ENTOB3.TXT).

El programa a mí me parece interesante pero que para aplicarlo durante todo un curso.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 3439 to 3485 of page 1 of ENTOB3.TXT).

A mí el programa me ha parecido muy interesante.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 4662 to 4753 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Los que estaban más interesados tardaban más porque se paraban más en las actividades.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 12768 to 12831 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En cuanto al clima de la profesora yo la he visto muy interesada.

(entap2a, CIN, 5, TEXT, char 2476 to 2828 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

En cuanto a lo que estabas diciendo de los profesores en la introducción del proyecto, estupendo porque además siempre estábamos interesados en introducir algo relativo a los medios de comunicación porque lo que hacíamos era a nivel de la clase mía de Lengua, porque a mí me gusta mucho este tema y era con la prensa, la radio, pero muy superficialmente.

(entap2a, CIN, 5, TEXT, char 5954 to 6180 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Entonces, este grupo en concreto, son solamente niñas y el grupo que yo tengo son muy colaboradoras, les gusta mucho participar y entonces con cualquier novedad yo creo que como cualquiera de tercero, pues se entusiasman rápido.

(observhisa, CIN, 3, TEXT, char 2243 to 2518 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos acogieron el programa de una manera muy activa y dinámica, pero en el transcurso del mismo esto se fue acortando, no sé si por la forma de llevar las sesiones o por el programa en sí, ya que la metodología seguida por el tutor no se guiaba por las pautas del mismo.

(observhisa, CIN, 3, TEXT, char 7109 to 7321 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Son escasas las actividades que interesan a los alumnos, aunque al principio mostraban más interés, al ver que las actividades que les resultaban más atractivas no eran realizadas o corregidas éste fue decreciendo.

(observhisa, CIN, 3, TEXT, char 20745 to 20926 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos/as se muestran interesados en el tema, aunque tienen muchas preguntas que hacer sobre el mismo, a la que nosotros vamos respondiendo de la manera que mejor vamos pudiendo.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 1060 to 1190 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora demuestra muchísimo interés, se muestra preocupada por establecer el tiempo de forma más correcta en sesiones posteriores.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 1579 to 1697 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 7791 to 7843 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

En esta ocasión, los alumnos demuestran menos interés.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 8802 to 8996 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

De la forma de responder a estas preguntas, decir que no se mostraban en absoluto motivados ni interesados y que, constantemente, tuve que llamar la atención de los grupos que no querían trabajar.

Igual que se muestra interés hacia el programa, también hay manifestaciones de desinterés o apatía pero en menor número:

(entap4a, CAP, 1, TEXT, char 10707 to 11012 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con siempre la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo.

(entob2, CAP, 2, TEXT, char 17713 to 17799 of page 1 of ENTOB2.TXT).

A los niños le gusta la temática, aunque a veces muestran cierto desinterés o cansancio.

(entob3, CAP, 1, TEXT, char 22856 to 23033 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Luego los niños, mostraban algunas veces ese desgano, apatía, pasotismo total, y yo es que me he sentido mal porque a parte de eso este 3º de ESO, es una clase de estas difíciles.

(observseb, CAP, 3, TEXT, char 5714 to 5855 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Los alumnos interrumpen frecuentemente el turno de palabra y no se escuchan entre sí. Algunos de ellos protestan porque dicen que no les gusta.

En esta línea, encontramos algunas situaciones que provocan conflictos en el aula, siendo un obstáculo para el normal desarrollo del programa:

(his, CTE, 1, TEXT, char 1031 to 1095 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Por mal comportamiento, algunas personas han debido ser separadas.

(smg, CTE, 2, TEXT, char 4280 to 4441 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

No se podía esperar que en la siguiente sesión fuera a ocurrir la discusión entre los alumnos y el profesor por culpa de los deseos de unos y los deberes de otros.

(smg, CTE, 2, TEXT, char 5662 to 5852 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

Y es que por un ejercicio que Fina nos mandó para esa sesión nos castigaron y nos riñeron porque nadie lo había realizado, se dejó en casa o no estaba correctamente hecho como Fina dejó dicho.

(observhisa, CTE, 2, TEXT, char 2539 to 2817 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Durante el transcurso del programa no ha surgido ningún suceso que haya provocado tensiones considerables entre los alumnos ni con el tutor, quizás mencionar alguna decepción por parte de este último cuando los alumnos/as no realizaban las tareas a las que se habían comprometido.

(observhisa, CTE, 2, TEXT, char 20381 to 20540 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

(observsan, CTE, 1, TEXT, char 940 to 986 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

No se percibe ningún tipo de tensión en el aula.

El papel que desarrolla el tutor (mediador, autoritario o permisivo) se ve reflejado en los siguientes fragmentos:

(profeSmg, CRO, 2, TEXT, char 4733 to 4986 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Les explico lo que vamos a ir haciendo de los niños difieren de los preferidos por las niñas. Los niños prefieren programas relacionados con temas deportivos y las niñas musicales o aquellos tipos de programas en los que los oyentes cuentan sus problemas.

(profeh1s, CRO, 1, TEXT, char 3563 to 3652 of page 1 of PROFEH1S.TXT).

Quizás hubiese de haberlos dejado un rato sin nada y que ellos hubiesen buscado soluciones.

(observh1s, CRO, 3, TEXT, char 1841 to 1976 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Aquí sí que no ha tomado un papel relevante el tutor, ya que me hacían más comentarios a mí que a él tanto del programa como ajenos a él.

(observh1s, CRO, 3, TEXT, char 21812 to 22090 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Para finalizar, me gustaría anotar algo que he observado, aunque con ello dejo ver mi subjetividad, y es que desde mi punto de vista el tutor no sigue una línea de trabajo, es más, cada grupo trabaja sin contar con el otro, de manera que cada uno de ellos va a un ritmo diferente.

(observsan, CRO, 6, TEXT, char 1419 to 1576 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan.

(observsan, CRO, 6, TEXT, char 1579 to 1697 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

(observsan, CRO, 6, TEXT, char 3043 to 3273 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos.

(observseb, CRO, 3, TEXT, char 7601 to 7686 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

El tutor llama la atención para que guarden silencio, en ocasiones pasea por las mesas.

(observseb, CRO, 3, TEXT, char 10311 to 10633 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Ha llegado a la hora de Lengua y los chicos no paran de hablar constantemente, la profesora hace incesantes esfuerzos porque los alumnos presten atención y se callen, pero los esfuerzos son inútiles. La tutora está muy enfadada y les dice que si no le quieren llevar a cabo el programa se dedicaran a dar la clase de Lengua.

(observtera, CRO, 5, TEXT, char 2089 to 2151 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

El papel que ha desempeñado Esther, la tutora, ha sido mediador.

Ligada a la categoría anterior, a continuación, entresacamos algunas formas de hacer del tutor – motivar, orientar, ayudar... – :

(observhisa, CHA, 2, TEXT, char 21812 to 22090 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Para finalizar, me gustaría anotar algo que he observado, aunque con ello dejo ver mi subjetividad, y es que desde mi punto de vista el tutor no sigue una línea de trabajo, es más, cada grupo trabaja sin contar con el otro, de manera que cada uno de ellos va a un ritmo diferente.

(observsan, CHA, 6, TEXT, char 1419 to 1576 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan.

(observsan, CHA, 6, TEXT, char 1579 to 1697 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

(observsan, CHA, 6, TEXT, char 3043 to 3273 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 2154 to 2228 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Tiene conocimiento de la estructura y estrategias cognitivas de sus alumnas.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 2493 to 2572 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

En cuanto a las formas de hacer su actuación ha sido motivadora para las alumnas.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 2847 to 3051 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Ha sido previsor en lo que se refiere a la organización del tiempo y al contenido que desearía llegar en la sesión. Su actitud escuchando a las alumnas es positiva. Su actitud en conjunto ha sido positiva.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 4783 to 4977 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Es positiva, tiene habilidad para mantener el orden en clase, orienta adecuadamente, participa, explica, recuerda, ayuda, sonrío, corrige las confusiones, intenta que participen todas las alumnas.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 10599 to 10644 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La destreza docente manifestada ha sido normal.

(observterb, CHA, 2, TEXT, char 1196 to 1253 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

En cuanto sus formas de hacer ha sido de informar y ayudar.

Se ha puesto de manifiesto actitudes de cooperación en las actividades grupales de los alumnos, de la siguiente forma:

(entap2b, CCO, 2, TEXT, char 4880 to 5079 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Al principio en las grabaciones y tal, también les ayuda a coordinar porque en principio todos querían grabar y bueno yo les decía iros repartiendo el trabajo porque no todos tenéis que hacer lo mismo.

(entap3, CCO, 4, TEXT, char 28380 to 28495 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Yo sí lo hago directamente porque intento no estar muy encima de ellos para que ellos sean lo más autónomos posibles.

(entap3, CCO, 4, TEXT, char 28573 to 28819 of page 1 of ENTAP3.TXT).

...y después cada vez que voy dando una vuelta voy anotando lo que me parece que es conveniente y tengo de todos los días pues lógicamente ; y al final hacemos también una constatación de esto, de quien hace de coordinador o coordinadora y secretario.

(entob3, CCO, 3, TEXT, char 20449 to 20743 of page 1 of ENTOB3.TXT).

La ventaja, lo que ha dicho Maribel, que estás en contacto, que puedes actuar si estás haciendo la observación pero que es complicado por ejemplo si hay grupos y te está llamando uno, te está llamando otro, entonces te pierdes todo lo que hay a tu espalda y ése es el inconveniente que yo le veo.

(observtera, CCO, 2, TEXT, char 2714 to 2789 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Se ha motivado durante toda la sesión por el aula colaborando y participando.

(observtera, CCO, 2, TEXT, char 4783 to 4977 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Es positiva, tiene habilidad para mantener el orden en clase, orienta adecuadamente, participa, explica, recuerda, ayuda, sonríe, corrige las confusiones, intenta que participen todas las alumnas.

Otra de las categorías que hemos encontrado en mayor proporción ha sido la relacionada con la participación activa del alumnado en el desarrollo de las actividades en la que aparece diversas opiniones al respecto:

(profeSan, CIM, 9, TEXT, char 3469 to 3576 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Todos han participado de forma muy activa, les gusta la sesión y se sienten muy identificados con este medio.

(profeSmg, CIM, 2, TEXT, char 1833 to 2011 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado.

(entap2a, CIM, 4, TEXT, char 3184 to 3297 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Ellos ya van encajando los grupos y ya van trabajando a un ritmo más rápido y más en función de lo que se pretende.

(entob3, CIM, 8, TEXT, char 11164 to 11532 of page 1 of ENTOB3.TXT).

El clima de trabajo en el aula, yo creo que coincidiremos todas, será por la edad de los alumnos, o por la fecha en la que ha terminado el programa, ha sido revoltosa, por calificarlo de alguna manera. Los alumnos no guardaban un silencio o un clima de trabajo para desarrollarlo adecuadamente, mucha distracción, pero bueno, al final se conseguía tras mucho esforzarse.

(entob3, CIM, 8, TEXT, char 12252 to 12413 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En cuanto al clima de la clase, los niños se distraen frecuentemente, por lo menos en la clase que yo estuve parece que no están acostumbrados a trabajar en grupo.

(entob3, CIM, 8, TEXT, char 14231 to 14317 of page 1 of ENTOB3.TXT).

El clima de la clase ha sido muy positivo, muy buena disciplina y han participado mucho.

(observhisa, CIM, 10, TEXT, char 3595 to 3878 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos por regla general se muestran receptivos y se implican en las actividades, pero a la vez lo hacen de una forma sumisa, no se les nota que hablen con total libertad, no se si están coaccionados por mi presencia o es que normalmente actúan de esta forma en la clase normalmente.

(observhisa, CIM, 10, TEXT, char 8971 to 9216 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La participación de los alumnos/as a nivel de equipo si se ha visto favorecida, pero ha sido motivada por el equipo en sí y de manera indirecta por los diferentes grupos, ya que todos querían ir avanzando de manera similar, pero no por otra razón.

(observhisa, CIM, 10, TEXT, char 18549 to 18667 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

En este sentido puedo decir que la participación y colaboración de los alumnos ha sido positiva a lo largo del programa.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 799 to 937 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los alumnos se muestran abiertos, reflexivos e interesados; aparentan estar inmersos en la temática del programa y en el ritmo de la sesión.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 1776 to 1867 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los alumnos se muestran receptivos, participativos y se implican en las actividades de clase.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 2022 to 2185 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Atienden al tutor, siguen sus instrucciones aunque, en ocasiones, les cuesta trabajo guardar silencio mientras exponen sus conclusiones los miembros de otros grupos.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 4877 to 5034 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los alumnos demuestran incertidumbre en un primer momento, pero poco a poco se van manteniendo en el tema y demostrando interés por medio de su participación.

(observseb, CIM, 8, TEXT, char 5714 to 5855 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Los alumnos interrumpen frecuentemente el turno de palabra y no se escuchan entre sí. Algunos de ellos protestan porque dicen que no les gusta.

(observseb, CIM, 8, TEXT, char 13191 to 13380 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La participación ha sido muy activa y los alumnos son mejores críticos de lo que puede parecer a simple vista, ya que son capaces de detectar los valores subterráneos que se ofrecen en ellas.

(observseb, CIM, 8, TEXT, char 13715 to 14242 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La participación es activa, y han extraído como conclusión que por lo general no se les pone veto a los programas por parte de las familias y que les son más dañinas las escenas de violencia que las de sexo que suelen ser las que prohíben los padres en algunos casos.

(observsmg, CIM, 6, TEXT, char 11612 to 11884 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

El ambiente ha cambiado hoy. Estaban más calmados y participaron más. No sé si por el interés hacia el tema, por la manera de dar la clase o bien porque la semana pasada, debido a su mal comportamiento con Fina, recibieron un aviso por parte de la superiora, la madre María.

(observtera, CIM, 5, TEXT, char 3140 to 3190 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

El grupo ha sido participativo pero no muy efectivo.

(observtera, CIM, 5, TEXT, char 9042 to 9193 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

El papel y la actitud de las alumnas ante las propuestas a nivel de trabajo ha sido participativa, se han ayudado entre ellas y han preguntado las dudas.

Pasamos a describir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que expondremos algunos comentarios sobre las propuestas de actividades individuales:

(profeSmg, ETI, 5, TEXT, char 2713 to 2890 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Para el próximo día deben leer los contenidos individualmente y deben quedar expuestos en el corcho los títulos de las sesiones y el compromiso de cada grupo con respecto al tema.

(profeSmg, ETI, 5, TEXT, char 6315 to 6503 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Para el próximo día deben analizar individualmente los valores y contravalores que nos transmiten las dos series más seguidas por ellos para poner en común tras el visionado de una de ellas.

(entap4a, ETI, 3, TEXT, char 10707 to 11012 of page 1 of ENTAP4A.TXT9).

Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo.

(observhisa, ETI, 5, TEXT, char 3940 to 4212 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Normalmente, las actividades que tiene que realizar en casa de manera individual no las traen hechas, pero inmediatamente se las inventan sobre la marcha, cosa que se nota de manera evidente. Si por casualidad alguno la trae hecha, es pasada a todos sus compañeros de grupo.

(observhisa, ETI, 5, TEXT, char 11019 to 11298 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Mas que la atención individualizada, favorece la atención al pequeño grupo, ya que los mismos niños/as iban resolviendo las dudas unos a otros dentro del equipo y sólo se llamaba al tutor o al observador cuando ninguno de ellos era capaz de saber a lo que se referían las preguntas.

(observtera, ETI, 4, TEXT, char 5591 to 5722 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La atención individualizada ha sido favorecida en el aspecto de que las alumnas se han ayudado entre ellas dentro del pequeño grupo.

(observterb, ETI, 1, TEXT, char 8256 to 8360 of page 1 of OBSERV~8.TXT9).

Ha favorecido la atención individualizada, pues tienes que estar atento para preguntas de todas las niñas.

Al igual que en la descripción anterior se hacía referencia a las propuestas de actividades individuales, en las siguientes líneas nos referimos a las propuestas de actividades en equipo:

(profeSan, ETG, 1, TEXT, char 10884 to 11019 of page 1 of PROFESAN.TXT).

El trabajo en grupo sigue resultando difícil pero al final han participado todos aunque el ritmo no sea como el de las primeras sesiones.

(entap2b, ETG, 2, TEXT, char 4777 to 4877 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pues bien porque ya le he dado la introducción además ellos se hacen responsable del trabajo en grupo.

(entap3, ETG, 2, TEXT, char 15398 to 15497 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Ahora los grupos hay que ir empujándolos más porque cuesta más trabajo, se cansan, de todo se cansan.

(entap4a, ETG, 2, TEXT, char 6546 to 6778 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales.

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 2465 to 2580 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo creo que esto les interesa más que otras asignaturas y también ha sido interesante que se haya trabajado en grupo.

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 2583 to 2667 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Lo que ocurre es que también con más tiempo pues no hay que trabajar siempre en grupo.

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 3107 to 3381 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

También hay otro elemento y es poco normal y es que todos los grupos han trabajado de la misma manera, es decir, hay grupos que siempre han trabajado muy bien, ha habido otros grupos que han trabajado bien y ha habido otros grupos con los que a lo mejor había que guiarlos...

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 17413 to 17628 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

El hecho de trabajar con ellos de manera grupal y ese torbellino de ideas y preguntas al principio viene muy bien porque en los libros de Lengua no aparecen esos apartados más lúdicos para enfrentarse a un tema nuevo.

(entob3, ETG, 4, TEXT, char 12252 to 12413 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En cuanto al clima de la clase, los niños se distraen frecuentemente, por lo menos en la clase que yo estuve parece que no están acostumbrados a trabajar en grupo.

(entob3, ETG, 4, TEXT, char 13328 to 13633 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Con respecto a los alumnos, el clima es bueno porque ellos se llevan muy bien pero a la hora del programa, en grupo se trabajaba muy bien pero cuando poníamos en común las cosas, o no hablaba nadie o querían hablar todos a la vez sobre todo cuando llegamos a las series de Tv, que es lo que más le motivaba.

(observhisa, ETG, 13, TEXT, char 11019 to 11298 of page 1 of OBSERV~1.TXT9.

Más que la atención individualizada, favorece la atención al pequeño grupo, ya que los mismos niños/as iban resolviendo las dudas unos a otros dentro del equipo y sólo se llamaba al tutor o al observador cuando ninguno de ellos era capaz de saber a lo que se refería las preguntas.

(observhisa, ETG, 13, TEXT, char 22558 to 22679 of page 1 of OBSERV~1.TXT9.

Los alumnos se ponen a trabajar las actividades de la primera sesión, primero de manera individual y después conjuntamente.

(observsan, ETG, 7, TEXT, char 1870 to 2017 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Espontáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

(observsan, ETG, 7, TEXT, char 2328 to 2455 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Se trabajan las actividades tal como se expresa en el programa, pero predomina el trabajo en equipo frente al trabajo individual.

(observsan, ETG, 7, TEXT, char 2836 to 2879 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

(observseb, ETG, 2, TEXT, char 3828 to 4009 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Los niños en grupos trabajan las cuestiones, voy pasando por las mesas para ver si están realizando la actividad y se ponen a trabajar solamente cuando me voy acercando por las mesas.

(observtera, ETG, 12, TEXT, char 1332 to 1412 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

En el que cada grupo responde a las siete preguntas cada una de ellas en una hoja.

(observtera, ETG, 12, TEXT, char 1689 to 1869 of page 1 of OBSERV~5.TXT9.

Entre las alumnas existe una relación cordial manifestada en la formación de los grupos lo que no ha existido ningún problema. Ha existido comunicación entre todos los participantes.

En menor número, aparecen las tareas extraescolares:

(his, ETE, 2, TEXT, char 543 to 640 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres.

(his, ETE, 2, TEXT, char 1099 to 1205 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Varios chicos han acordado ir a «Radio Hispanidad» y a «Huelva Información» para preguntar sobre los dueños.

(entob2, ETE, 1, TEXT, char 1403 to 1449 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Algún grupo hace cosas fuera de clase, otro no.

(observhisa, ETE, 2, TEXT, char 5331 to 5508 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

No he percibido que se haya trabajado fuera de las sesiones de trabajo, sólo a la hora de traer la grabación de la serie que íbamos a visionar, y no por parte de todos los grupos.

En cuanto a la presentación y desarrollo de las sesiones por parte del profesor, hemos extraído los siguientes fragmentos:

(observhisa, EEX, 3, TEXT, char 5968 to 6205 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

En este apartado tengo que decir que las actividades en la mayoría de los casos no eran presentadas por el tutor, sino que éste se dedicaba a decirle a los alumnos que avanzaran cuando fuesen terminando alguna actividad hasta la siguiente.

(observhisa, EEX, 3, TEXT, char 8649 to 8918 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El profesor por norma general no explica nada al grupo clase, sólo algo muy puntual que haya sido preguntado por todos los grupos, y en vez de hacerlo uno a uno, lo ha hecho para todos de una vez, por lo que este apartado puede quedar un poco incompleto o poco trabajado.

(observsan, EEX, 1, TEXT, char 2884 to 3017 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

El tutor presenta las actividades de forma clara y precisa, especificando con corrección aquello que se pretende que los alumnos hagan.

(smg, EEX, 2, TEXT, char 6901 to 7448 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

La madre nos habló de cómo en los años anteriores la radio había existido y tenía los mismos tipos de programas que en la actualidad, incluso mejores ya que todos los programas tenían que emitirse por la radio ya que no había televisión, incluso los programas teatrales. Pero no se centró sólo en este tema sino que hicimos preguntas como por ejemplo si escuchábamos la radio, qué programa, a qué hora, de qué manera. Ante estas preguntas la mayoría de las personas contestaron pero otras como yo no pudimos contestar ya que no escuchamos la radio.

En el programa también recogemos unas líneas de seguimiento de la metodología propuesta:

(smg, EED, 2, TEXT, char 1868 to 1989 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

Al principio Mamen nos recordó el método de trabajo y tras la breve explicación Fina procedió a la formación de los grupos.

*(entap2a, EED, 1, TEXT, char 11655 to 11682 of page 1 of ENTAP2A.TXT9.
Siempre a la hora de tutoría.*

*(entob3, EED, 3, TEXT, char 9844 to 10108 of page 1 of ENTOB3.TXT).
El programa, en un principio se ha seguido tal cual, y después cuando han empezado a comentar que no querían seguir de esa forma porque les motivaba menos, pues se ha hecho de forma oral, han comentado ellos, debates por las conclusiones a las que se llegaban y eso.*

*(entob3, EED, 3, TEXT, char 10120 to 10337 of page 1 of ENTOB3.TXT).
Allí se ha seguido el programa a raja tabla porque además eran los niños los que llevaban el programa prácticamente, si tenían alguna duda me lo preguntaban a mí porque eso no, o sea, no participaban prácticamente nada.*

*(entob3, EED, 3, TEXT, char 10561 to 10615 of page 1 of ENTOB3.TXT).
El uso y desarrollo del programa se ha llevado tal cual.*

La motivación, es decir, las estrategias utilizadas para mantener y aumentar el interés hacia el programa ha sido un factor muy positivo a tener en cuenta en el desarrollo de las sesiones:

*(profeSmg, EMO, 3, TEXT, char 656 to 729 of page 1 of PROFESMG.TXT9..
A los alumnos les resulta motivador y se mostraron interesados por el tema.*

*(profeSmg, EMO, 3, TEXT, char 4989 to 5125 of page 1 of PROFESMG.TXT9.
Comentamos sobre las intenciones que puede haber en esos tipos de programaciones y la audiencia a quien van dirigidos. Resulta motivador.*

*(entob2, EMO, 1, TEXT, char 18403 to 18640 of page 1 of ENTOB2.TXT9.
La motivación no es una cosa específica nuestra sino es genérica de todas las asignaturas porque la verdad es que habría que preguntar qué le interesan a los alumnos y qué quieren y si en las demás asignaturas están igual o no están igual.*

*(entob3, EMO, 12, TEXT, char 2784 to 2954 of page 1 of ENTOB3.TXT).
En la primera parte los niños estaban menos motivados, sin embargo en la parte de la publicidad y en lo que fue analizar las series de Tv, los niños se implicaron bastante.*

*(entob3, EMO, 12, TEXT, char 4059 to 4117 of page 1 of ENTOB3.TXT9.
La profesora muy motivada, con las sesiones bien preparadas.*

*(entob3, EMO, 12, TEXT, char 5905 to 5996 of page 1 of ENTOB3.TXT).
Al principio, por falta de motivación la primera sesión no participaron pero en las otras sí.*

(entob3, EMO, 12, TEXT, char 6551 to 6639 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Nosotros hemos hecho pocas sesiones y creo que se han sentido más motivadas en la segunda.

(entap2a, EMO, 1, TEXT, char 3800 to 3916 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Lo que pasa que como en la primera vino Juan Manuel, yo noté a los niños con muchísimo interés, estaban muy motivados.

(entap3, EMO, 3, TEXT, char 5429 to 5495 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Las cuestiones yo creo que lo hacen muy bien e incluso les motivan.

(entap3, EMO, 3, TEXT, char 19047 to 19291 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Bueno, de todas maneras yo creo que esto es insalvable, es decir, lo ideal sería tener dos horas porque si a veces se les rompe su ritmo y la motivación que tienen sobre todo cuando hay que analizar programas que necesitan su tiempo de visionado.

(entap4b, EMO, 3, TEXT, char 2051 to 2114 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Influye mucho la motivación a la hora de llevar a cabo la sesión.

(entap4b, EMO, 3, TEXT, char 2370 to 2462 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Los chavales han trabajado bastante motivados, claro que lógicamente, eran siempre los martes.

(observhisa, EMO, 3, TEXT, char 8365 to 8596 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La verdad es que aunque al principio la motivación ha sido más elevada ha ido decreciendo en el transcurso del programa, ya que las actividades que podrían ser más motivadoras se han suprimido o han pasado inadvertida entre las demás.

(observsan, EMO, 6, TEXT, char 1419 to 1576 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan.

(observsan, EMO, 6, TEXT, char 3276 to 3407 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Habla de forma pausada, sonrío, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

(observtera, EMO, 3, TEXT, char 2714 to 2789 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Se ha motivado durante toda la sesión por el aula colaborando y participando.

(observtera, EMO, 3, TEXT, char 5357 to 5534 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La motivación ha sido utilizada mediante ejemplificaciones cercanas al entorno de las alumnas, su función de las peticiones individualizadas que han ido solicitando a la tutora.

(observterb, EMO, 4, TEXT, char 2803 to 2828 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La motivación ha sido alta.

Además de un seguimiento, se ha propuesto la introducción de algunos cambios en la metodología y en las actividades:

(entap3, EME, 13, TEXT, char 1244 to 1421 of page 1 of ENTAP3.TXT9).

Bueno, en general el desarrollo del programa bien. Es verdad que en algunos, en algunas sesiones hemos tenido que cambiar la metodología porque los alumnos se mostraron cansados.

(entap2b, EME, 2, TEXT, char 11926 to 12202 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pues te voy a copiar la idea porque nosotros dimos números entonces luego ellos cuando ponían en común por el contenido de lo que leían sabían de qué grupo era porque claro, hay un grupo que es más trabajador y un grupo que es menos trabajador y cuando ellos ven los contenidos.

(entap3, EME, 13, TEXT, char 26054 to 26228 of page 1 of ENTAP3.TXT).

De cualquier manera esto conlleva lo que decíamos antes, es decir, que si se va a aumentar una serie de actividades creativas supone mayor tiempo en el desarrollo del programa.

(entap4b, EME, 1, TEXT, char 1942 to 2048 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Quizás el introducir en las actividades previas, en la misma sesión, pues algo que sea del interés de ellos.

(observsan, EME, 1, TEXT, char 6021 to 6179 of page 1 of OBSERV~2.TXT9).

Seguimos el guión del programa para desarrollar esta sesión, pero introduciendo algunas diferencias dictadas por la situación concreta a la que nos enfrentamos.

(observsmg, EME, 4, TEXT, char 4191 to 4510 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

Las nuevas conductoras de la sesión optan por leer los objetivos antes de todo y luego hacen una lectura de las actividades que se van a hacer a continuación. Es la primera vez que este apartado se desarrolla de esta forma a diferencia de sesiones anteriores donde cada grupo leen y trabajan sin hacer una lectura previa.

Relacionado con todo lo anterior, pasamos a ver el grado de cumplimiento del programa:

(entap3, ESE, 4, TEXT, char 1244 to 1421 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Bueno, en general el desarrollo del programa bien. Es verdad que en algunos, en algunas sesiones hemos tenido que cambiar la metodología porque los alumnos se mostraron cansados.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 5457 to 5584 of page 1 of ENTOB2.TXT9).

Yo he ido siguiendo los puntos del guión, me parece que hay una poca subjetividad por mi parte que tiendo a poner lo que yo creo.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 7507 to 7688 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Fina se ha dedicado a hacer las clases siguiendo el programa y a lo mejor pues no ha intentado y no me ha comentado el hecho de cambiar algún que otro punto, porque no interese o...

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 8631 to 8676 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La metodología un poco la va siguiendo ella.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 16224 to 16250 of page 1 of ENTOB2.TXT).

No se centra en el programa.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 16966 to 17145 of page 1 of ENTOB2.TXT).

El desarrollo del programa bueno sí se está llevando a cabo pero de una manera forzada porque bueno ya sea por el interés de los alumnos y por la lentitud que se está desarrollando.

(observhisa, ESE, 10, TEXT, char 2243 to 2518 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos acogieron el programa de una manera muy activa y dinámica, pero en el transcurso del mismo esto se fue acortando, no sé si por la forma de llevar las sesiones o por el programa en sí, ya que la metodología seguida por el tutor no se guiaba por las pautas del mismo.

(observhisa, ESE, 10, TEXT, char 21396 to 21607 of page 1 of OBSERV~1.TXT9).

La metodología seguida por el tutor no sigue las pautas que aparece en el cuadernillo, ya que los grupos avanzan de forma independiente, sin que el tutor tenga pensamiento de seguir la técnica de la globalización.

(observsan, ESE, 8, TEXT, char 1309 to 1416 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora entiende que hay aspectos que deben priorizarse, por lo que intenta adaptar el programa a su grupo.

(observsan, ESE, 8, TEXT, char 6021 to 6179 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Seguimos el guión del programa para desarrollar esta sesión, pero introduciendo algunas diferencias dictadas por la situación concreta a la que nos enfrentamos.

(observterb, ESE, 5, TEXT, char 5311 to 5439 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La actividad consistía en ejemplificar cada uno de los tipos de programa con la ayuda de una programación repartida por la tutora.

Se hace algún tipo de alusión sobre la duración de las actividades:

(entap3, EAM, 1, TEXT, char 26054 to 26228 of page 1 of ENTAP3.TXT).

De cualquier manera esto conlleva lo que decíamos antes, es decir, que si se va a aumentar una serie de actividades creativas supone mayor tiempo en el desarrollo del programa.

(entap4a, EAM, 1, TEXT, char 6546 to 6778 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales.

En relación con el grado de adaptación de las actividades, encontramos:

(observhisa, EAD, 4, TEXT, char 4761 to 4974 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

stas actividades en la mayoría de los casos no han sido realizadas, ya que realmente se les han mandado pocas, y aquellas que debían ser realizadas por el tutor, que eran las más atractivas no han sido programadas.

(observsan, EAD, 4, TEXT, char 2836 to 2879 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

(observsan, EAD, 4, TEXT, char 5611 to 5683 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Son muchas actividades para el tiempo del que se dispone para cada sesión.

(observtera, EAD, 4, TEXT, char 3193 to 3347 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Se ha implicado positivamente en las actividades. El interés ha sido normal. Las actividades han sido realizadas en el tiempo que ha ido pautando la tutora.

Los alumnos preguntan al profesor para recibir información:

(profeTer, EDE, 2, TEXT, char 846 to 994 of page 1 of PROFETER.TXT).

Las alumnas encontraron algunas dificultades. No comprendían determinadas preguntas y se les fue clarificando y resolviendo las dudas sobre la marcha.

(profeTer, EDE, 2, TEXT, char 2828 to 2875 of page 1 of PROFETER.TXT).

He tenido que aclarar el significado de «lúdico».

(observhisa, EDE, 8, TEXT, char 2876 to 3090 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El papel del tutor, ha sido bastante pasivo, ya que dejaba correr las sesiones sin intervenir prácticamente en ellas a no ser que existiera alguna duda o que hubiese alguna discusión entre los miembros de los grupos.

(observsan, EDE, 2, TEXT, char 1870 to 2017 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Esponáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

(observtera, EDE, 3, TEXT, char 3397 to 3467 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
Han preguntado las dudas y problemas que has surgido en las actividades.

En este sentido se produce una puesta en común de las actividades donde se realiza un intercambio de ideas entre los alumnos:

(his, EPC, 2, TEXT, char 786 to 890 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).
Hemos puesto en común las respuestas a las preguntas de «Qué sabemos» y de «Investigamos y reflexionamos».

(seb, EPC, 1, TEXT, char 709 to 823 of page 1 of ALUMNO~2.TXT).
La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

(smg, EPC, 8, TEXT, char 2420 to 2552 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).
Después de contestar a esta serie de preguntas se repartieron las respuestas a cada grupo y se leyeron para sacar una respuesta común.

(profeSan, EPC, 2, TEXT, char 714 to 919 of page 1 of PROFESAN.TXT).
En la segunda hora de la sesión primera los alumnos van conectando con el programa, aún así, la puesta en común y los debates son buenos pero por falta de tiempo va perdiéndose riqueza en sus intervenciones.

(profeSmg, EPC, 9, TEXT, char 1091 to 1259 of page 1 of PROFESMG.TXT).
A continuación, se realiza la puesta en común de los grupos y se hacen los comentarios pertinentes, tanto por parte del personal aplicador como por parte de los alumnos.

(profeTer, EPC, 1, TEXT, char 5240 to 5298 of page 1 of PROFETER.TXT).
Volvimos a la clase, habiendo puesto en común sus repuestas.

(observhisb, EPC, 2, TEXT, char 3978 to 4187 of page 1 of OBSERV~6.TXT).
Al finalizar con la puesta en común de la actividad, me marché por lo ya expuesto anteriormente, y según me comentó el tutor el seguiría trabajando sobre la influencia de las series de televisión sobre nosotros.

(observsan, EPC, 5, TEXT, char 4585 to 4820 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

(observseb, EPC, 4, TEXT, char 2514 to 2732 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Una voluntaria escribe en la pizarra la respuesta que van dando sus compañeros y la encargada del diario anota las conclusiones de la puesta en común. De la primera actividad han faltado dos cuestiones por poner en común.

(entap4b, EPC, 2, TEXT, char 1465 to 1554 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo notaba una motivación, una desenvoltura y una puesta en común muy motivadora para ellos.

(entob3, EPC, 4, TEXT, char 10618 to 10857 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En las actividades, las puestas en común, la técnica de la globalización y en las últimas sesiones como las lecturas eran un poco más complicadas de entender, pues ella introdujo actividades para participar, para que hablasen entre ellas...

(entob3, EPC, 4, TEXT, char 12539 to 12599 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Cuando se ponían en común no se respetaba el turno de palabra.

En los siguientes textos se reflejan ciertas apreciaciones sobre el aprendizaje significativo de los contenidos:

(entap4b, EAS, 3, TEXT, char 5376 to 5516 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo creo que muchos de ellos, ahora verán la televisión de otra manera e incluso llegarán a descubrir las diferencias subjetivas de los medios.

(entob2, EAS, 2, TEXT, char 1652 to 1733 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Sí sale algo que sea significativo lo anoto, pero después, al finalizar la sesión.

(observterb, EAS, 1, TEXT, char 6018 to 6144 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La actividad realizada ha sido una valoración de la lectura, para observar que se ha llevado a cabo una comprensión de lo leído.

En los textos que a continuación presentamos, se alude a observaciones sobre el debate como favorecedor de una toma de conciencia crítica de lo aprendido:

(profeSan, ERC, 13, TEXT, char 714 to 919 of page 1 of PROFESAN.TXT).

En la segunda hora de la sesión primera los alumnos van conectando con el programa, aún así, la puesta en común y los debates son buenos pero por falta de tiempo va perdiéndose riqueza en sus intervenciones.

(profeTer, ERC, 2, TEXT, char 3606 to 3701 of page 1 of PROFETER.TXT).

Tras el debate y las dudas, los grupos fueron aportando sus ejemplos para ampliar la información.

(observsan, ERC, 3, TEXT, char 12763 to 12906 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Esta media hora la hemos dedicado a hacer un análisis, una reflexión crítica de las series, con ayuda de las fichas que han elaborado los grupos.

(observseb, ERC, 2, TEXT, char 5564 to 5710 of page 1 of OBSERV~3.TXT).
Se ponen por grupos y se inicia la puesta en común de la página 14. Una de las alumnas anota en la pizarra las conclusiones a las que se ha llegado.

De esta forma, el profesor corrige las actividades y los errores:

(smg, ERE, 1, TEXT, char 2735 to 2984 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).
En esta sesión tercera, aunque en verdad sería la segunda según el adelanto que llevamos con respecto al proyecto, comenzamos con una revisión de tarea, en el cual nos hicieron preguntas para comprobar si ciertamente habíamos realizado nuestras tareas.

Llegado a este punto, pasamos a describir todo lo relacionado con la evaluación. En particular, nos detendremos en el modelo de evaluación utilizado:

(profeSan, VMO, 3, TEXT, char 6739 to 6936 of page 1 of PROFESAN.TXT).
La evaluación, muy buena, interesante, amena, aunque todos coinciden en que estas sesiones deben ser tratadas con más tiempo, son muy densas y demasiado atractivas como para pasarlas tan rápidamente.

(entap4a, VMO, 1, TEXT, char 4260 to 4361 of page 1 of ENTAP4A.TXT).
La evaluación general del programa como estaba comentando antes con Gregorio, a mí me parece muy útil.

(entap4b, VMO, 1, TEXT, char 4109 to 4141 of page 1 of ENTAP4B.TXT).
Si hubiera sido más progresivo...

(observhisa, VMO, 4, TEXT, char 12267 to 12573 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
La evaluación inicial, o cuestionario inicial parece que abarca todos los aspectos relacionados con el programa que son necesarios de evaluar, lo que no se es si realmente estos cuestionarios se han pasado de una manera adecuada. Esta ha sido la única manera de realizar la evaluación inicial en los alumnos.

(observsan, VMO, 1, TEXT, char 4377 to 4582 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Se realiza una evaluación de corte formativo, es decir, que se da a lo largo de toda la sesión (antes, durante y después) que se reflejan en las conclusiones que se van sacando a lo largo de todo el proceso.

(observsmg, VMO, 1, TEXT, char 5733 to 6087 of page 1 of OBSERV~4.TXT). La evaluación de esta sesión no se hará a modo de discusión sino que se comen-

ta por grupo; primero lo hacen entre ellos y luego exponen grupo a grupo. Consideran que han ampliado los conocimientos sobre el tema pero respecto a la pregunta de trabajar bien en grupo, reconocen que no trabajan todo lo bien que saben y que tienen que mejorar en este aspecto.

*(observterb, VMO, 4, TEXT, char 8551 to 8876 of page 1 of OBSERV~8.TXT).
Se ha realizado la evaluación final considerando generalmente que se han conseguido los objetivos, aprendiendo cosas nuevas, sin considerarlo interesante porque la teoría les parece aburrida, sacando conclusiones de que le sirven para utilizar correctamente la televisión y que no las manipulen, favoreciendo a la participación.*

Si seguimos en esta línea de evaluación, hablaremos de la utilización de medios e instrumentos para comprobar el aprendizaje:

*(entap4b, VTE, 6, TEXT, char 9475 to 9687 of page 1 of ENTAP4B.TXT9.
A mí, sí me ha ayudado el tener un diario porque de alguna forma se reflexionaba de una sesión para otra en aquellos aspectos en los que tú podías haber fallado o los alumnos y para corregirte de una vez para otra.*

*(entap4b, VTE, 6, TEXT, char 9820 to 10139 of page 1 of ENTAP4B.TXT9.
En general, cuando hicimos el cuestionario final los niños sí comentaron que había preguntas que en el otro cuestionario no sabían como responder y que aquí la habían contestado sin problema ninguno: para quién son los medios, quienes son los dueños de los medios, una serie de cosas que sí constaté que habían aprendido.*

*(observtera, VTE, 1, TEXT, char 11417 to 11508 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
La técnica e instrumentos empleados han sido la observación y revisión de cuadernos de clase.*

La valoración del aprendizaje y el análisis que se realiza en grupo se ve reflejado de esta forma:

*(smg, VAU, 2, TEXT, char 10189 to 10470 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).
Durante la sesión el nivel de atención fue muy bueno porque era una cosa entretenida y lo que es más importante que fue una sesión que a los alumnos nos gustó. En el análisis vimos cómo la serie lo principal que tenía era los contravalores y respecto a los valores, éstos escaseaban.*

*(entap4a, VAU, 3, TEXT, char 4818 to 4909 of page 1 of ENTAP4A.TXT9.
Valoración, en general, pues positiva porque creo que la actitud de los niños sí ha cambiado.*

(entap4a, VAU, 3, TEXT, char 5040 to 5284 of page 1 of ENTAP4A.TXT9).

A mí también me ha servido personalmente porque había muchas cosas que he aprendido con la aplicación del programa, también se me han planteado en algunas sesiones dudas acerca de no sé, recuerdo una sobre quiénes son los dueños de los medios...

Realmente podemos comprobar si se ha producido un progreso de las actitudes críticas ante los mensajes de los medios:

(entap4b, VPR, 4, TEXT, char 5376 to 5516 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo creo que muchos de ellos, ahora verán la televisión de otra manera e incluso llegarán a descubrir las diferencias subjetivas de los medios.

(entap4b, VPR, 4, TEXT, char 12977 to 13237 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo he advertido que ellos no diferencian muy bien la realidad de la ficción, se creen todo lo que les llega y sí, al final del programa notaba un cambio en ese sentido, que ya los niños por lo menos tienen una visión más crítica, ya no se creen todo tal cual es.

(entap4b, VPR, 4, TEXT, char 15178 to 15414 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Lo que al menos yo he visto es el llamar la atención, el estar siempre consciente de cualquier medio de comunicación que utilices habitualmente o que vayas a utilizar pues hacerlo de una manera consciente y crítica y responsable y madura.

(entob3, VPR, 3, TEXT, char 15217 to 15308 of page 1 of ENTOB3.TXT9).

Reconocían que ahora se daban cuenta de aspectos que antes pasaban desapercibidos para ellos.

Recogemos en este programa posibles incidencias relacionadas con problemas originados por ausencia o escasez de medios y recursos:

(his, ILO, 1, TEXT, char 1918 to 2130 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Esta semana hacemos investigamos y reflexionamos, pero al no tener información sobre el tema, no han podido realizarse, hemos leído el texto de la 50 sesión y después hemos hecho las actividades de «Nos evaluamos».

(entap4a, ILO, 1, TEXT, char 5804 to 5949 of page 1 of ENTAP4A.TXT9. Como

propuesta de mejora yo pediría un soporte de ayuda al personal aplicador y también quizás el cambio de estrategias de trabajo con los alumnos.

Pero la ubicación horaria también puede traer consigo dificultades:

(profeSan, IHO, 6, TEXT, char 559 to 711 of page 1 of PROFESAN.TXT).

La sesión no es posible realizarla en una hora, muchas preguntas en los apartados y al ser la primera, hace que ellos no tengan adquirido un ritmo rápido.

(entap2a, IHO, 2, TEXT, char 11655 to 11682 of page 1 of ENTAP2A.TXT9.

Siempre a la hora de tutoría.

(entap3, IHO, 9, TEXT, char 4446 to 4655 of page 1 of ENTAP3.TXT9.

Pero la semana previa a la sesión cuando preparamos las actividades para desarrollar la siguiente sesión, ahí va incluido, van leyendo, va incluido la lectura del tema, porque en la misma sesión no me da tiempo.

Por otra parte podemos contar con escaso tiempo de aplicación para desarrollar adecuadamente todas las sesiones por comenzar en el segundo trimestre:

(entap2a, ITE, 6, TEXT, char 10727 to 10897 of page 1 of ENTAP2A.TXT9.

Entonces yo les he dicho que en principio teníamos programadas esta sesiones hasta el resto del trimestre aunque intercalemos alguna de las tutorías que teníamos preparada.

(entap2a, ITE, 6, TEXT, char 10953 to 11143 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Lo tenía anotado también para tratarlo aquí el que temporalicemos y apliquemos la temporalización, es decir, para compaginar con otra serie de decisiones de tutoría que ya estaban programadas.

(entap3, ITE, 13, TEXT, char 15934 to 16171 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Hay otro factor que pienso que es importante, y es que no sé, quizás vosotros habéis empezado un poquito antes, pero nosotros hemos comenzado un poco más tarde, entonces esto puede ser perfectísimamente un trabajo de un curso, de un curso.

Para finalizar, hemos añadido una categoría de «utilidad», para averiguar si puede ser necesario la inserción del programa en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria a fin de generar consumidores inteligentes de los medios:

(entap4a, PUT, 4, TEXT, char 4594 to 4739 of page 1 of ENTAP4A.TXT9.

También otra posibilidad sería como una optativa porque me parece que el contenido es muy amplio para ser tratado sólo en las sesiones de tutoría.

(entap4a, PUT, 4, TEXT, char 6428 to 6543 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Me parece muy bien, además está dentro totalmente del programa del segundo ciclo de Secundaria, encaja perfectamente.

(entap4a, PUT, 4, TEXT, char 8217 to 8336 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

A mí me parece, ya digo, muy interesante la aportación de Josefina que puede ser un magnífico programa para una optativa.

(entap4b, PUT, 2, TEXT, char 18326 to 18424 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Para optativa magnífico, sería una ayuda extraordinaria para trabajar con los chavales de esta edad.

(entap4b, PUT, 2, TEXT, char 18615 to 19132 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Es un material muy interesante para estas edades, para el 2º ciclo de ESO y que podría perfectamente configurarse para dedicarle dos o tres horas semanales y también como ha hecho constar Gregorio que hubiera una preparación previa para el personal aplicador porque en ocasiones yo me he sentido agobiada porque no sabía dónde recurrir y dónde encontrar esa información que aunque el material es importantísimo y está muy bien elaborado, en alguna ocasión te dejaba sin resolver cuestiones que te preguntaban los niños.

4.8. Fase conclusiva

En esta etapa del proceso de la investigación, es necesario que recojamos los resultados de nuestro estudio. Aunque en nuestra exposición los hemos ido mostrando parcialmente tras el procesamiento de los distintos datos e informaciones recogidos, es ahora el momento de hacer una evaluación final, desde una óptica global, de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Intentaremos saber hasta qué punto se han cumplido nuestros objetivos, traducido en el grado de aceptación o rechazo de nuestra hipótesis inicial, los problemas y limitaciones acaecidos, la posibilidad de generalización de los datos y, por último, no nos podíamos olvidar de las futuras implicaciones de nuestra experimentación, tanto para la práctica como para futuras investigaciones a desarrollar.

4.8.1. Conclusiones

Cuando nos propusimos elegir la temática de nuestra investigación, éramos conscientes de la complejidad que suponía un estudio de esta características. Sin embargo, a pesar del duro trabajo generado, la satisfacción de haberlo finalizado nos ha venido a demostrar que la experiencia merecía la pena. En nuestra doble condición de docente e investigador teníamos motivos más que suficientes para emprender este estudio. De una parte, para crear un Programa de Orientación que contribuyera al aprendizaje de nuestros alumnos en un consumo racional y crítico de los medios de comunicación y sus mensajes; y de otra, para comprobar la validez y la utilidad del material que elaborábamos para tal fin.

Si observamos el eje central de nuestra investigación, comprobamos que posee varias vertientes de trabajo: la fundamentación, el diseño, la experimentación y la evaluación del Programa de Orientación. Es por ello, que a la hora de exponer las conclusiones que hemos obtenido la realicemos en

base a dichos marcos referenciales.

A lo largo de nuestro estudio, hemos podido comprobar cómo el tratamiento curricular que en nuestro sistema educativo se le da a la Educación en Medios de Comunicación, como eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra muy impreciso y difuso, a pesar de la exigencia social de adaptar los contenidos curriculares a una realidad que demanda una formación audiovisual para hacer frente a las influencias de la presión mediática que nos envuelve y con la que nuestros niños y jóvenes conviven las veinticuatro horas del día. Hemos constatado, que los profesores reconocen la importancia de trabajar estos temas, pero que la propia dinámica de los centros no los aborda con la debida consideración. Prueba de ello, es que en la configuración del nuevo sistema educativo, aun existiendo la posibilidad de ofertar dos optativas que trabajarían, desde una óptica más conceptual, estos temas –«Información y Comunicación», en Cuarto de ESO y «Medios de Comunicación» en Primero de Bachillerato–, en la mayoría de los Centros no se produce, entre otras causas, por una insuficiente formación del profesorado en esta temática, pero sobre todo por la escasez de materiales específicos para los alumnos.

Trabajar desde la Tutoría una propuesta formativa como la nuestra para fomentar, sobre todo, actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional, no pretende ser una alternativa que cubra los vacíos curriculares en esta materia, sino una exigencia de la sociedad actual a la misma orientación educativa, como uno de los objetivos a cubrir en la formación integral de los alumnos, en su desarrollo personal, a lo que lógicamente se le puede dar respuesta.

Efectivamente, desde nuestras intervenciones llegamos a todos los alumnos, no sólo a los que eligen el tema porque les atrae, dirigiéndolos hacia la búsqueda de compromisos efectivos en la toma de decisiones acertadas. Desde estos posicionamientos, tenemos que afirmar que, tanto por parte de los profesores expertos que analizaron el material, como de los propios tutores, la valoración que realizaron del Programa es bastante posi-

tiva, al considerarlo como muy conveniente, necesario y práctico para educar a los alumnos de Secundaria ante los medios, ayudándoles a un consumo inteligente de los mismos, no presentándose ante éstos como receptores pasivos, sino haciéndolo desde una actitud crítica. Respecto a su inserción en el currículum de Secundaria desde la Orientación Educativa, consideran que es un acierto, pues se hace realidad el tratamiento transversal de la educación en medios desde un ámbito de gran trascendencia como es la acción tutorial, además de alejar la creencia de que estos temas sólo se podían trabajar desde las áreas de Lengua o de las Ciencias Sociales. Se destaca la necesidad de iniciativas como ésta ante problemáticas muy generalizadas en nuestra sociedad y que inciden muy especialmente en el colectivo de adolescentes como son un consumismo compulsivo, conductas estereotípicas y sus consecuencias, carencias de valores, aumento de contravalores, etc. Son, en buena parte, producto del analfabetismo mediático existente, paradójicamente en una sociedad en la que los medios de comunicación están omnipresentes en nuestro tiempo y espacio vital.

En este sentido, se destaca la intencionalidad social explícita del Programa, al no pretender sólo la alfabetización en los medios de comunicación, sino también la de generar en los alumnos actitudes, cambios de conductas negativas y compromisos afines con los objetivos propuestos en las distintas sesiones de trabajo, lo que refuerza nuestra idea inicial de que no perseguíamos sólo la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis, sino sobre todo de comportamientos críticos en la toma de decisiones responsables y acertadas ante los medios de comunicación de masas y sus mensajes. «Aprendamos a consumir mensajes» es considerado como un Programa que enseña a pensar en la información y los mensajes transmitidos, que los cuestiona desde una actitud crítica y activa, que ayuda a valorar con mayor precisión todo lo que rodea al mundo de los medios, y, por último, enseña a tomar decisiones responsables.

Referente al diseño del Programa, la valoración realizada por el grupo de expertos y los profesores aplicadores es bastante gratificante, al destacarse más las cualidades positivas que las consideraciones negativas. No obstante, para formarnos una idea más precisa, es conveniente e impres-

cindible realizar un recorrido por los distintos aspectos que han sido objetos de análisis. Así, los aspectos formales de nuestro material curricular sobre una puntuación máxima de 100 obtiene un porcentaje del 81,3%, destacándose el cuidado adoptado en cuanto a la legibilidad tipográfica, el tipo de letra utilizado, la distribución de los textos y las ilustraciones, lo que contribuye a hacerlo atractivo. Se valora también como positivo el número adecuado de páginas, la comodidad de la encuadernación en espiral. Como aspecto negativo se resalta la falta de color que indudablemente favorecería la motivación, haciéndolo más atractivo. Lógicamente, el Programa está realizado con las ilustraciones, marcas y fondos a color, pero la impresión a blanco y negro fue una decisión de tipo económico. Como propuesta de mejora se apunta la posibilidad de que el alumno trabajara más físicamente sobre él, si se trata de un cuaderno de trabajo.

Muy interesante resulta conocer los resultados sobre las valoraciones del planteamiento didáctico del Programa. La apreciación global lo sitúa en un porcentaje favorable en torno al 80%, lo que significa que en términos globales hemos acertado en su estructuración general, propuesta metodológica y evaluativa para su desarrollo con los alumnos. Para la estructura general, se destacan aspectos como la adecuada organización temática de los módulos de trabajo y el desarrollo de las diferentes sesiones en cuanto al interés de los contenidos y su tratamiento para estas edades; la progresión lógica entre los módulos que a pesar de que cada uno tiene su identidad se interrelacionan y complementan, facilitando la adquisición de estrategias fundamentales para el aprendizaje que se pretende; y, por último, la planificación de las sesiones que, con un lenguaje apropiado y una comprensión correcta, capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación. Este último apartado lo consideramos de gran importancia, pues en el diseño del Programa intentamos elaborar un material que fuera fácilmente utilizado por los propios alumnos de forma autónoma y con la mínima intervención del profesor, cuyo papel se reservaba a la mediación y coordinación del proceso.

En esta línea, se destaca el haber conseguido llevar a la práctica un aprendizaje significativo serio, que promueve la autorientación y la toma de

decisiones reflexivas, donde el protagonista del proceso es verdaderamente el propio alumno y donde la evaluación tiene un componente formativo, coherente con los postulados de la reforma educativa. Como aspectos a mejorar se apunta la posibilidad de temporalizar y programar las sesiones, para dinamizar las actividades propuestas o ampliarse el número de sesiones para homogeneizar éstas en su desarrollo. Efectivamente, durante la aplicación del Programa hemos podido comprobar que se necesita más tiempo, que una hora solamente a la semana da para bastante poco, ya que los trabajos en grupo requieren más dedicación, para que sean eficaces.

Es bastante bien acogida la presentación que se hace del Programa, situándose en un 81,4% la percepción favorable al tratamiento clarificador dado a la introducción, a la delimitación de los objetivos a conseguir y a la propuesta metodológica de trabajo. Se matiza como un acierto el que el material muestre a los alumnos, desde el primer momento, lo que van a hacer y la metodología a seguir, ya que les ayudan a situarse en las metas y reflexionar sobre el cómo lograrlas, además de reconocer lo que les interesa o no y eso se necesita saber con anticipación. Por tanto, como conclusión generalizada, se valora positivamente la inclusión de los apartados preliminares o introductorios antes del comienzo de las distintas sesiones pues pone en contacto tanto a los profesores como a los alumnos y sus familias de forma clara con los objetivos del Programa, sus contenidos y el proceso metodológico que se empleará para conseguirlo.

Entrando de lleno en la estructura metodológica de las sesiones, en el corazón mismo del Programa, podemos concluir que a nivel global obtiene un porcentaje del 80%, lo que le confiere una valoración altamente positiva. Para conocer con más detalles las distintas apreciaciones formuladas, realizaremos un breve recorrido por los distintos aspectos destacados. Respecto a las presentaciones introductorias, se constata su valor como elemento de reflexión y de motivación, considerándolo con un enfoque distinto a lo que habitualmente observan los alumnos en sus libros de texto, que prepara el camino para el desarrollo del tema, despertando el interés por él. Asimismo, se destaca que haya un intento serio de intentar recoger las demandas y necesidades de los propios alumnos, aunque esta cuestión es

bastante compleja y son los propios profesores quienes tienen que adaptar a cada contexto cualquier material didáctico.

Del apartado «¿qué aprenderemos?», donde se recogen los objetivos de la sesión, se valora positivamente su claridad y concisión en el contenido y la extensión, muy apropiados para los alumnos a los que se dirige. Se destaca que presentemos objetivos realistas, para que el alumno sepa en todo momento lo que va a trabajar. Sobre las ideas previas —«¿qué sabemos?»—, se le considera un apartado muy importante para lograr el anclaje de lo que pretendemos y las propias necesidades e intereses de los alumnos, ya que un aprendizaje coherente debe partir de una exploración inicial de lo que el alumno sabe del tema, para poder integrar y asimilar nuevos conocimientos, además de permitirnos una conexión lógica entre los objetivos de la sesión, sus contenidos y las actividades a desarrollar. Como propuesta de mejora, se apunta la posibilidad de trabajar de forma individual las interrogantes antes del trabajo en grupo, aunque los profesores aplicadores, mayoritariamente, afirmaron que cambiaron al trabajo en grupo para agilizar las sesiones.

Con respecto a la estructuración de nuestra propuesta de actividades —apartado, «investigamos y reflexionamos»—, se valora muy positivamente la inclusión de actividades previas a realizar por el alumnado antes del comienzo de cada sesión, pues le prepara intelectual y motivacionalmente. Se considera un acierto la incorporación de la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo antes de la documentación y el contenido, ya que propicia un verdadero aprendizaje significativo y una enseñanza constructiva. Se destacan la escasa dificultad de las actividades —lo que ha propiciado una adecuada atención a la diversidad de los alumnos al participar todos en igual medida—, su buen diseño atendiendo a los objetivos planteados, su carácter analítico, reflexivo y creativo, lo que favorece la capacidad de juicio crítico en pro de la adquisición de actitudes y hábitos inteligentes en el consumo de los medios y sus mensajes. El plantearse el trabajo grupal como un elemento fundamental en la metodología es considerado como una propuesta que potencia el pensamiento divergente y favorece la comunicación y el consenso en la aceptación de opiniones contrarias.

Como propuestas de mejora, se estima que la gran variedad de actividades de indagación y reflexión sobre los medios, precisa de una adecuada formación previa del profesorado para hacer frente a cualquier duda o cuestión planteadas por los alumnos, por lo que habría que aumentar las orientaciones a los mismos. Por último, los tutores señalaron que las puestas en común se hacen muy largas y dilatan la sesión, por lo que habría que establecer un tiempo orientativo para cada una. En este tema, creemos que cada situación requerirá una intervención diferente, por lo que el criterio de cada docente será el que determine la actuación más acertada en cada momento.

En cuanto al apartado «lo que debes conocer», donde aparece la información y la documentación necesaria para argumentar nuestra propuesta formativa, las consideraciones formuladas concluyen que estos textos de apoyo han sido muy bien seleccionados, siendo muy importantes y, en ocasiones imprescindibles, para facilitar el trabajo de las sesiones, incluyéndose contenidos atractivos, relevantes y significativos para los alumnos. En definitiva, se resalta que gracias a este apartado el alumnado adquiere un grado de conocimiento de los medios y sus mensajes adecuado a su edad, ayudando a la adopción de posturas críticas ante los mismos. Como aspectos a mejorar, se proponen la inclusión de un apartado para ampliar conocimientos donde se relacionaran referencias bibliográficas o fuentes documentales, la reducción de la información aparecida en algunas de las sesiones por ser un poco densa y, por otra parte, la introducción, en futuras revisiones, del color como elemento de motivación para estas edades.

El apartado «nos evaluamos» es considerado muy acertado y positivo, no sólo porque permite una valoración de lo aprendido, sino porque además analiza el proceso seguido, permite detectar errores y establecer estrategias de solución; es decir, se resalta su enfoque formativo y asimismo su realización grupal, porque desarrolla la capacidad de juicio crítico, socializándose muchos puntos de vista. Como propuesta de mejora, algunos de los expertos señalaron que al tener este apartado un esquema fijo en cuanto al texto de las cuestiones planteadas para su realización podía resultar monótono para los alumnos y llevar a una pérdida de interés, por lo que propo-

nen ir cambiando el texto. Sin embargo, los tutores manifestaron que el establecimiento de un orden prefijado en las preguntas, favoreció la agilidad y el dinamismo de los grupos en el trabajo y puesta en común de los grupos. Lo que sí vuelven a mostrar es el tiempo que lleva realizar actividades grupales, mucho más del que pueden emplear, por lo que tuvieron que recortar las intervenciones.

Por último, del apartado «tomando decisiones», es considerado como uno de los aspectos del programa más innovador. Algunos expertos consideran que las actividades desarrolladas para la adquisición de un compromiso por parte del alumno consigo mismo, el de ser crítico ante los medios de comunicación, son las más importantes del Programa, constituyendo su verdadero punto fuerte. Se valora muy positivamente que el compromiso se realice de forma colectiva, porque las decisiones personales tomadas en el ámbito de la conciencia del grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada; y que exista una conducta que revele el grado de alfabetización audiovisual y no se quede todo en un mero y simple activismo. Los tutores afirmaron que este aspecto novedoso impactó bastante en los alumnos, no sólo por la adopción de compromisos tras cada sesión, sino que el hecho de exponerlos por escrito y tenerlos presentes en el mural de la clase, les hacía reafirmar continuamente sus opiniones y los volvían a revisar en cualquier momento, aun no siendo la hora de Tutoría.

Como conclusión general, el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», independientemente de las posibles mejoras ya señaladas que se puedan realizar, pero que no afectan a su valoración global, es considerado como muy positivamente e interesante para el segundo ciclo de la ESO, una iniciativa muy valiosa para la alfabetización audiovisual de los jóvenes, promoviendo el desarrollo de actitudes críticas e inteligentes ante los medios y sus mensajes; realista en cuanto a las actividades propuestas, motivador para el alumno por partir de situaciones cotidianas que les son atractivas, con una muy buena estructuración interna en la que se tiene en cuenta la progresiva capacidad de asimilación del alumnado; con una elaboración muy cuidada y con una secuencia metodológica innovadora

y coherente con los objetivos y principios didácticos planteados.

Hemos expuestos las conclusiones obtenidas en relación a las valoraciones efectuadas sobre el programa, pero como dijimos, al principio, nuestra investigación tenía lógicamente un destinatario: los alumnos. Por ello, es preciso analizar el grado de incidencia del Programa en los alumnos que lo siguieron y los resultados obtenidos. Como sabemos, para obtener información que nos lo contrastara, utilizamos diferentes instrumentos de los que ya hemos hablado ampliamente, así como de los resultados obtenidos. Por ello, no vamos a realizar una repetición innecesaria de los mismos, pero sí destacar los resultados más importantes, a fin de que nos guíen hacia las conclusiones finales de la investigación.

En términos generales, de los diarios, observaciones y entrevistas a los profesores aplicadores y observadores, se desprende que su desarrollo fue atractivo para los alumnos, lo siguieron con interés y trabajaron bastante motivados, al interesarles más esta temática y la metodología de trabajo empleada que lo que habitualmente realizan en sus asignaturas. Pero, ¿qué cambios se han podido producir en los alumnos?. En primer lugar veamos lo que dicen las apreciaciones de los tutores y de los observadores, para finalizar con la valoración de los resultados de los cuestionarios inicial y final que realizaron los propios alumnos antes y después de la aplicación del programa.

Somos conscientes de que un programa como el nuestro que pretende la modificación de conductas, bastantes asentadas, con respecto a hábitos pasivos de consumo de los medios y sus mensajes, por otras más activas, en un período muy corto de tiempo –menos de seis meses –, no iba a transformar radicalmente los pensamientos de los alumnos. No obstante, sí teníamos la certeza –de lo contrario, no nos hubiéramos embarcado en este proceso– que de forma inmediata las incidencias se tenían que producir, aunque los efectos del Programa se apreciarían mucho más a largo plazo.

Para los profesores aplicadores, estos posibles cambios en la asunción de nuevas actitudes más críticas frente a los medios, fueron percibidas

durante el desarrollo de las sesiones al observar en los alumnos comentarios diferentes sobre el visionado de sus series favoritas y en la lectura de las imágenes publicitarias y sus mensajes, lo que significa que empiezan a reflexionar sobre lo que ven y sus hábitos pasivos de consumo. Por su parte, nuestras colaboradoras también apuntan que los cambios se notarán más profundamente con el tiempo, aunque durante el desarrollo de las sesiones, si ellas mismas aprendieron solamente con oír, cómo los alumnos con sus investigaciones y reflexiones no iban a recibir las influencias del Programa. En este sentido, señalan como aspectos positivos que comenzaron a cuestionarse muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos para ellos sobre el mundo de los medios y sus mensajes.

Si los cambios se tenían que producir en los alumnos, eran ellos precisamente quienes nos lo tenían que confirmar o rechazar. Por eso, su información a través de los diarios, pero sobre todo de los cuestionarios, en los que participaron todos y cada uno de los participantes de forma individualizada, nos iba a indicar la consecución de nuestros objetivos y la utilidad de este Programa.

En sus diarios, recopilamos unos registros muy significativos cuando afirmaron que la realización del Programa iba a ser muy enriquecedora y que por su parte no iba faltar empeño esta vez. Muy importante es que desde el primer momento tuvieron muy claro que el objetivo del Programa era aprender a ser consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. Algunos de sus comentarios nos demuestran que sus puntos de vista estaban cambiando, que comenzaban a reflexionar y a cuestionarse muchos aspectos sobre los medios cuando realizan las siguientes manifestaciones: «Gracias al estudio hemos descubierto lo interesante del mundo radiofónico». «Gracias a ello pudimos comprobar cómo dependiendo de la cadena, con sus gustos o preferencias, cada una daba una difusión distinta de una misma noticia o acontecimiento». «En el análisis vimos cómo la serie, lo principal que tenía era los contravalores y respecto a los valores, éstos escaseaban». «Estuvimos además comentando muchos anuncios que tenían doble intención y tras un breve análisis descubrimos su verdadera intención». «Su misión, por el tipo de preguntas, sería para compararlo con el primero y ver si

realmente la sesión sirvió de algo. Yo creo que sí porque casi todos los compañeros compartíamos unas repuestas que lo indicaban».

Sin embargo, fueron los cuestionarios los que nos indicaron si se habían producidos cambios y en qué grado. Aunque en los apartados correspondientes a los resultados de los cuestionarios, hemos realizado un detallado análisis de los mismos e incluso procedimos a las comprobaciones estadísticas pertinentes que nos validaran los datos, es ahora el momento de extraer las conclusiones que nos confirmen o rechacen nuestros objetivos e hipótesis de la investigación. En esta línea, podemos afirmar que mientras los alumnos pertenecientes a los grupos de control, que no recibieron la aplicación del programa, mantuvieron las mismas opiniones en ambas pruebas, aquéllos otros que sí participaron directamente, y por tanto siguieron su desarrollo, variaron muchas de sus afirmaciones iniciales, de sus conocimientos y de sus actitudes, adquiriendo un compromiso crítico para el futuro. Somos conscientes de que los cambios producidos no afectan por igual medida a todos los alumnos, y que algunos de ellos pueden deberse a otros factores ajenos a la aplicación de nuestro Programa, por lo que no podemos generalizar los resultados, manteniendo siempre una actitud de cautela en las interpretaciones.

Hemos podido comprobar cómo los cambios en los hábitos de consumo de los medios son muy lentos y apenas apreciables, existiendo una serie de factores y costumbres familiares que obstaculizan cualquier variación, por lo que se necesita un proceso de más incidencia, seguimiento y colaboración compartida con las familias. Así, observamos que en la dimensión «nosotros y los medios» sus costumbres habituales sobre el tiempo de dedicación y su distribución diaria permanecieron inalterables. No obstante, ya apreciamos ciertos cambios en sus costumbres de consumo de los medios durante el fin de semana, cuando un pequeño grupo de alumnos la reducen a favor de otras actividades alternativas. Donde sí apreciamos esos cambios son en la mejora de sus conocimientos sobre los mismos y en la adopción de actitudes más activas y críticas. Lo hemos observado en cuestiones que hacían referencia al «mundo de los medios» como la información recibida sobre el fenómeno de los medios, la importancia de

su funcionamiento, la identificación de los propietarios, el reconocimiento de las diferencias en las informaciones y la veracidad de las mismas.

Respecto a sus percepciones sobre «los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios», podemos indicar que en los resultados del cuestionario final comprobamos cómo la mayoría de los alumnos reconocen ahora la influencia que los programas y series televisivas provoca en la forma de ser y actuar de los niños, adolescentes y jóvenes; cómo van siendo conscientes de las manipulaciones de los acontecimientos y las emisiones de información subjetiva. Otras de las evoluciones positivas logradas por la incidencia del Programa las encontramos en las respuestas de los alumnos cuando manifiestan que comienzan a reflexionar sobre los programas que ven, para descubrir transmisiones de valores y contravalores, posiciones ideológicas, publicidad encubierta, etc. Sobre este último aspecto, se produce un cambio muy significativo en la actitud ante la publicidad pasando de una posición pasiva a otra más crítica y reflexiva, cuestionando la credibilidad publicitaria, lo que ya es un hecho bastante relevante, y admitiendo la transmisión de estilos y estereotipo a través de los mensajes publicitarios. Reconocen que en este proceso de análisis y reflexión les ha ayudado bastante el haber adquirido un adecuado nivel de conocimiento del lenguaje y los códigos de los medios.

Por último, con la dimensión «nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios», hemos podido constatar cómo los alumnos que desarrollaron el Programa manifiestan mayoritariamente que gracias a él han podido realizar análisis de programas de televisión e imágenes publicitarias, descubriendo muchos aspectos que, con anterioridad, pasaban desapercibidos para todos ellos. Manifiestan que gracias al Programa ahora creen que es necesaria una actitud crítica ante el consumo de los medios de comunicación, que es importante saber identificar los mensajes; que reflexionar sobre ellos puede mejorar su calidad de vida, al optar por otras actividades más gratificantes; que planificarán mejor su consumo, sobre todo el de la televisión; y que se puede aprender a ser un buen consumidor de los medios.

Indudablemente, si existe un propósito que pueda definir los efectos del Programa es que éste ayuda a pensar, a ver las cosas de otra manera. Descubrir, mostrar, analizar y modificar una realidad complicada, con unas costumbres, con unas experiencias y con unos hábitos ya adquiridos, no era tarea nada fácil. Por eso, el enfoque dado a nuestro Programa y la metodología empleada, tenía que seguir un camino: la investigación, el análisis y la reflexión. A partir de ahí, los cambios indudablemente se producirán, unos de forma inmediata, otros más a largo plazo, pero, lo que sí está bastante claro, al menos para nosotros, es que ya no verán a los medios, con los mismos ojos ni con los mismos oídos que antes. Han comenzado a aplicar la razón sobre las intencionalidades encubiertas o manifiestas de los medios, están empezando a ser más libres del poder de persuasión y de los efectos alienadores de los medios y sus mensajes. En definitiva, inician un apasionante proceso formativo que les convertirá en consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. Nosotros hemos aportado un medio, el Programa, que tiene su trascendencia en la adquisición de nuevas conductas con respecto a los mensajes audiovisuales y el uso racional de los medios de comunicación social, pero para su implementación práctica juega un papel imprescindible la labor didáctica del docente y el interés de los alumnos por querer cambiar positivamente sus conocimientos, hábitos, experiencias y valores sobre los medios y sus mensajes.

Por todo lo expuesto anteriormente, tras el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en la investigación, procedentes del plantel de expertos, de los profesores aplicadores, de los observadores y de los propios alumnos, apreciamos significativos avances en la formación de los escolares participantes como consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. En base a ello, podemos concluir que si se interviene de forma sistemática en el ámbito educativo desarrollando un programa específico de orientación psicopedagógica para aprender a consumir mensajes audiovisuales, conseguiremos que los alumnos se preparen y capaciten para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de un proceso de análisis, investigación y reflexión, con lo que estamos en disposición de validar la hipótesis de nuestra investigación,

al haberse desarrollado satisfactoriamente los objetivos formulados en la misma y confirmar, por tanto, que nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» es útil y efectivo para lo que fue diseñado.

4.8.2. Limitaciones

Un trabajo de investigación tan complejo como el que hemos realizado, en el que han concurrido múltiples elementos, factores y variables, ha contado necesariamente con una serie de limitaciones, contratiempos y dificultades tanto técnicas como humanas que conviene presentarlas para que se tengan en cuenta en futuras investigaciones de este tipo.

El tiempo ha sido, sin duda, la gran limitación que nos ha estado condicionando todo el proceso. Lógicamente un proceso de investigación evaluativa como el nuestro precisaba de una precisa planificación y temporalización de las tareas a realizar que había que cumplir fielmente si queríamos que todo fuera aconteciendo según lo esperado.

En primer lugar, tuvimos que elaborar el elemento clave de la investigación: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Éste fue un trabajo no exento de las dificultades propias de la elaboración de un material destinado a los alumnos. Su diseño fue costoso en el tiempo, con una dedicación exhaustiva, con el propósito de que en el resultado final acertáramos con los aspectos formales, la estructura metodológica y el planteamiento didáctico; en definitiva, presentar un material curricular innovador, efectivo, que cumpliera las exigencias profesionales de los expertos y, por último, que despertara el interés de sus destinatarios, los propios alumnos.

En esta fase, nos hubiera gustado compartir su realización con el plantel de expertos y profesores aplicadores, pero esta circunstancia no fue posible por el carácter académico de este estudio; no obstante, su posterior participación con recomendaciones y aportaciones permitieron su mejora

antes de su experimentación en los Centros. En un segundo momento, el diseño necesitó de su análisis, por parte de un grupo de expertos del ámbito educativo. La selección de estos profesionales, no es una tarea nada fácil, por lo que hay que planificarla con antelación. Una vez que comienzan su proceso evaluador, los contratiempos vienen a la hora de ir recogiendo sus valoraciones, por el retraso en la entrega. El tiempo se nos echa encima, necesitamos culminar el proceso del diseño, para proceder a su impresión y tenerlo todo previsto para el comienzo de la aplicación del Programa y las valoraciones no terminan de llegar. En estas circunstancias el investigador principal tiene que adoptar una postura de cautela y, con mucho tacto profesional, procurar su finalización sin que se note mucho la posible sensación de presión, porque no podemos obviar que la ayuda que nos están aportando se realiza desinteresadamente a costa de su tiempo libre. Otras de las limitaciones que afectaron a los aspectos formales del diseño del Programa, se debieron a cuestiones puramente económicas. En este sentido, muy a nuestro pesar, la impresión del Programa se realizó en blanco y negro, por lo que perdió un elemento motivador como hubiese sido el color, a fotocopias, en detrimento de la calidad y con una encuadernación simple, pero que fue muy manejable para los alumnos.

La negociación y selección de la muestra para la implementación del Programa es otra de las fases más complejas de la investigación. Aunque en nuestro caso no tuvimos, en principio, dificultades para entablar los contactos pertinentes debido a ser conocido en estos ámbitos educativos, las complicaciones aparecieron posteriormente. Una investigación como la nuestra pasaba por la implicación de múltiples profesionales del Centro, como el Orientador/a, los profesores aplicadores, en nuestro caso los Tutores, y aquéllos otros que aportarían su grupo para realizar el pertinente control, los miembros del equipo de dirección, y, por último, los representantes del órgano máximo de Gobierno, el Consejo Escolar, para su conocimiento y aprobación de la experiencia. Si en un principio, tuvimos el compromiso de hasta ocho centros, luego, por motivos inesperados –bajas laborales por enfermedad de los profesores participantes, incertidumbre o miedo ante su implicación en una experiencia novedosa...–, sólo se quedaron cinco, con lo

que nos desbarató todas nuestras previsiones, limitándonos el proceso a una muestra más reducida.

Estas complicaciones hay que tenerlas muy presentes, por lo que convendría disponer siempre en reserva de otras posibles muestras. Por ello, aunque nuestro objetivo de investigación se centraba específicamente en la experimentación en los centros seleccionados, si la muestra hubiese sido mayor, como en un principio pretendimos, los resultados obtenidos, sin ánimo de universalización, hubiesen podido generalizarse, al menos a contextos similares.

Uno de los elementos claves para el éxito de nuestra investigación fue el período de formación que recibieron tanto los profesores aplicadores del Programa como los observadores seleccionados. Las contrariedades que nos surgieron y que deberían de tenerse en cuenta, para posteriores investigaciones, vinieron condicionadas por la dificultad de reunir a todos los participantes a la vez, sobre todo con los profesores. Ello nos obligó a la realización de encuentros individualizados en sus propios Centros, con un tiempo de dedicación inferior al previsto inicialmente, a fin de poder atender a todos y cada uno de los Tutores participantes y condicionado por la imposibilidad laboral y temporal tanto del investigador principal como de los aplicadores. Aunque en este proceso, recibieron una adecuada formación, quizás no se pudo profundizar lo debido en todos los aspectos del Programa.

En definitiva, esta fase formativa precisa de un tiempo más amplio de dedicación, para que todas y cada una de las tareas a realizar queden muy bien definidas. Hemos llegado a estas consideraciones, porque durante la experimentación del Programa, observamos algunas limitaciones, unas, inevitables, inherentes a un proceso de estas características, pero, otras, fácilmente superables con una mayor profundización en el período de formación y quizás un redoblado celo en el seguimiento por parte del investigador principal.

Así, algunas de estas limitaciones las hemos encontrado sobre todo en la recogida de los datos a través de las observaciones y los diarios al no

realizarse fielmente según las orientaciones establecidas para ello. De todas formas, la información recogida fue más que suficiente para proceder a la fase de análisis y conclusiones que validaron nuestra investigación. Como elementos de limitación que creemos han acaecido en nuestra experimentación y que de alguna manera entran en la consideración de dificultades que nos podemos encontrar en cualquier proceso de investigación, exponemos los siguientes: 1) la inexperiencia de nuestras observadoras, ya que era la primera vez que lo hacían, y a pesar del entrenamiento previo que desarrollamos con ellas; 2) la insuficiente actitud reflexiva de algunos de los profesores aplicadores, sobre todo a la hora de confeccionar sistemáticamente el diario de la sesión de trabajo, no reflejando de manera detallada aspectos tan importantes, entre otros, como los aciertos y los errores producidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje o los cambios de actitudes de nuestros alumnos frente a los medios ; 3) la imposibilidad de supervisar el registro del desarrollo de la dinámica de cada sesión de Tutoría por parte de los alumnos elegidos para ello.

En cuanto a las entrevistas, los problemas que nos limitaron un poco, el trabajo procedieron del factor tiempo y la asistencia a los encuentros, al no poder realizar reuniones mensuales como teníamos previsto, por las dificultades laborales que planteaban los profesores y la complicación añadida de fijar un día en el que todos pudieran asistir.

Tras el proceso de aplicación del Programa, los profesores aplicadores manifestaron que el factor tiempo había limitado mucho el adecuado desarrollo de las diferentes sesiones de trabajo. Consecuentemente, se considera que es un Programa que por su dinámica de trabajo precisa de mucho más tiempo en su realización, por lo que sería recomendable trabajarlo durante todo un curso escolar.

Otra de las limitaciones de nuestro trabajo ha surgido a consecuencia del tratamiento y procesamiento de la ingente acumulación de datos e informaciones. Sin la inestimable ayuda de los colaboradores, esta tarea hubiese sido interminable. Por eso, es muy aconsejable disponer de un equipo de personas que, de plena confianza del investigador principal, cola-

boren en esta fase. El manejo de programas informáticos precisó de una necesaria formación y entrenamiento previos que no se puede olvidar en la planificación del proceso de investigación.

Somos conscientes de que la perfección absoluta en una experimentación como la nuestra es una misión complicada; por eso, estimamos que en términos generales hemos cubierto con creces todas y cada una de las fases del proceso investigativo. Las dificultades y contrariedades surgidas no restan mérito al trabajo realizado, sobre todo a los de los profesionales participantes, observadores y colaboradores que, de forma desinteresada y aportando tiempo y trabajo, han contribuido a que este estudio académico llegue a buen fin.

4.8.2. Implicaciones

«Aprendamos a consumir mensajes» es una apuesta educativa seria por conseguir que nuestros escolares adquieran unas habilidades sociales imprescindibles en sus vidas que pasa ineludiblemente por su capacitación para un consumo inteligente de los medios y sus mensajes. La sociedad actual está sometida a una apabullante presencia de lo audiovisual y los más indefensos a sus efectos, a sus poderes persuasivos son precisamente los niños, los adolescentes y los jóvenes, es decir nuestros alumnos. Hasta ahora ni el sistema educativo, ni las familias habían abordado adecuadamente este proceso de alfabetización sobre los medios y es que consumir comunicación audiovisual como desgraciadamente lo realizan mayoritariamente tanto mayores como pequeños no tiene nada que ver con nuestra propuesta formativa de racionalización de su consumo, de conocimiento de sus códigos y lenguajes, de modificación de conductas pasivas por otras activas, críticas, reflexivas y creativas; en definitiva, de saber convivir con ellos, sin renunciar ni enfrentarse a ellos con posturas de ignorancia o rechazo, porque en el fondo ni son buenos ni malos, sino todo depende de nuestro nivel de formación audiovisual.

El desarrollo de la experimentación nos ha venido a demostrar la necesidad imperiosa de integrar curricularmente, de una vez por todas, en nuestras aulas la educación en medios de comunicación. Nosotros desde nuestro campo de intervención orientadora y desde la actuación directa con los alumnos a través de la acción tutorial tenemos mucho que aportar en la configuración de su formación integral. Estamos convencidos del papel que ha de desempeñar la educación en general y la orientación, de manera especial, en la adquisición por nuestros alumnos de esa autonomía crítica y de valores sólidos, en una época en que cada vez es mayor el número de conocimientos, de experiencias, de informaciones, de valores y contravalores provenientes de fuentes externas a la institución educativa, sobre todo de los medios de comunicación y muy directamente de la televisión. Así estaremos contribuyendo a que la educación prepare plenamente a los jóvenes como ciudadanos democráticos, libres de influencias externas manipuladoras, capaces de discriminar los mensajes de los medios, para enfrentarse a los desafíos inherentes a esta sociedad consumista que nos está tocando vivir y sometida a los vaivenes de los intereses de los medios de comunicación.

Del desarrollo de nuestra investigación y tras la aplicación y evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» podemos concluir con una serie de implicaciones prácticas que favorezcan su integración y su esperada difusión en nuestros Centros educativos y que guíen otras investigaciones en esta misma línea:

! Integración del Programa en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro como intervención formativa a desarrollar durante todo el curso escolar. En la coordinación y en su adecuada aplicación el orientador/a deberá jugar un papel de dinamizador muy importante. En este sentido como uno de sus cometidos fundamentales será el de responsabilizarse del apoyo técnico y especializado, facilitando asesoramiento y ayuda, porque sin un profesorado sensibilizado y formado, es imposible generar una dinámica de aprendizaje efectivo en las aulas que propicie la alfabetización en el lenguaje de los medios y la formación requerida para saberlos usar y consumir racionalmente.

En consecuencia, dentro del citado Plan de Orientación y Acción Tutorial y, en consonancia con las actividades de formación previstas en los planes anuales de cada centro, se incluirán propuestas de actuación tomando en consideración referencias básicas como las que se indican a continuación:

U Evaluación de necesidades formativas del equipo docente obtenidas a partir de debates y reflexión colectiva sobre el fenómeno de los medios, sobre todo de la televisión, y su influencia en la infancia, adolescencia y juventud.

U Formación específica en educación del consumidor en colaboración con instituciones o grupos especializados en la temática. Se aprovecharán las convocatorias de las administraciones públicas y entidades privadas y siempre que sea posible se implicará a todo el profesorado del centro.

U Participación en la detección de necesidades del alumnado y sus familias.

U Colaboración en equipo para el diseño de programas de orientación como el nuestro y sesiones de tutorías a aplicar.

U Implicación responsable en la puesta en práctica y en la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

! Participación de las familias en el desarrollo del Programa a través de actividades paralelas, propiciando una colaboración efectiva, para que las acciones formativas continúen en los domicilios, con lo que afianzaremos los logros conseguidos en las aulas. Efectivamente, las familias juegan el papel más decisivo en la formación de consumidores activos de los medios de comunicación. Es en el seno familiar donde los alumnos aprenden a ver y consumir los mensajes de los medios, dado que es en el hogar donde se produce el contacto diario con éstos; de ahí, la responsabilidad máxima de los progenitores. Por ello, desde la institución escolar se debe abordar la preparación de padres y madres, mediante la realización de campañas de

sensibilización y concienciación y/o la aplicación de programas formativos como el nuestro, desarrollándose a la par que sus hijos.

! Aunque la estructuración y la secuenciación de los contenidos que presentamos fueron bastantes valoradas, sugerimos que se podría alterar el orden de algunas de las sesiones, empezando por los medios más cercanos a los alumnos: la televisión y la publicidad, para trabajar posteriormente la radio y la prensa, lo que produciría más interés hacia el programa.

! Planificación y elaboración de un adecuado plan formativo del profesorado, desde una triple perspectiva: de una parte, para concienciar de la necesidad de integración de los medios en el currículum escolar, como elemento fundamental en la formación integral de los nuevos ciudadanos de la sociedad actual; de otra, preparar técnica y metodológicamente en el uso del Programa a los futuros responsables de su aplicación. Por último, se han de potenciar propuestas de perfeccionamiento y profundización, mediante la creación de grupos de trabajo y de investigación con el fin de integrar esta temática, adaptándola a las propias necesidades de los alumnos y de sus contextos.

! Fomento de convocatorias educativas, para la creación de equipos de profesores que diseñen y elaboren sus propios materiales curriculares. El interés sobre la temática, la motivación por innovar, la búsqueda de nuevas fórmulas de aprendizaje, son elementos suficientes para que los docentes se estimulen y comiencen a realizar sus propias propuestas didácticas, a partir de sus propias experiencias y de la reflexión compartida. En este sentido, el nuevo modelo educativo propicia la confección de diseños curriculares flexibles y abiertos a los entornos más próximos de los alumnos y los nuevos ejes temáticos que demanda la sociedad actual, como es la educación en medios de comunicación o la adquisición de habilidades sociales y de vida, adaptadas a las exigencias de una sociedad tan mediatizada como la actual.

! Participación de distintas instituciones, tanto públicas como privadas, pero sobre todo la administración educativa, en la edición y difusión,

entre la comunidad escolar y diferentes colectivos sociales, del Programa «Aprendamos a consumir mensajes». Esta iniciativa establecería un marco idóneo para diversificar la oferta a la sociedad en general, lo que redundaría positivamente en su alfabetización audiovisual y como agentes formativos de las generaciones más jóvenes, a fin de prepararles para enfrentarse a los mensajes de los medios como consumidores críticos y racionales.

! Consecuente con lo anterior, se debería fomentar la realización de campañas institucionales, en colaboración con Colectivos especializados en la educación en medios de comunicación, para una formación generalizada de la sociedad, a fin de que se conozcan estos nuevos lenguajes, se defiendan de sus posibles manipulaciones, racionalicen sus uso y sepan utilizarlos como medios de expresión personales. A modo meramente ilustrativo, ofrecemos algunos de los objetivos que se podrían tomar como referencia para guiar la intervención formativa:

U Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, reconociendo sus códigos y los mecanismos de manipulación que incitan al consumo.

U Analizar y reflexionar, a partir de los mensajes de los distintos medios, para que los ciudadanos los conozcan internamente y valoren la influencia que tienen en sus vidas.

U Descubrir valores y contravalores que se presentan en los distintos programas.

U Diferenciar los elementos de la realidad social, cultural y económica de su entorno con la que presenta los diferentes medios.

U Potenciar una actitud crítica frente a la masiva oferta televisiva que nos desborda, aprendiendo a autoprogramarnos para consumirla racionalmente.

U Encontrar y valorar alternativas frente a la adicción televisiva que ocupa desmesuradamente nuestro tiempo de ocio.

U Conocer y usar la televisión y sus códigos, no como receptores pasivos sino como creadores activos.

U Realizar análisis críticos de las imágenes y los mensajes publicitarios, para localizar los elementos y estrategias empleadas para atraer y enganchar al consumidor pasivo y para desenmascarar la realidad oculta o engañosa que pretenden presentarnos.

U Producir creativa y didácticamente mensajes en distintos soportes audiovisuales, para conocer y comprender los mecanismos utilizados.

! Por último, como se ha puesto de manifiesto, tanto por parte del grupo de expertos como de los profesores aplicadores, este Programa tiene una utilidad importantísima en los contenidos de la Educación Secundaria y tal como está enfocado se debería contemplar no de forma aislada sino como una necesidad crucial en la formación del alumnado de este nivel educativo, incluso más allá del ámbito de la Orientación, por lo que se podría insertar perfectamente en asignaturas tales como «Lengua» o como material básico para las optativas «Información y comunicación» y «Medios de comunicación».

Como hemos podido observar, el éxito de iniciativas como la nuestra pasa ineludiblemente por la sensibilización, colaboración, participación e implicación de todos los agentes educativos. Es una tarea compartida y una responsabilidad social que nos compete a todos. En ella, los docentes jugamos un papel trascendental, para la implementación de programas o actuaciones que se encaminen hacia la alfabetización audiovisual de nuestros escolares. En esta labor, debemos aprender de los mecanismos que utilizan los propios medios para cautivarnos y, por ello, los profesionales de la educación y la orientación tomando como referencia la fuerza expresiva y convincente que caracteriza a los mensajes publicitarios, deberemos reflexionar individualmente y en equipo, para descubrir los elementos y estrategias efectivas que ésta emplea para atraer y enganchar a la audiencia y aplicarlo al ámbito educativo, a fin de que propiciemos un -

proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades del alumno como consumidor de medios de comunicación. En consecuencia, la intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los medios y sus mensajes, puedan realizar un uso de forma autónoma, consciente y libre por lo que realmente les interesan, desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador. Debemos buscar la mejor manera de hacerlo, empleando los códigos más adecuados y efectivos, para la difusión de las informaciones e ideas de nuestro *producto*. Posteriormente, habrá que decidir los soportes y medios más adecuados para que nuestros mensajes lleguen de manera coherente, efectiva y clara a los alumnos.

En definitiva, será la investigación, la reflexión y la evaluación inicial los puntos de partida que nos va a permitir conocer si la información a transmitir es significativa para el alumno y capaz de generar expectativas suficientes para que nuestras propuestas resulten interesantes. Si en la planificación publicitaria es importante el contenido que se quiere transmitir, la forma y los códigos empleados para articular los mensajes y la planificación de medios o soportes que se emplearán para su difusión, en la orientación educativa propondremos estrategias que nos permitan estructurar el contenido de nuestros mensajes de forma que comunique e informe de aquello que realmente queremos transmitir, preparando eficazmente para la toma de decisiones acertadas.

4.9. Bibliografía

- Abarca, M.P. (Coord.) (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Aguaded, J.I. (1995). Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas. En J.M. Sancho, J.M. y L.M. Millán (Coords.). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario* (pp. 167-180). Sevilla: MCEP.
- Aguaded, J.I. (1998). *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. Inédito. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Álvarez, J. et al. (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.
- Álvarez et al. (1998). El modelo de Programas. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Méndez, J.M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?. En T.D. Cook y CH. Reichardt. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa* (pp. 9-23). Madrid: Morata.
- Álvarez Rojo, V. (1987). Diseños de Programas de Orientación Educativa. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 19-64). Sevilla: Alfar.
- 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.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Arnal, J, Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?. *Signos*, 11, 12-21.
- Aubrey, R. (1975). Understanding and Developing Programs of Guidance and Counseling for the Young Adolescent. En J. Peters y R. Aubrey (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.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. et al. (Coord.). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad.
- Becker, H.S. (1986). ¿Dicen la verdad las fotografías?. En T.D. Cook y CH. Reichardt.. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 148-170). Madrid: Morata.

- Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Benney, M. y Hughes, E. (1970). Of Sociology and the Interview. En N. Denzin (Comp.). *Sociological Methods. A Sourcebook* (pp. 175-181). Chicago: Aldine.
- Bernal, A. y Velázquez M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Best, J.W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-148). Madrid: Paidós/MEC.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blanchet, A. et al. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz. *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pp. 501-527). Alcoy: Marfi.
- Bodgan, R. y Binklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education. an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1996). Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma. En A. Jiménez (Coord.): *Comunicación y Educación*. (vol. I; pp. 253-264). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. Nueva York: Longman.
- Buendía, L. (1994a). El Proceso de Investigación. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 69-110). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994b). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 201-244). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994c). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 120-203). Madrid: McGraw-Hill.
- Bullock, K. y Scott, B. (1992). Evaluating and Innovation. En *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17 (2), 11-126.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza.
- Burck, H. (1978). Evaluating Programs: Models and Strategies. En L. Goldman (Ed.). *Research Methods for Counselors: Practical Approaches in Field Settings*. (pp. 177-202). New York: John Wiley and Sons.
- 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 J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 523-539). Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1994a). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa*. (pp. 241-267). Barcelona: Horsori.

- Cabero, J. (1994b). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1995). «Televisión. usos didácticos convencionales», en J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 213-232). Alcoy: Marfil.
- Cabero, J. et al. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. y Hernández, M.J. (Dir.) (1995). *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla: Universidad/SAV.
- Cabrera, F. (1987). Investigación evaluativa. En E. Gelpi et al. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-136). Madrid: Editorial Largo Caballero.
- Campbell, D. (1986). Grados de libertad y el estudio de casos. En T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 80-104). Madrid: Morata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1963). Experimental and Cuasi-experimental Designs for Research on Teaching. En N. Gage (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicado: Rand McNally.
- Cannell, C.F. y Kahn, R.L. (1968). Interviewing. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds). *The Handbook of Social Psychology. II. Research Methods* (pp. 526-595). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.

- Casanova, M.A. (1992). *La evaluación: garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castaño, C. (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa* (pp. 269-295). Barcelona: Horsori.
- Castellano, F. et al. (1996). Diseño y evaluación de Programas de Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 355-394). Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. et al. (1998). Materiales curriculares. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 325-340). Barcelona: Praxis.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 25-69). Madrid: Universitas.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 226-310). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Contandriopoulos, A. et al. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG Editores.

- Cook, T.D. y Reichardt, CH. (Coords.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Crabbs, M. (1984). Reduction in force and Accountability: Stemming the Tide. En *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 R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 395-398). Barcelona: Práxis.
- Dendaluce, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- Departamento de marketing (1997). *Plan de evaluación y seguimiento de materiales curriculares*. Zaragoza: Edelvives.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-18). Londres: Sage.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Reserach. Individual and Team Field Research*. Beverly Hills, California: Sage.
- Eco, U. (1989). *Cómo se hace una tesis*. México: Gedisa.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1976). Innovation at the Classroom Level. A Case Study of the Ford Teaching Project. En OPEN UNIVERSITY COURSE. *Curriculum & Development*. Milton Keynes: Open University Press.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteberanz, A. (1994). «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en L.M. Villar, (Coord.). *Manual de entrenamiento. evaluación y procesos de actividades educativas* (pp. 245-298). Barcelona: PPU.
- Estebaranz, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Madrid: Paidós/MEC.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Madrid: Paidós/MEC.
- Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en educación y psicología*. Madrid: Anaya 2.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- 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 T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Fisher, Coyle y Steinmetz (1977). How to choose a good book. *Audiovisual Instruction*, 7, vol. 22, 14-16.

- 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*. 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.
- Garanto, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M.P. Abarca. *La evaluación de programas educativos*. (pp. 43-78). Madrid: Escuela Española.
- García Galindo, J.A. (Coord.) (1995). *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: ICE de la Universidad.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Mido.
- Garret, H.E. (1974). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghiglione, R. (1989). Encuestar. En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 131-182). Madrid: Narcea.

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glass, G. y Stanley, J.C. (1974). *Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Del Castillo.
- 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 J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *La enseñanza. su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Resultats through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 2-116). Madrid: McGraw-Hill.
- Heyns, R. y Zander, A. (1959). L'observation du comportement de groupe. En L. Festinger y D. Katz (Eds.). *Les méthodes de recherche dans les Sciences Sociales* (pp. 437-477). Paris: PUF.
- Hesse-Biber et al. (1991-1994). *HyperReserach. A Content Analysis Tool for the Cualitative Reseracher*. Randolph: Research Ware, Inc.
- 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: Carlos Marcelo (ed).
- Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. En I. Den-daluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Ives, E. (1980). *The Tape-recorded interview*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Janesick, V. (1994). The Dance of Qualitative Reserach Design. Metaphor, Methodolaty and Meaning. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Hand-book of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousands Oaks: Sage

Publications.

- Kaplan, A. (1988). Research Methodology: Scientific Methods. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook* (pp. 87-93). Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Knapp, M.S. (1986). «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa», en T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201). Madrid: Morata.
- 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. *Educacional Evaluation and Policy Analysis*, 4, 387-400.
- Leibowitz, Z.B. et al. (1986). *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (1996). *SPSS para Windows. Versión 6.0.1. en*

castellano. Madrid, Paraninfo.

Lloyd-Kolkin, D. y Tyner, K. (1990). Media Education Needs for Elementary Teachers. A Survey. En R. Braden et al.. *Readings for the International Visual Literacy Association* (pp. 26-36). Oklahoma: IVLA.

Lombana, J.H. (1979). A Program-planning Approach to Teacher Consultation. En *School Counselor*, 26, 163-170.

Marcelo, C. (1991). *El estudio de caso en la 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 C. Marcelo (Coord.). *La investigación sobre formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Madrid: Cincel.

Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa. En L.M. Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento. evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39-61). Barcelona: PPU.

Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.

Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.

Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.

Martínez, F. (1994). ¿Qué investigar y para qué con los medios en la enseñanza. En J.I. Aguaded y A. Feria (Dirs.). *Cómo enseñar y aprender la actualidad* (pp. 117-122). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

- Massonnat, J. (1989). Observar. En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 27-85). Madrid: Narcea.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- 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.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. 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*. (pp. 85-101). Sevilla: CMIDE, SAV/Universidad de Sevilla.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miguel, M. de (1988). Paradigmas de la investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- 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.
- 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*. Granda: Universidad/Force.
- Moser, C.A. y Kalton, G. (1977). *Survey Methods in Social Investigation*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Orden, A. de la et al. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Orden, A. de la (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación Educativa*. (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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. *Revista de Educación*, 286, 371-392.
- 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.
- Parlett, M.R. y Hamilton, D. (1977). Evaluation in Ilumination. A New Approach to the Study of Innovative Programmes. En D. Hamilton et al. (Comp.). *Beyond the Numbers Game*. Londres: McMillan.

- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury, Sage Publications.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos en evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, A (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pérez Juste, R. (1985a). *Pedagogía Experimental. La medida en educación*. Madrid, UNED.
- Pérez Juste, R. (1985b). Encuesta. En A. de la Orden et al. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 85-87). Madrid: Anaya.
- 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.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 73-106). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1995). Metodología para la evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 109-144). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1997). Evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación Educativa*. (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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.
- Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- 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.
- Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de orientación. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 247-275). Sevilla: Alfar.
- Rincón, D. del et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, G. et al. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J.L. (1983). Evaluación de textos escolares. En *Revista de Investigación educativa*, 1-2, 259-279.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

- Ros, M. (1987). La observación de la interacción en el aula. En C. Huici (Coord.). *Estructura y procesos de grupo* (pp. 285-312). Madrid: Uned.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1989). Modelo de evaluación formativa de un programa educativo. En M.P. Abarca. *La evaluación de programas educativos*. (pp. 79-87). Madrid: Escuela Española.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruthman, L. (1977). *Evaluation Research Methods. a Basic Guide*. Londres: Sage.
- Salazar, M.C. (Ed.) (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Sancho, J.M. (1990). De la evaluación a las evaluaciones. En *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 8-11.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *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 J. Rodríguez y O. Sáenz (Coord.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 463-495). Marfil: Alcoy.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Madrid: Paidós/MEC.

- Siegel, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography. An Anthropological Perspective. En LeCompte et al. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 53-92). New York: Academic Press.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1976). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Ohio: Merris.
- 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.
- Talmage, H. (1982). Evaluation of Programs. En H. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 2. (pp. 592-611). New York: McMillan.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

- Tejedor, J. (1985). Observación sistemática. En A. de la Orden, et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 181-183). Madrid: Anaya.
- Tejedor et al. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Travers, R.M. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Trump, J.I. (1975). Illustrative Models for Evaluating School Programs. En *Journal of Research in Education*, 8, 16-31.
- Tyner, K. (1983). «Alfabetización audiovisual. el desafío de fin de siglo», en R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Vacc, N. (1981). Program Evaluation Activities of Secondary 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.
- 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.
- Vázquez Gómez, G. (1985a). Estudio de casos. En A. de la Orden et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 100-103). Madrid: Anaya.

- Vázquez Gómez, G. (1985b). Entrevista. En A. de la Orden et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 87-89). Madrid: Anaya.
- Vilarrasa, A. (1992). Materials curriculars: la reforma dels materials. En *Perspectiva Escolar*, 161, 2-6.
- Villar, L.M. (Dir.) et al. (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.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than Sum of the Parts. Research Methods in Group Interviewing. *British Educational Research Journal*, 13, 1; 25-34.
- Welcowitz, J. et al. (1981). *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- 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 Psychology. ERIC ED296405.
- 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.
- Wittrock, M. (Coord.) (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós/MEC.

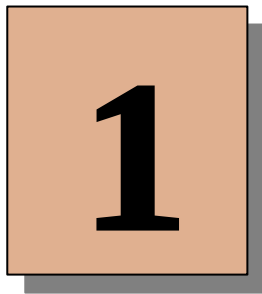
Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. (pp. 125-167). Barcelona: ICE/Horsori.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.

Zabalza, A. (1977). El proceso de evaluación. En Varios. *Didáctica II*. Madrid: UNED.

Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.



La evaluación en los programas de orientación

1. La evaluación en los programas de orientación

1.1. Justificación

 En la época actual, nadie pone en duda el papel tan fundamental e imprescindible que juega la evaluación en todo el proceso de la intervención educativa. Una evaluación que no sólo se va a ocupar de valorar los resultados finales, sino que va a impregnar a todo el proceso educativo, es decir, antes, durante y después del mismo, con una sola finalidad como es la mejora de la calidad educativa.

La necesidad de evaluar los programas se justifica desde el momento en que se diseña un trabajo y se desea recoger información que sirva, en primer lugar, para asistir o ayudar sobre su elaboración e implantación; en segundo lugar, valorar su incidencia, efectividad y utilidad; y, por último, contribuir a la mejora del propio programa. Por tanto, la evaluación es un elemento más en el diseño de todo programa de orientación, además de ser una exigencia del nuevo sistema educativo, reflejado en los propios docu-

mentos oficiales:

«La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de estos procesos» (DCB, 1989: 65).

«...evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimientos de las estructuras y de las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones» (Libro Blanco, 1989: 64)

Gade (1981), citado por Sanz (1990: 60) señala una serie de ventajas para los equipos de profesionales encargados del diseño y elaboración de nuevos programas:

1. Recibir un constante *feedback* sobre el grado de efectividad del programa de orientación.
2. Poder identificar a estudiantes cuyas necesidades no están siendo satisfechas.
3. Elegir y utilizar las técnicas de orientación sobre la base de su efectividad.
4. Poder justificar la eliminación de actividades inútiles.
5. Disponer de una evidencia para requerir un incremento de servicios personales y materiales para satisfacer los objetivos del programa.

Por su parte el propio Sanz (1990: 59) destaca la necesidad de la evaluación como componente imprescindible en el diseño de todo programa, señalando las siguientes razones:

1. Comprobar si la función de la orientación está dando satisfacción a las necesidades de los estudiantes.
2. Servir de base para la mejora del programa.

3. Tomar decisiones razonadas sobre el mismo.
4. Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones.

Pérez Juste (1997: 119 y ss.) considera que esa exigencia que se aprecia en los documentos oficiales, para realizar la evaluación de programas, no se ve reflejada en la práctica habitual, por lo que propone que motivemos al profesorado destacándole las razones que pueden justificar su uso:

- a) Relación entre evaluación y eficacia escolar
- b) Incidencia entre evaluación y calidad
- c) Relación de la evaluación y los programas de mejora
- d) Incidencia de la evaluación y la filosofía de superación

Sin embargo, este proceso evaluador de los programas de orientación no va a estar exento de algunas dificultades. Resumiendo las ideas aportadas por distintos autores podemos establecer dos grandes grupos:

1. Dificultades organizativas. Incluiremos aquellos problemas que nos podamos encontrar durante todas las fases del proceso y que las podemos resumir en los siguientes:

- Desvinculación del profesorado y el centro en la planificación y el diseño del programa.
- No inclusión del programa en el proyecto educativo del centro, por lo que se ve como algo aislado y ajeno.
- No establecimiento de responsabilidades y grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo del programa.
- Participación de personas ajenas al centro en tareas de observación y evaluación.

- Selección de los grupos.
- Formación del Profesorado.

2. Dificultades didácticas. Las principales que podemos encontrar giran en torno a:

- Falta de concordancia entre los objetivos del programa y los del centro.
- Delimitación de objetivos, metas y criterios evaluativos. En este sentido es bastante clarificador la postura defendida por Rodríguez Espinar (1993: 591) sobre la dificultad de medir los objetivos si no han sido formulados en resultados de conducta cuando afirma:

«No hay tampoco unanimidad entre los profesionales sobre cuáles son los resultados más adecuados para medir los logros en orientación, y, por último, a veces cuesta decidirse por unos resultados a corto plazo, de lo que resulta fácil recoger información, o por otros, más a largo plazo, como indicadores de la efectividad del programa.»

- Saber interpretar los resultados de la evaluación.

1.2. Aproximación al concepto de evaluación de programas

A pesar de las dificultades y de las reticencias por parte del profesorado, en las postrimerías del siglo XX, la evaluación ha tomado un lugar destacado en el ámbito educativo, debido en parte a las ventajas que hemos analizados con anterioridad, pero sobre todo a la nueva mentalidad del docente que busca la mejora de la calidad educativa. Para llegar hasta este momento, se ha tenido que recorrer un largo camino donde las distintas

ideas sobre la sociedad y la educación han ido configurándola y dotándola de la fundamentación actual.

Desde el concepto de *evaluación como valoración del rendimiento de los alumnos*, orientadas desde la subjetividad o por medidas estandarizadas, objetivas y que hacen referencia a la norma, hasta llegar a la denominada *evaluación orientada hacia los objetivos* transcurre un período muy amplio de tiempo. Es precisamente Tyler con sus aportaciones, considerado como el padre de la evaluación educativa quien provoca a partir de la década de los sesenta una seria reflexión sobre la reconceptualización del significado de la evaluación que va a poner en entredicho su modelo y va a dar lugar a otros nuevos orientados hacia una evaluación de corte investigativo sobre las metas, los resultados de los programas, las tareas, el propio sistema educativo, los proyectos curriculares, los centros, los planes de formación e incluso al profesorado y su actividad docente y con una finalidad crítica y formativa para la mejora. El desarrollo de la evaluación de programas surge en ámbito educativo a partir de los inicios de la década de los sesenta, sobre todo en los países anglosajones, con Estados Unidos a la cabeza, con el objetivo de valorar la eficacia de los programas de acción social.

Tejada (199:31), nos realiza una excelente síntesis de una gran variedad de definiciones, agrupándolas en cuatro bloques:

- a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo.
- b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor.
- c) Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.
- d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

Ante tal panorama, podemos decir que nuestro término «evaluación» admite muchos significados, a veces diferentes, pero que le enriquece. Hagamos una referencia ilustrativa de autores nacionales, con la que podamos extraer sus notas más características.

Para Pérez Juste (1997: 118 y 124):

«La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora».

«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 de un 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».

Gimeno (1992: 338), define así la evaluación:

«Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc..., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación».

Para De la Orden (1997: 16), la evaluación podría considerarse como:

«El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta».

Álvarez Rojo (1987: 54), por su parte, afirma que:

«La evaluación en orientación educativa es un proceso, no una serie de

juicios de valor sobre la conducta de los individuos, en el que se mide cualitativa y cuantitativamente de forma continua y sistemática el impacto que un programa de orientación tiene en un medio escolar específico».

Para Repetto (1987: 250), la evaluación de programas es concebida como :

«La actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se pueda formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa. Por programa se entiende el proyecto que expone el conjunto sistemático de actuaciones que se van a realizar para alcanzar determinados objetivos».

En una línea muy similar, Casanova (1992: 31), realiza la siguiente definición básica:

«La evaluación consiste en 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 objeto de mejorar la actividad educativa valorada».

De entre todas estas definiciones, nos encontramos con una serie de notas características que le dan razón de ser. Destacamos en primer lugar su *carácter procesual*, que lo abarca todo -antes, durante y después de la intervención-. En segundo lugar, su *sistematización*, algo que no se puede improvisar, sino que se parte de una planificación previa, donde no se debe olvidar ningún elemento, por lo que puede ser considerada como un modo de investigación: la llamada investigación evaluativa. La *recogida de información*, que nos permitirá tener puntos de referencia sobre la utilidad y efectividad del programa. La *valoración* de los datos a partir de *criterios preestablecidos* y referencias adecuadas. Y por último, destacar su *carácter formativo de toma de decisiones orientada a la mejora* de la práctica.

1.3. Modelos de evaluación educativa

En las últimas décadas, han proliferado gran cantidad de modelos lo que ha generado gran cantidad de bibliografía al respecto. No existe por tanto un modelo generalizado, lo que pone de manifiesto la dificultad de llegar a puntos de encuentros como consecuencia de la complejidad de la propia evaluación, pero es un claro indicio del auge que está tomando la actividad evaluadora. Ante tal situación, no nos ha de sorprender la variedad de clasificaciones que se realizan por distintos autores atendiendo a supuestos criterios diferenciadores, que en algunos casos lo que hacen es confundir al lector (Gardner, 1977 -citado por De La Orden, 1997-; Popham, 1980; Repetto, 1987; Castillo y Gento, 1995; Estebaranz, 1995; Tejada, 1999, entre otros).

Desarrollaremos aquellos modelos que creemos han sido más significativos en la evaluación de programas educativos, tomando como referencia las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y apoyándonos en la clasificación de más reciente aparición (Tejada, 1999: 42-56), por la que nos agrupa los diferentes modelos en ocho grandes bloques:

a) Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos. Su principal representante es Tyler (1942), para quien la evaluación es el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros. El modelo cuantitativo o también llamado modelo de Tyler lo que hace es una evaluación del aprendizaje del estudiante ya que hace una proposición de objetivos que sirve como referencia para la evaluación. Este fue el primer modelo sistemático de evaluación, que al utilizar la medición tenía bastante paralelismo con la investigación científica.

Tyler hace una diferenciación entre lo que es la medida y lo que es evaluación. La medida es sólo una de las formas en que podemos apoyarnos en el proceso de evaluación. Considera que la evaluación es muy necesaria debido a las diferencias individuales, que nos encontramos entre los alumnos, los ambientes en los que se lleva a cabo la enseñanza y la capaci-

dad y formación del docente para desarrollar los planes de estudio. Establece las siguientes fases en el proceso evaluador:

- a) Determinar los objetivos específicos de cada área de contenido.
- b) Identificar situaciones en las que los estudiantes puedan demostrar la conducta expresada en los objetivos.
- c) Examinar o desarrollar instrumentos capaces de probar cada objetivo: de tener objetividad, posibilidad y validez.
- d) Aplicar los instrumentos para poder comprobar que se han dado cambios y que pueden ser imputados al currículum.
- e) Examinar los resultados para determinar las áreas del currículum más fuertes y más débiles.
- f) Desarrollar hipótesis y probarlas para explicar los patrones observados de consistencia o debilidad.
- g) Hacer modificaciones apropiadas en el currículum.

Utiliza la evaluación para mejorar los programas y refinar el currículum. Esta idea de evaluación lleva incluido la retroalimentación o *feedback* que nos llevará hacia el concepto de evaluación formativa. Se le criticó este modelo porque entendió la evaluación como un proceso terminal, a los productos, objetivos y actividades expresadas en conducta observada. Pensaba que había que formular hipótesis y probarlas. Se utilizó en psicología cognitiva para elaborar test criterioles, para ver el nivel de competencia, con el fin de un aprendizaje jerarquizado.

b) El modelo científico de evaluación. Su máximo representante es Suchman (1967), quien considera que el evaluador debe ser un investigador y que la evaluación de programas debe basarse en la lógica del método científico. Asume los siguientes propósitos evaluativos, expuestos anteriormente por Bigman (1961):

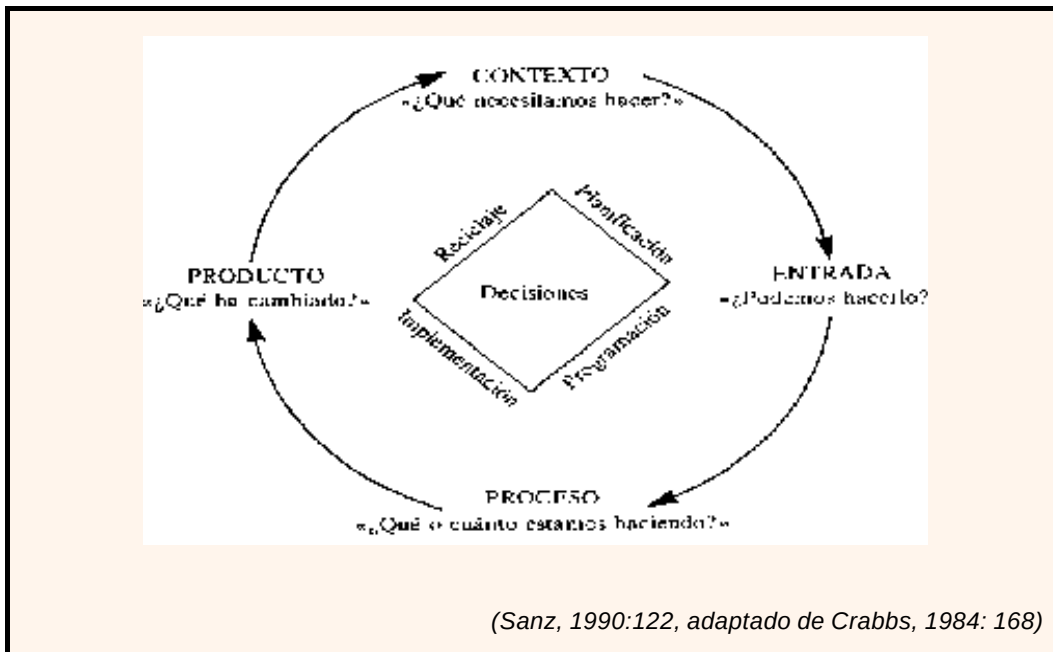
1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

c) El modelo de toma de decisiones. Representado por Stufflebeam (1987: 183), para quien su concepto de evaluación resume su propuesta del modelo C.I.P.P. (**Context-Input-Process-Product**):

«La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados».

En este modelo la evaluación está orientada al perfeccionamiento de los sistemas. Se basa en mejorar la práctica educativa, para ello es necesario diseñar, obtener y proporcionar información para así poder juzgar las alternativas de decisión. Este juicio lo realizaremos al hacer las comparaciones de las necesidades de la gente a la que se debe servir. Sus componentes son:

- **Contexto:** ámbito en el que se inscribe el programa. En la evaluación del contexto, se 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.



- **Entrada:** diseño y manejo de recursos. La evaluación del *input* es la 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.
- **Proceso:** camino a seguir hacia la meta. Es la evaluación del proceso, donde se detectan fallos en el diseño del procedimiento, lo que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.
- **Producto:** resultados obtenidos. En la evaluación del producto, el 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.

ceso del programa y a su finalización», permitiendo el desarrollo de un proceso cíclico de interacción y *feedback* constante entre los distintos componentes.

Estos componentes los podríamos identificar con los cuatro elementos que cita Pérez Gómez (1.983: 426):

- conciencia de la necesidad de tomar una decisión.
- diseñar la situación de decisión.
- escoger entre las distintas alternativas.
- actuar según la alternativa cogida.

Aunque a Stufflebeam (1966, 1967) se le considera el máximo representante de este importantísimo enfoque al considerar que la evaluación debía ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor, introduciendo una conceptualización de la evaluación basada en la idea de que ésta debería ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, se debe a Cronbach (1963) las primeras aportaciones cuando introdujo a los evaluadores en la idea de que la orientación debía ser reorientada y que, de basarse en objetivos, debía pasar a ser una ayuda para que los educadores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo educar. Muchos otros autores han continuado desarrollando este enfoque, encontrándose entre ellos Alkin (1969) -al que analizaremos más abajo-, Reinhard (1972), Taylor (1974), Guba (1978) y Webster (1975).

El **modelo C.S.E.** (Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California) dirigido por Alkin establece cinco fases -recogidas por Garanto (1989: 57), citando al propio autor-:

- a) 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.

- b) Planificación del programa, a partir de la información sobre los programas posibles para cubrir las necesidades detectadas.
- c) Evaluación de la instrumentalización que permita, si el programa no se está desarrollando según lo previsto, la modificación del programa mismo.
- d) Evaluación de progresos o evaluación del logro o no de los objetivos propuestos.
- e) 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 observamos, esta propuesta evaluativa, dentro de la corriente decisional nos aporta interesantes referencias y datos a tener presente en el desarrollo de nuestro Programa, a fin de ir regulando su implementación, en función de necesidades e instrumentalización, y no sólo por los resultados.

d) Modelo de evaluación respondente. Elaborado por Stake (1967, 1975) y conocido al principio como método de evaluación de la figura, entendiéndola como la imagen total de la misma, una especie de red o mapa donde se puedan ubicar y adaptar los distintos métodos y modelos evaluativos.

Stake es sensible a las necesidades e intereses de la audiencia. Por eso la primera fase de la evaluación son los problemas y para poder saber cuáles son propone que hay que hablar con la gente, con los implicados (de ahí la denominación de evaluación centrada en el cliente). Estos problemas son las áreas de desacuerdos, las dudas, las preguntas que la audiencia se hace. Deben utilizarse para discusiones y para organizar el plan de recogida de datos, las acciones correspondientes y la búsqueda de soluciones. Otro aspecto a considerar es que los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.

Otros dos elementos sustanciales de su modelo es el tratamiento que le da los observadores, como los mejores instrumentos de evaluación para muchos problemas, y la validación, no estando completa la evaluación hasta que no se emiten juicios de valor. Asimismo, cree que los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados y que los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas.

Este modelo se presenta en forma de reloj por tener 12 fases, empezando en las doce en punto y terminando también en este mismo lugar. Lo presenta así porque la información y la observación deben ser continuas y estar presentes en todas las fases:

(12). Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.

1. Identificar el alcance del programa.
2. Panorama de las actividades del programa.
3. Descubrir los propósitos e intereses.
4. Conceptualizar las cuestiones y los problemas.
5. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
6. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos si los hay.
7. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
8. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.
9. Validación: confirmación, búsqueda de evidencias para la no confirmación.
10. Esquema para uso de la audiencia.
11. Reunir los informes formales, si los hay.

(12). Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias

Comprobamos claramente que muchas de estas recomendaciones son esenciales para garantizar el éxito de la aplicación y evaluación de cualquier programa en general, y en nuestro 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.

e) Modelo de evaluación iluminativa. Propuesto por Parlett y Hamilton (1977), la evaluación iluminativa aparece como una estrategia holística que surge en el contexto de proyectos curriculares innovadores, vinculado a un paradigma de investigación antropológica, como alternativa a los modelos de corte cuantitativo, al considerarlos como inadecuados y limitados para dilucidar los complejos problemas con los que se enfrentan.

Según Pérez Gómez (1983: 441), las características más relevantes del modelo son:

- Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona.
- Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- Se orientan al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales.
- Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista.
- El investigador al presentar el informe tendrá que agudizar la discusión, aislar lo significativo de lo trivial y facilitar la profundización en el debate.

Stufflebeam y Shinkfield, por su parte, indican las siguientes:

1. Observación: de todas las variables que afecten al resultado del programa: registro de datos, grabaciones, etc.
2. Investigación: selección y planteamiento de preguntas sobre el programa en su contexto: entrevistas, cuestionarios, test, etc.
3. Explicación: se ven las posibles relaciones causa-efecto en sus operaciones.

En este modelo es importantísimo tener en cuenta los componentes del contexto donde surge y se desarrolla un programa:

- a) el sistema instructivo (plan de estudio o programa de contenidos).
- b) el ambiente de aprendizaje (las relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas).

La función principal de la evaluación iluminativa es la de comprender, describir e interpretar, de una forma amplia e inmersa en la realidad, los procesos curriculares innovadores, tratando de ver las relaciones entre las creencias y las prácticas, la organización y las concepciones de los sujetos. No sólo son importantes los hechos sino también las interpretaciones que hagan de ellos las personas implicadas. 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».

Para nosotros, el modelo iluminativo nos ha aportado clarificación 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.

f) Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas).

Fue propuesto por Scriven (1967) y tiene la peculiaridad de obviar los objetivos del programa, creyendo que con esta ignorancia por parte del evaluador, será más objetivo al evaluar los resultados (previsto o no) del programa.

La evaluación aquí se ve como un proceso que implica una descripción y un juicio de valor. Según Scriven la realidad tiene valor, pero este valor hay que considerarlo en dos sentidos: un valor libre de contexto o intrínseco, mérito, y un valor dentro de un contexto, dignidad o valor. Estos valores son variables según los distintos indicadores que las personas tengan de ellos, audiencia, y de la situación.

Realiza una distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Por ser dos tipos de valor, su determinación se hace con diferentes tipos de evaluación:

a) **Formativa.** Esta evaluación es llevada a cabo por los métodos cualitativos. Es parte integrante del proceso de desarrollo. Trata de refinar y mejorar los criterios y los juicios sobre aspectos intrínsecos de las realidades evaluadas.

b) **Sumativa.** Trata de determinar los impactos en el contexto en el que se obtienen los resultados. Debe de realizarse por un experto que aumente la objetividad. Los resultados deben hacerse públicos. Ayuda a decidir si se modifica o no el currículum.

Este modelo lo que trata es de evaluar el programa en sus efectos, al margen de los objetivos previstos, siendo los criterios que se siguen las necesidades de los sujetos a los que va dirigido el programa. En la práctica evaluativa de programas educativos, no ha tenido un gran desarrollo, debido sobre todo a que representa un posicionamiento ideológico sobre la evaluación más que un método de actuación suficientemente definido y estructurado.

g) Modelo de evaluación basado en la crítica artística. Propuesto por Eisner (1975), aporta una concepción humanístico-crítica de la evaluación, donde la enseñanza es un arte y el profesor un artista, para lo cual se

apoya en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura.

Está de acuerdo con el modelo iluminativo pero cree que el investigador no evalúa porque no tiene interés en mejorar la cultura, sino que lo que pretende es mejorar la educación. Para ello necesita tres condiciones:

- a) Disponer de valores, para poder juzgar sobre el mérito y la dignidad de un proceso educativo.
- b) Conocimiento refinado, arte de la apreciación. Es personal y exige un desarrollo, un afinamiento, de la capacidad de percepción.
- c) La crítica evaluativa, arte de dar a conocer al otro los conocimientos obtenidos. Tiene esta estructura:
 - descripción: viva, para poder ver los contenidos.
 - interpretación: para poder comprender los hechos.
 - evaluación: del valor educativo según criterios.
 - conclusión: generalización.

h) Modelo de evaluación democrática. MacDonald (1975) propone un modelo que acepta la complejidad de los procesos educativos bajo un planteamiento holístico o unitario. Se sitúa en un planteamiento eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad.

El modelo de evaluación democrática surge en un marco teórico pero tiene en cuenta el factor político, por lo que muchos autores lo sitúan a caballo entre los modelos prácticos y los críticos. MacDonald (1983) piensa que las distintas formas de evaluación responden a diferentes posiciones sobre la distribución del sistema educativo. También señala que la información de la evaluación sirve a diversos intereses políticos. Su idea es la de llamar la atención hacia una dimensión de la evaluación orientada por valores. Él mis-

mo clasifica los estudios de evaluación en tres tipos:

a) Burocráticos. Son trabajos que les sirven a las agencias gubernamentales con poder para distribuir los recursos educativos:

- El evaluador acepta los valores de la autoridad, y ofrece la información necesaria para conseguir sus objetivos políticos.
- Las técnicas deben ser creíbles y eficaces.
- Los informes pertenecen a la administración.

b) Autocráticos. Es un servicio condicional a las agencias con poder para distribuir los recursos:

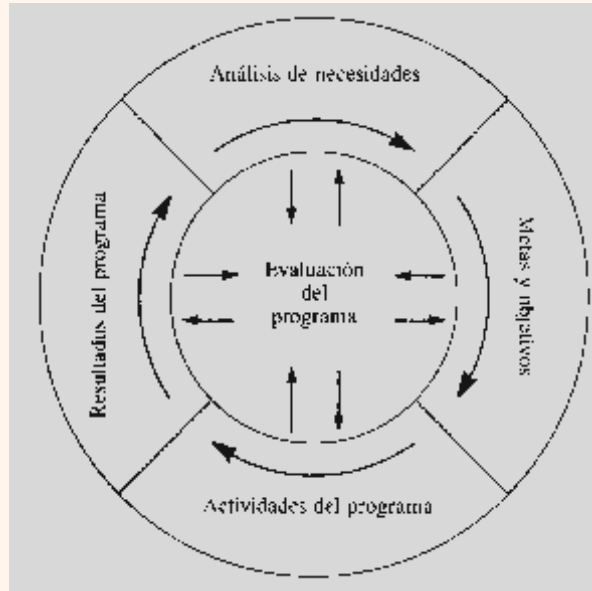
- El evaluador se preocupa de determinar el valor educativo de su política, y actuar como consejero experto.
- Las técnicas deben ser científicas, respaldadas por la comunidad de científicos.
- Los informes son burocráticos y científicos: se publican.
- Si sus recomendaciones no se siguen no se valida la política.
- Se rige por «los principios», la «objetividad» y la «responsabilidad» profesional.

c) Democráticos. Es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. Es un estudio negociado, basado en el derecho de saber, y cuyos conceptos claves son negociación, confidencialidad y accesibilidad:

- Reconoce la pluralidad de valores, y busca la forma de integrar los diferentes intereses en la investigación.
- El investigador es un agente honesto que busca recoger las definiciones y las reacciones al programa. Y su rol es democratizar el conocimiento.
- Las técnicas de recogida de datos y de presentación son accesibles a personas no especialistas.
- La tarea principal consiste en presentar las diversas visiones del programa, manteniendo el secreto a los informantes.
- Los informes pertenecen a los informantes. Ellos tienen el control sobre el uso de la información.
- La finalidad de la evaluación democrática es proporcionar datos relevantes para los que tienen que tomar decisiones, iluminando las prioridades, los valores y las circunstancias.
- Criterio de éxito: el número de personas a las que puede ayudar.

Algunas limitaciones del modelo se encuentran en el poder y utilidad de la información, al no ser neutral el evaluador ante las audiencias y el rigor la precisión que se emplee en la exposición de planteamientos y conceptos.

! ¿Cuál es el método más adecuado de evaluación de entre los que hemos visto? A nuestro entender cada uno de ellos aportan elementos que nos orientan en el proceso evaluador, algunos, lógicamente, mucho más que otros como hemos puesto de manifiesto a lo largo de la exposición de los mismos. La tendencia actual en orientación es la utilización de los modelos comprensivos o globalizados. En este sentido, ha sido muy importante para nuestro plan de evaluación las aportaciones de algunos autores nacionales como Rodríguez Espinar -ya referenciado en el capítulo anterior-, Sanz, que nos ofrece un plan básico de evaluación y Pérez Juste, quien nos oferta una propuesta evaluativa de programas educativos.



La evaluación como núcleo de un programa. (Sanz, 1990: 65; adaptado de Leibowitz, 1986)

Sanz (1990: 64-71), apoyándose en las aportaciones de diferentes autores establece un plan de evaluación con cinco pasos básicos. Para él, la evaluación tiene que verse como el núcleo central del programa, interactuando con todos los demás elementos fundamentales de éste. El proceso de evaluación del programa de orientación pasa por los siguientes pasos básicos:

- 1. Análisis de necesidades.** El objetivo es determinar los indicadores en los que basar el éxito del programa, utilizando el diálogo con los implicados en el mismo y apoyándose en instrumentos de recogida de información.
- 2. Establecimiento de metas y objetivos.** A partir de la priorización de las necesidades, se fijan las metas que constituyen los logros finales que se desean conseguir, enunciándose como con-

ductas generales que no son directamente medibles, estableciéndose a la vez objetivos de rendimiento observables y medibles.

3. *Diseño del programa.* El siguiente paso es la planificación de actividades, su temporalización, los recursos necesarios y el costo.

4. *Modificación y mejora del programa.* Realizada gracias a la evaluación continua.

5. *Informe y utilización de los resultados del programa.* Se debe dirigir a todas las partes implicadas. Con los datos obtenidos, podremos basar nuestras decisiones, comprobar si los procedimientos de evaluación fueron los apropiados y si el programa produjo los resultados esperados en los alumnos.

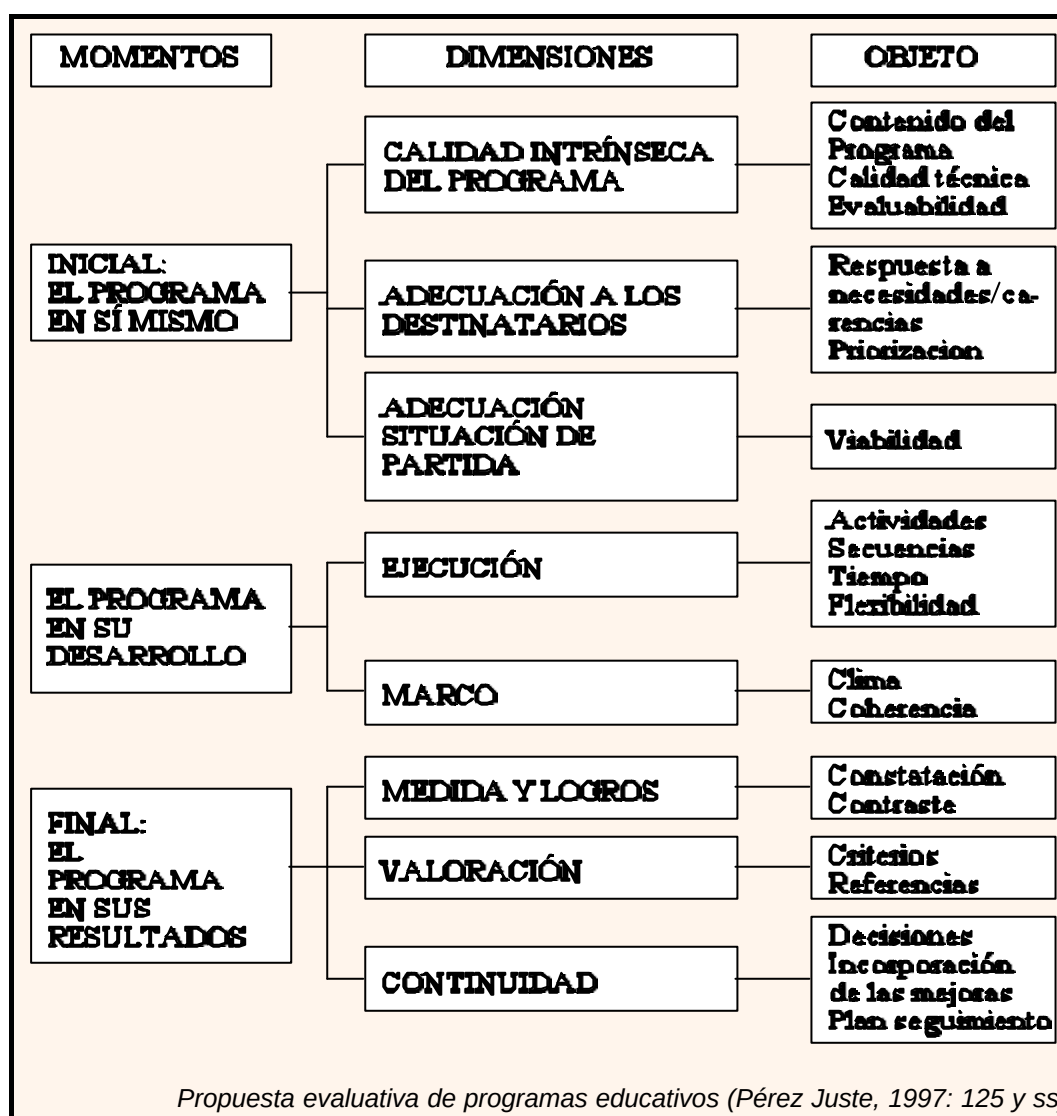
Pérez Juste (1997: 124 y ss), nos presenta una propuesta evaluativa que implica tres momentos claramente diferenciados, pero que está en su globalidad toda su riqueza, entidad y sentido. La filosofía que subyace en la evaluación del programa es la búsqueda de la *eficacia* del mismo y propuestas de mejora. A este respecto nos afirma:

«Es justamente en ese marco en el que cobran sentido determinadas actividades y propósitos de evaluación que, en sentido estricto, poco o nada tienen que ver con la evaluación de los productos o resultados, manifestación de la eficacia. Y es para tal finalidad para la que es preciso contar con una información tan analítica, precisa y diagnóstica como sea posible sobre los momentos inicial y procesual, ya que con ella será factible tomar las decisiones y que éstas resulten más ajustadas y potencialmente eficaces».

Estos tres momentos, desde el inicial al final van a ir marcando, de una u otra manera, las etapas de nuestro propio Programa de Orientación:

1. *Evaluación del programa en sí mismo.* La evaluación inicial ocupa un lugar clave, para tomar decisiones con carácter tanto preventivo como proactivo, haciendo posible la aplicación del programa en las mejores condiciones y con las mayores probabilidades de éxito.

2. La evaluación del desarrollo de los programas. La complejidad de los procesos de aplicación junto con su larga duración hacen previsible la aparición de efectos no planeados y la necesidad de reajustes. Además, en los programas no validados, durante



este período se irán acumulando información suficiente que servirán de base para posteriores decisiones, permitiéndonos compaginar su aplicación tal como fue diseñado y proceder finalmente a las mejoras

que se estimen, tras un informe de evaluación positivo.

3. La evaluación de los resultados de los programas. Con ella, comprobaremos la eficacia del programa, con la finalidad de mantenerlo, mejorarlo, cambiarlo o suprimirlo. Esta evaluación final se orientará a promover no sólo decisiones sumativas, sino también formativas.

1. La evaluación en los programas de orientación

1.1. Justificación

 En la época actual, nadie pone en duda el papel tan fundamental e imprescindible que juega la evaluación en todo el proceso de la intervención educativa. Una evaluación que no sólo se va a ocupar de valorar los resultados finales, sino que va a impregnar a todo el proceso educativo, es decir, antes, durante y después del mismo, con una sola finalidad como es la mejora de la calidad educativa.

La necesidad de evaluar los programas se justifica desde el momento en que se diseña un trabajo y se desea recoger información que sirva, en primer lugar, para asistir o ayudar sobre su elaboración e implantación; en segundo lugar, valorar su incidencia, efectividad y utilidad; y, por último, contribuir a la mejora del propio programa. Por tanto, la evaluación es un elemento más en el diseño de todo programa de orientación, además de ser una exigencia del nuevo sistema educativo, reflejado en los propios docu-

mentos oficiales:

«La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de estos procesos» (DCB, 1989: 65).

«...evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimientos de las estructuras y de las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones» (Libro Blanco, 1989: 64)

Gade (1981), citado por Sanz (1990: 60) señala una serie de ventajas para los equipos de profesionales encargados del diseño y elaboración de nuevos programas:

1. Recibir un constante *feedback* sobre el grado de efectividad del programa de orientación.
2. Poder identificar a estudiantes cuyas necesidades no están siendo satisfechas.
3. Elegir y utilizar las técnicas de orientación sobre la base de su efectividad.
4. Poder justificar la eliminación de actividades inútiles.
5. Disponer de una evidencia para requerir un incremento de servicios personales y materiales para satisfacer los objetivos del programa.

Por su parte el propio Sanz (1990: 59) destaca la necesidad de la evaluación como componente imprescindible en el diseño de todo programa, señalando las siguientes razones:

1. Comprobar si la función de la orientación está dando satisfacción a las necesidades de los estudiantes.
2. Servir de base para la mejora del programa.

3. Tomar decisiones razonadas sobre el mismo.
4. Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones.

Pérez Juste (1997: 119 y ss.) considera que esa exigencia que se aprecia en los documentos oficiales, para realizar la evaluación de programas, no se ve reflejada en la práctica habitual, por lo que propone que motivemos al profesorado destacándole las razones que pueden justificar su uso:

- a) Relación entre evaluación y eficacia escolar
- b) Incidencia entre evaluación y calidad
- c) Relación de la evaluación y los programas de mejora
- d) Incidencia de la evaluación y la filosofía de superación

Sin embargo, este proceso evaluador de los programas de orientación no va a estar exento de algunas dificultades. Resumiendo las ideas aportadas por distintos autores podemos establecer dos grandes grupos:

1. Dificultades organizativas. Incluiremos aquellos problemas que nos podamos encontrar durante todas las fases del proceso y que las podemos resumir en los siguientes:

- Desvinculación del profesorado y el centro en la planificación y el diseño del programa.
- No inclusión del programa en el proyecto educativo del centro, por lo que se ve como algo aislado y ajeno.
- No establecimiento de responsabilidades y grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo del programa.
- Participación de personas ajenas al centro en tareas de observación y evaluación.

- Selección de los grupos.
- Formación del Profesorado.

2. Dificultades didácticas. Las principales que podemos encontrar giran en torno a:

- Falta de concordancia entre los objetivos del programa y los del centro.
- Delimitación de objetivos, metas y criterios evaluativos. En este sentido es bastante clarificador la postura defendida por Rodríguez Espinar (1993: 591) sobre la dificultad de medir los objetivos si no han sido formulados en resultados de conducta cuando afirma:

«No hay tampoco unanimidad entre los profesionales sobre cuáles son los resultados más adecuados para medir los logros en orientación, y, por último, a veces cuesta decidirse por unos resultados a corto plazo, de lo que resulta fácil recoger información, o por otros, más a largo plazo, como indicadores de la efectividad del programa.»

- Saber interpretar los resultados de la evaluación.

1.2. Aproximación al concepto de evaluación de programas

A pesar de las dificultades y de las reticencias por parte del profesorado, en las postrimerías del siglo XX, la evaluación ha tomado un lugar destacado en el ámbito educativo, debido en parte a las ventajas que hemos analizados con anterioridad, pero sobre todo a la nueva mentalidad del docente que busca la mejora de la calidad educativa. Para llegar hasta este momento, se ha tenido que recorrer un largo camino donde las distintas

- Selección de los grupos.
- Formación del Profesorado.

2. Dificultades didácticas. Las principales que podemos encontrar giran en torno a:

- Falta de concordancia entre los objetivos del programa y los del centro.
- Delimitación de objetivos, metas y criterios evaluativos. En este sentido es bastante clarificador la postura defendida por Rodríguez Espinar (1993: 591) sobre la dificultad de medir los objetivos si no han sido formulados en resultados de conducta cuando afirma:

«No hay tampoco unanimidad entre los profesionales sobre cuáles son los resultados más adecuados para medir los logros en orientación, y, por último, a veces cuesta decidirse por unos resultados a corto plazo, de lo que resulta fácil recoger información, o por otros, más a largo plazo, como indicadores de la efectividad del programa.»

- Saber interpretar los resultados de la evaluación.

1.2. Aproximación al concepto de evaluación de programas

A pesar de las dificultades y de las reticencias por parte del profesorado, en las postrimerías del siglo XX, la evaluación ha tomado un lugar destacado en el ámbito educativo, debido en parte a las ventajas que hemos analizados con anterioridad, pero sobre todo a la nueva mentalidad del docente que busca la mejora de la calidad educativa. Para llegar hasta este momento, se ha tenido que recorrer un largo camino donde las distintas

ideas sobre la sociedad y la educación han ido configurándola y dotándola de la fundamentación actual.

Desde el concepto de *evaluación como valoración del rendimiento de los alumnos*, orientadas desde la subjetividad o por medidas estandarizadas, objetivas y que hacen referencia a la norma, hasta llegar a la denominada *evaluación orientada hacia los objetivos* transcurre un período muy amplio de tiempo. Es precisamente Tyler con sus aportaciones, considerado como el padre de la evaluación educativa quien provoca a partir de la década de los sesenta una seria reflexión sobre la reconceptualización del significado de la evaluación que va a poner en entredicho su modelo y va a dar lugar a otros nuevos orientados hacia una evaluación de corte investigativo sobre las metas, los resultados de los programas, las tareas, el propio sistema educativo, los proyectos curriculares, los centros, los planes de formación e incluso al profesorado y su actividad docente y con una finalidad crítica y formativa para la mejora. El desarrollo de la evaluación de programas surge en ámbito educativo a partir de los inicios de la década de los sesenta, sobre todo en los países anglosajones, con Estados Unidos a la cabeza, con el objetivo de valorar la eficacia de los programas de acción social.

Tejada (199:31), nos realiza una excelente síntesis de una gran variedad de definiciones, agrupándolas en cuatro bloques:

- a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo.
- b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor.
- c) Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.
- d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

Ante tal panorama, podemos decir que nuestro término «evaluación» admite muchos significados, a veces diferentes, pero que le enriquece. Hagamos una referencia ilustrativa de autores nacionales, con la que podamos extraer sus notas más características.

Para Pérez Juste (1997: 118 y 124):

«La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora».

«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 de un 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».

Gimeno (1992: 338), define así la evaluación:

«Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc..., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación».

Para De la Orden (1997: 16), la evaluación podría considerarse como:

«El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta».

Álvarez Rojo (1987: 54), por su parte, afirma que:

«La evaluación en orientación educativa es un proceso, no una serie de

juicios de valor sobre la conducta de los individuos, en el que se mide cualitativa y cuantitativamente de forma continua y sistemática el impacto que un programa de orientación tiene en un medio escolar específico».

Para Repetto (1987: 250), la evaluación de programas es concebida como :

«La actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se pueda formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa. Por programa se entiende el proyecto que expone el conjunto sistemático de actuaciones que se van a realizar para alcanzar determinados objetivo».

En una línea muy similar, Casanova (1992: 31), realiza la siguiente definición básica:

«La evaluación consiste en 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 objeto de mejorar la actividad educativa valorada».

De entre todas estas definiciones, nos encontramos con una serie de notas características que le dan razón de ser. Destacamos en primer lugar su *carácter procesual*, que lo abarca todo -antes, durante y después de la intervención-. En segundo lugar, su *sistematización*, algo que no se puede improvisar, sino que se parte de una planificación previa, donde no se debe olvidar ningún elemento, por lo que puede ser considerada como un modo de investigación: la llamada investigación evaluativa. La *recogida de información*, que nos permitirá tener puntos de referencia sobre la utilidad y efectividad del programa. La *valoración* de los datos a partir de *criterios preestablecidos* y referencias adecuadas. Y por último, destacar su *carácter formativo de toma de decisiones orientada a la mejora* de la práctica.

1.3. Modelos de evaluación educativa

En las últimas décadas, han proliferado gran cantidad de modelos lo que ha generado gran cantidad de bibliografía al respecto. No existe por tanto un modelo generalizado, lo que pone de manifiesto la dificultad de llegar a puntos de encuentros como consecuencia de la complejidad de la propia evaluación, pero es un claro indicio del auge que está tomando la actividad evaluadora. Ante tal situación, no nos ha de sorprender la variedad de clasificaciones que se realizan por distintos autores atendiendo a supuestos criterios diferenciadores, que en algunos casos lo que hacen es confundir al lector (Gardner, 1977 -citado por De La Orden, 1997-; Popham, 1980; Repetto, 1987; Castillo y Gento, 1995; Estebaranz, 1995; Tejada, 1999, entre otros).

Desarrollaremos aquellos modelos que creemos han sido más significativos en la evaluación de programas educativos, tomando como referencia las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y apoyándonos en la clasificación de más reciente aparición (Tejada, 1999: 42-56), por la que nos agrupa los diferentes modelos en ocho grandes bloques:

a) Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos. Su principal representante es Tyler (1942), para quien la evaluación es el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros. El modelo cuantitativo o también llamado modelo de Tyler lo que hace es una evaluación del aprendizaje del estudiante ya que hace una proposición de objetivos que sirve como referencia para la evaluación. Este fue el primer modelo sistemático de evaluación, que al utilizar la medición tenía bastante paralelismo con la investigación científica.

Tyler hace una diferenciación entre lo que es la medida y lo que es evaluación. La medida es sólo una de las formas en que podemos apoyarnos en el proceso de evaluación. Considera que la evaluación es muy necesaria debido a las diferencias individuales, que nos encontramos entre los alumnos, los ambientes en los que se lleva a cabo la enseñanza y la capaci-

dad y formación del docente para desarrollar los planes de estudio. Establece las siguientes fases en el proceso evaluador:

- a) Determinar los objetivos específicos de cada área de contenido.
- b) Identificar situaciones en las que los estudiantes puedan demostrar la conducta expresada en los objetivos.
- c) Examinar o desarrollar instrumentos capaces de probar cada objetivo: de tener objetividad, posibilidad y validez.
- d) Aplicar los instrumentos para poder comprobar que se han dado cambios y que pueden ser imputados al currículum.
- e) Examinar los resultados para determinar las áreas del currículum más fuertes y más débiles.
- f) Desarrollar hipótesis y probarlas para explicar los patrones observados de consistencia o debilidad.
- g) Hacer modificaciones apropiadas en el currículum.

Utiliza la evaluación para mejorar los programas y refinar el currículum. Esta idea de evaluación lleva incluido la retroalimentación o *feedback* que nos llevará hacia el concepto de evaluación formativa. Se le criticó este modelo porque entendió la evaluación como un proceso terminal, a los productos, objetivos y actividades expresadas en conducta observada. Pensaba que había que formular hipótesis y probarlas. Se utilizó en psicología cognitiva para elaborar test criterioles, para ver el nivel de competencia, con el fin de un aprendizaje jerarquizado.

b) El modelo científico de evaluación. Su máximo representante es Suchman (1967), quien considera que el evaluador debe ser un investigador y que la evaluación de programas debe basarse en la lógica del método científico. Asume los siguientes propósitos evaluativos, expuestos anteriormente por Bigman (1961):

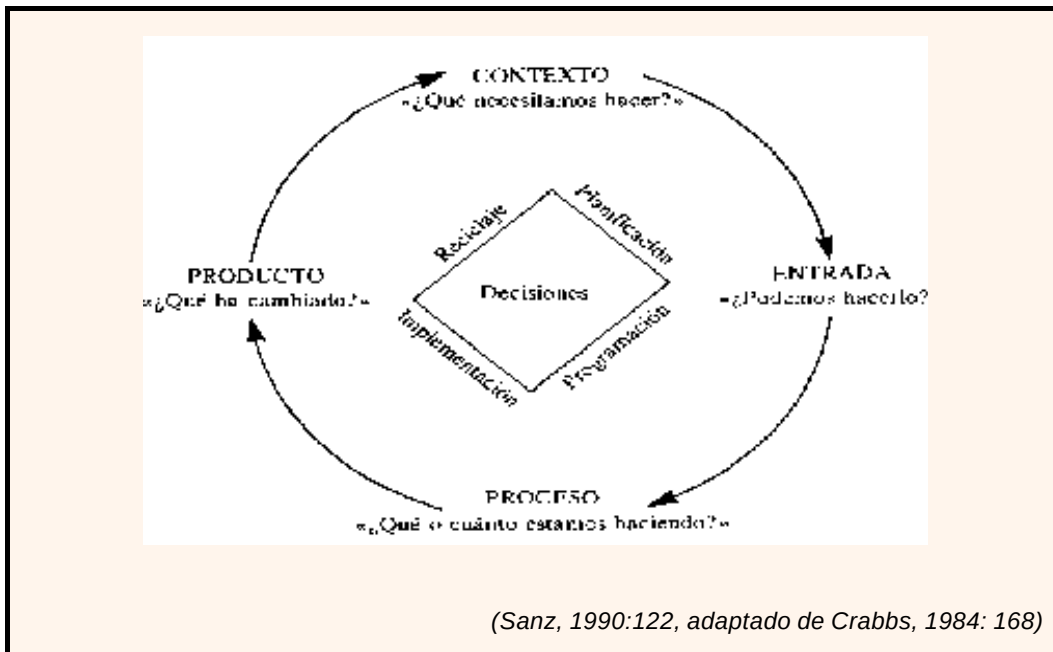
1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

c) El modelo de toma de decisiones. Representado por Stufflebeam (1987: 183), para quien su concepto de evaluación resume su propuesta del modelo C.I.P.P. (**Context-Input-Process-Product**):

«La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados».

En este modelo la evaluación está orientada al perfeccionamiento de los sistemas. Se basa en mejorar la práctica educativa, para ello es necesario diseñar, obtener y proporcionar información para así poder juzgar las alternativas de decisión. Este juicio lo realizaremos al hacer las comparaciones de las necesidades de la gente a la que se debe servir. Sus componentes son:

- **Contexto**: ámbito en el que se inscribe el programa. En la evaluación del contexto, se 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.



- **Entrada:** diseño y manejo de recursos. La evaluación del *input* es la 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.
- **Proceso:** camino a seguir hacia la meta. Es la evaluación del proceso, donde se detectan fallos en el diseño del procedimiento, lo que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.
- **Producto:** resultados obtenidos. En la evaluación del producto, el 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.

ceso del programa y a su finalización», permitiendo el desarrollo de un proceso cíclico de interacción y *feedback* constante entre los distintos componentes.

Estos componentes los podríamos identificar con los cuatro elementos que cita Pérez Gómez (1.983: 426):

- conciencia de la necesidad de tomar una decisión.
- diseñar la situación de decisión.
- escoger entre las distintas alternativas.
- actuar según la alternativa cogida.

Aunque a Stufflebeam (1966, 1967) se le considera el máximo representante de este importantísimo enfoque al considerar que la evaluación debía ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor, introduciendo una conceptualización de la evaluación basada en la idea de que ésta debería ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, se debe a Cronbach (1963) las primeras aportaciones cuando introdujo a los evaluadores en la idea de que la orientación debía ser reorientada y que, de basarse en objetivos, debía pasar a ser una ayuda para que los educadores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo educar. Muchos otros autores han continuado desarrollando este enfoque, encontrándose entre ellos Alkin (1969) -al que analizaremos más abajo-, Reinhard (1972), Taylor (1974), Guba (1978) y Webster (1975).

El **modelo C.S.E.** (Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California) dirigido por Alkin establece cinco fases -recogidas por Garanto (1989: 57), citando al propio autor-:

- a) 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.

- b) Planificación del programa, a partir de la información sobre los programas posibles para cubrir las necesidades detectadas.
- c) Evaluación de la instrumentalización que permita, si el programa no se está desarrollando según lo previsto, la modificación del programa mismo.
- d) Evaluación de progresos o evaluación del logro o no de los objetivos propuestos.
- e) 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 observamos, esta propuesta evaluativa, dentro de la corriente decisional nos aporta interesantes referencias y datos a tener presente en el desarrollo de nuestro Programa, a fin de ir regulando su implementación, en función de necesidades e instrumentalización, y no sólo por los resultados.

d) Modelo de evaluación respondente. Elaborado por Stake (1967, 1975) y conocido al principio como método de evaluación de la figura, entendiéndola como la imagen total de la misma, una especie de red o mapa donde se puedan ubicar y adaptar los distintos métodos y modelos evaluativos.

Stake es sensible a las necesidades e intereses de la audiencia. Por eso la primera fase de la evaluación son los problemas y para poder saber cuáles son propone que hay que hablar con la gente, con los implicados (de ahí la denominación de evaluación centrada en el cliente). Estos problemas son las áreas de desacuerdos, las dudas, las preguntas que la audiencia se hace. Deben utilizarse para discusiones y para organizar el plan de recogida de datos, las acciones correspondientes y la búsqueda de soluciones. Otro aspecto a considerar es que los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.

Otros dos elementos sustanciales de su modelo es el tratamiento que le da los observadores, como los mejores instrumentos de evaluación para muchos problemas, y la validación, no estando completa la evaluación hasta que no se emiten juicios de valor. Asimismo, cree que los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados y que los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas.

Este modelo se presenta en forma de reloj por tener 12 fases, empezando en las doce en punto y terminando también en este mismo lugar. Lo presenta así porque la información y la observación deben ser continuas y estar presentes en todas las fases:

(12). Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.

1. Identificar el alcance del programa.
2. Panorama de las actividades del programa.
3. Descubrir los propósitos e intereses.
4. Conceptualizar las cuestiones y los problemas.
5. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
6. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos si los hay.
7. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
8. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.
9. Validación: confirmación, búsqueda de evidencias para la no confirmación.
10. Esquema para uso de la audiencia.
11. Reunir los informes formales, si los hay.

(12). Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias

Comprobamos claramente que muchas de estas recomendaciones son esenciales para garantizar el éxito de la aplicación y evaluación de cualquier programa en general, y en nuestro 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.

e) Modelo de evaluación iluminativa. Propuesto por Parlett y Hamilton (1977), la evaluación iluminativa aparece como una estrategia holística que surge en el contexto de proyectos curriculares innovadores, vinculado a un paradigma de investigación antropológica, como alternativa a los modelos de corte cuantitativo, al considerarlos como inadecuados y limitados para dilucidar los complejos problemas con los que se enfrentan.

Según Pérez Gómez (1983: 441), las características más relevantes del modelo son:

- Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona.
- Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- Se orientan al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales.
- Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista.
- El investigador al presentar el informe tendrá que agudizar la discusión, aislar lo significativo de lo trivial y facilitar la profundización en el debate.

Stufflebeam y Shinkfield, por su parte, indican las siguientes:

1. Observación: de todas las variables que afecten al resultado del programa: registro de datos, grabaciones, etc.
2. Investigación: selección y planteamiento de preguntas sobre el programa en su contexto: entrevistas, cuestionarios, test, etc.
3. Explicación: se ven las posibles relaciones causa-efecto en sus operaciones.

En este modelo es importantísimo tener en cuenta los componentes del contexto donde surge y se desarrolla un programa:

- a) el sistema instructivo (plan de estudio o programa de contenidos).
- b) el ambiente de aprendizaje (las relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas).

La función principal de la evaluación iluminativa es la de comprender, describir e interpretar, de una forma amplia e inmersa en la realidad, los procesos curriculares innovadores, tratando de ver las relaciones entre las creencias y las prácticas, la organización y las concepciones de los sujetos. No sólo son importantes los hechos sino también las interpretaciones que hagan de ellos las personas implicadas. 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».

Para nosotros, el modelo iluminativo nos ha aportado clarificación 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.

f) Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas).

Fue propuesto por Scriven (1967) y tiene la peculiaridad de obviar los objetivos del programa, creyendo que con esta ignorancia por parte del evaluador, será más objetivo al evaluar los resultados (previsto o no) del programa.

La evaluación aquí se ve como un proceso que implica una descripción y un juicio de valor. Según Scriven la realidad tiene valor, pero este valor hay que considerarlo en dos sentidos: un valor libre de contexto o intrínseco, mérito, y un valor dentro de un contexto, dignidad o valor. Estos valores son variables según los distintos indicadores que las personas tengan de ellos, audiencia, y de la situación.

Realiza una distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Por ser dos tipos de valor, su determinación se hace con diferentes tipos de evaluación:

a) **Formativa.** Esta evaluación es llevada a cabo por los métodos cualitativos. Es parte integrante del proceso de desarrollo. Trata de refinar y mejorar los criterios y los juicios sobre aspectos intrínsecos de las realidades evaluadas.

b) **Sumativa.** Trata de determinar los impactos en el contexto en el que se obtienen los resultados. Debe de realizarse por un experto que aumente la objetividad. Los resultados deben hacerse públicos. Ayuda a decidir si se modifica o no el currículum.

Este modelo lo que trata es de evaluar el programa en sus efectos, al margen de los objetivos previstos, siendo los criterios que se siguen las necesidades de los sujetos a los que va dirigido el programa. En la práctica evaluativa de programas educativos, no ha tenido un gran desarrollo, debido sobre todo a que representa un posicionamiento ideológico sobre la evaluación más que un método de actuación suficientemente definido y estructurado.

g) Modelo de evaluación basado en la crítica artística.

Propuesto por Eisner (1975), aporta una concepción humanístico-crítica de la evaluación, donde la enseñanza es un arte y el profesor un artista, para lo cual se

apoya en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura.

Está de acuerdo con el modelo iluminativo pero cree que el investigador no evalúa porque no tiene interés en mejorar la cultura, sino que lo que pretende es mejorar la educación. Para ello necesita tres condiciones:

- a) Disponer de valores, para poder juzgar sobre el mérito y la dignidad de un proceso educativo.
- b) Conocimiento refinado, arte de la apreciación. Es personal y exige un desarrollo, un afinamiento, de la capacidad de percepción.
- c) La crítica evaluativa, arte de dar a conocer al otro los conocimientos obtenidos. Tiene esta estructura:
 - descripción: viva, para poder ver los contenidos.
 - interpretación: para poder comprender los hechos.
 - evaluación: del valor educativo según criterios.
 - conclusión: generalización.

h) Modelo de evaluación democrática. MacDonald (1975) propone un modelo que acepta la complejidad de los procesos educativos bajo un planteamiento holístico o unitario. Se sitúa en un planteamiento eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad.

El modelo de evaluación democrática surge en un marco teórico pero tiene en cuenta el factor político, por lo que muchos autores lo sitúan a caballo entre los modelos prácticos y los críticos. MacDonald (1983) piensa que las distintas formas de evaluación responden a diferentes posiciones sobre la distribución del sistema educativo. También señala que la información de la evaluación sirve a diversos intereses políticos. Su idea es la de llamar la atención hacia una dimensión de la evaluación orientada por valores. Él mis-

mo clasifica los estudios de evaluación en tres tipos:

a) Burocráticos. Son trabajos que les sirven a las agencias gubernamentales con poder para distribuir los recursos educativos:

- El evaluador acepta los valores de la autoridad, y ofrece la información necesaria para conseguir sus objetivos políticos.
- Las técnicas deben ser creíbles y eficaces.
- Los informes pertenecen a la administración.

b) Autocráticos. Es un servicio condicional a las agencias con poder para distribuir los recursos:

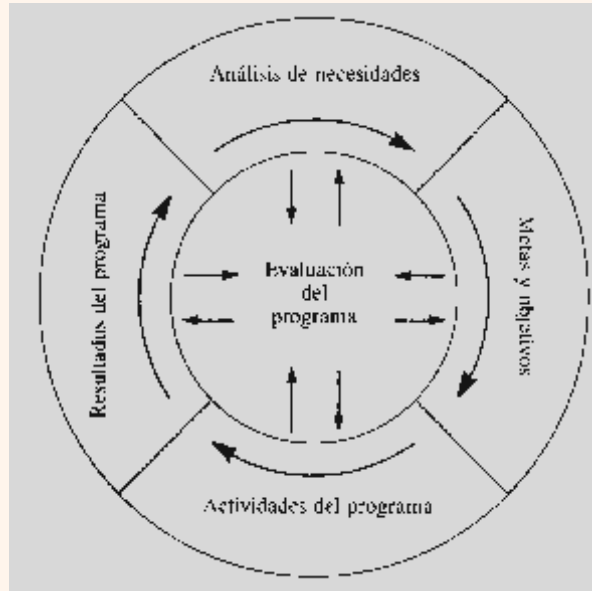
- El evaluador se preocupa de determinar el valor educativo de su política, y actuar como consejero experto.
- Las técnicas deben ser científicas, respaldadas por la comunidad de científicos.
- Los informes son burocráticos y científicos: se publican.
- Si sus recomendaciones no se siguen no se valida la política.
- Se rige por «los principios», la «objetividad» y la «responsabilidad» profesional.

c) Democráticos. Es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. Es un estudio negociado, basado en el derecho de saber, y cuyos conceptos claves son negociación, confidencialidad y accesibilidad:

- Reconoce la pluralidad de valores, y busca la forma de integrar los diferentes intereses en la investigación.
- El investigador es un agente honesto que busca recoger las definiciones y las reacciones al programa. Y su rol es democratizar el conocimiento.
- Las técnicas de recogida de datos y de presentación son accesibles a personas no especialistas.
- La tarea principal consiste en presentar las diversas visiones del programa, manteniendo el secreto a los informantes.
- Los informes pertenecen a los informantes. Ellos tienen el control sobre el uso de la información.
- La finalidad de la evaluación democrática es proporcionar datos relevantes para los que tienen que tomar decisiones, iluminando las prioridades, los valores y las circunstancias.
- Criterio de éxito: el número de personas a las que puede ayudar.

Algunas limitaciones del modelo se encuentran en el poder y utilidad de la información, al no ser neutral el evaluador ante las audiencias y el rigor la precisión que se emplee en la exposición de planteamientos y conceptos.

! ¿Cuál es el método más adecuado de evaluación de entre los que hemos visto? A nuestro entender cada uno de ellos aportan elementos que nos orientan en el proceso evaluador, algunos, lógicamente, mucho más que otros como hemos puesto de manifiesto a lo largo de la exposición de los mismos. La tendencia actual en orientación es la utilización de los modelos comprensivos o globalizados. En este sentido, ha sido muy importante para nuestro plan de evaluación las aportaciones de algunos autores nacionales como Rodríguez Espinar -ya referenciado en el capítulo anterior-, Sanz, que nos ofrece un plan básico de evaluación y Pérez Juste, quien nos oferta una propuesta evaluativa de programas educativos.



La evaluación como núcleo de un programa. (Sanz, 1990: 65; adaptado de Leibowitz, 1986)

Sanz (1990: 64-71), apoyándose en las aportaciones de diferentes autores establece un plan de evaluación con cinco pasos básicos. Para él, la evaluación tiene que verse como el núcleo central del programa, interactuando con todos los demás elementos fundamentales de éste. El proceso de evaluación del programa de orientación pasa por los siguientes pasos básicos:

1. Análisis de necesidades. El objetivo es determinar los indicadores en los que basar el éxito del programa, utilizando el diálogo con los implicados en el mismo y apoyándose en instrumentos de recogida de información.

2. Establecimiento de metas y objetivos. A partir de la priorización de las necesidades, se fijan las metas que constituyen los logros finales que se desean conseguir, enunciándose como con-

ductas generales que no son directamente medibles, estableciéndose a la vez objetivos de rendimiento observables y medibles.

3. Diseño del programa. El siguiente paso es la planificación de actividades, su temporalización, los recursos necesarios y el costo.

4. Modificación y mejora del programa. Realizada gracias a la evaluación continua.

5. Informe y utilización de los resultados del programa. Se debe dirigir a todas las partes implicadas. Con los datos obtenidos, podremos basar nuestras decisiones, comprobar si los procedimientos de evaluación fueron los apropiados y si el programa produjo los resultados esperados en los alumnos.

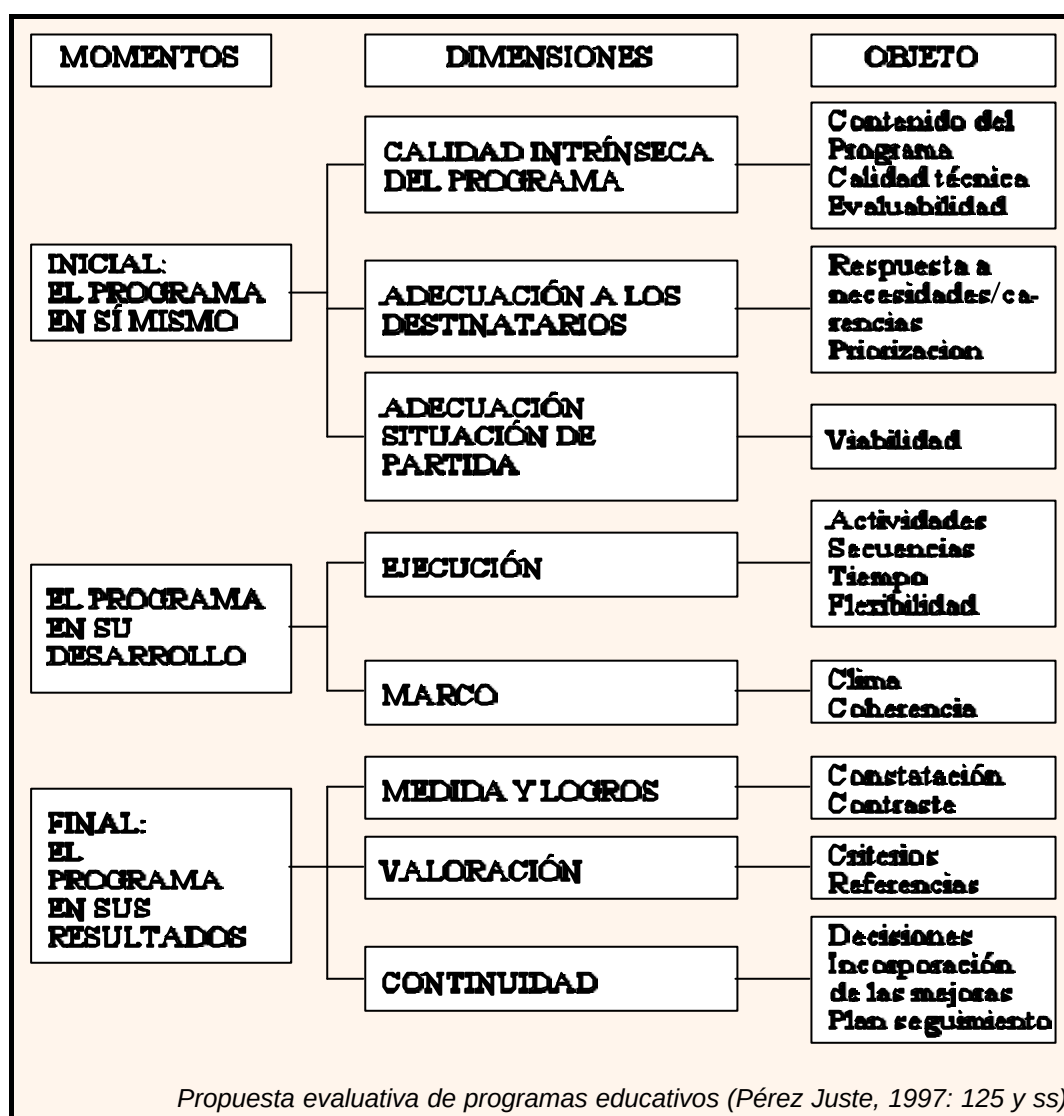
Pérez Juste (1997: 124 y ss), nos presenta una propuesta evaluativa que implica tres momentos claramente diferenciados, pero que está en su globalidad toda su riqueza, entidad y sentido. La filosofía que subyace en la evaluación del programa es la búsqueda de la *eficacia* del mismo y propuestas de mejora. A este respecto nos afirma:

«Es justamente en ese marco en el que cobran sentido determinadas actividades y propósitos de evaluación que, en sentido estricto, poco o nada tienen que ver con la evaluación de los productos o resultados, manifestación de la eficacia. Y es para tal finalidad para la que es preciso contar con una información tan analítica, precisa y diagnóstica como sea posible sobre los momentos inicial y procesual, ya que con ella será factible tomar las decisiones y que éstas resulten más ajustadas y potencialmente eficaces».

Estos tres momentos, desde el inicial al final van a ir marcando, de una u otra manera, las etapas de nuestro propio Programa de Orientación:

1. Evaluación del programa en sí mismo. La evaluación inicial ocupa un lugar clave, para tomar decisiones con carácter tanto preventivo como proactivo, haciendo posible la aplicación del programa en las mejores condiciones y con las mayores probabilidades de éxito.

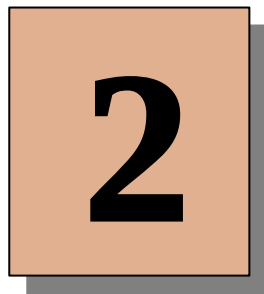
2. La evaluación del desarrollo de los programas. La complejidad de los procesos de aplicación junto con su larga duración hacen previsibles la aparición de efectos no planeados y la necesidad de reajustes. Además, en los programas no validados, durante



este período se irán acumulando información suficiente que servirán de base para posteriores decisiones, permitiéndonos compaginar su aplicación tal como fue diseñado y proceder finalmente a las mejoras

que se estimen, tras un informe de evaluación positivo.

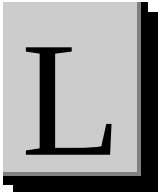
3. La evaluación de los resultados de los programas. Con ella, comprobaremos la eficacia del programa, con la finalidad de mantenerlo, mejorarlo, cambiarlo o suprimirlo. Esta evaluación final se orientará a promover no sólo decisiones sumativas, sino también formativas.



La evaluación de los diseños de los materiales curriculares

2. La evaluación de los diseños de los materiales curriculares

2.1. Situación de partida

 Los materiales curriculares constituyen uno de los instrumentos más importantes de la acción pedagógica del profesorado. La propia administración educativa, como hemos visto, los consideran elementos indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por lo que establece las normas oportunas para su evaluación y aprobación oficial. Sin embargo, en la práctica educativa hemos observado en infinidad de ocasiones que muchos de esos textos no se ajustaban ni a los principios ni al diseño curricular ni a la metodología de la reforma educativa, no adecuándose al contexto ni a los alumnos, ni por supuesto a los planteamientos de los propios centros. Esta situación también es extensible a las elaboraciones propias por parte de los equipos docentes, por lo que se percibe claramente la importancia de la evaluación de los materiales por el profesorado, pero para eso hace falta una formación previa que actual-

mente no se generaliza, a fin de que conozcan las pautas y los criterios de análisis de materiales curriculares, así como los distintos modelos que pueden seguir para facilitarle la tarea de elección. Se requiere por tanto de un aprendizaje, para que como dice 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». Se le da una conceptualización de instrumento didáctico al servicio de la calidad de la enseñanza.

La evaluación de un material toma más sentido, si cabe, cuando es de elaboración propia, por la necesidad de saber si lo que se ha diseñado es válido y útil en relación con su finalidad. Una evaluación inicial que nos permitirá hacer los cambios necesarios ante de su aplicación y sobre todo la satisfacción, si el análisis es positivo, de haber contribuido a la innovación educativa en la búsqueda del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una evaluación continua durante el proceso, que nos permitirá realizar los reajustes necesarios; y una evaluación final que nos dirá el grado de consecución de los objetivos planteados y de la utilidad del material curricular, en nuestro caso del Programa de Orientación.

Si bien es cierto que se ha venido haciendo análisis de tipo comparativo entre diferentes materiales, se ha dado un paso muy importante al defender los análisis a partir del marco conceptual de los modelos, desde una perspectiva cognitiva. Por ello, no sólo se analizan los aspectos técnicos del material sino también los elementos que determinan el proceso educativo. Esta nueva situación hace imprescindible la preparación del profesorado en el conocimiento de los mecanismos apropiados para el análisis de los materiales curriculares. Derivado de esta circunstancia, desde la década de los ochenta, pero sobre todo a partir de los noventa, numerosos autores han ido ofreciendo numerosas propuestas de evaluación y análisis de materiales curriculares. Como sería muy extenso citar a todos, hemos procedido a elegir aquéllos que consideramos nos han aportado elementos, consideraciones e ideas tanto de los aspectos formales y de lenguaje, como los aspectos de contenido y didácticos, para configurar nuestro propio modelo de análisis que hemos pretendido que fuera muy global y que recogiera todas estos aspectos.

2.2. Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares

Hemos constatado la necesidad de los modelos de análisis, pero como señala Parcerisa (1996: 76) «hay que entenderla siempre referida a la triple dimensión de elaboración, selección y uso de materiales curriculares y puede ser adecuado que estos modelos planteen diferentes niveles de profundización en el análisis: un nivel menos profundo para orientar la elaboración o las tareas de selección de materiales, y un nivel de análisis más profundo para establecer criterios de uso de los materiales. Estos criterios de uso pueden formularse orientativamente a priori, antes de usar el material, pero se deberán reformular a medida que se va evaluando cómo se está usando realmente».

Comenzamos con Bernard (1976: 10 y ss.), uno de los autores nacionales pioneros en esta temática, que plantea que los criterios para la evaluación de materiales impresos han de poseer para ser eficaz, al menos, estos tres atributos:

1. *Objetivos*, o lo que es igual, apoyarse en aspectos claramente observables y mensurables, que eviten peligrosos subjetivismos.
2. *Flexibles*, en el sentido de que puedan adaptarse a la diversidad de niveles educativos y materias.
3. *Operables*, o lo que es igual, expresados en normas concretas de aplicación. Los criterios que puede proporcionar la didáctica general (actividad, funcionalidad, objetividad, etc.) Aunque válidos, resultan por sí solos insuficientes.

Los criterios básicos para evaluar un texto escolar y que configuraran su propuesta de modelo se reducen a los cuatro siguientes:

1. El concepto general de educación que utiliza el texto o meta final que se propone: transmisión de conocimientos, desarrollo de aptitudes personales, creatividad, etc.

2. Su adecuación a las capacidades psicológicas de los alumnos.
3. Las bases de programación empleadas en el texto, en relación con las distintas fases y aspectos esenciales del proceso total del aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
4. La medida en que se atiene a la normativa legal, en relación con el material escolar.

El esquema completo de sus *tablas analíticas generales* que exponemos a continuación recogen un conjunto bastante amplio de criterios, definidos en términos operativos y con un enfoque fundamentalmente cualitativo.

Guía para la valoración de textos escolares

1. Postulados educativos generales

1.1. Directrices generales

- Adquisición de conocimientos
- Asimilación de técnicas e instrumentos de aprendizaje
- Conocimiento del medio y recurso de la experiencia
- Estimulación de la creatividad
- Enseñanza personalizada. Desarrollo de aptitudes personales
- Integración social

1.2. Perfil psicológico del alumno

- Nivel de adecuación al desarrollo intelectual del alumno

1.3. Concepción del texto

- Abierto o cerrado

2. Bases de programación

2.1. Determinación de objetivos

- 2.1.1. Enfoque general de los objetivos (formulación)*
- Asimilación de experiencias o comunicación de puras doctrinas
- 2.1.2. Niveles de formulación*
- Presentación de objetivos específicos para el área o curso
 - Presentación de objetivos para cada unidad didáctica
- 2.1.3. Formulación adecuada de los objetivos*
- Posibilidad de controlar los objetivos
- 2.1.4. Clases de objetivos y adaptación al nivel del alumno*
- Conocimiento de datos y conceptos
 - Comprensión - Aplicación
 - Análisis
 - Síntesis
 - Evaluación de información
 - Habilidades sensomotrices o automatismos
- 2.1.5. Adecuación de actividades a los objetivos del área*
- Nivel de adecuación

2.2. Contenidos del texto

2.2.1 Valor científico del texto

- Ausencia (presencia) de errores o inexactitudes
- Ausencia (presencia) de claridad en la explicación de conceptos
- Actualidad de los datos presentados

2.2.2. Estructura y ordenación de contenidos

- Coherencia lógica del curso

2.2.3. Distribución de contenidos

- Coordinación teórica-práctica en los contenidos

2.3. Metodología

2.3.1. Motivación

- Se definen los objetivos con claridad
- Presentación clara de los contenidos (esquemas, resúmenes...)

- Autocontrol con criterios subjetivos y objetivos
- Recurso, en cantidad y calidad, a la experiencia
- Trato personal y dinamismo de títulos
- Alusiones a situaciones de humor
- Uso del método de problemas y situaciones de decisión

2.3.2. Índice de creatividad

- Uso de los distintos niveles de creatividad

2.3.3. Personalización

- Atención a las necesidades individuales de los distintos alumnos
- Diferencia partes o capítulos principales y secundarios
- Actividades de grupo pequeño, mediano y gran grupo
- Alusiones apropiadas a situaciones sociales del medio ambiente

2.3.4. Globalización y transferencia de aprendizaje

- Adecuado uso de los tres niveles de globalización
- Recurso a principios o procedimientos de transferencia

2.3.5. Código lingüístico

- Dosificación gradual del vocabulario nuevo
- Adecuación del vocabulario a la edad
- Explicación de los términos difíciles o nuevos

2.3.6. Ilustraciones o lenguaje icónico del texto

- Adecuación entre tipo de ilustración y edad del alumno
- Funcionalidad de la imagen (ornamental, aclaratorio, básico, etc.)

2.3.7. Aspectos externos del material didáctico

- Calidad del papel (color, brillo y transparencia)
- Formato y tamaño
- Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea)
- Encuadernación (cubierta, sujeción de hojas)
- Impresión o tintas
- Otros materiales didácticos (láminas, diapositivas, etc.)

2.4. Evaluación

2.4.1. Material de evaluación

- Material de autoevaluación (existencia y calidad)
- Material de heteroevaluación (existencia y calidad)
- Periodicidad de la evaluación (diagnóstico inicial, global o de curso, para cada bloque de unidades didácticas, para cada unidad)

2.4.2. Tipos de pruebas y adecuación al nivel del alumno

- Coherencia entre pruebas de evaluación y clases de objetivos específicos propuestos
- Adecuación de las pruebas a la capacidad del alumno y curso
- Adecuada formulación de las pruebas (rigor, variedad, enfoque, etc.)

(Bernad, 1976: 51-60)

Para calificar cada cuestión o ítem propone una escala numérica de 0 a 3, que con un valor meramente indicativo puede facilitar el análisis final sobre el material evaluado. Así, la calificación final perfecta alcanzaría un total de 228 puntos. En el baremo que presenta, el resto de calificaciones quedaría como sigue: inaceptable (0-38), muy deficiente (39-76), deficiente (77-114), aceptable (115-152), bueno (153-190) y muy bueno (191-228 puntos).

Como observamos, este instrumento de valoración puede resultar bastante útil para el análisis de materiales curriculares como el nuestro, aunque lógicamente por el tiempo transcurrido desde su elaboración, sería necesario adaptarlo a los nuevos principios y planteamientos del actual sistema educativo. Aun no siendo el modelo que nos ha servido de referencia para la confección de nuestra parrilla de análisis, sí hemos incorporado bastantes de sus puntos igual que lo hizo la propuesta que tomaremos de patrón, como expon-dremos más adelante.

Es interesante resaltar algunos criterios recomendados por el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1987, 157-159) para la evaluación de materiales y equipos didácticos:

- Rigor y actualización científica de los materiales y equipos en

los planos disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico.

- Coherencia de planteamientos en estos tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo al que van dirigidos.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialidad técnica y formal de los materiales para potenciar la autoformación.
- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Flexibilidad de los materiales para favorecer el trabajo en equipo y sus utilización en otros niveles de manera interdisciplinar.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.).

Para Blázquez (1994: 518 y ss.), el conocimiento de las características que deben reunir los textos escritos y sus impactos en los procesos de aprendizaje, permitirán que los docentes seleccionen los materiales más convenientes. En este sentido expone la tabla elaborada por Fisher-Coyle y Steinmetz (1977), donde se sintetiza las principales características de los textos y los factores de aprendizaje en los que inciden, indicando su valor en la medida en que aparezcan.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	FACTORES DE APRENDIZAJE AFECTADOS						
	MOTIVACIÓN	MANTENIMIENTO DE LA ATENCIÓN	DIRECCIÓN DE LA ATENCIÓN	ACCESIBILIDAD	COMPRENSIÓN	RETENCIÓN	TRANSFERENCIA
ORGANIZADORES PREVIOS			X		X	X	X
LECTURABILIDAD	X	X		X	X		
ESTILO DE LENGUAJE	X	X			X		
DENSIDAD DE INFORMACIÓN	X	X			X	X	
MATERIAL ACCESORIO	X				X	X	X
ILUSTRACIONES	X		X	X	X	X	X
PREGUNTAS			X			X	
FEED-BACK	X				X	X	
RESÚMENES					X	X	
TIPOS DE LETRAS		X	X	X		X	
USO DEL COLOR	X		X	X			
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS				X			

Además de los criterios antes mencionados, cree también que son necesarios que se tengan en cuenta en la elaboración de libros los siguientes aspectos en el plano curricular:

- Modificar el énfasis que se da, en general, a los contenidos conceptuales en relación con los procedimientos o actitudes, incluyendo el tratamiento a los temas transversales.
- Han de cambiarse las proporciones actuales entre texto y actividades a favor de estas últimas.
- Conveniencia de establecer actividades con distintos niveles de dificultad, para atender la diversidad.

Cabero (1994b: 125-126), resumiendo las propuestas de diversos autores confecciona una ficha para el análisis de los materiales impresos que nos es de gran utilidad para el diseño de nuestro modelo de análisis del cua-

dero del alumno de nuestro Programa de Orientación, al ofrecernos muchas sugerencias. 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:

Ficha para el análisis de los materiales impresos

1. Datos de identificación

- 1.1. Título del libro**
- 1.2. Autor o autores**
- 1.3. Editor**
- 1.4. Fecha de edición**
- 1.5. Número de páginas**
- 1.6. Material y nivel**
- 1.7. Precio de venta**
- 1.8. Número de edición**

2. Evaluación numérica

2.1. Elementos materiales

- 2.1.1. Aspecto material del libro
- 2.1.2. Durabilidad de la encuadernación
- 2.1.3. Calidad del papel empleado

2.2. Organización de la materia

- 2.2.1. Plan general
- 2.2.2. División lógica
- 2.2.3. Coherencia

2.2.4. Sumario

2.2.5. Proporción de los capítulos

2.3. Elementos funcionales

2.3.1. Adecuación al nivel mental de la clase

2.3.2. Aplicaciones prácticas

2.3.3. Relaciones con las otras materias

2.3.4. Sugerencias para las observaciones y experiencias

2.3.5. Motivaciones para las lecturas más amplias

2.4. Apreciación de la materia

2.4.1. Exactitud

2.4.2. Vocabulario

2.4.3. Precisión

2.4.4. Ausencia de conceptos

2.4.5. Actualidad

2.5. Ilustraciones

2.5.1. Exactitud

2.5.2. Objetividad

2.5.3. Calidad

2.5.4. Atracción

2.5.5. Relaciones con el asunto estudiado

2.6. Ejercicios y cuestionarios

2.6.1. Relación directa con la materia

2.6.2. Graduación en las dificultades

2.6.3. Motivación

2.6.4. Carácter recapitulativo

2.6.5. Estímulo al espíritu creador

2.7. Referencias bibliográficas

2.7.1. Accesibilidad

2.7.2. Utilidad para el profesor

2.7.3. Utilidad para el alumno

2.7.4. Relación con el asunto estudiado

2.7.5. Actualidad

2.8. Índices y apéndices

2.8.1. Disposición

2.8.2. Oportunidad de los apéndices

2.8.3. Utilidad práctica

2.8.4. Relación con los asuntos estudiados

2.8.5. Textos originales en relación a los asuntos estudiados

(Cabero, 1994b: 126-127)

Por su parte, Zabala (1995:193) considera que derivadas de las propias características del material y de las necesidades del aprendizaje se pueden establecer los siguientes criterios y pautas:

1. Detectar los *objetivos educativos* subyacentes y comprobar hasta qué punto coinciden con los establecidos por el centro y con los que van dirigidos a los alumnos en cuestión.
2. Averiguar qué *contenidos* se trabajan, comprobando si existe una correspondencia entre los objetivos y los contenidos.
3. Averiguar qué *secuencias de actividades* se proponen para cada uno de los contenidos y determinar su progresión y orden.
4. Analizar cada una de las secuencias de actividades propuestas

para comprobar si cumplen los *requisitos del aprendizaje significativo* en relación con los contenidos establecidos.

5. Establecer el grado de adaptación al contexto en que se tendrán que utilizar.

Sevillano (1995: 469 y ss.), considerando que «el análisis de los materiales debe plantearse en función de objetivos concretos y posibilidades de los mismos de una forma sencilla y fácil de poner en práctica» y que «el análisis hay que conceptuarlo como un instrumento didáctico más al servicio de una buena enseñanza», sugiere que se individualizara mucho los modelos de análisis. Teniendo presente todo lo anterior, estima que los materiales impresos deben reunir los siguiente requisitos:

1. Objetivos. Deben presentarse con 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, despertar el interés por un trabajo de investigación, provocar debates, etc.

2. Contenidos. Han de ser actualizados, científicamente completos, equilibrados en sus partes, interesantes, simples y amplios. Debe utilizarse un lenguaje claro y progresivo en nuevos conceptos. Se deben evitar los párrafos largos.

3. Estilo. No debe ser rebuscado y debe tender a la claridad y a la sencillez, lo que no está reñido con el rigor científico. Es importante dotarle de un aire de comunicación personal y de un enfoque informal., evitando la frialdad de los textos tradicionales.

4. Estructura. Se debe caracterizar por una ordenada división y subdivisión de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes, utilizándose la letra negrita y 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 y se pueden incluir referencias bibliográficas y selección de

textos. Creemos útil ofrecer un resumen final.

5. Ilustraciones. Constituyen una parte importante, cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, hacer atractivo el texto, desarrollar la formación estética, etc. Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su disposición o emplazamiento es muy importante contar con el centro de interés visual. El color, debe estar en función de la información que aporta y, por último, destaca su realismo, para que conecte con los lectores.

6. Actividades. Su planificación debe estar en relación con el desarrollo de los contenidos. 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.

7. Adecuación al alumno que aprende. Es importante tener presente las características de los alumnos a quienes van dirigidos, sus posibilidades, limitaciones y sus problemas de aprendizaje. Esta adecuación se puede observar en la claridad, la precisión de conceptos, la rigurosidad y riqueza del lenguaje, el grado de dificultad, las técnicas de trabajo intelectual que requieren, etc.

8. Materiales adicionales. Se pueden utilizar materiales complementarios como los audiovisuales (audiocassettes, vídeos...).

9. Impresión del texto. Debe ser atractiva, sugerente y clara.

Consideramos tan importantes estos criterios que en nuestro modelo de análisis del Programa de Orientación, tanto en nuestra autoevaluación como en la parrilla diseñada para la evaluación del plantel de expertos, hemos intentado seguirlos todos. Asimismo, la misma autora nos ofrece una interesante ficha de análisis para realizar la evaluación de libros de textos que a continuación reflejamos, con una escala numérica de 1 a 5 que indica la mínima o máxima presencia del ítem en el material objeto de valoración:

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.

3. Edición reciente

4. Edición revisada

(Sevillano, 1995: 472-473)

Como complemento y apoyo al anterior modelo, Sevillano (1995: 473-474) nos muestra una ficha para la evaluación de unidades didácticas, elaborada por Pedro Ángel Vicente en la que, con una escala de cuatro estimaciones (muy bien, bien, regular y mal), se va haciendo repaso a estos nuevos criterios a tener en cuenta en la confección de los nuevos materiales impresos. La ficha está redactada mediante afirmaciones que van repasando diversos aspectos de la elaboración y concreción de la unidad. Se compone de cuarenta indicadores de los que realizamos un resumen de aquéllos que tomamos como referencia en cuanto a la hora de elaborar nuestro Programa:

- Inclusión de los elementos formales: presentación, objetivos, contenidos, mapa conceptual, actividades, metodología, recursos y evaluación de la unidad didáctica.
- Tener en cuenta los objetivos de etapa y área a la hora de redactar los objetivos generales.
- Relación de los objetivos generales y específicos y concreción de los últimos.
- Equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Correlación de los objetivos y los contenidos.
- Presencia de las áreas transversales.
- Mapas conceptuales.
- Tener en cuenta los contenidos previos de los alumnos como situación inicial del aprendizaje.
- Criterios para el diseño de las actividades: trabajo en equipo, variedad, creatividad, adaptación, entorno, dificultad progresiva...
- Actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
- Aprendizaje significativo y funcional.

- Calidad en la presentación de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos.
- Utilización de técnicas de dinámica de grupos.
- Uso de distintas formas de agrupamiento.
- Presencia del contexto de actualidad y la 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.

Por último, quisiéramos reflejar las aportaciones que realiza Parcerisa sobre los criterios necesarios a tener en cuenta para el análisis de materiales curriculares (1996: 79 y ss.), autor que ha investigado brillantemente sobre esta temática, proponiéndonos un modelo de análisis que hemos tomado de referencia para realizar nuestra autoevaluación del cuaderno del alumno y posteriormente para la parrilla de evaluación que confeccionamos para el grupo de expertos que valoraron nuestro material, en base a las propias características esgrimidas por el autor, que compartimos y que va en la misma línea didáctica que nosotros hemos querido impregnar nuestro diseño de programa, desde una perspectiva de aprendizajes significativos y funcionales. Coincidimos también en que nuestro Programa utiliza el papel como soporte y está destinado a ser usado por el alumnado y que los responsables de evaluar son los profesores, cuya finalidad es la de ayudar a seleccionar y depurar lo que se crea conveniente y, en definitiva, a establecer criterios de uso adecuados en su aplicación en el aula.

La propuesta del modelo que realiza Parcerisa se articula en torno a cuatro grandes bloques o ámbitos para poder realizar el análisis de los materiales:

- Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.
- Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje.
- Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad del alumnado.
- Ámbito de análisis en función de los aspectos formales.

Estos cuatro ámbitos, según el autor, cubren todos los aspectos a analizar. Lo que pretende enseñar el material, la coherencia con los requisitos para un aprendizaje lo más significativo y funcional posible, el tratamiento a la singularidad de los alumnos y por último se preocupa de las características formales. En síntesis, quedaría reflejado con la siguiente estructura:

Instrumento para el análisis de materiales curriculares impresos

Fecha y referencia editorial

Ámbito descriptivo:

- Intenciones y ámbito de aplicación
- Componentes
- Organización de los contenidos
- Tipo de material
- Lengua del material
- Organización didáctica: apartados
- Materiales complementarios necesarios
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:

- Objetivos
- Contenidos
- Actividades
- Evaluación
- Temas o ejes transversales del currículum
- Justificación
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:

- Materiales informativos o de consulta
- Materiales con propuesta de actividades
- Materiales de lectura
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

- Actividades
- Evaluación
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:

- Diseño y maquetación
- Otros aspectos
- Descripción global

Valoración global del material

(Parcerisa, 1996: 99)

Esta amplia variedad de criterios expresados por los diferentes autores que hemos expuestos nos han ido aportando múltiples aspectos de las nuevas corrientes didácticas. Son elementos básicos para la evaluación de los nuevos materiales curriculares y también para su elaboración. Nosotros los hemos tenido muy presentes en la confección del diseño de nuestro Programa objeto de investigación y al mismo tiempo los hemos incluido en nuestro modelo de análisis del Cuaderno del Alumno/a, para que el grupo de expertos seleccionados evalúen el grado de ajuste del material elaborado conforme a estos criterios.

2.3. Estrategias para la evaluación de los materiales curriculares

Si importante es establecer el modelo para el análisis de los materiales curriculares, tanto o más será la planificación de las estrategias y técnicas necesarias para proceder a dicha evaluación. Hay que configurar un proceso complejo que empieza por el diseño de un material que se pretende aplicar en el aula, para lo cual se precisa de una valoración inicial o diagnóstica, para comprobar la calidad del material, los subsiguientes reajustes; posteriormente su desarrollo, que conllevará una evaluación continua, de corte formativo; y, por último, la evaluación final que nos informará si realmente el programa es válido o no.

Para organizar todo este proceso, seguiremos las indicaciones que nos sugiere Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 121 y ss) quien establece tres estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza, las dos primeras que se situarían en la fase previa a la aplicación, con una función diagnóstica, y la tercera en el proceso de la implementación en el aula. La suma de todas nos permitirá recoger abundante información para la valoración global, por lo que estos tres ámbitos de análisis y evaluación se complementan y por tanto no son excluyentes. Todo ello dará más fiabilidad y validez a los resultados que se obtengan. Estas estrategias son:

- 1. La autoevaluación de los productores*
- 2. El juicio de expertos*
- 3. La evaluación por y desde los usuarios*

2.3.1. La autoevaluación del diseño

Lógicamente cuando se elabora un material, el autor o autores está en una continua revisión del material que está realizando. Por tanto, esta fase inicial de la evaluación del diseño tendría dos partes diferenciadas: una primera, durante el proceso de confección y, una segunda, una vez terminado. Dando por sentado, la preparación y profesionalidad docente, para este proceso es imprescindible una formación previa no sólo en la edición de materiales impresos, sino sobre todo en el conocimiento de diferentes modelos de valoración de materiales, como los que hemos venido exponiendo, a fin de que nos ajustemos a los criterios que se les deben exigir a un nuevo material que pretende ser innovador.

En nuestro caso, nuestro Programa de Orientación pasó por esta primera fase de autoevaluación, con una actitud crítica e inconformista por parte de su autor y con una revisión continua, ajustándose a los criterios propuestos por los distintos modelos de análisis, dando como resultado, la introducción de muchos cambios en todos los sentidos: metodológicos, de contenidos, formales...

Sin embargo, Cabero (1994a: 250-251) observa algunos inconvenientes que provienen de la propia subjetividad del autor, que aunque realice autocrítica ésta siempre será limitada y parcial.

2.3.2. El juicio de expertos

En una segunda fase de la evaluación del diseño, Cabero (1994a: 251; 1994b: 122) estima que la participación en su valoración de profesio-

nales expertos se convierte en necesaria e imprescindible, considerándola «una de las estrategias de evaluación más tradicional y también la más cotidianamente utilizada», aportando como ventaja fundamental la variedad de opiniones y sugerencias que vamos a recibir en todos los aspectos del diseño. En la misma línea, coincide con Santos Guerra (1991:31) quien piensa que una evaluación de los materiales desde la misma actividad del profesor puede ser ayudada por personas ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando esa evaluación externa e independiente «una rica gama de evidencias». De ese debate crítico con los otros profesionales «se pueden multiplicar las ejemplificaciones surgidas de la experiencia. En este sentido, los materiales producidos tienen unas características inversas a las de los materiales impuestos. Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran».

Para Cabero (1994a: 251), los aspectos negativos los podemos encontrar sobre todo, en el acierto de una buena «selección de expertos», circunstancia, a veces compleja, por el trabajo que genera y el rigor profesional de todo proceso de evaluación del material, por lo que no todos los posibles candidatos aceptan la petición. Consecuentemente a ello, podemos encontrarnos con las lógicas incertidumbres en la «validez de sus registros» y en el «grado de coincidencia de sus aportaciones con su desarrollo en la práctica», porque de la teoría a la práctica puede haber reciprocidad y éxito o distanciamiento y fracaso. Estos posibles problemas, pueden resolverse si se establece una acertada planificación del trabajo con los expertos que concluirá con las aportaciones recogidas en el instrumento de evaluación que se le facilite y que nos servirán para reajustar o modificar nuestro material.

2.3.3. La evaluación por y desde los usuarios

Esta denominación corresponde al momento propio del desarrollo del programa en el centro educativo, situándonos por tanto en la fase de la

experimentación en un contexto particular de enseñanza como es el aula. Pasamos a la etapa activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la previsión a la realización. En este momento se propugna una evaluación continua y formativa realizada por los propios usuarios del material curricular que se está aplicando. Parcerisa (1996: 137) estima que esta evaluación tiene una «importante función reguladora», ya que nos va a permitir adecuar la intervención docente respecto al uso de los materiales y la intervención en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos para adaptar el material a las características de los propios alumnos. Por su parte, Cabero (1994a: 251) considera que 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...».

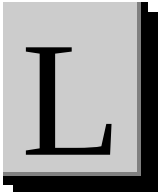
Nos situamos, por tanto, en la fase crucial del proceso, en la «prueba de fuego» donde el análisis del material, desde la práctica, nos permitirá conocer su validez y eficacia real, frente a las otras estrategias empleadas para su análisis que realizan una «evaluación en el vacío», juzgando sobre previsiones, «jugando a acertar», aunque reconoce que son necesarias inicialmente para el proceso de diseño de cualquier material si se realiza con rigor científico.

Por último, nos encontramos con la etapa de postaplicación, cuando ya ha finalizado todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta fase realizaremos una evaluación sumativa, por medio de la cual constataremos el uso que se le ha dado al material, si ha sido o no adecuado en función de los objetivos previstos y en definitiva nos va a mostrar la utilidad del material. Estamos de acuerdo con Parcerisa (1995: 137) cuando afirma que «esta evaluación, o parte de ésta, sirve para plantearse la adecuación de los materiales y el enfoque de su uso de cara a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje». Resaltamos, a su vez el carácter de globalidad que debe imperar en todo el proceso evaluador del material y del programa en general.

Cabero (1994a: 252) hace referencia a varias posibilidades de trabajo en la experimentación, de las cuales destacamos la opción de los estudios de campo, por considerarla como la que mejor se adecua a los objetivos de nuestra experiencia, encuadrada dentro de una perspectiva cualitativa, como ya expondremos más ampliamente en el capítulo correspondiente. Sin duda alguna, desde esta perspectiva interpretativa y hermenéutica podremos «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».

2. La evaluación de los diseños de los materiales curriculares

2.1. Situación de partida

 Los materiales curriculares constituyen uno de los instrumentos más importantes de la acción pedagógica del profesorado. La propia administración educativa, como hemos visto, los consideran elementos indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por lo que establece las normas oportunas para su evaluación y aprobación oficial. Sin embargo, en la práctica educativa hemos observado en infinidad de ocasiones que muchos de esos textos no se ajustaban ni a los principios ni al diseño curricular ni a la metodología de la reforma educativa, no adecuándose al contexto ni a los alumnos, ni por supuesto a los planteamientos de los propios centros. Esta situación también es extensible a las elaboraciones propias por parte de los equipos docentes, por lo que se percibe claramente la importancia de la evaluación de los materiales por el profesorado, pero para eso hace falta una formación previa que actual-

mente no se generaliza, a fin de que conozcan las pautas y los criterios de análisis de materiales curriculares, así como los distintos modelos que pueden seguir para facilitarle la tarea de elección. Se requiere por tanto de un aprendizaje, para que como dice 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». Se le da una conceptualización de instrumento didáctico al servicio de la calidad de la enseñanza.

La evaluación de un material toma más sentido, si cabe, cuando es de elaboración propia, por la necesidad de saber si lo que se ha diseñado es válido y útil en relación con su finalidad. Una evaluación inicial que nos permitirá hacer los cambios necesarios ante de su aplicación y sobre todo la satisfacción, si el análisis es positivo, de haber contribuido a la innovación educativa en la búsqueda del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una evaluación continua durante el proceso, que nos permitirá realizar los reajustes necesarios; y una evaluación final que nos dirá el grado de consecución de los objetivos planteados y de la utilidad del material curricular, en nuestro caso del Programa de Orientación.

Si bien es cierto que se ha venido haciendo análisis de tipo comparativo entre diferentes materiales, se ha dado un paso muy importante al defender los análisis a partir del marco conceptual de los modelos, desde una perspectiva cognitiva. Por ello, no sólo se analizan los aspectos técnicos del material sino también los elementos que determinan el proceso educativo. Esta nueva situación hace imprescindible la preparación del profesorado en el conocimiento de los mecanismos apropiados para el análisis de los materiales curriculares. Derivado de esta circunstancia, desde la década de los ochenta, pero sobre todo a partir de los noventa, numerosos autores han ido ofreciendo numerosas propuestas de evaluación y análisis de materiales curriculares. Como sería muy extenso citar a todos, hemos procedido a elegir aquéllos que consideramos nos han aportado elementos, consideraciones e ideas tanto de los aspectos formales y de lenguaje, como los aspectos de contenido y didácticos, para configurar nuestro propio modelo de análisis que hemos pretendido que fuera muy global y que recogiera todas estos aspectos.

2.2. Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares

Hemos constatado la necesidad de los modelos de análisis, pero como señala Parcerisa (1996: 76) «hay que entenderla siempre referida a la triple dimensión de elaboración, selección y uso de materiales curriculares y puede ser adecuado que estos modelos planteen diferentes niveles de profundización en el análisis: un nivel menos profundo para orientar la elaboración o las tareas de selección de materiales, y un nivel de análisis más profundo para establecer criterios de uso de los materiales. Estos criterios de uso pueden formularse orientativamente a priori, antes de usar el material, pero se deberán reformular a medida que se va evaluando cómo se está usando realmente».

Comenzamos con Bernard (1976: 10 y ss.), uno de los autores nacionales pioneros en esta temática, que plantea que los criterios para la evaluación de materiales impresos han de poseer para ser eficaz, al menos, estos tres atributos:

1. *Objetivos*, o lo que es igual, apoyarse en aspectos claramente observables y mensurables, que eviten peligrosos subjetivismos.
2. *Flexibles*, en el sentido de que puedan adaptarse a la diversidad de niveles educativos y materias.
3. *Operables*, o lo que es igual, expresados en normas concretas de aplicación. Los criterios que puede proporcionar la didáctica general (actividad, funcionalidad, objetividad, etc.) Aunque válidos, resultan por sí solos insuficientes.

Los criterios básicos para evaluar un texto escolar y que configuraran su propuesta de modelo se reducen a los cuatro siguientes:

1. El concepto general de educación que utiliza el texto o meta final que se propone: transmisión de conocimientos, desarrollo de aptitudes personales, creatividad, etc.

2. Su adecuación a las capacidades psicológicas de los alumnos.
3. Las bases de programación empleadas en el texto, en relación con las distintas fases y aspectos esenciales del proceso total del aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
4. La medida en que se atiene a la normativa legal, en relación con el material escolar.

El esquema completo de sus *tablas analíticas generales* que exponemos a continuación recogen un conjunto bastante amplio de criterios, definidos en términos operativos y con un enfoque fundamentalmente cualitativo.

Guía para la valoración de textos escolares

1. Postulados educativos generales

1.1. Directrices generales

- Adquisición de conocimientos
- Asimilación de técnicas e instrumentos de aprendizaje
- Conocimiento del medio y recurso de la experiencia
- Estimulación de la creatividad
- Enseñanza personalizada. Desarrollo de aptitudes personales
- Integración social

1.2. Perfil psicológico del alumno

- Nivel de adecuación al desarrollo intelectual del alumno

1.3. Concepción del texto

- Abierto o cerrado

2. Bases de programación

2.1. Determinación de objetivos

- 2.1.1. Enfoque general de los objetivos (formulación)*
- Asimilación de experiencias o comunicación de puras doctrinas
- 2.12. Niveles de formulación*
- Presentación de objetivos específicos para el área o curso
 - Presentación de objetivos para cada unidad didáctica
- 2.1.3. Formulación adecuada de los objetivos*
- Posibilidad de controlar los objetivos
- 2.1.4. Clases de objetivos y adaptación al nivel del alumno*
- Conocimiento de datos y conceptos
 - Comprensión - Aplicación
 - Análisis
 - Síntesis
 - Evaluación de información
 - Habilidades sensomotrices o automatismos
- 2.15. Adecuación de actividades a los objetivos del área*
- Nivel de adecuación

2.2. Contenidos del texto

2.2.1 Valor científico del texto

- Ausencia (presencia) de errores o inexactitudes
- Ausencia (presencia) de claridad en la explicación de conceptos
- Actualidad de los datos presentados

2.2.2. Estructura y ordenación de contenidos

- Coherencia lógica del curso

2.2.3. Distribución de contenidos

- Coordinación teórica-práctica en los contenidos

2.3. Metodología

2.3.1. Motivación

- Se definen los objetivos con claridad
- Presentación clara de los contenidos (esquemas, resúmenes...)

- Autocontrol con criterios subjetivos y objetivos
- Recurso, en cantidad y calidad, a la experiencia
- Trato personal y dinamismo de títulos
- Alusiones a situaciones de humor
- Uso del método de problemas y situaciones de decisión

2.3.2. Índice de creatividad

- Uso de los distintos niveles de creatividad

2.3.3. Personalización

- Atención a las necesidades individuales de los distintos alumnos
- Diferencia partes o capítulos principales y secundarios
- Actividades de grupo pequeño, mediano y gran grupo
- Alusiones apropiadas a situaciones sociales del medio ambiente

2.3.4. Globalización y transferencia de aprendizaje

- Adecuado uso de los tres niveles de globalización
- Recurso a principios o procedimientos de transferencia

2.3.5. Código lingüístico

- Dosificación gradual del vocabulario nuevo
- Adecuación del vocabulario a la edad
- Explicación de los términos difíciles o nuevos

2.3.6. Ilustraciones o lenguaje icónico del texto

- Adecuación entre tipo de ilustración y edad del alumno
- Funcionalidad de la imagen (ornamental, aclaratorio, básico, etc.)

2.3.7. Aspectos externos del material didáctico

- Calidad del papel (color, brillo y transparencia)
- Formato y tamaño
- Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea)
- Encuadernación (cubierta, sujeción de hojas)
- Impresión o tintas
- Otros materiales didácticos (láminas, diapositivas, etc.)

2.4. Evaluación

2.4.1. Material de evaluación

- Material de autoevaluación (existencia y calidad)
- Material de heteroevaluación (existencia y calidad)
- Periodicidad de la evaluación (diagnóstico inicial, global o de curso, para cada bloque de unidades didácticas, para cada unidad)

2.4.2. Tipos de pruebas y adecuación al nivel del alumno

- Coherencia entre pruebas de evaluación y clases de objetivos específicos propuestos
- Adecuación de las pruebas a la capacidad del alumno y curso
- Adecuada formulación de las pruebas (rigor, variedad, enfoque, etc.)

(Bernad, 1976: 51-60)

Para calificar cada cuestión o ítem propone una escala numérica de 0 a 3, que con un valor meramente indicativo puede facilitar el análisis final sobre el material evaluado. Así, la calificación final perfecta alcanzaría un total de 228 puntos. En el baremo que presenta, el resto de calificaciones quedaría como sigue: inaceptable (0-38), muy deficiente (39-76), deficiente (77-114), aceptable (115-152), bueno (153-190) y muy bueno (191-228 puntos).

Como observamos, este instrumento de valoración puede resultar bastante útil para el análisis de materiales curriculares como el nuestro, aunque lógicamente por el tiempo transcurrido desde su elaboración, sería necesario adaptarlo a los nuevos principios y planteamientos del actual sistema educativo. Aun no siendo el modelo que nos ha servido de referencia para la confección de nuestra parrilla de análisis, sí hemos incorporado bastantes de sus puntos igual que lo hizo la propuesta que tomaremos de patrón, como expon-dremos más adelante.

Es interesante resaltar algunos criterios recomendados por el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1987, 157-159) para la evaluación de materiales y equipos didácticos:

- Rigor y actualización científica de los materiales y equipos en

los planos disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico.

- Coherencia de planteamientos en estos tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo al que van dirigidos.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialidad técnica y formal de los materiales para potenciar la autoformación.
- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Flexibilidad de los materiales para favorecer el trabajo en equipo y sus utilización en otros niveles de manera interdisciplinar.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.).

Para Blázquez (1994: 518 y ss.), el conocimiento de las características que deben reunir los textos escritos y sus impactos en los procesos de aprendizaje, permitirán que los docentes seleccionen los materiales más convenientes. En este sentido expone la tabla elaborada por Fisher-Coyle y Steinmetz (1977), donde se sintetiza las principales características de los textos y los factores de aprendizaje en los que inciden, indicando su valor en la medida en que aparezcan.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	FACTORES DE APRENDIZAJE AFECTADOS						
	MOTIVACIÓN	MANTENIMIENTO DE LA ATENCIÓN	DIRECCIÓN DE LA ATENCIÓN	ACCESIBILIDAD	COMPRENSIÓN	RETENCIÓN	TRANSFERENCIA
ORGANIZADORES PREVIOS			X		X	X	X
LECTURABILIDAD	X	X		X	X		
ESTILO DE LENGUAJE	X	X			X		
DENSIDAD DE INFORMACIÓN	X	X			X	X	
MATERIAL ACCESORIO	X				X	X	X
ILUSTRACIONES	X		X	X	X	X	X
PREGUNTAS			X			X	
FEED-BACK	X				X	X	
RESÚMENES					X	X	
TIPOS DE LETRAS		X	X	X		X	
USO DEL COLOR	X		X	X			
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS				X			

Además de los criterios antes mencionados, cree también que son necesarios que se tengan en cuenta en la elaboración de libros los siguientes aspectos en el plano curricular:

- Modificar el énfasis que se da, en general, a los contenidos conceptuales en relación con los procedimientos o actitudes, incluyendo el tratamiento a los temas transversales.
- Han de cambiarse las proporciones actuales entre texto y actividades a favor de estas últimas.
- Conveniencia de establecer actividades con distintos niveles de dificultad, para atender la diversidad.

Cabero (1994b: 125-126), resumiendo las propuestas de diversos autores confecciona una ficha para el análisis de los materiales impresos que nos es de gran utilidad para el diseño de nuestro modelo de análisis del cua-

dero del alumno de nuestro Programa de Orientación, al ofrecernos muchas sugerencias. 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:

Ficha para el análisis de los materiales impresos

1. Datos de identificación

- 1.1. Título del libro**
- 1.2. Autor o autores**
- 1.3. Editor**
- 1.4. Fecha de edición**
- 1.5. Número de páginas**
- 1.6. Material y nivel**
- 1.7. Precio de venta**
- 1.8. Número de edición**

2. Evaluación numérica

2.1. Elementos materiales

- 2.1.1. Aspecto material del libro
- 2.1.2. Durabilidad de la encuadernación
- 2.1.3. Calidad del papel empleado

2.2. Organización de la materia

- 2.2.1. Plan general
- 2.2.2. División lógica
- 2.2.3. Coherencia

2.2.4. Sumario

2.2.5. Proporción de los capítulos

2.3. Elementos funcionales

2.3.1. Adecuación al nivel mental de la clase

2.3.2. Aplicaciones prácticas

2.3.3. Relaciones con las otras materias

2.3.4. Sugerencias para las observaciones y experiencias

2.3.5. Motivaciones para las lecturas más amplias

2.4. Apreciación de la materia

2.4.1. Exactitud

2.4.2. Vocabulario

2.4.3. Precisión

2.4.4. Ausencia de conceptos

2.4.5. Actualidad

2.5. Ilustraciones

2.5.1. Exactitud

2.5.2. Objetividad

2.5.3. Calidad

2.5.4. Atracción

2.5.5. Relaciones con el asunto estudiado

2.6. Ejercicios y cuestionarios

2.6.1. Relación directa con la materia

2.6.2. Graduación en las dificultades

2.6.3. Motivación

2.6.4. Carácter recapitulativo

2.6.5. Estímulo al espíritu creador

2.7. Referencias bibliográficas

2.7.1. Accesibilidad

2.7.2. Utilidad para el profesor

2.7.3. Utilidad para el alumno

2.7.4. Relación con el asunto estudiado

2.7.5. Actualidad

2.8. Índices y apéndices

2.8.1. Disposición

2.8.2. Oportunidad de los apéndices

2.8.3. Utilidad práctica

2.8.4. Relación con los asuntos estudiados

2.8.5. Textos originales en relación a los asuntos estudiados

(Cabero, 1994b: 126-127)

Por su parte, Zabala (1995:193) considera que derivadas de las propias características del material y de las necesidades del aprendizaje se pueden establecer los siguientes criterios y pautas:

1. Detectar los *objetivos educativos* subyacentes y comprobar hasta qué punto coinciden con los establecidos por el centro y con los que van dirigidos a los alumnos en cuestión.
2. Averiguar qué *contenidos* se trabajan, comprobando si existe una correspondencia entre los objetivos y los contenidos.
3. Averiguar qué *secuencias de actividades* se proponen para cada uno de los contenidos y determinar su progresión y orden.
4. Analizar cada una de las secuencias de actividades propuestas

para comprobar si cumplen los *requisitos del aprendizaje significativo* en relación con los contenidos establecidos.

5. Establecer el grado de adaptación al contexto en que se tendrán que utilizar.

Sevillano (1995: 469 y ss.), considerando que «el análisis de los materiales debe plantearse en función de objetivos concretos y posibilidades de los mismos de una forma sencilla y fácil de poner en práctica» y que «el análisis hay que conceptuarlo como un instrumento didáctico más al servicio de una buena enseñanza», sugiere que se individualizara mucho los modelos de análisis. Teniendo presente todo lo anterior, estima que los materiales impresos deben reunir los siguiente requisitos:

1. Objetivos. Deben presentarse con 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, despertar el interés por un trabajo de investigación, provocar debates, etc.

2. Contenidos. Han de ser actualizados, científicamente completos, equilibrados en sus partes, interesantes, simples y amplios. Debe utilizarse un lenguaje claro y progresivo en nuevos conceptos. Se deben evitar los párrafos largos.

3. Estilo. No debe ser rebuscado y debe tender a la claridad y a la sencillez, lo que no está reñido con el rigor científico. Es importante dotarle de un aire de comunicación personal y de un enfoque informal., evitando la frialdad de los textos tradicionales.

4. Estructura. Se debe caracterizar por una ordenada división y subdivisión de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes, utilizándose la letra negrita y 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 y se pueden incluir referencias bibliográficas y selección de

textos. Creemos útil ofrecer un resumen final.

5. Ilustraciones. Constituyen una parte importante, cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, hacer atractivo el texto, desarrollar la formación estética, etc. Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su disposición o emplazamiento es muy importante contar con el centro de interés visual. El color, debe estar en función de la información que aporta y, por último, destaca su realismo, para que conecte con los lectores.

6. Actividades. Su planificación debe estar en relación con el desarrollo de los contenidos. 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.

7. Adecuación al alumno que aprende. Es importante tener presente las características de los alumnos a quienes van dirigidos, sus posibilidades, limitaciones y sus problemas de aprendizaje. Esta adecuación se puede observar en la claridad, la precisión de conceptos, la rigurosidad y riqueza del lenguaje, el grado de dificultad, las técnicas de trabajo intelectual que requieren, etc.

8. Materiales adicionales. Se pueden utilizar materiales complementarios como los audiovisuales (audiocassettes, vídeos...).

9. Impresión del texto. Debe ser atractiva, sugerente y clara.

Consideramos tan importantes estos criterios que en nuestro modelo de análisis del Programa de Orientación, tanto en nuestra autoevaluación como en la parrilla diseñada para la evaluación del plantel de expertos, hemos intentado seguirlos todos. Asimismo, la misma autora nos ofrece una interesante ficha de análisis para realizar la evaluación de libros de textos que a continuación reflejamos, con una escala numérica de 1 a 5 que indica la mínima o máxima presencia del ítem en el material objeto de valoración:

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.

3. Edición reciente

4. Edición revisada

(Sevillano, 1995: 472-473)

Como complemento y apoyo al anterior modelo, Sevillano (1995: 473-474) nos muestra una ficha para la evaluación de unidades didácticas, elaborada por Pedro Ángel Vicente en la que, con una escala de cuatro estimaciones (muy bien, bien, regular y mal), se va haciendo repaso a estos nuevos criterios a tener en cuenta en la confección de los nuevos materiales impresos. La ficha está redactada mediante afirmaciones que van repasando diversos aspectos de la elaboración y concreción de la unidad. Se compone de cuarenta indicadores de los que realizamos un resumen de aquéllos que tomamos como referencia en cuanto a la hora de elaborar nuestro Programa:

- Inclusión de los elementos formales: presentación, objetivos, contenidos, mapa conceptual, actividades, metodología, recursos y evaluación de la unidad didáctica.
- Tener en cuenta los objetivos de etapa y área a la hora de redactar los objetivos generales.
- Relación de los objetivos generales y específicos y concreción de los últimos.
- Equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Correlación de los objetivos y los contenidos.
- Presencia de las áreas transversales.
- Mapas conceptuales.
- Tener en cuenta los contenidos previos de los alumnos como situación inicial del aprendizaje.
- Criterios para el diseño de las actividades: trabajo en equipo, variedad, creatividad, adaptación, entorno, dificultad progresiva...
- Actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
- Aprendizaje significativo y funcional.

- Calidad en la presentación de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos.
- Utilización de técnicas de dinámica de grupos.
- Uso de distintas formas de agrupamiento.
- Presencia del contexto de actualidad y la 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.

Por último, quisiéramos reflejar las aportaciones que realiza Parcerisa sobre los criterios necesarios a tener en cuenta para el análisis de materiales curriculares (1996: 79 y ss.), autor que ha investigado brillantemente sobre esta temática, proponiéndonos un modelo de análisis que hemos tomado de referencia para realizar nuestra autoevaluación del cuaderno del alumno y posteriormente para la parrilla de evaluación que confeccionamos para el grupo de expertos que valoraron nuestro material, en base a las propias características esgrimidas por el autor, que compartimos y que va en la misma línea didáctica que nosotros hemos querido impregnar nuestro diseño de programa, desde una perspectiva de aprendizajes significativos y funcionales. Coincidimos también en que nuestro Programa utiliza el papel como soporte y está destinado a ser usado por el alumnado y que los responsables de evaluar son los profesores, cuya finalidad es la de ayudar a seleccionar y depurar lo que se crea conveniente y, en definitiva, a establecer criterios de uso adecuados en su aplicación en el aula.

La propuesta del modelo que realiza Parcerisa se articula en torno a cuatro grandes bloques o ámbitos para poder realizar el análisis de los materiales:

- Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.
- Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje.
- Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad del alumnado.
- Ámbito de análisis en función de los aspectos formales.

Estos cuatro ámbitos, según el autor, cubren todos los aspectos a analizar. Lo que pretende enseñar el material, la coherencia con los requisitos para un aprendizaje lo más significativo y funcional posible, el tratamiento a la singularidad de los alumnos y por último se preocupa de las características formales. En síntesis, quedaría reflejado con la siguiente estructura:

Instrumento para el análisis de materiales curriculares impresos

Fecha y referencia editorial

Ámbito descriptivo:

- Intenciones y ámbito de aplicación
- Componentes
- Organización de los contenidos
- Tipo de material
- Lengua del material
- Organización didáctica: apartados
- Materiales complementarios necesarios
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:

- Objetivos
- Contenidos
- Actividades
- Evaluación
- Temas o ejes transversales del currículum
- Justificación
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:

- Materiales informativos o de consulta
- Materiales con propuesta de actividades
- Materiales de lectura
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

- Actividades
- Evaluación
- Descripción global

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:

- Diseño y maquetación
- Otros aspectos
- Descripción global

Valoración global del material

(Parcerisa, 1996: 99)

Esta amplia variedad de criterios expresados por los diferentes autores que hemos expuestos nos han ido aportando múltiples aspectos de las nuevas corrientes didácticas. Son elementos básicos para la evaluación de los nuevos materiales curriculares y también para su elaboración. Nosotros los hemos tenido muy presentes en la confección del diseño de nuestro Programa objeto de investigación y al mismo tiempo los hemos incluido en nuestro modelo de análisis del Cuaderno del Alumno/a, para que el grupo de expertos seleccionados evalúen el grado de ajuste del material elaborado conforme a estos criterios.

2.3. Estrategias para la evaluación de los materiales curriculares

Si importante es establecer el modelo para el análisis de los materiales curriculares, tanto o más será la planificación de las estrategias y técnicas necesarias para proceder a dicha evaluación. Hay que configurar un proceso complejo que empieza por el diseño de un material que se pretende aplicar en el aula, para lo cual se precisa de una valoración inicial o diagnóstica, para comprobar la calidad del material, los subsiguientes reajustes; posteriormente su desarrollo, que conllevará una evaluación continua, de corte formativo; y, por último, la evaluación final que nos informará si realmente el programa es válido o no.

Para organizar todo este proceso, seguiremos las indicaciones que nos sugiere Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 121 y ss) quien establece tres estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza, las dos primeras que se situarían en la fase previa a la aplicación, con una función diagnóstica, y la tercera en el proceso de la implementación en el aula. La suma de todas nos permitirá recoger abundante información para la valoración global, por lo que estos tres ámbitos de análisis y evaluación se complementan y por tanto no son excluyentes. Todo ello dará más fiabilidad y validez a los resultados que se obtengan. Estas estrategias son:

Esta amplia variedad de criterios expresados por los diferentes autores que hemos expuestos nos han ido aportando múltiples aspectos de las nuevas corrientes didácticas. Son elementos básicos para la evaluación de los nuevos materiales curriculares y también para su elaboración. Nosotros los hemos tenido muy presentes en la confección del diseño de nuestro Programa objeto de investigación y al mismo tiempo los hemos incluido en nuestro modelo de análisis del Cuaderno del Alumno/a, para que el grupo de expertos seleccionados evalúen el grado de ajuste del material elaborado conforme a estos criterios.

2.3. Estrategias para la evaluación de los materiales curriculares

Si importante es establecer el modelo para el análisis de los materiales curriculares, tanto o más será la planificación de las estrategias y técnicas necesarias para proceder a dicha evaluación. Hay que configurar un proceso complejo que empieza por el diseño de un material que se pretende aplicar en el aula, para lo cual se precisa de una valoración inicial o diagnóstica, para comprobar la calidad del material, los subsiguientes reajustes; posteriormente su desarrollo, que conllevará una evaluación continua, de corte formativo; y, por último, la evaluación final que nos informará si realmente el programa es válido o no.

Para organizar todo este proceso, seguiremos las indicaciones que nos sugiere Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 121 y ss) quien establece tres estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza, las dos primeras que se situarían en la fase previa a la aplicación, con una función diagnóstica, y la tercera en el proceso de la implementación en el aula. La suma de todas nos permitirá recoger abundante información para la valoración global, por lo que estos tres ámbitos de análisis y evaluación se complementan y por tanto no son excluyentes. Todo ello dará más fiabilidad y validez a los resultados que se obtengan. Estas estrategias son:

- 1. La autoevaluación de los productores*
- 2. El juicio de expertos*
- 3. La evaluación por y desde los usuarios*

2.3.1. La autoevaluación del diseño

Lógicamente cuando se elabora un material, el autor o autores está en una continua revisión del material que está realizando. Por tanto, esta fase inicial de la evaluación del diseño tendría dos partes diferenciadas: una primera, durante el proceso de confección y, una segunda, una vez terminado. Dando por sentado, la preparación y profesionalidad docente, para este proceso es imprescindible una formación previa no sólo en la edición de materiales impresos, sino sobre todo en el conocimiento de diferentes modelos de valoración de materiales, como los que hemos venido exponiendo, a fin de que nos ajustemos a los criterios que se les deben exigir a un nuevo material que pretende ser innovador.

En nuestro caso, nuestro Programa de Orientación pasó por esta primera fase de autoevaluación, con una actitud crítica e inconformista por parte de su autor y con una revisión continua, ajustándose a los criterios propuestos por los distintos modelos de análisis, dando como resultado, la introducción de muchos cambios en todos los sentidos: metodológicos, de contenidos, formales...

Sin embargo, Cabero (1994a: 250-251) observa algunos inconvenientes que provienen de la propia subjetividad del autor, que aunque realice autocrítica ésta siempre será limitada y parcial.

2.3.2. El juicio de expertos

En una segunda fase de la evaluación del diseño, Cabero (1994a: 251; 1994b: 122) estima que la participación en su valoración de profesio-

nales expertos se convierte en necesaria e imprescindible, considerándola «una de las estrategias de evaluación más tradicional y también la más cotidianamente utilizada», aportando como ventaja fundamental la variedad de opiniones y sugerencias que vamos a recibir en todos los aspectos del diseño. En la misma línea, coincide con Santos Guerra (1991:31) quien piensa que una evaluación de los materiales desde la misma actividad del profesor puede ser ayudada por personas ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando esa evaluación externa e independiente «una rica gama de evidencias». De ese debate crítico con los otros profesionales «se pueden multiplicar las ejemplificaciones surgidas de la experiencia. En este sentido, los materiales producidos tienen unas características inversas a las de los materiales impuestos. Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran».

Para Cabero (1994a: 251), los aspectos negativos los podemos encontrar sobre todo, en el acierto de una buena «selección de expertos», circunstancia, a veces compleja, por el trabajo que genera y el rigor profesional de todo proceso de evaluación del material, por lo que no todos los posibles candidatos aceptan la petición. Consecuentemente a ello, podemos encontrarnos con las lógicas incertidumbres en la «validez de sus registros» y en el «grado de coincidencia de sus aportaciones con su desarrollo en la práctica», porque de la teoría a la práctica puede haber reciprocidad y éxito o distanciamiento y fracaso. Estos posibles problemas, pueden resolverse si se establece una acertada planificación del trabajo con los expertos que concluirá con las aportaciones recogidas en el instrumento de evaluación que se le facilite y que nos servirán para reajustar o modificar nuestro material.

2.3.3. La evaluación por y desde los usuarios

Esta denominación corresponde al momento propio del desarrollo del programa en el centro educativo, situándonos por tanto en la fase de la

experimentación en un contexto particular de enseñanza como es el aula. Pasamos a la etapa activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la previsión a la realización. En este momento se propugna una evaluación continua y formativa realizada por los propios usuarios del material curricular que se está aplicando. Parcerisa (1996: 137) estima que esta evaluación tiene una «importante función reguladora», ya que nos va a permitir adecuar la intervención docente respecto al uso de los materiales y la intervención en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos para adaptar el material a las características de los propios alumnos. Por su parte, Cabero (1994a: 251) considera que 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...».

Nos situamos, por tanto, en la fase crucial del proceso, en la «prueba de fuego» donde el análisis del material, desde la práctica, nos permitirá conocer su validez y eficacia real, frente a las otras estrategias empleadas para su análisis que realizan una «evaluación en el vacío», juzgando sobre previsiones, «jugando a acertar», aunque reconoce que son necesarias inicialmente para el proceso de diseño de cualquier material si se realiza con rigor científico.

Por último, nos encontramos con la etapa de postaplicación, cuando ya ha finalizado todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta fase realizaremos una evaluación sumativa, por medio de la cual constataremos el uso que se le ha dado al material, si ha sido o no adecuado en función de los objetivos previstos y en definitiva nos va a mostrar la utilidad del material. Estamos de acuerdo con Parcerisa (1995: 137) cuando afirma que «esta evaluación, o parte de ésta, sirve para plantearse la adecuación de los materiales y el enfoque de su uso de cara a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje». Resaltamos, a su vez el carácter de globalidad que debe imperar en todo el proceso evaluador del material y del programa en general.

Cabero (1994a: 252) hace referencia a varias posibilidades de trabajo en la experimentación, de las cuales destacamos la opción de los estudios de campo, por considerarla como la que mejor se adecua a los objetivos de nuestra experiencia, encuadrada dentro de una perspectiva cualitativa, como ya expondremos más ampliamente en el capítulo correspondiente. Sin duda alguna, desde esta perspectiva interpretativa y hermenéutica podremos «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».

3

Análisis y evaluación de nuestro diseño curricu- lar: Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

Cuaderno del Alumno/a.

3. Análisis y evaluación de nuestro diseño curricular: Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Cuaderno del Alumno/a.

3.1. La valoración del material realizada por el autor. La autoevaluación

 Siguiendo las estrategias planteadas por el profesor Cabero para la evaluación de los medios didácticos, comenzamos con la autoevaluación efectuada durante el proceso de elaboración por el diseñador del material curricular objeto de esta investigación. Para ello, aunque tomaremos en consideración los criterios propuestos por los diferentes autores para el análisis de materiales, vamos a seguir el esquema de Parcerisa (1996: 79 y ss.) , que hemos presentado con anterioridad, por las características mismas del modelo que coinciden con los principios didácticos que han sustentado nuestro Programa de Orientación.

Efectivamente, es un modelo elaborado a partir de los principios del actual sistema educativo, desde una perspectiva de aprendizajes significativos. Se adapta perfectamente a nuestro Proyecto, porque está pensado para el análisis de materiales con soporte papel, que van a ser usados por los alumnos y que su evaluación corresponde al propio profesorado implicado. Su misión fundamental, por tanto, será la de apoyar a los docentes en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o evaluación del currículum.

Como podemos observar, nuestra línea de trabajo sigue un camino paralelo al planteado por Parcerisa, convergiendo en los planteamientos básicos. En nuestra propuesta, el profesorado tiene una especial relevancia en el análisis del material, no sólo los que van a estar más implicados sino también un plantel de expertos, profesores de secundaria, universidad y orientadores, que no van alejados de la realidad, desde una vertiente teórica, sino que son ampliamente conocedores de la temática y de los destinatarios finales, es decir de los propios alumnos.

Además, nuestro material forma parte de un proceso más complejo como es una investigación en todos sus términos, por lo que coincidimos con Parcerisa (1996: 80) cuando expresa que «el modelo tiene que entenderse como un instrumento útil para evaluar materiales curriculares, pero esta evaluación se tiene que contextualizar en un conjunto más amplio de elementos interrelacionados».

En esta línea, procederemos analizar globalmente nuestro Programa de Orientación, apoyándonos para realizar esta reflexión a partir de los cuatro grandes ámbitos de análisis que propone Parcerisa: intenciones educativas, requisitos para el aprendizaje, atención a la diversidad del alumnado y aspectos formales.

3.1.1. Ámbito descriptivo

Según Parcerisa, es éste un ámbito previo al análisis propiamente di-

cho, incluyendo una serie de elementos con la intención de determinar las características básicas del material curricular objeto de análisis.

- **Intenciones y el ámbito de aplicación:**

Nuestro Programa de Orientación se diseña para ser desarrollado dentro de la acción tutorial con alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto con los de tercero, aunque se podría aplicar perfectamente en cuarto e incluso en Bachillerato. El ubicar su desarrollo con los alumnos de tercero, se debe al momento evolutivo tan crucial - la pubertad y la adolescencia- en el que se está configurando la personalidad del alumnado y donde una intervención desde la orientación puede ser decisiva en su formación como consumidores inteligentes de los medios de comunicación y sus mensajes. Nuestro Programa debe estar integrado en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro.

- **Componentes:**

Como hemos expuesto con anterioridad, nuestro material va destinado a su uso por los alumnos, quedando reflejados, antes de iniciarse el desarrollo de las sesiones de trabajo, los objetivos y principios que han inspirado su elaboración, así como las orientaciones metodológicas oportunas, para su correcta aplicación.

- **Organización de los contenidos:**

Se ha partido de una organización globalizada de los contenidos, ya que nos encontramos con una temática que por su condición de transversal impregna toas las áreas. En este sentido, nuestro material cumple todos los requisitos que Parcerisa (1996: 81) establece para el análisis del material.

- **Tipo de material:**

Según su función, nuestro material puede encuadrarse como *mixto*, ya que combina la función informativa y de consulta con la de propuesta de actividades y lectura. Hemos pretendido, ante todo, elaborar un texto inno-

vador donde la exposición de información pase a un plano secundario y donde la prioridad esté en la propuesta de actividades como eje general del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ajustándonos al esquema que presenta Parcerisa, nuestro material se sitúa en «la propuesta de actividades seguida de la información», en la que el proceso se inicia con la búsqueda de información para potenciar el aprendizaje por descubrimiento.

Desde el punto de vista de las características de uso, el material que hemos elaborado aunque tiene el nombre de cuaderno del alumnado, en principio no está diseñado con la intención de que sea fungible, pero sí que pretendíamos con esta acepción que no se percibiera como el típico libro de texto impuesto al alumno, sino que fuera un material a la vez de trabajo y de lectura para el tiempo de ocio.

El sistema de encuadernación que hemos utilizado es en formato de anillas con cubiertas plastificadas, por ser un sistema manejable y fácil de usar por los alumnos y profesores y fue diseñado para ser utilizado tanto individualmente como de forma colectiva.

- **Lengua del material:**

Por dirigirse a alumnado ubicado en la Comunidad Autónoma Andaluza, la lengua en que está escrito es el español.

- **Organización didáctica:**

Nuestro material está estructurado en diez sesiones de trabajo y cada una de ellas, como ya hemos expuesto, se desarrolla a través de ocho puntos básicos, que conforman los pilares de nuestra propuesta metodológica.

- **Material complementario:**

Nuestro material se ha diseñado para que el alumno busque e indague la información, por lo que no es suficiente para poder realizar todas las actividades que se proponen. Por ello, necesita apoyarse en la consulta y el

trabajo investigativo, así como el uso de los diferentes medios de comunicación como recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

Una vez descritas las características básicas del material, en este segundo ámbito se pasa a su análisis propiamente dicho, en relación con los acuerdos recogidos en el proyecto curricular de centro sobre los elementos fundamentales del quehacer didáctico: qué se tiene que 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.

• Objetivos:

En nuestro material, se establece una correspondencia entre los objetivos del Programa y los establecidos en el Proyecto de Centro y Proyecto Curricular de cada uno de los centros donde se aplicó el mismo, debido a que fue algo impuesto externamente, sino que surge como consecuencia de una adecuada coordinación y compromiso por parte de los profesores implicados en la experimentación, bajo la coordinación del Departamento de Orientación. Aunque nuestra temática es genérica y tendría cabida en el desarrollo de la formación integral del alumno, se recogió expresamente en los documentos curriculares de cada centro.

Hemos puesto especial interés porque nuestros objetivos se adecuen a la edad de los alumnos a los que se dirige y que mantengan la imprescindible coherencia entre ellos, a fin de que no se encontrasen contradicciones entre ellos.

• Contenidos:

En las orientaciones del apartado «¿cómo trabajaremos», indicába-

mos claramente que desde la óptica de la orientación nuestro propósito con el desarrollo del Programa «Aprendamos a consumir mensajes» no era ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino que nuestro objetivo consistiría en iniciarlos en una fascinante aventura de descubrimiento, de crítica, de reflexión, de análisis y de toma de decisiones inteligentes sobre el consumo crítico de los medios de comunicación y sus mensajes. Por tanto, aunque los contenidos que se persiguen trabajar prioritariamente son los de carácter actitudinal, en la formulación de objetivos quedan reflejados los conceptuales y los procedimentales. Consecuentemente con nuestro planteamiento, no hemos optado por una especificación de los tipos de contenidos de cada ámbito por separado, sino que creíamos más conveniente mostrarlos de forma global.

En cuanto a la correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en el propio material, hemos intentado especificar la relación entre contenidos y objetivos, siguiendo una secuencia lógica, generándose los primeros a partir de éstos últimos. Asimismo hemos procurado que existiera una proporción adecuada entre los distintos tipos de contenidos, desde el planteamiento antes manifestado. El apartado «tomando decisiones» ha sido de gran utilidad para comprobar la adecuación de los contenidos al proceso de enseñanza- aprendizaje.

a) Rigurosidad y actualización de los contenidos

Creemos que los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados, para evitar caer en excesivas simplificaciones que deformen la realidad. Por la propia temática, se ha partido siempre de datos y documentos reciente, tomando como referencia la propia actualidad del momento.

b) Adecuación de los contenidos

Consecuente a los objetivos, los contenidos se han adecuado al entorno de los centros y sus proyectos curriculares, ya que la temática es muy genérica y afecta a toda la sociedad.

c) Materiales de lectura

Nuestro apartado «lo que debes conocer», se diseñó como fundamental para el acercamiento a la información sobre los medios y sus mensajes. Por ello, su lectura se especificaba que tenía que ser necesaria e imprescindible. En este sentido coincidimos con los planteamientos de Parcerisa, procurando la combinación de realidades tanto lejanas como próximas al alumnado, mezclando los gráficos e ilustraciones con el texto, promoviendo una adecuada diversidad textual e intentando que los materiales de lectura se ajustaran a lo que él denomina «estructuras canónicas», es decir, orientadas hacia la narración, exposición, descripción y conversación.

d) Conclusión con respecto a los contenidos

Indica Parcerisa que ,como conclusión, habría que preguntarse si los contenidos propuestos hacen prever que se podrán conseguir los objetivos. En este sentido, tenemos que contestar afirmativamente, al menos ese ha sido nuestro empeño, pero, sin lugar a dudas, la evaluación final del Programa, con la recogida de todas la informaciones sobre su desarrollo, nos dará la respuesta definitiva.

• Actividades en función de los objetivos y los contenidos:

Creemos que todas las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material. Para cada objetivo y para cada contenido se han previsto todo un grupo de actividades necesarias y en porcentaje suficiente -cuando se trabaja más con contenidos actitudinales, esta circunstancia hay que tenerla muy presente- para que se produzca el esperado proceso de aprendizaje. Hemos tenido en cuenta, en la propuesta de actividades su lógica progresión, para facilitar el aprendizaje y conseguir los objetivos establecidos.

• Evaluación:

Uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje según nuestro planteamiento didáctico, recae en la evaluación.

Por ello, en nuestro material incluimos un apartado específico denominado «nos evaluamos», donde los alumnos reflexionarían sobre el desarrollo de la sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde incluso los propios alumnos hicieran propuestas de mejora sobre el programa.

Por tanto, creemos haber abordado en una línea innovadora el proceso de evaluación, estableciendo criterios coherentes con los proyectos curriculares de los centros donde se desarrolló el material.

• **Ejes o temas transversales del currículum:**

La temática central de nuestro Programa forma parte del área transversal «educación en medios de comunicación», en aquellos ámbitos educativos donde se le reconoce como tal, o dentro de la denominada «educación del consumidor» («educación del consumidor y el usuario» en Andalucía). Como ya hemos expuesto con anterioridad, tratamos la temática de forma específica dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo, teniendo en cuenta otros ejes transversales, especialmente la «educación moral y cívica» y la «educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos», ya que a través de los medios de comunicación y sus mensajes presentan modelos contrarios a los valores positivos que deben imperar en una sociedad democrática.

Por tanto, aunque no hayamos indicado expresamente la aparición de los temas transversales citados, si fueron apareciendo de forma implícita en los objetivos, contenidos, ilustraciones, textos y desarrollo de actividades y todo en coherencia con los valores asumidos en el programa y en los respectivos proyectos educativos y curriculares de los centros participantes.

3.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje

En palabras de Parcerisa, con este ámbito se analizará la coherencia de las decisiones tomadas en el material con las condiciones que favorecen un aprendizaje lo más significativo y funcional posible. Para ello, se plantea tres grandes bloques, dependiendo de la tipología del material: informativos o de consulta, con propuestas de actividades y específicos de lectura. Como nuestro material mezcla los tres, realizaremos un análisis de cada uno de ellos.

- **Materiales informativos o de consulta:**

En nuestro material, hemos cuidado bastante la debida adecuación del nivel lingüístico, tanto léxico como morfosintáctico, a la edad de los alumnos a los que nos dirigimos. Intentamos, en todo momento, utilizar un lenguaje sencillo, comprensible y que les «enganchara», por lo que procuramos introducir progresivamente la aparición inevitable de nuevos vocablos, la mayoría con explicaciones contextualizadas dadas en el propio material, evitando las frases largas y rebuscadas que dificultaran la comprensión. Estimamos que la densidad informativa que aparece es la correcta y la adecuada a la edad de los alumnos, en relación con los objetivos a alcanzar que nos habíamos propuestos, apareciendo gran cantidad de informaciones originales, desconocidas por ellos. En este sentido, hemos procurado que la información tuviera un carácter lo más abierto posible de la realidad y que careciera de cualquier sesgo dogmático.

En cuanto a las secuencias de la lectura del material, lo dotamos de los elementos oportunos para facilitar su uso. En este sentido, en cada sesión se repite la misma estructura, ya comentada con anterioridad, lo que nos facilita la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de los alumnos. Potenciamos los elementos facilitadores de la motivación, que el contenido del programa les interese, con propuestas actividades y reflexiones atractivas y significativas para todos, partiendo de sus am-

bientes cotidianos y realidades cercanas. En la información facilitada, se aprecia claramente los grados de lectura, lo importante de lo más secundario. En los apartados «nos evaluamos» y «tomando decisiones» se proponen actividades que realizan funciones de síntesis de las ideas principales trabajadas en la sesión. En definitiva, hemos procurado que sean los propios alumnos los protagonistas del aprendizaje.

- **Materiales con propuestas de actividades:**

Nuestro material ha intentado conjugar la reflexión y el trabajo investigativo de los alumnos a través de las actividades individuales y colectivas. Comenzamos siempre con una propuesta de actividades cuyo fin es ayudar a conocer los aprendizajes previos realizados por los alumnos. Hemos procurado dotar a las actividades de un carácter atractivo para el alumnado y en conexión con su propia realidad, para que el alumno valore positivamente nuestra temática. Se han planteado interrogantes para crear verdaderos conflictos cognitivos, necesarios para la conformación de la madurez humana y que favorecen los aprendizajes significativos. En el diseño de las actividades, hemos intentado que éstas ayuden a la construcción de nuevos significados y que conlleve la aplicación práctica de lo adquirido. Al finalizar cada sesión, como actividad de síntesis los alumnos dejaban constancia, por escrito en un mural, en el propio aula, de su compromiso con los objetivos formulados en la sesión.

Para facilitar la organización del aula, en nuestro material siempre hemos especificado y dado pistas suficientes para que el ambiente de aprendizaje en cuanto al espacio, tiempo o agrupamiento fueran los idóneos. Por último, sobre las propuestas de evaluación, hemos cuidado en todo momento ser fieles a nuestros planteamientos didácticos, por lo que siempre partimos de una evaluación inicial -apartado «¿qué sabemos»- para conocer las ideas previas de los alumnos y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje posterior. Mantenemos permanentemente presente la evaluación formativa a lo largo del aprendizaje y finalmente incluimos una autoevaluación en cada sesión, para conocer no sólo los resultados del proceso, sino también como instrumento de mejora del mismo. Nuestro mate-

rial, por su propia naturaleza orientativa, no incluye pruebas para medir los resultados, sino que se realiza a través del mismo proceso y en los compromisos que se adquieren públicamente. En la investigación, de la que forma parte la aplicación del Programa, sí existió un cuestionario inicial y otro final donde se comprobó los cambios producidos en el alumnado.

- **Materiales de lectura:**

En nuestra idea de que nuestro material no sólo fuera un manual escolar del alumno, sino que también se pudiera convertirse en un material de lectura, para cualquier situación e incluso para los miembros del entorno familiar, procuramos en todo momento que existiese una coherencia en la secuenciación de los contenidos, manteniendo de manera constante las distintas secciones, utilizando marcas tipográficas, indicadores y palabras claves que facilitasen la comprensión. Se han intentado evitar las dificultades léxicas, introduciendo un vocabulario con rigor científico, pero comprensible y sencillo, ayudado de ilustraciones. Existen actividades de lectura tanto guiada como independiente. El material propone actividades que obligan a establecer inferencias y predicciones, a utilizar el contexto, a formular preguntas, a plantear dudas, a provocar la reflexión y tomar decisiones acertadas. Por último, se proponen actividades adecuadas y diversificadas para realizar antes, durante y después de la lectura.

3.1.4. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

En el diseño de nuestro material, hemos tenido en cuenta la atención a la diversidad como una cuestión fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gran variedad de actividades dirigidas sobre todo hacia la adquisición de contenidos actitudinales y procedimentales, respeta la singularidad de los individuos y sus propios ritmos de aprendizaje. Además, como se potencia los grupos de trabajo, se fomenta un foro de participación y colaboración entre todos los compañeros, lo que facilitará el aprendizaje de aquéllos que necesiten una atención más individualizada. Lógicamente, la

labor del docente se tiene que hacer notar especialmente en este aspecto.

3.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

Este último bloque de análisis, según Parcerisa, no tiene importancia por sí mismo sino en función de su adecuación a los otros ámbitos tratados anteriormente.

- **Diseño y maquetación:**

A pesar de las limitaciones lógicas derivadas de los condicionantes de impresión y su coste económico, hemos intentado ofrecer a los alumnos un material que les fuera atractivo, manejable y original. El único aspecto que pudo inclinarse en nuestra contra fue la carencia del color, pero que intentamos paliarlo -en la medida de lo posible- jugando con el contraste de los sombreados. En el texto original, el color es parte fundamental del mismo y así aparece y se cuida en ilustraciones y fondo de los cuadros y gráficos.

En su encuadernación, tuvimos presente que el material tenía que ser muy utilizado por los alumnos, por lo que pensamos que adoptando un sistema de gusanillo en espiral con la cubierta y contracubierta plastificadas se produciría una mayor resistencia y duración. El número total de páginas de nuestro material asciende a 93, por lo que estimamos que contribuye a su manejabilidad. Se realizó su impresión mediante el sistema de fotocopias, por lo que su dimensión corresponde al formato de *din A-4 (210x297 mm.)*. Cuidamos bastante que la portada fuera llamativa y para ello, además de utilizar un tipo de letra amplio, se eligió un dibujo original que atrajera la atención del alumnado. Asimismo, estimamos que el título «Aprendamos a consumir mensajes» es coherente con el contenido del material. Hemos utilizado además múltiples ilustraciones, gráficos, símbolos, marcas tipográficas identificativas e iconos que respondieran a las exigencias de un material que pretende ser innovador y original y destinados a alumnos de Secundaria.

Según Parcerisa (1996: 95), otro aspecto importante a analizar es lo que él denomina «visualización de las jerarquías o diagramación», es decir la distribución de los elementos en cada página en relación con su importancia. En este sentido, hemos de indicar que hemos resaltado tipográficamente lo más importante, colocamos el comienzo de todas las sesiones en el lado derecho, por ser el más leído; elegimos un tipo y cuerpo de letra - aunque con las lógicas limitaciones económicas - que fuera el más adecuado; cuidamos del contraste entre los bloques tipográficos y los espacios en blanco; e incluimos todo tipo de imágenes gráficas - dibujos, fotografías, esquemas... - coherentes y en relación directa al texto donde se insertaban.

Por último, queremos resaltar que en todos los textos de apoyo que aparecen en la sección «Lo que debes conocer» hemos incluido la referencia bibliográfica, para que tanto el profesorado como los alumnos conozcan la procedencia de la fuente de información y puedan acudir a ella, ya sea para aumentar sus conocimientos o para profundizar en esos contenidos.

3.2. La evaluación del material realizada por el grupo de expertos

Siguiendo la propuesta de Cabero (1994a: 252), ésta sería la segunda de las estrategias iniciales para la «evaluación en vacío» de los materiales, antes de proceder a su aplicación y experimentación, que será la fase siguiente: «la evaluación por y desde los usuarios», verdadera «prueba de fuego» del material.

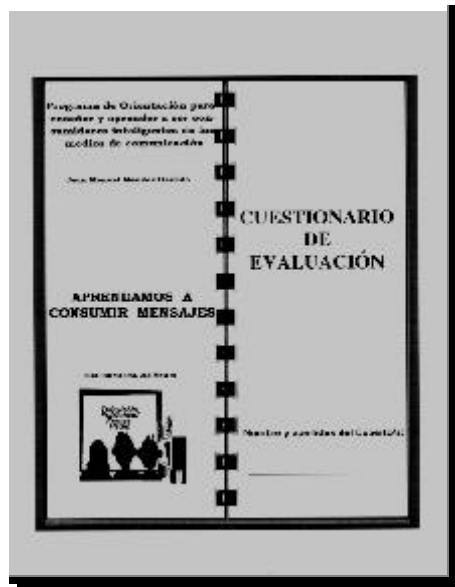
En la planificación previa, establecimos la necesidad de realizar dos acciones: en primer lugar, la creación de un instrumento de análisis para los expertos, que además de servirnos a nosotros mismos en la autoevaluación de nuestro programa, constituyera una completa guía para la valoración de nuestro material, a fin de proceder a efectuar los cambios o reajustes necesarios antes de proceder a su aplicación en los centros educativos; en segundo lugar, la selección del plantel de expertos, tarea, a veces, compleja.

3.2.1. Elaboración del instrumento de análisis a utilizar por los expertos

El modelo de análisis que hemos elaborado, se ha realizado a partir de los criterios necesarios para la evaluación de materiales curriculares impresos recogidos de todos los modelos que hemos investigado, siempre con las debidas adaptaciones a las características propias de nuestro Programa de Orientación, pero sobre todo seguimos las sugerencias de Parcerisa (1996:97 y ss) y de Aguaded (1998: 966 y ss.).

A éste instrumento de análisis le hemos denominado en nuestra investigación *Cuestionario de evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», análisis del Cuaderno del alumno/a*. Realizada esta precisión, entraremos a describir el contenido del mismo.

Nuestro propósito en su elaboración fue diseñar un modelo de análisis que evaluara rigurosamente todos los ámbitos que según la mayoría de autores son imprescindibles en un material innovador y de calidad. Para ello, optamos por establecer un cuestionario con dos niveles de análisis: uno cerrado de preguntas preestablecidas por nosotros y otro con preguntas abiertas y espacios en blanco para las observaciones que estimasen oportunas.



Sintetizando, podemos decir que el cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo se realiza un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, se expone la valoración global del mismo, pretendiendo ser una síntesis recapitulativa, de carácter cualitativo, de las aportaciones anterior-

res; y en el cuarto anotamos los datos más significativos del currículum profesional del experto/a evaluador/a. Cada ítem de los dos primeros bloques 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

Al final de cada apartado, se ofrece una columna de observaciones que los expertos pueden rellenar para justificar, aclarar y complementar su opinión. Asimismo, como hemos manifestado anteriormente, se formulan también preguntas con formato abierto. De esta manera, los expertos no se limitan a seguir el guión preestablecido, sino que le damos opción para que libremente expresen y aporten su punto de vista sobre los aspectos que se están valorando o sobre otros de su interés con respecto al material. Por tanto, al final nos encontraremos con dos tipos de datos, unos que podremos procesar cuantitativamente y otros de forma cualitativa.

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)	Valoración			
!Parten de los 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 Sesión.	0	1	2	3
!Motivan el interés y la curiosidad.	0	1	2	3
!Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3

Observaciones

3. Valoración global del Programa

3.1. Síntesis descriptiva

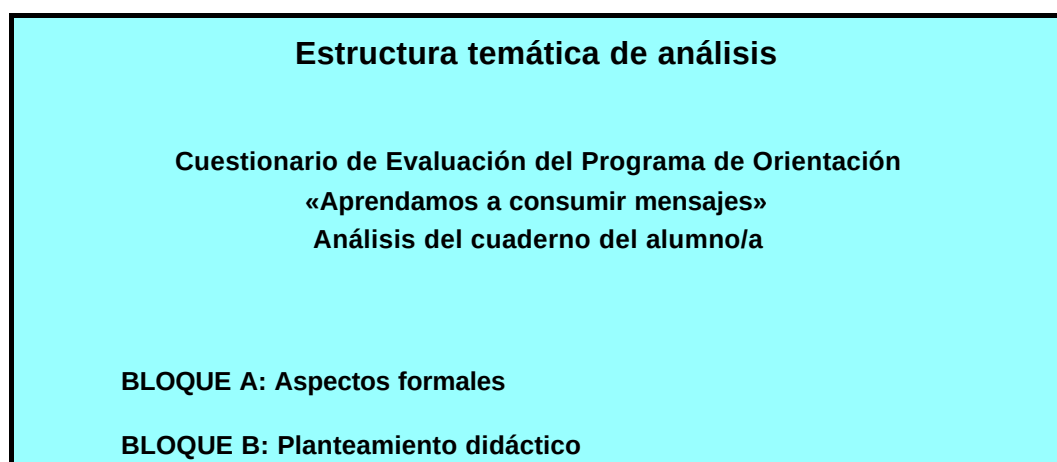
!¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

!¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

La portada del cuestionario, es de identificación del mismo, recogiendo, además, los datos personales del evaluador. Ya en su interior, antes de comenzar con los distintos bloques, se incluye las oportunas «sugerencias para la cumplimentación del cuestionario». El primer bloque de análisis se refiere a los aspectos formales y se compone de 18 ítems en un único apartado. El segundo se refiere al planteamiento didáctico y abarca un total de 92 ítems, agrupados en tres sub-bloques: *estructura general*, *preliminares* y *estructura metodológica de las sesiones*. A su vez, la estructura general se divide en dos apartados con 18 ítems en total; preliminares, en cuatro apartados y 13 ítems; y la estructura metodológica de las sesiones con 61 ítems se divide en siete apartados. El tercer bloque comienza con una serie de cinco preguntas abiertas y se refiere a la valoración global del Programa con tres apartados -síntesis descriptiva, síntesis crítica y valorativa y observaciones finales-. El último bloque demanda información sobre datos relevantes del currículum profesional del experto evaluador. Para observarlo íntegramente, lo reflejamos en los anexos de esta investigación.

Creemos que confeccionamos un cuestionario con todo rigor científico, pero que a la vez fuera fácil de rellenar en sus diferentes apartados y que la información recogida, nos sirviera para realizar los cambios antes de su aplicación escolar.

Exponemos a continuación los distintos bloques y apartados que lo configuran:



B.1. Estructura General*B.1.1. Los Módulos de Trabajo**B.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente***B.2. Preliminares***B.2.1. El índice**B.2.2. La introducción**B.2.3. ¿Qué aprenderemos?**B.2.4. ¿Cómo trabajaremos?***B.3. Estructura metodológica de las Sesiones***B.3.1. Las presentaciones introductorias**B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)**B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)**B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)**B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)**B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)**B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)***C. Valoración global del Programa****C.1. Síntesis descriptiva****C.2. Síntesis crítica y valorativa****C.3. Observaciones finales****D. Datos del experto evaluador****3.2.2. Los expertos evaluadores**

La selección de expertos era la acción siguiente tras la elaboración del cuestionario de análisis. Como indica Cabero (1994a: 251) «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, contactos con 15 profesionales, a los que también se les unirían los cinco aplicadores del Programa en los centros escolares -a todos tenemos que agradecerles su colaboración desinteresada y entusiasta en una labor que les iba a suponer un trabajo añadido a sus tareas docentes-, lo que supone contar con una amplia diversidad de opiniones y pareceres a la hora de realizar sus respectivos análisis.

En esta selección tuvimos en cuenta una serie de indicadores que favoreciera la calidad y los diferentes puntos de vista con respecto a nuestro Programa: prestigio profesional, pertenencia a distintos niveles educativos, perfiles académicos en relación con la temática y el enfoque del programa.

Como podremos comprobar, esta selección de expertos, atendiendo a su número y a los indicadores que fijamos, no suponía una tarea fácil. Sobre el prestigio profesional de los expertos seleccionados, tenemos que indicar que hemos tenido el privilegio de contar unos profesionales con un profundo conocimiento del campo docente y académico en el que se desenvuelven, con una dilatada experiencia y un considerable reconocimiento en sus ámbitos de trabajo. Respecto a la variedad de niveles educativos, hemos incluido a docentes universitarios y de la enseñanza secundaria. Para nosotros, era de capital importancia que participaran no sólo expertos de la Universidad, desde una dimensión más teórica, sino también docentes de Secundaria, conocedores de la realidad práctica donde se desarrollaría el material de investigación y que nos aportaría una información privilegiada.

En cuanto a sus perfiles académicos, vamos a analizar con un poco de detalle su configuración. El sector de profesores universitarios pertenece al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, estando adscritos a las áreas de conocimiento de Didáctica y Métodos. Nos interesaban especialmente porque en ellas imparten docencia profesores que trabajan los planteamientos curriculares, la tecnología educativa, la orientación y los métodos de investigación. En el profesorado de Secundaria, de una

parte, elegimos a un sector de docentes con especialidades diferentes y que, por tanto, imparten distintas materias, por dos motivos: porque el tratamiento de este Programa es válido de una forma transversal en todas las áreas y disciplinas del currículum; y porque todos han realizado labores de tutoría, por lo que serían los responsables de su aplicación en el aula. De otra, seleccionamos al sector de orientadores, pertenecientes a cada uno de los centros donde se iba a llevar a cabo la experimentación, por considerar que sobre ellos recae el peso fundamental en la planificación, organización y coordinación del desarrollo de cualquier intervención orientadora. En definitiva, y atendiendo a estos criterios, realizamos nuestra selección.

Como señalamos anteriormente, dentro de la evaluación efectuada por los expertos hemos incluido también el análisis de los cinco profesores aplicadores de nuestro Programa. Si los 15 evaluadores expertos realizaron su análisis antes del desarrollo del Programa en los centros, la valoración de los aplicadores, lógicamente, se realizó al finalizar la implementación del mismo, por lo que el contraste entre los datos y juicios -desde la estimación o previsión y desde la realidad práctica- de ambas evaluaciones será muy interesante como veremos más adelante.

3.2.3. Relación de expertos evaluadores

! Profesores Universitarios

- **Sebastián González Losada. Universidad de Huelva.**

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, comenzó su carrera docente como maestro de Primaria hasta llegar a esta Universidad donde ejerce como Profesor Titular, adscrito a las materias de «Didáctica y Organización Escolar». Autor de múltiples publicaciones relacionadas con su campo, entre las que destacan su libros *Educación en la Huelva del siglo XIX* y *Evaluación Institucional*.

- **Ramón Ignacio Correa García. Universidad de Huelva**

Doctor en Ciencias de la Educación por la U.N.E.D., comenzó su carrera docente como maestro de Primaria hasta llegar a la Universidad de Huelva, donde imparte docencia en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Ha sido coordinador del D.E.R.E. en el Centro del Profesorado de Huelva. Defendió su tesis doctoral con un trabajo sobre la publicidad y su mensajes. Ha sido autor de múltiples publicaciones, relacionadas con su campo, destacando los libros *La imagen que se esconde*, *La mujer invisible* y *Nuevas Tecnologías, Educación y Conciencia Crítica*.

- **Ramón Tirado Morueta. Universidad de Huelva.**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, comenzó su trayectoria profesional trabajando en el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de esa Universidad y como pedagogo en Servicios Sociales del Ayuntamiento de Minas de Riotinto (Huelva). Actualmente es profesor de la Universidad de Huelva en la que imparte docencia en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Autor de numerosas publicaciones sobre su campo de trabajo, entre la que destaca su colaboración en el libro *Creación de Materiales para la Innovación Educativa*.

- **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 Educativa». Ha desarrollado una amplia labor docente antes de su incorporación a la Universidad como maestro de Primaria y orientador de Secundaria. Ha realizado numerosas publicaciones relacionadas con su campo y en relación con medios de comunicación, destacando su colaboración en el manual *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* y *La otra mirada a la tele*. Es miembro del grupo Comunicar, Colectivo andaluz para la Educación en Me-

dios de Comunicación y subdirector de la revista del mismo nombre.

• **Ángel Boza Carreño. Universidad de Huelva.**

Licenciado en Ciencias de la Educación, ha ejercido como maestro de Primaria y orientador de los Equipos de Orientación Educativa de Andalucía. Actualmente es profesor de la Universidad de Huelva, impartiendo docencia en la especialidad de «Métodos de Investigación» y «Orientación Educativa». Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con su campo de trabajo, destacando de entre ella su colaboración en el libro *Integración Educativa*.

! Profesores de Enseñanza Secundaria

• **Francisco Casado Mestre. Profesor de Dibujo. Huelva.**

Arquitecto Técnico. Con una dilatada experiencia docente, es en la actualidad profesor de Dibujo en el IES «La Marisma» de Huelva. Miembro de Grupo Comunicar, pertenece al consejo de redacción de la revista del mismo nombre, habiendo realizado múltiples publicaciones sobre la educación en medios de comunicación.

• **María Teresa Fernández Martínez. Profesora de Filosofía. Huelva.**

Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla y en Filología Hispánica por la UNED. Actualmente ejerce sus labores docente como profesora de Ética y Filosofía en el IES «Odiel» de Gibraleón (Huelva). Miembro del Grupo Comunicar, pertenece al consejo de redacción de la revista de su mismo nombre, siendo autora de numerosas publicaciones relacionadas con los medios de comunicación y la educación, destacando su libro *El universo de papel*.

- **Tomás Pedroso Herrera. Profesor de Lengua. Huelva.**

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, es actualmente profesor de Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva. Miembro del Grupo Comunicar, perteneciendo al consejo de redacción de la revista del mismo nombre, ha publicado numerosos artículos sobre los medios de comunicación y la educación.

- **María Amor Pérez Rodríguez. Profesora de Lengua. Huelva.**

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, es actualmente Profesora de Secundaria de Lengua en el IES «San Sebastián» de Huelva. Anteriormente, tuvo experiencia docente como maestra de Primaria. Pertenece al Grupo Comunicar, siendo miembro del consejo de redacción de la revista del mismo nombre. Es autora de numerosas publicaciones relacionadas con los medios de comunicación y la educación.

- **Nuria Esther García García. Profesora de Psicología y Pedagogía. Huelva.**

Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, ejerce actualmente como profesora de Secundaria por la especialidad de Psicología y Pedagogía en el IES «Francisco Garfías» de Moguer (Huelva). Pertenece al Grupo Comunicar y es autora de múltiples publicaciones relacionadas con su campo y en relación a los medios de comunicación.

- **Josefina Azcárate Caballero-Infante. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, desarrolla actualmente su labor docente como Orientadora del Colegio «Santa María de Gracia» de Huelva, habiendo trabajado anteriormente como maestra de Infantil y en un gabinete psicopedagógico privado. Ha colaborado en algunas investigaciones universitarias y pertenece a grupos de trabajo del Centro del Profesorado de Huelva.

- **María del Carmen Pulgarín Medina. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce su labor docente en el IES «San Sebastián» de Huelva. Colabora con la Universidad de Huelva como tutora del Prácticum de Psicopedagogía, pertenece a grupos de trabajo del Centro del Profesorado de Huelva y es especialista en Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Es autora de numerosas publicaciones relacionadas con su ámbito de intervención.

- **Manuel Jesús Hermosín Mojeda. Orientador. Huelva.**

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, actualmente es Orientador en el Colegio «Santo Ángel de la Guarda» de Huelva, habiendo desarrollado labores docentes, anteriormente, como maestro de Primaria. Pertenece a Colectivos de Renovación Pedagógica, siendo autor de múltiples publicaciones en revistas especializadas, relacionadas con su campo de trabajo.

- **Nieves Parra Martín. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce como Orientadora en el Colegio «La Hispanidad» de Huelva. Anteriormente, desarrolló tareas docentes como maestra de Primaria. Es especialista en Psicomotricidad y máster en Logopedia. Pertenece a grupos de trabajo del CEP de Huelva.

- **Inmaculada Moreno García. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, es actualmente Orientadora en el Colegio «Santa Teresa de Jesús» de Huelva. Trabaja también en un gabinete psicopedagógico privado. Ha colaborado en algunas investigaciones universitarias y es especialista en Logopedia.

Para proceder a sus identificaciones, a efectos del procesamiento de la información, a los sectores les hemos asignado los siguientes códigos:

• Profesores de Universidad	Código «Pu»
• Profesores de Secundaria	Código «Ps»
• Profesores Orientadores	Código «Po»
• Profesores Aplicadores del Programa	Código «Pa»

La identificación individualizada de los expertos queda configurada de la siguiente manera:

Profesores de Universidad

Código	Nombre
Pu1	• Ángel Boza Carreño
Pu2	• Sebastián González Losada
Pu3	• Ramón Tirado Morueta
Pu4	• Ramón Ignacio Correa García
Pu5	• Manuel Monescillo Palomo

Profesores de Secundaria

Código	Nombre
Ps1	• Francisco Casado Mestre
Ps2	• María Teresa Fernández Martínez
Ps3	• Tomás Pedroso Herrera
Ps4	• María Amor Pérez Rodríguez
Ps5	• Nuria Esther García García

Profesores Orientadores

Código	Nombre
Po1	• Josefina Azcárate Caballero-Infante
Po2	• María del Carmen Pulgarín Medina
Po3	• Manuel Jesús Hermosín Mojeda
Po4	• Inmaculada Moreno García
Po5	• Nieves Parra Martín

3.2.4. Contextualización del juicio de expertos

Habíamos establecido en la planificación general de nuestra investigación, que el momento idóneo para la realización de la evaluación del diseño del Programa de Orientación por parte de los expertos sería a comienzos del curso académico 1998/99. Estimábamos que habría tiempo suficiente para que todos pudieran realizar sus análisis y nosotros posteriormente, utilizando los instrumentos necesarios para el procesamiento de la información obtenida, introducir los cambios y reajustes necesarios en el Programa antes de su impresión definitiva y el comienzo de su aplicación en los centros educativos, a partir del segundo trimestre del curso.

Durante los primeros días de Octubre, convocamos sendas reuniones informativas para cada uno de los tres sectores: profesores universitarios, de secundaria y orientadores. En ellas, se les fue explicando todo el proceso y los objetivos de la evaluación y aclarándose las dudas surgidas. Se les entregó a cada experto un ejemplar del programa, debidamente encuadernado y un cuestionario para la evaluación. Se les comentó detenidamente el enfoque, la estructura y el contenido del mismo y se fijaron las fechas para su entrega, acordándose no demorarse más allá de la segunda quincena de noviembre.

A pesar de nuestras previsiones, la cumplimentación del cuestionario se retrasó por la mayoría, no recogándose todos, después de muchas llamadas, hasta días antes de las vacaciones navideñas. Una vez que tuvimos todo en nuestro poder, comenzamos el procesamiento de las informaciones obtenidas.

3.2.5. El procesamiento de la información cuantitativa

Como ya expusimos en el apartado sobre la elaboración del instrumento, el cuestionario nos iba a aportar tanto información cuantitativa como

cualitativa. Para proceder al análisis de la información cuantitativa, optamos por elaborar tablas de doble entrada en las que se recogiesen, en un primer momento, las puntuaciones directas de los expertos, para ir reduciendo, de forma ordenada, toda la información recogida por el cuestionario.

En consecuencia, elaboramos una tabla, siguiendo las indicaciones de Aguaded (1998: 979 y ss.), en la que apareciera en primer lugar los datos de identificación del grupo de experto y el código del evaluador; a continuación, creamos una cabecera -como podemos observar más abajo- con tres apartados: en el primero se especifican los tres niveles o bloques de análisis, en el segundo, se reflejan las puntuaciones absolutas que se podría obtener y las obtenidas en cada uno de los bloques; y en el tercero, se recogen los porcentajes correspondientes.

Pensamos que el dato de los porcentajes es un indicador bastante fiable para valorar en qué medida los expertos han considerado la calidad del diseño de nuestro material de forma global o en cada uno de los bloques, sub-bloques y apartados.

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

El cuerpo central de la tabla recoge el resultado de cada ítem, que aparece numerado, y sus porcentajes correspondientes. En la columna central referidas a las puntuaciones, podemos observar que los niveles están invertidos de mayor a menor, con la intención de acercar el nivel inferior a sus correspondientes puntuaciones a fin de facilitar su visionado.

A	1	3	3		54	45	100%		83,4%
	2	3	2				67%		
	3	3	3				100%		
	4	3	3				100%		
	5	3	2				67%		
	6	3	2				67%		
	7	3	2				67%		
	8	3	3				100%		
	9	3	2				67%		
	10	3	3				100%		

Debido a la extensión de las tablas donde se recogen las puntuaciones directas y porcentajes de los 15 expertos evaluadores y las cinco de los profesores aplicadores, hemos optado por incluir algunas ejemplificaciones en los «anexos» de este trabajo, junto con las claves interpretativas, y, el material completo, en la «documentación complementaria». No obstante, en el siguiente apartado reflejaremos las tablas de los resúmenes globales por sectores y por el total de los expertos, para realizar un análisis comparativo.

3.2.6. El procesamiento de la información cualitativa

Como ya expusimos, en el cuestionario se recogen una serie de apreciaciones y observaciones, que conforman la información cualitativa, al finalizar cada apartado y en todo el bloque «C». Para su procesamiento utilizamos una tabla con una cabecera dividida en tres columnas: la de la izquierda, nos indica los niveles o bloques y los subapartados correspondientes; en la central, recogemos las valoraciones y observaciones de los expertos y a la derecha se registra sus códigos identificativos.

Observaciones y valoraciones de expertos			
NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
B.3.	B.3.2.	- Los objetivos de este apartado de "¿Qué pretendemos?" son claros y concisos con su contenido y extensión, apropiados para los alumnos a que se dirige.	Ps1
		- Los objetivos son bastante realistas en cuanto a realización de actividades, en cuanto a procedimientos y actitudes, no las veo tanto.	Ps2
		- Aunque presentados con palabras que los alumnos pueden entender a la perfección, creo que algunos de los objetivos (sobre todo los referidos a la capacidad crítica y de manipulación por parte de los alumnos) son difícilmente alcanzables.	Ps3
		- Sigo sin saber el concepto de sesión. Me parecen demasiados objetivos para incluir en un curso académico.	Pu2
		- Si las sesiones son de una hora de duración es poco probable que se consigan los objetivos.	Po1
		- A veces superan los espacios temporales y no se consiguen en el tiempo previsto.	Pa2
		- La formulación de objetivos es fundamental en este tipo de material pero deben acercarse más al alumnado.	Ps4

Incluimos ejemplificaciones de las tablas de valoraciones y observaciones en los «anexos», y, el dossier íntegro, en la «documentación complementaria».

3.2.7. Los resultados de la evaluación de los expertos

a) La información cuantitativa

Una vez que finalizamos la elaboración de las tablas de cada uno de los expertos con sus puntuaciones directas y sus porcentajes respectivos, procedimos a confeccionar unas tablas resúmenes para cada uno de los

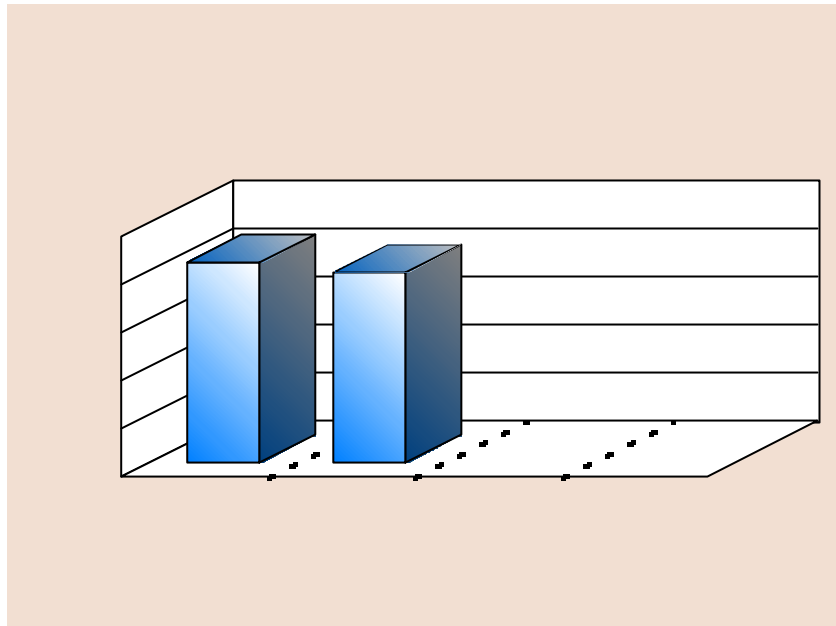
sectores donde fuimos introduciendo los totales de los apartados, sub-bloques y bloques, respectivamente. De igual forma, realizamos sendos porcentajes. Con éstos, tuvimos una información general por sector muy valiosa para conocer la opinión global de los expertos.

A continuación, para obtener la percepción conjunta de todos los sectores, procedimos a su unificación, anotando todos los resultados en una «tabla resumen general de expertos». Con todos estos datos, vamos a proceder a presentar las valoraciones que han realizado los expertos de todos y cada uno de los distintos apartados de cada bloque, comparando el resultado global de todos ellos y el análisis efectuado por cada sector.

Nos adentramos, por tanto, en los niveles o bloques de análisis A, B y C. Como sabemos, el primero se centra en los aspectos formales del material; el segundo, en el planteamiento didáctico; y el tercero, en una valoración global.

En el nivel A, los items se orientaban a analizar los aspectos formales del Cuaderno del Alumno: diseño, formato, encuadernación y maquetación, ya que dicho material, precisamente por estar destinado a éstos ha de presentarse de forma que resulte atractivo y didáctico, asimismo se planteaban cuestiones genéricas sobre el interés y la comprensividad que el material suscitaba a los alumnos, la adaptación del formato del libro tanto por su tamaño como por el número de páginas que contenía, la adecuada encuadernación y su facilidad para el uso docente. Finalmente, se analiza la portada, el diseño interior, las ilustraciones y la facilidad para la lectura.

La valoración global que los expertos realizan en este primer nivel de análisis, los «aspectos formales del Cuaderno del Alumno», es del 83,2%, obteniendo el Sector de expertos de Profesores Orientadores una calificación del 88,1%), seguido del 82,2%, de los Profesores de Secundaria y el 79,3%, que le conceden los Profesores de Universidad.



En el nivel B, el cuestionario evalúa el «planteamiento didáctico» del citado Cuaderno, adentrándose en la estructura general (B.1); en los prelimi-

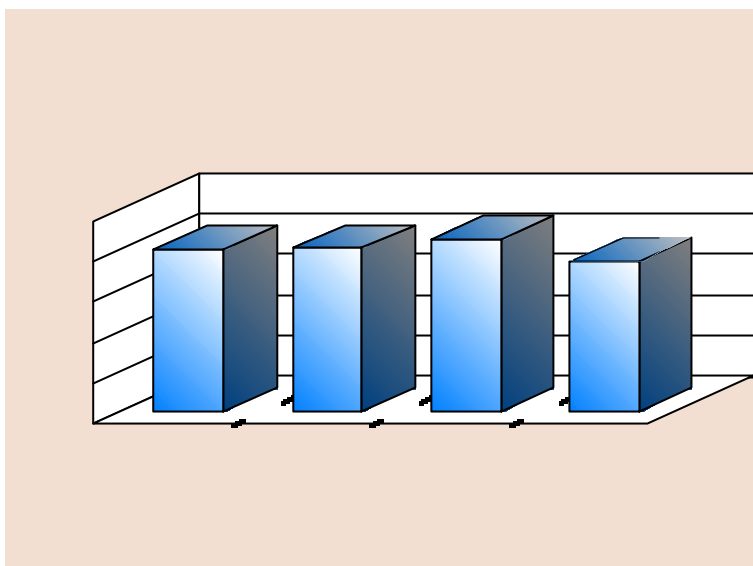
nares (B.2) y en la estructura metodológica (B.3). Los resultados obtenidos en este segundo nivel podrían considerarse altamente satisfactorios ya que el resultado global otorga una puntuación del 81,5%, desglosándolo por sectores nos revelan los siguientes datos: por parte del Sector de Profesores de Secundaria, valoran este nivel en 87,7%, seguido por los Profesores de Universidad que lo puntúan en un 82%, y por último, los Profesores Orientadores que hacen una valoración del 74,9%.

En el subnivel (B.1), «estructura general», se hace de nuevo una subdivisión en la que se analizan los «módulos de trabajo» (B.1.1) y las «sesiones de trabajo» (B.1.2), analizadas desde una perspectiva general. En los módulos de trabajo (B.1.1), los items se refieren a la adecuación de la estructuración en cinco bloques de trabajo, su coherencia, denominación, progresión lógica, incentivación de los alumnos y adaptación psicopedagógica de los mismos en el desarrollo de los módulos.

La sección (B.1.2), referida a las sesiones de trabajo, evalúa la idoneidad de la estructuración en diez sesiones, la adecuación de la denominación de las mismas, la coherencia de la estructuración, su progresión lógica, su adaptación psicológica, su extensión, la coherencia de los elementos gráficos, el orden de los apartados en función de las necesidades del aprendizaje y la facilitación para la toma de decisiones.

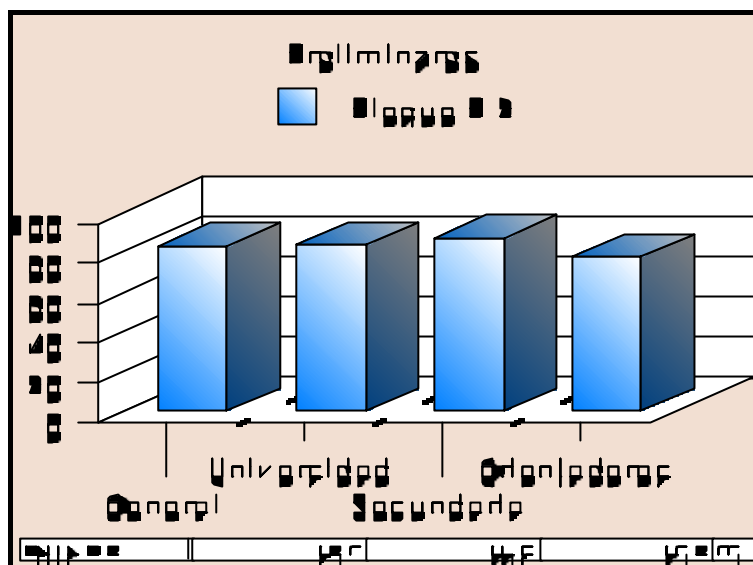
Asimismo, se valora la capacitación para el autoaprendizaje y autoorientación, la adecuación de las sesiones para lograr aprendizajes significativos y constructivos, así como, la comprensividad y adaptación del lenguaje del texto.

La valoración global que los Expertos otorgan al nivel (B.1), «Planteamiento Didáctico», es del 80,1%, siendo el Sector de los Profesores de Secundaria los que le otorgan la mejor calificación (85,1%), seguidos por el Sector de Profesores de Universidad cuya puntuación es del 80,7%. La valoración más baja corresponde a los Profesores Orientadores con el 74,4%.



En el tercer nivel, referente a los «Módulos de Trabajo» (B.1.1), el Resumen General de Expertos le otorga una valoración positiva del 81,8%, siendo una vez más, el Sector de Profesores de Secundaria el que refleja los más altos porcentajes (88%), seguidos nuevamente, por el Sector de Profesores de Universidad con el 82,7% y por último, los Profesores Orientadores con el 74,7%. En este mismo nivel las «Sesiones de Trabajo» (B.1.2) aportan los siguientes porcentajes; 79,5%, según el análisis global de los Expertos que se desglosan de la siguiente manera: 84,1% Profesores de Secundaria; 80% Profesores de Universidad; 74,4% Profesores Orientadores.

Dentro del apartado «Preliminares» (B.2), incluimos un tercer nivel en el que analizamos: «el índice» (B.2.1); «la introducción» (B.2.2); «¿qué aprenderemos?» (B.2.3); y, por último, «¿cómo trabajaremos?» (B.2.4). En este apartado (B.2), el cómputo de los porcentajes revelaron una puntuación positiva por parte de los Expertos del 82,7%, que se desglosa siguiendo la pauta general que hemos observado hasta ahora: 87,2% Profesores de Secundaria; 83,6% Profesores de Universidad; y 77,4% Profesores Orientadores.



Las subcategorías nos aportan los siguientes datos:

«El índice» (B.2.1), 85,6%, en el Resumen General de Expertos, que se desglosa de la siguiente manera: 93,3% el Sector de Profesores de Universidad; 90% Profesores de Secundaria; 73,3% Profesores Orientadores.

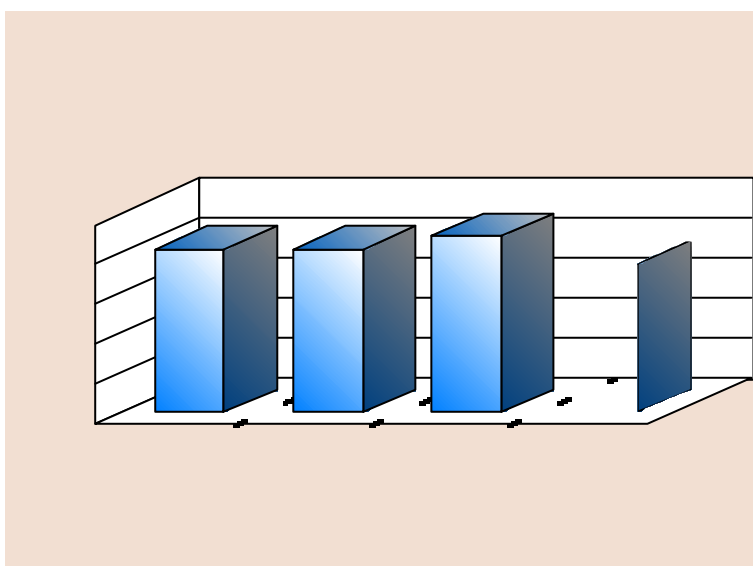
En el apartado de «la introducción» (B.2.2), en el Resumen General de Expertos, los datos revelan un porcentaje favorable de 83,9%, cuyo desglose quedaría reflejado de la siguiente forma: Profesores de Secundaria 91,7%; 83,3% el Sector de Profesores Expertos de Universidad, seguidos por los Profesores Orientadores con un 76,7%.

En los ítems correspondientes a «¿qué aprenderemos?» (B.2.3), el Resumen General de Expertos facilita un porcentaje de 83,3%, que detallamos a continuación: el 90% de los Profesores de Secundaria valoran positivamente este apartado del tercer nivel del «Planteamiento Didáctico», seguidos de los Profesores de Universidad cuya aceptación es del 81,7%, que tiene su continuidad en los Profesores Orientadores con un 78,3%.

En el tercer nivel de este segundo bloque dentro del apartado de «Preliminares» donde se aborda «¿cómo trabajaremos?» (B.2.4), el Resumen General de Expertos, aporta datos tan significativos como que el 78,5% valoran positivamente esta sección, siendo igualado el porcentaje (80%) por los Profesores de Universidad y Orientadores, seguidos por el Sector de Profesores de Secundaria cuya valoración es del 75,5%.

En este segundo nivel o bloque referido al «planteamiento didáctico», al que hemos subdividido tres grandes apartados, nos encontramos con el bloque (B.3) que analiza la «estructura metodológica» de las Sesiones, a la cual le hemos asignado siete subdivisiones.

En cuanto al porcentaje obtenido en el punto (B.3) el Resumen General de Expertos otorga el 81,7% como valoración positiva al planteamiento de la Estructura Metodológica que se detallan de la siguiente manera; 88,5% de los Profesores de Secundaria, 82% Profesores de Universidad y 74,5% los Profesores Orientadores.



En el tercer nivel dentro de este bloque hemos realizado siete subapartados; el primero de ellos sería las presentaciones introductorias (B.3.1); en este primer subapartado el Resumen General de Expertos otorga una puntuación favorable del 82,6%, que alcanza su mayor porcentaje en el sector de Profesores de Secundaria (88,9%), seguido del 83,3% de Profesores de Universidad y finalizando con el 75,6% por parte de los Profesores Orientadores.

En el apartado (B.3.2) «¿qué pretendemos?» (objetivos), el Resumen General de Expertos da una valoración positiva del 84,2%, siendo una vez más, el sector de Profesores de Secundaria el que refleja la puntuación más alta (90%). El 84,2%, los Profesores de Universidad y el 78,3% los Profesores Orientadores.

En el apartado, (B.3.3) «¿qué sabemos?» (ideas previas), el Resumen General de Expertos da una puntuación del 89,3%, siendo uno de los subapartados en el que se obtiene una mayor puntuación, que se desglosa de la siguiente forma: 94,7%, Profesores de Universidad, 90,7%, Profesores de Secundaria y 82,7%, Profesores Orientadores.

Las actividades, se contemplan en el apartado (B.3.4) «investigamos y reflexionamos»; el Resumen General de Expertos refleja de forma positiva la puntuación del 80,1%, que analizado por sectores nos detalla que el 87,4% de los Profesores de Secundaria se sienten satisfechos con la presentación de este apartado, seguido del 79,3% de Profesores de Universidad y el 73,7% de Profesores Orientadores.

En el subapartado (B.3.5), «lo que debes conocer», en el que trabajamos la información y documentación, el Resumen General de Expertos lo valora en un 78,7%, que se detalla de la siguiente forma: 86,7%, Profesores de Secundaria; 77,2%, Profesores de Universidad y 72,2%, Profesores Orientadores.

Referente a la autoevaluación, «nos evaluamos», (B.3.6), el 83,5% es la puntuación extraída en el Resumen General de Expertos, que por sec-

tores ofrece los siguientes porcentajes: 91,4% ,Profesores de Secundaria; 84,8%, Profesores de Universidad y un 74,3% los Profesores Orientadores.

Por último, en el apartado (B.3.7) al que hemos denominado «tomando decisiones» (el compromiso), el 78,9% es la media que se obtiene en el cómputo General de Expertos, que sitúa su porcentaje más óptimo entre los Profesores de Secundaria (88,3%), seguidos del sector de Profesores de Universidad (81,7%) y del sector de Profesores Orientadores (66,7%).

A continuación, ofrecemos las tablas en las que se recogen los resultados globales que hemos ido comentando del Sector de Expertos, y los correspondientes a los Profesores de Secundaria, de la Universidad y a los Orientadores. Los datos de los niveles correspondientes a las preguntas de tipo cualitativo aparecen en blanco, ya que éstas se comentarán posteriormente.

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen General de Expertos

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

A							810	674			83,2%			
B	B1	B1.1	225	184	810	649	4140	3375	81,8%	80,1%	81,5%			
		B1.2	585	465					79,5%					
	B2	B2.1	90	77	585	484			85,6%	82,7%				
		B2.2	180	151					83,9%					
		B2.3	180	150					83,3%					
		B2.4	135	106					78,5%					
	B3	B3.1	270	223	2745	2242			82,6%	81,7%				
		B3.2	360	303					84,2%					
		B3.3	225	201					89,3%					
		B3.4	855	685					80,1%					
		B3.5	540	425					78,7%					
		B3.6	315	263					83,5%					
		B3.7	180	142					78,9%					
C	C1		Datos cualitativos											
	C2		Datos cualitativos											
	C3		Datos cualitativos											

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores de Universidad

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES				
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1		
A			270	214			270	214			79,3%		
B	B1	B1.1	75	62	270	218	1380	1131	82,7%	80,7%	82%		
		B1.2	195	156					80%				
	B2	B2.1	30	28	195	163			93,3%	83,6%			
		B2.2	60	50					83,3%				
		B2.3	60	49					81,7%				
		B2.4	45	36					80%				
	B3	B3.1	90	75	915	750			83,3%	82%			
		B3.2	120	101					84,2%				
		B3.3	75	71					94,7%				
		B3.4	285	226					79,3%				
		B3.5	180	139					77,2%				
		B3.6	105	89					84,8%				
		B3.7	60	49					81,7%				
C	C1		Datos cualitativos										
	C2		Datos cualitativos										
	C3		Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores de Secundaria

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES				
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1		
A			270	222			270	222			82,2%		
B	B1	B1.1	75	66	270	230	1380	1210	88%	85,1%	87,7%		
		B1.2	195	164					84,1%				
	B2	B2.1	30	27	195	170			90%	87,2%			
		B2.2	60	55					91,7%				
		B2.3	60	54					90%				
		B2.4	45	34					75,5%				
	B3	B3.1	90	80	915	810			88,9%	88,5%			
		B3.2	120	108					90%				
		B3.3	75	68					90,7%				
		B3.4	285	249					87,4%				
		B3.5	180	156					86,7%				
		B3.6	105	96					91,4%				
		B3.7	60	53					88,3%				
C	C1		Datos cualitativos										
	C2		Datos cualitativos										
	C3		Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores Orientadores

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1
A B	B1		270	238			270	238			88,1%
		B1.1	75	56	270	201	1380	1034	74,7%	74,4%	74,9%
		B1.2	195	145					74,4%		
	B2	B2.1	30	22	195	151			73,3%	77,4%	
		B2.2	60	46			76,7%				
		B2.3	60	47			78,3%				
		B2.4	45	36			80%				
	B3	B3.1	90	68	915	682	75,6%	74,5%			
		B3.2	120	94			78,3%				
		B3.3	75	62			82,7%				
		B3.4	285	210			73,7%				
		B3.5	180	130			72,2%				
		B3.6	105	78			74,3%				
		B3.7	60	40			66,7%				
C	C1		Datos cualitativos								
	C2		Datos cualitativos								
	C3		Datos cualitativos								

b) La información cualitativa

El tercer bloque de la parrilla de análisis hace referencia a cuestiones descriptivas o valorativas amplias, recogidas en preguntas que pretenden profundizar sobre las reflexiones y opiniones de los expertos. Este tercer Bloque (C), obedece a la valoración global del Programa y tal como se observa en las tablas expuestas, los ítems aparecen en blanco, ya que en ellos no proceden puntuaciones sino observaciones de carácter cualitativo. En este apartado se profundiza y se hacen puntualizaciones a los ítems recogidos en los dos primeros niveles y aportan una valiosa información.

Con respecto al Bloque referido a los «Aspectos Formales» (A) algunos expertos valoran como positivo el ítem 18, que hace referencia a las ilustraciones y dibujos (Ps1) «las ilustraciones y dibujos complementan a los textos y motivan al alumno en todo el Programa». Referente al tipo de diseño (letra, tamaño...) –ítem 2, 9, 14 –, el experto (Pu4) hace la siguiente afirmación «el diseño está muy cuidado en cuanto al tipo de letra, tamaño, distribución de textos e ilustraciones». De los aspectos negativos, el más destacado es que algunos de los expertos opinan que la inclusión de color sería un importante aliciente para motivar a los alumnos –(Ps1), (Ps2), (Ps3), (Pu2), (Pu3), (Po1)–. Asimismo, un experto opina que un esquema más variado favorecería al conjunto global del Programa: «Monótono: esquema fijo, creo que sería mejor si fuera variado» (Pu1).

Referente al Planteamiento Didáctico (B), dentro del apartado, «Estructura General (B.1), en el tercer nivel (B.1.1) al que denominamos, «Los Módulos de Trabajo», la opinión de los expertos es que los contenidos del Programa son interesantes para los alumnos de 4º de E.S.O. (Ps1).

Destacar en los aspectos negativos que «a estas edades es difícil saber lo que les resulta interesante, depende del planteamiento y de las circunstancias de la aplicación del programa. Todo lo que sea obligatorio tiende a interesarles menos», (Po1) referente al ítem 23.

En el apartado (B.1.2) se analizan las «Sesiones de Trabajo» globalmente. En este apartado hay que destacar como aspectos positivos los siguientes puntos: respecto al ítem 25, referente al lenguaje, los expertos opinan que en general es adecuado –(Ps2), (Pu4)–; asimismo, opinan que la estructuración de las sesiones –ítem 24– se adecua perfectamente a los alumnos (Po1). La comprensión del texto, –ítem 26– consideran que es correcta (Pu4) y que conlleva a un aprendizaje significativo –ítem 32–, (Pu4). «El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as. La comprensión del texto es correcta. Existe una adaptación psicológica. La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo» (Pu4).

Respecto a los aspectos negativos, algunos expertos consideran que deberían ampliarse el número de sesiones (Ps1) –ítem 24– ya que algunas de las sesiones son demasiadas extensas –ítem 29– y podrían resultar monótonas (Po1). Referente a la adecuación del lenguaje –ítem 35– «algunos términos son de difícil comprensión, aunque en general el programa utilice un lenguaje que resulta adecuado para estos niveles» (Ps2).

En el nivel (B.2) los aspectos «Preliminares», la mayoría de los expertos hacen una serie de sugerencias que consideran que harían mejorar el Programa. «En el índice aparecen módulos y sesiones, cada módulo debería enumerar las sesiones que correspondan a ese módulo de forma independiente. Sería efectivo si se modificasen las metodologías de trabajo en algunas sesiones, el trabajo en grupo requiere mucho más tiempo para que resulte más eficaz» (Po1).

Respecto al nivel (B.3) en el que se hace referencia a la «Estructura Metodológica de las Sesiones», se ha dividido en siete subapartados. En el referido a las presentaciones introductorias (B.3.1.), como aspectos positivos cabe destacar que por parte de los expertos, algunos opinan que las investigaciones que se presentan a los alumnos son muy interesantes (Ps2.), opinión que contrasta con la de otros expertos que consideran que la presentación en ocasiones da lugar a la desmotivación (Ps1), así como que no se trabaja desde las necesidades y demandas de los alumnos (Po1).

El subapartado (B.3.2.) referente a «los objetivos» de la Sesión destacar que estos son claros, concisos, apropiados y realistas a la vez que adecuados a los alumnos a los que van dirigidos –(Ps1); (Ps2)–, opinión que contrasta con algunas valoraciones que hacen asimismo alguno de los expertos que consideran que algunos objetivos son difícilmente alcanzables, y consideran que se dan un exceso de objetivos para un curso académico, a la vez que opinan que en una hora de sesión de trabajo es poco probable que se logren los todos los objetivos –(Ps3); (Pu2); (Po1)–.

En el nivel (B.3.3) donde se hace referencia a «las ideas previas», el análisis de los datos cualitativos nos da como resultado que respecto al ítem 67 los expertos lo valoran muy positivamente puesto que consideran que motivan al alumno desde que la sesión se inicia (Ps1), por otra parte el cuadernillo debería de mantener un formato que permitiese que se trabajasen las actividades dentro del mismo Cuaderno del Alumno (Pu1) y que debería de trabajarse previamente de forma individual para que resultase más enriquecedor (Po1).

«Las actividades» (B.3.4) en el procesamiento de los datos se observa que las opiniones que se recogen coinciden en que la dificultad de las mismas es escasa (Ps2), el diseño es muy bueno y atienden a todos los criterios de corrección y buen planteamiento (Ps3), igualmente se sugiere que los conocimientos e instrumentos de cada sesión tendrían que ser considerados a modo de pistas, orientaciones..., para el desarrollo del Programa (Pu3). Como aspectos negativos un profesor considera que la atención a la diversidad no se contempla y que casi todas las investigaciones se realizan fuera del Aula y del Centro y no pueden ser guiadas por el docente (Ps1).

La presentación de «la documentación y la información» ocupan el subapartado (B.3.5) y destacamos como aspectos positivos la importancia concedida por los expertos a los textos de apoyo (Ps2), que son de vital interés para la realización posterior de las actividades (Pu3). En cuanto a las sugerencias que se hacen con respecto a la documentación de cada sesión es que se de una mayor uniformidad en su contenido y en su exten-

sión e incluso si fuese necesario dividir las sesiones (Ps1), se sugiere igualmente que se amplíen las fuentes documentales (Pu2).

El subapartado (B.3.6) va referido a la «Autoevaluación» y caben destacar los siguientes aspectos; «Me parece bastante acertada la evaluación conectada con el apartado de la toma de decisiones. La decisión grupal hace que se socialicen muchos puntos de vista y también puede ocurrir con la toma de decisiones» (Pu4), aunque se dan repeticiones literales en el texto que hace que disminuya la motivación y el interés del alumno (Ps1) dando una visión monótona de la evaluación (Pu1).

Por último, el subapartado (B.3.7) del nivel (B.3), hace referencia al compromiso que se adopta tras las sesiones. Los expertos opinan este punto es el apartado más importante del programa (Ps2), ya que las decisiones personales tomadas en grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada (Pu4), sin embargo saben que la puesta en práctica de este compromiso es muy difícil (Ps3). Algunos de estos expertos opinan que la toma de decisiones debería ser un proceso individual que quedase reflejado individualmente en el propio cuaderno –(Pu1);(Pu2)–.

Entramos en el Nivel C, que como hemos comentado consta de tres subapartados, que en las tablas aparecen en blanco por tratarse de datos cualitativos. En este nivel se trabaja la valoración global del programa y consta de tres subapartados (C.1) Síntesis descriptiva; (C.2) Síntesis crítica y valorativa; (C.3) Observaciones finales.

En el apartado (C.1) referente a los ítems 111 y 112 en los que se pidió una «valoración general» acerca del Programa. Los expertos han coincidido en resaltar lo acertado del Programa, para educar a los alumnos del 2º Ciclo de la E.S.O ante los medios de comunicación, ya que a través de su puesta en marcha se puede conseguir un cambio de actitud ante los medios, logrando una actitud crítica y racional. Al tratarse de un programa dirigido a adolescentes, cuya vulnerabilidad ante los *mass media* es de vital importancia, el Programa tiene una gran utilidad ya que les ayuda a su for-

mación y a reflexionar y a abandonar las actitudes pasivas. –(Ps1);(Ps2); (Pu1);(Pu3); (Po1); (Po2)–.

Respecto al diseño y contenidos del mismo cabe destacar la aceptación general en cuanto a los mismos, tanto por su organización interna, rigor, coherencia y detalle, como por su adecuación a las necesidades de los alumnos y por los contenidos que se trabajan –(Ps3);(Pu1); (Pu2);(Pu3)–. La accesibilidad del documento de trabajo, tanto por su facilidad para la lectura como por la adecuación de la inserción de textos y gráficos, facilita el trabajo de los alumnos (Pu4). Como alternativa se sugiere que las actividades no se definan a priori y se deje el Programa abierto a las propuestas de los alumnos (Pu3).

El apartado (C.2) atiende a la «Síntesis crítica y valorativa» –ítems 113, 114–, en los que se solicita los aspectos positivos que creen que puede tener su puesta en escena y los aspectos negativos que conlleva. Los expertos en estas valoraciones concuerdan en que la capacidad crítica de los alumnos se desarrolla o fortalece a la vez que les enseña a conocer el entramado de los Medios de Comunicación a la vez que logra que los alumnos se impliquen de forma activa y real en el desarrollo de las actividades, pudiéndose lograr de forma efectiva los objetivos del Programa –(Ps2); (Pu1); (Pu3); (Po1)–. Asimismo, los expertos sugieren que el formato del Programa esté dotado de variedad, mejor calidad de impresión y de cromatismo para que resulte más atractivo a los alumnos, también se solicita que el Programa conste de una entidad propia para que pueda ser aplicado en horas específicas ya que las horas dedicadas a las tutorías y las clases de lengua son insuficientes para implementar el Programa y restan tiempo a otros proyectos, –(Ps2);(Ps3); (Pu1);(Po2)–.

En el apartado de «Observaciones finales» (C.3), la valoración de los expertos es que se trata de un Programa de Orientación adecuado a su objetivo principal, cuya estructuración interna y división en unidades se amolda a la edad para la que va dirigido, y que se acomete de forma realista y motivadora. Se trata de una iniciativa valiosa y de gran interés –(Ps1);(Ps2);(Ps3);(Pu1)–. La principal sugerencia que se hace por parte

de algunos expertos es que daría bastante juego incluyéndose en 4º de E.S.O como una asignatura optativa (Po1).

3.2.8. Los resultados de la evaluación de los profesores aplicadores

Creemos que resulta bastante útil en la evaluación del diseño del material el análisis que realizaron los cinco profesores aplicadores del mismo. Hemos obtenido una valiosa fuente de información, que nos permitirá contrastarla con las aportaciones de los expertos. Así, partimos de una valoración que se realizó mientras se desarrollaba la aplicación del Programa, por tanto son datos directos desde la práctica, mientras que la de los expertos, sin saber el resultado de la experiencia con los alumnos, nos ofrecieron su perspectiva teórica. La entrega de los cuestionarios se realizó en Junio de 1999, al finalizar el curso escolar y una vez concluido el Programas en los centros.

a) Relación nominal de los profesores aplicadores

La identificación individualizada de los profesores aplicadores es la siguiente:

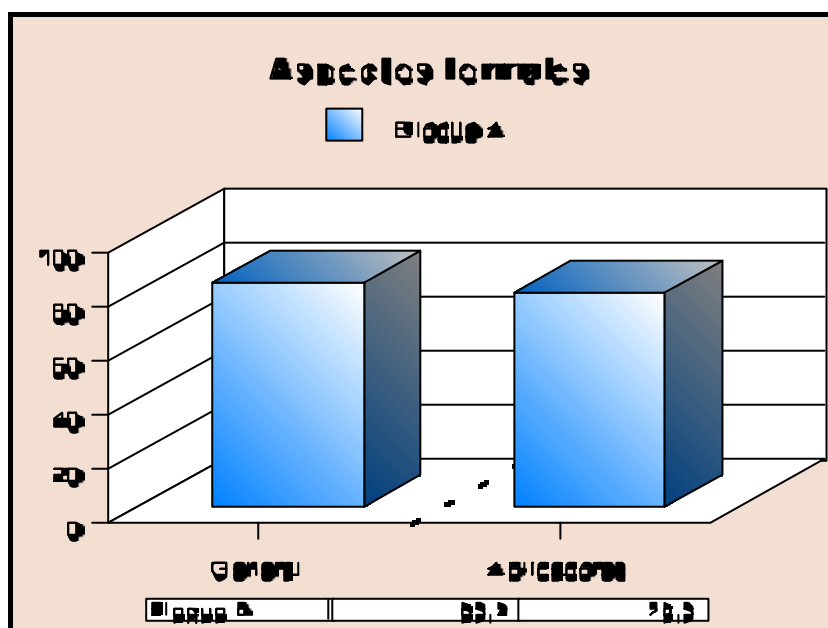
Profesores Aplicadores

Código	Nombre
Pa1	• Esther Aragón Jiménez
Pa2	• María del Carmen Figueroa Serra
Pa3	• Gregorio Barroso Garrochena
Pa4	• María José Gómez Vázquez
Pa5	• Isabel Vizcaya Vázquez

b) La información cuantitativa y su comparación con los expertos

Después de haber realizado el análisis de los expertos de forma general y en sus diferentes sectores, hemos optado por presentar la evaluación efectuada por los profesores aplicadores, comparando sus resultados con la general de los expertos, para comprobar las diferencias relevantes, si existen, entre ambas valoraciones.

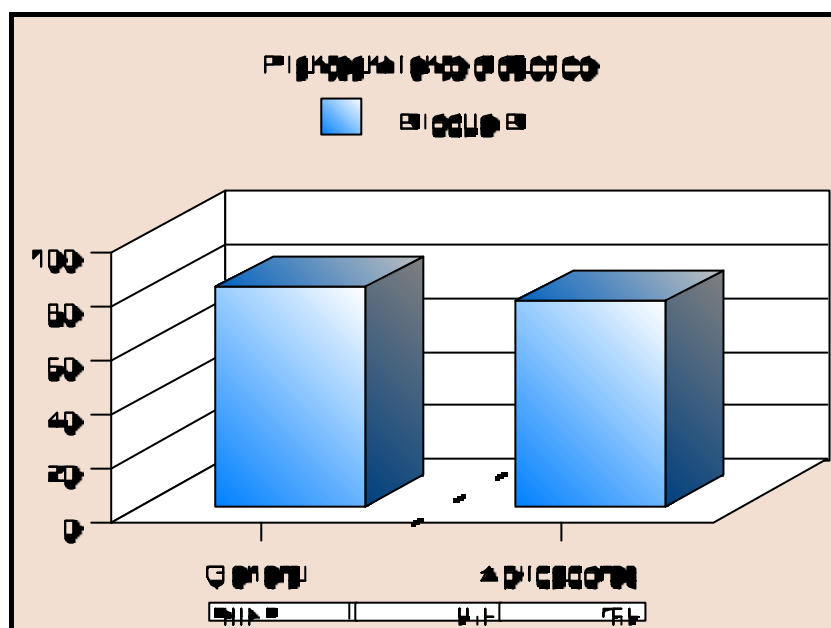
Como sabemos, en el nivel A, los items se orientaban a analizar los aspectos formales del Cuaderno del Alumno: diseño, formato, encuadernación y maquetación, ya que dicho material, precisamente por estar destinado a éstos ha de presentarse de forma que resulte atractivo y didáctico, asimismo se planteaban cuestiones genéricas sobre el interés y la compresión



vidad que el material suscitaba a los alumnos, la adaptación del formato del libro tanto por su tamaño como por el número de páginas que contenía, la adecuada encuadernación y su facilidad para el uso docente. Finalmente, se analiza la portada, el diseño interior, las ilustraciones y la facilidad para la lectura.

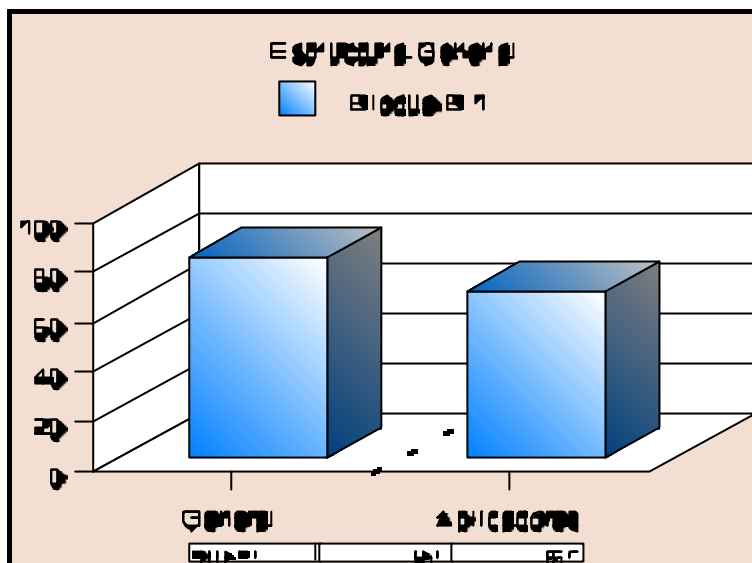
La valoración positiva global que los aplicadores realizan en el primer nivel de análisis va referida a los «aspectos formales del material» (A) del Cuaderno del Alumno, cuya puntuación global otorgada es de 79,3 que se diferencia en 6,9% de la tabla del Resumen General de Expertos.

En el apartado B, globalmente se analiza y evalúa el «planteamiento didáctico» del Cuaderno y la puntuación obtenida en porcentajes es del

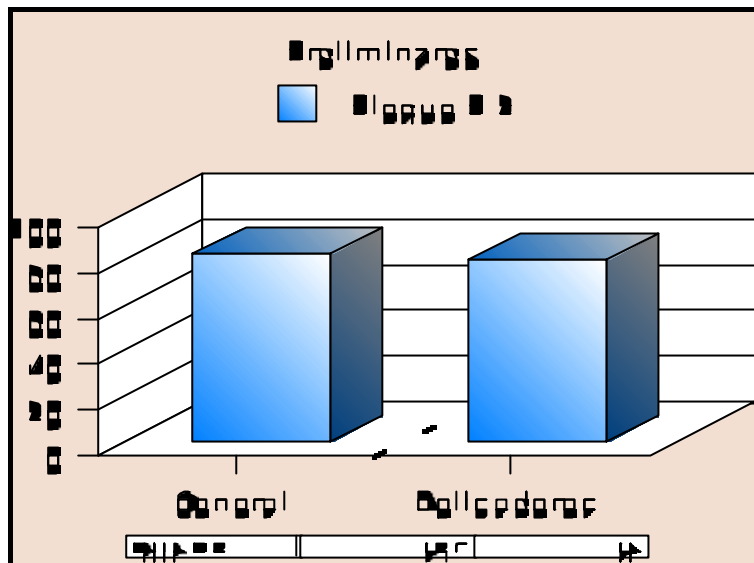


76,3 %, distante del resumen General de Expertos en un 5,2% que obtienen un mayor porcentaje.

Adentrándonos en los subapartados, tendríamos que en el subnivel (B.1), «estructura general», la puntuación obtenida es del 66,7% cuya diferencia con el Resumen de los Expertos es de 13,4 %. En un tercer nivel (B.1.1) los módulos de trabajo, la puntuación que otorgan los aplicadores transformada en porcentajes nos da el 69,3% como valoración positiva y cuya diferencia con los Expertos es del 12,5%. En el subapartado (B.1.2), referido las sesiones de trabajo globalmente, la puntuación que se obtiene es del 65,6%, frente al 79,5% concedido por los Expertos.

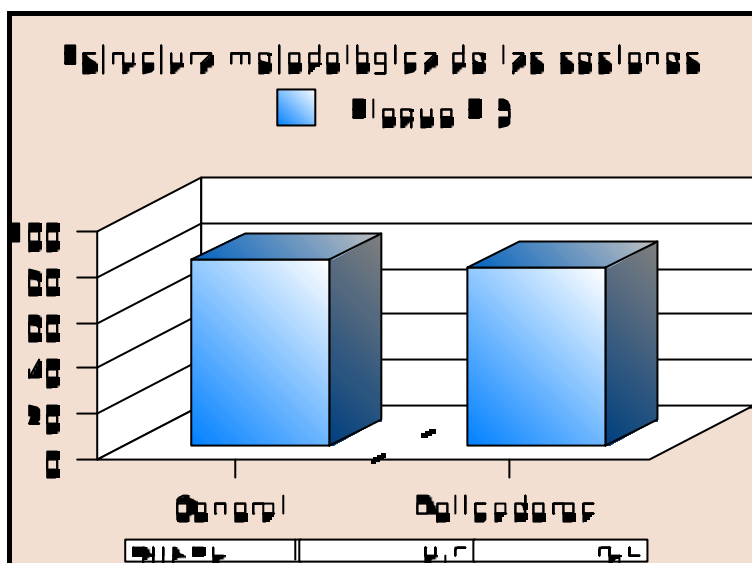


En el segundo nivel del apartado B, (B.2) se estudian los aspectos «preliminares». En este bloque, de forma global, la puntuación positiva otorgada por este sector es del 80% que dista en un 2,7% del 82,7% que le otorgan los Expertos. A su vez este segundo nivel se desglosa en cuatro apartados: «el índice» (B.2.1), cuyo porcentaje es del 90% favorable frente al 85,6% que le asignan los Expertos; «la introducción» (B.2.2), en esta ocasión los resultados obtenidos son del 80 % frente al 83,9% de los Expertos; «¿qué aprenderemos?» (B.2.3), en este bloque nos encontramos con que los resultados otorgan el 78,3% de puntuación positiva por parte de los aplicadores, frente al 83,3 % que asignan los Expertos; «¿Cómo trabajaremos?» (B.2.4), los porcentajes que adjudican los profesores de este sector son del 75,6% cuya diferencia es de 2´9% con el sector global de los Expertos.



El subapartado (B.3) se adentra en la «estructura metodológica de las Sesiones». Este apartado globalmente obtiene una puntuación de 78,4% frente a 81,7% que se obtiene en el análisis general de Expertos.

A su vez el nivel (B.3), se fragmenta en siete secciones. La primera de ellas (B.3.1) denominada «las presentaciones introductorias» alcanza un porcentaje de 73,3% frente al 82,6 % del Resumen General de Expertos. Los «objetivos» de la Sesión (B.3.2) llegan a obtener el 86,7% frente al 84,2% otorgado por los Expertos.



Respecto a las «ideas previas» (B.3.3), los Profesores aplicadores han asignado un porcentaje favorable del 82,7 % que dista en el 6,6% de asignado por los Expertos que alcanza en este subapartado el 89,3%. El punto (B.3.4) profundiza en las «actividades», siendo la puntuación que se asigna a este sector del 73,7% frente al 80,1% que atribuyen los Expertos. Referente a la «información y documentación» (B.3.5), los porcentajes atribuidos son de 70,6%, por parte de los profesores aplicadores y del 78,7%, por los Expertos. La «autoevaluación» (B.3.6) obtiene como valor positivo el 89,5%, superando al otorgado por los Expertos en un 6%. Por último, se analiza la «toma de decisiones» (B.3.7), cuya puntuación, junto a la que se otorga en el punto (B.2.1) «el índice» es la más elevada, alcanzando el 90% y que dista bastante de la que otorgan en este apartado los Expertos, cuyo porcentaje favorable es del 78,9%.

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen del Sector de Profesores Aplicadores

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES					
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1			
A			270	214			270	214			79,3%			
B	B1	B1.1	75	52	270	180	1380	1053	69,3%	66,7%	76,3%			
		B1.2	195	128					65,6%					
	B2	B2.1	30	27	195	156			90%	80%				
		B2.2	60	48					80%					
		B2.3	60	47					78,3%					
		B2.4	45	34					75,6%					
	B3	B3.1	90	66	915	717			73,3%	78,4%				
		B3.2	120	104					86,7%					
		B3.3	75	62					82,7%					
		B3.4	285	210					73,7%					
		B3.5	180	127					70,6%					
		B3.6	105	94					89,5%					
		B3.7	60	54					90%					
C	C1		Datos cualitativos											
	C2		Datos cualitativos											
	C3		Datos cualitativos											

b) La información cualitativa y su comparación con los expertos

Respecto al Bloque A que hace referencia a los «aspectos formales» del Programa, los Aplicadores sugieren que la eficacia del mismo hubiese sido mayor si cada alumno hubiese tenido un Cuaderno propio (Pa2). Respecto a la estructura se apunta que si fuese posible se diversificase el tipo de actividades y la estructura de los diferentes apartados para que resulte mas amena (Pa3).

Referente al «planteamiento didáctico» (B), dentro del apartado, «estructura general» (B.1), en el tercer nivel (B.1.1) al que denominamos, «los módulos de trabajo», la opinión de un profesor aplicador es que «la distribución de los módulos es adecuada, aunque en algunos momentos aparece demasiado prolija y hace perder el interés a los alumnos» (Pa2), haciendo referencia al ítem 19. Como vemos en esta afirmación la opinión en un mismo sujeto aparece llena de ambigüedad.

En el subnivel (B.1.2), se analizan las «sesiones de trabajo globalmente». En este apartado hay que destacar que las sesiones de trabajo resultan insuficientes (Pa1), los contenidos deberían abreviarse para el mantenimiento de la motivación (Pa2) así como que los términos utilizados en ocasiones son desconocidos por referirse a aspectos técnicos de los medios (Pa3.)

En el nivel (B.2), los aspectos «preliminares», los Profesores Aplicadores hacen una serie de sugerencias para la mejora del Programa: la enumeración de las sesiones, así como una metodología más variada ayudarían a la distribución óptima del contenido a la vez que se mantendría de forma efectiva la atención y la eficacia del grupo (Pa2); la incorporación en la introducción de actividades lúdicas ayudarían a fomentar el trabajo grupal y la motivación para el aprendizaje (Pa3).

Respecto a la «estructura metodológica de las sesiones» (B.3), en el apartado de «presentaciones introductorias» (B.3.1) los profesores aplicadores consideran que es interesante partir de las necesidades e interogan-

tes de los alumnos (Pa2). Referente a los objetivos de la Sesión (B.3.2), los profesores aplicadores creen que a veces se superan los espacios temporales y no se logran los objetivos en el tiempo previsto (Pa2)

En el apartado de las «ideas previas» (B.3.3) sobre la motivación (ítem 67) los profesores aplicadores creen que es demasiado extenso (Pa4). Respecto al subapartado de las «actividades» (B.3.4), los profesores aplicadores destacan que tanto el profesor aplicador del programa como el docente han de tener una buena preparación para ejecutar el programa (Pa2).

La opinión de los aplicadores acerca de cómo se trabaja la «información y documentación» (B.3.5), es que la información en ocasiones es insuficiente y el lenguaje que aparece algunas veces puede dificultar su lectura, reduciendo el interés y la motivación (Pa1), (Pa2).

En la «autoevaluación» (B.3.6), según los aplicadores necesitan más tiempo las puestas en común (Pa2). Respecto al compromiso (B.3.7), opinan que la realización de los mismos requiere un tiempo añadido (Pa2).

En el Nivel C, se trabaja la «valoración global» del programa y consta de tres subapartados. En el apartado (C.1), referente a los ítems 111 y 112 en los que se solicitó la valoración general del Programa, los Profesores Aplicadores coinciden con los Expertos en su utilidad, ya que se favorece la formación integral del alumno, puesto que se desarrolla la capacidad crítica de los alumnos a la vez que ayuda a reflexionar a los profesores (Pa1), (Pa2). Aconsejan que se intercambien actividades individuales y de grupo, a la vez que se intercalen actividades lúdicas con las formativas (Pa3). En el apartado de «observaciones finales» (C.3), coincidiendo con los Expertos, los Aplicadores sugieren que se oferte como una asignatura optativa (Pa2). El apartado (C.2) hace referencia a la Síntesis crítica y valorativa (ítems 113, 114), los aspectos positivos más relevantes son la inducción a los alumnos hacia un consumo crítico de los *mass media* y el despertar en ellos la capacidad de reflexionar acerca de la relevancia e influencia que tienen los medios de comunicación en su formación y en el desarrollo de su perso-

nalidad (Pa2), (Pa3). Insinúan que el Programa debería ser menos denso y con una estructura fluctuante que permita la dinamización de los alumnos, provocando el interés de una forma constante. Se sugiere asimismo la potenciación del trabajo individual y la variedad de actividades (Pa2), (Pa3).

3. Análisis y evaluación de nuestro diseño curricular: Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Cuaderno del Alumno/a.

3.1. La valoración del material realizada por el autor. La autoevaluación

 Siguiendo las estrategias planteadas por el profesor Cabero para la evaluación de los medios didácticos, comenzamos con la autoevaluación efectuada durante el proceso de elaboración por el diseñador del material curricular objeto de esta investigación. Para ello, aunque tomaremos en consideración los criterios propuestos por los diferentes autores para el análisis de materiales, vamos a seguir el esquema de Parcerisa (1996: 79 y ss.) , que hemos presentado con anterioridad, por las características mismas del modelo que coinciden con los principios didácticos que han sustentado nuestro Programa de Orientación.

Efectivamente, es un modelo elaborado a partir de los principios del actual sistema educativo, desde una perspectiva de aprendizajes significativos. Se adapta perfectamente a nuestro Proyecto, porque está pensado para el análisis de materiales con soporte papel, que van a ser usados por los alumnos y que su evaluación corresponde al propio profesorado implicado. Su misión fundamental, por tanto, será la de apoyar a los docentes en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o evaluación del currículum.

Como podemos observar, nuestra línea de trabajo sigue un camino paralelo al planteado por Parcerisa, convergiendo en los planteamientos básicos. En nuestra propuesta, el profesorado tiene una especial relevancia en el análisis del material, no sólo los que van a estar más implicados sino también un plantel de expertos, profesores de secundaria, universidad y orientadores, que no van alejados de la realidad, desde una vertiente teórica, sino que son ampliamente conocedores de la temática y de los destinatarios finales, es decir de los propios alumnos.

Además, nuestro material forma parte de un proceso más complejo como es una investigación en todos sus términos, por lo que coincidimos con Parcerisa (1996: 80) cuando expresa que «el modelo tiene que entenderse como un instrumento útil para evaluar materiales curriculares, pero esta evaluación se tiene que contextualizar en un conjunto más amplio de elementos interrelacionados».

En esta línea, procederemos analizar globalmente nuestro Programa de Orientación, apoyándonos para realizar esta reflexión a partir de los cuatro grandes ámbitos de análisis que propone Parcerisa: intenciones educativas, requisitos para el aprendizaje, atención a la diversidad del alumnado y aspectos formales.

3.1.1. Ámbito descriptivo

Según Parcerisa, es éste un ámbito previo al análisis propiamente di-

cho, incluyendo una serie de elementos con la intención de determinar las características básicas del material curricular objeto de análisis.

- **Intenciones y el ámbito de aplicación:**

Nuestro Programa de Orientación se diseña para ser desarrollado dentro de la acción tutorial con alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto con los de tercero, aunque se podría aplicar perfectamente en cuarto e incluso en Bachillerato. El ubicar su desarrollo con los alumnos de tercero, se debe al momento evolutivo tan crucial - la pubertad y la adolescencia- en el que se está configurando la personalidad del alumnado y donde una intervención desde la orientación puede ser decisiva en su formación como consumidores inteligentes de los medios de comunicación y sus mensajes. Nuestro Programa debe estar integrado en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro.

- **Componentes:**

Como hemos expuesto con anterioridad, nuestro material va destinado a su uso por los alumnos, quedando reflejados, antes de iniciarse el desarrollo de las sesiones de trabajo, los objetivos y principios que han inspirado su elaboración, así como las orientaciones metodológicas oportunas, para su correcta aplicación.

- **Organización de los contenidos:**

Se ha partido de una organización globalizada de los contenidos, ya que nos encontramos con una temática que por su condición de transversal impregna toas las áreas. En este sentido, nuestro material cumple todos los requisitos que Parcerisa (1996: 81) establece para el análisis del material.

- **Tipo de material:**

Según su función, nuestro material puede encuadrarse como *mixto*, ya que combina la función informativa y de consulta con la de propuesta de actividades y lectura. Hemos pretendido, ante todo, elaborar un texto inno-

vador donde la exposición de información pase a un plano secundario y donde la prioridad esté en la propuesta de actividades como eje general del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ajustándonos al esquema que presenta Parcerisa, nuestro material se sitúa en «la propuesta de actividades seguida de la información», en la que el proceso se inicia con la búsqueda de información para potenciar el aprendizaje por descubrimiento.

Desde el punto de vista de las características de uso, el material que hemos elaborado aunque tiene el nombre de cuaderno del alumnado, en principio no está diseñado con la intención de que sea fungible, pero sí que pretendíamos con esta acepción que no se percibiera como el típico libro de texto impuesto al alumno, sino que fuera un material a la vez de trabajo y de lectura para el tiempo de ocio.

El sistema de encuadernación que hemos utilizado es en formato de anillas con cubiertas plastificadas, por ser un sistema manejable y fácil de usar por los alumnos y profesores y fue diseñado para ser utilizado tanto individualmente como de forma colectiva.

- **Lengua del material:**

Por dirigirse a alumnado ubicado en la Comunidad Autónoma Andaluza, la lengua en que está escrito es el español.

- **Organización didáctica:**

Nuestro material está estructurado en diez sesiones de trabajo y cada una de ellas, como ya hemos expuesto, se desarrolla a través de ocho puntos básicos, que conforman los pilares de nuestra propuesta metodológica.

- **Material complementario:**

Nuestro material se ha diseñado para que el alumno busque e indague la información, por lo que no es suficiente para poder realizar todas las actividades que se proponen. Por ello, necesita apoyarse en la consulta y el

trabajo investigativo, así como el uso de los diferentes medios de comunicación como recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

Una vez descritas las características básicas del material, en este segundo ámbito se pasa a su análisis propiamente dicho, en relación con los acuerdos recogidos en el proyecto curricular de centro sobre los elementos fundamentales del quehacer didáctico: qué se tiene que 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.

• Objetivos:

En nuestro material, se establece una correspondencia entre los objetivos del Programa y los establecidos en el Proyecto de Centro y Proyecto Curricular de cada uno de los centros donde se aplicó el mismo, debido a que fue algo impuesto externamente, sino que surge como consecuencia de una adecuada coordinación y compromiso por parte de los profesores implicados en la experimentación, bajo la coordinación del Departamento de Orientación. Aunque nuestra temática es genérica y tendría cabida en el desarrollo de la formación integral del alumno, se recogió expresamente en los documentos curriculares de cada centro.

Hemos puesto especial interés porque nuestros objetivos se adecuen a la edad de los alumnos a los que se dirige y que mantengan la imprescindible coherencia entre ellos, a fin de que no se encontrasen contradicciones entre ellos.

• Contenidos:

En las orientaciones del apartado «¿cómo trabajaremos», indicába-

mos claramente que desde la óptica de la orientación nuestro propósito con el desarrollo del Programa «Aprendamos a consumir mensajes» no era ofrecer conocimientos teóricos sobre los medios, sino que nuestro objetivo consistiría en iniciarlos en una fascinante aventura de descubrimiento, de crítica, de reflexión, de análisis y de toma de decisiones inteligentes sobre el consumo crítico de los medios de comunicación y sus mensajes. Por tanto, aunque los contenidos que se persiguen trabajar prioritariamente son los de carácter actitudinal, en la formulación de objetivos quedan reflejados los conceptuales y los procedimentales. Consecuentemente con nuestro planteamiento, no hemos optado por una especificación de los tipos de contenidos de cada ámbito por separado, sino que creíamos más conveniente mostrarlos de forma global.

En cuanto a la correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en el propio material, hemos intentado especificar la relación entre contenidos y objetivos, siguiendo una secuencia lógica, generándose los primeros a partir de éstos últimos. Asimismo hemos procurado que existiera una proporción adecuada entre los distintos tipos de contenidos, desde el planteamiento antes manifestado. El apartado «tomando decisiones» ha sido de gran utilidad para comprobar la adecuación de los contenidos al proceso de enseñanza- aprendizaje.

a) Rigurosidad y actualización de los contenidos

Creemos que los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados, para evitar caer en excesivas simplificaciones que deformen la realidad. Por la propia temática, se ha partido siempre de datos y documentos reciente, tomando como referencia la propia actualidad del momento.

b) Adecuación de los contenidos

Consecuente a los objetivos, los contenidos se han adecuado al entorno de los centros y sus proyectos curriculares, ya que la temática es muy genérica y afecta a toda la sociedad.

c) Materiales de lectura

Nuestro apartado «lo que debes conocer», se diseñó como fundamental para el acercamiento a la información sobre los medios y sus mensajes. Por ello, su lectura se especificaba que tenía que ser necesaria e imprescindible. En este sentido coincidimos con los planteamientos de Parcerisa, procurando la combinación de realidades tanto lejanas como próximas al alumnado, mezclando los gráficos e ilustraciones con el texto, promoviendo una adecuada diversidad textual e intentando que los materiales de lectura se ajustaran a lo que él denomina «estructuras canónicas», es decir, orientadas hacia la narración, exposición, descripción y conversación.

d) Conclusión con respecto a los contenidos

Indica Parcerisa que ,como conclusión, habría que preguntarse si los contenidos propuestos hacen prever que se podrán conseguir los objetivos. En este sentido, tenemos que contestar afirmativamente, al menos ese ha sido nuestro empeño, pero, sin lugar a dudas, la evaluación final del Programa, con la recogida de todas la informaciones sobre su desarrollo, nos dará la respuesta definitiva.

• Actividades en función de los objetivos y los contenidos:

Creemos que todas las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material. Para cada objetivo y para cada contenido se han previsto todo un grupo de actividades necesarias y en porcentaje suficiente -cuando se trabaja más con contenidos actitudinales, esta circunstancia hay que tenerla muy presente- para que se produzca el esperado proceso de aprendizaje. Hemos tenido en cuenta, en la propuesta de actividades su lógica progresión, para facilitar el aprendizaje y conseguir los objetivos establecidos.

• Evaluación:

Uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje según nuestro planteamiento didáctico, recae en la evaluación.

Por ello, en nuestro material incluimos un apartado específico denominado «nos evaluamos», donde los alumnos reflexionarían sobre el desarrollo de la sesión, sobre los conocimientos adquiridos, sobre la modificación de hábitos y actitudes, sobre las dificultades encontradas y donde incluso los propios alumnos hicieran propuestas de mejora sobre el programa.

Por tanto, creemos haber abordado en una línea innovadora el proceso de evaluación, estableciendo criterios coherentes con los proyectos curriculares de los centros donde se desarrolló el material.

• **Ejes o temas transversales del currículum:**

La temática central de nuestro Programa forma parte del área transversal «educación en medios de comunicación», en aquellos ámbitos educativos donde se le reconoce como tal, o dentro de la denominada «educación del consumidor» («educación del consumidor y el usuario» en Andalucía). Como ya hemos expuesto con anterioridad, tratamos la temática de forma específica dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo, teniendo en cuenta otros ejes transversales, especialmente la «educación moral y cívica» y la «educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos», ya que a través de los medios de comunicación y sus mensajes presentan modelos contrarios a los valores positivos que deben imperar en una sociedad democrática.

Por tanto, aunque no hayamos indicado expresamente la aparición de los temas transversales citados, si fueron apareciendo de forma implícita en los objetivos, contenidos, ilustraciones, textos y desarrollo de actividades y todo en coherencia con los valores asumidos en el programa y en los respectivos proyectos educativos y curriculares de los centros participantes.

3.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje

En palabras de Parcerisa, con este ámbito se analizará la coherencia de las decisiones tomadas en el material con las condiciones que favorecen un aprendizaje lo más significativo y funcional posible. Para ello, se plantea tres grandes bloques, dependiendo de la tipología del material: informativos o de consulta, con propuestas de actividades y específicos de lectura. Como nuestro material mezcla los tres, realizaremos un análisis de cada uno de ellos.

- **Materiales informativos o de consulta:**

En nuestro material, hemos cuidado bastante la debida adecuación del nivel lingüístico, tanto léxico como morfosintáctico, a la edad de los alumnos a los que nos dirigimos. Intentamos, en todo momento, utilizar un lenguaje sencillo, comprensible y que les «enganchara», por lo que procuramos introducir progresivamente la aparición inevitable de nuevos vocablos, la mayoría con explicaciones contextualizadas dadas en el propio material, evitando las frases largas y rebuscadas que dificultaran la comprensión. Estimamos que la densidad informativa que aparece es la correcta y la adecuada a la edad de los alumnos, en relación con los objetivos a alcanzar que nos habíamos propuestos, apareciendo gran cantidad de informaciones originales, desconocidas por ellos. En este sentido, hemos procurado que la información tuviera un carácter lo más abierto posible de la realidad y que careciera de cualquier sesgo dogmático.

En cuanto a las secuencias de la lectura del material, lo dotamos de los elementos oportunos para facilitar su uso. En este sentido, en cada sesión se repite la misma estructura, ya comentada con anterioridad, lo que nos facilita la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de los alumnos. Potenciamos los elementos facilitadores de la motivación, que el contenido del programa les interese, con propuestas actividades y reflexiones atractivas y significativas para todos, partiendo de sus am-

bientes cotidianos y realidades cercanas. En la información facilitada, se aprecia claramente los grados de lectura, lo importante de lo más secundario. En los apartados «nos evaluamos» y «tomando decisiones» se proponen actividades que realizan funciones de síntesis de las ideas principales trabajadas en la sesión. En definitiva, hemos procurado que sean los propios alumnos los protagonistas del aprendizaje.

- **Materiales con propuestas de actividades:**

Nuestro material ha intentado conjugar la reflexión y el trabajo investigativo de los alumnos a través de las actividades individuales y colectivas. Comenzamos siempre con una propuesta de actividades cuyo fin es ayudar a conocer los aprendizajes previos realizados por los alumnos. Hemos procurado dotar a las actividades de un carácter atractivo para el alumnado y en conexión con su propia realidad, para que el alumno valore positivamente nuestra temática. Se han planteado interrogantes para crear verdaderos conflictos cognitivos, necesarios para la conformación de la madurez humana y que favorecen los aprendizajes significativos. En el diseño de las actividades, hemos intentado que éstas ayuden a la construcción de nuevos significados y que conlleve la aplicación práctica de lo adquirido. Al finalizar cada sesión, como actividad de síntesis los alumnos dejaban constancia, por escrito en un mural, en el propio aula, de su compromiso con los objetivos formulados en la sesión.

Para facilitar la organización del aula, en nuestro material siempre hemos especificado y dado pistas suficientes para que el ambiente de aprendizaje en cuanto al espacio, tiempo o agrupamiento fueran los idóneos. Por último, sobre las propuestas de evaluación, hemos cuidado en todo momento ser fieles a nuestros planteamientos didácticos, por lo que siempre partimos de una evaluación inicial -apartado «¿qué sabemos»- para conocer las ideas previas de los alumnos y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje posterior. Mantenemos permanentemente presente la evaluación formativa a lo largo del aprendizaje y finalmente incluimos una autoevaluación en cada sesión, para conocer no sólo los resultados del proceso, sino también como instrumento de mejora del mismo. Nuestro mate-

rial, por su propia naturaleza orientativa, no incluye pruebas para medir los resultados, sino que se realiza a través del mismo proceso y en los compromisos que se adquieren públicamente. En la investigación, de la que forma parte la aplicación del Programa, sí existió un cuestionario inicial y otro final donde se comprobó los cambios producidos en el alumnado.

- **Materiales de lectura:**

En nuestra idea de que nuestro material no sólo fuera un manual escolar del alumno, sino que también se pudiera convertirse en un material de lectura, para cualquier situación e incluso para los miembros del entorno familiar, procuramos en todo momento que existiese una coherencia en la secuenciación de los contenidos, manteniendo de manera constante las distintas secciones, utilizando marcas tipográficas, indicadores y palabras claves que facilitasen la comprensión. Se han intentado evitar las dificultades léxicas, introduciendo un vocabulario con rigor científico, pero comprensible y sencillo, ayudado de ilustraciones. Existen actividades de lectura tanto guiada como independiente. El material propone actividades que obligan a establecer inferencias y predicciones, a utilizar el contexto, a formular preguntas, a plantear dudas, a provocar la reflexión y tomar decisiones acertadas. Por último, se proponen actividades adecuadas y diversificadas para realizar antes, durante y después de la lectura.

3.1.4. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

En el diseño de nuestro material, hemos tenido en cuenta la atención a la diversidad como una cuestión fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gran variedad de actividades dirigidas sobre todo hacia la adquisición de contenidos actitudinales y procedimentales, respeta la singularidad de los individuos y sus propios ritmos de aprendizaje. Además, como se potencia los grupos de trabajo, se fomenta un foro de participación y colaboración entre todos los compañeros, lo que facilitará el aprendizaje de aquéllos que necesiten una atención más individualizada. Lógicamente, la

labor del docente se tiene que hacer notar especialmente en este aspecto.

3.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

Este último bloque de análisis, según Parcerisa, no tiene importancia por sí mismo sino en función de su adecuación a los otros ámbitos tratados anteriormente.

- **Diseño y maquetación:**

A pesar de las limitaciones lógicas derivadas de los condicionantes de impresión y su coste económico, hemos intentado ofrecer a los alumnos un material que les fuera atractivo, manejable y original. El único aspecto que pudo inclinarse en nuestra contra fue la carencia del color, pero que intentamos paliarlo -en la medida de lo posible- jugando con el contraste de los sombreados. En el texto original, el color es parte fundamental del mismo y así aparece y se cuida en ilustraciones y fondo de los cuadros y gráficos.

En su encuadernación, tuvimos presente que el material tenía que ser muy utilizado por los alumnos, por lo que pensamos que adoptando un sistema de gusanillo en espiral con la cubierta y contracubierta plastificadas se produciría una mayor resistencia y duración. El número total de páginas de nuestro material asciende a 93, por lo que estimamos que contribuye a su manejabilidad. Se realizó su impresión mediante el sistema de fotocopias, por lo que su dimensión corresponde al formato de *din A-4 (210x297 mm.)*. Cuidamos bastante que la portada fuera llamativa y para ello, además de utilizar un tipo de letra amplio, se eligió un dibujo original que atrajera la atención del alumnado. Asimismo, estimamos que el título «Aprendamos a consumir mensajes» es coherente con el contenido del material. Hemos utilizado además múltiples ilustraciones, gráficos, símbolos, marcas tipográficas identificativas e iconos que respondieran a las exigencias de un material que pretende ser innovador y original y destinados a alumnos de Secundaria.

Según Parcerisa (1996: 95), otro aspecto importante a analizar es lo que él denomina «visualización de las jerarquías o diagramación», es decir la distribución de los elementos en cada página en relación con su importancia. En este sentido, hemos de indicar que hemos resaltado tipográficamente lo más importante, colocamos el comienzo de todas las sesiones en el lado derecho, por ser el más leído; elegimos un tipo y cuerpo de letra - aunque con las lógicas limitaciones económicas - que fuera el más adecuado; cuidamos del contraste entre los bloques tipográficos y los espacios en blanco; e incluimos todo tipo de imágenes gráficas - dibujos, fotografías, esquemas... - coherentes y en relación directa al texto donde se insertaban.

Por último, queremos resaltar que en todos los textos de apoyo que aparecen en la sección «Lo que debes conocer» hemos incluido la referencia bibliográfica, para que tanto el profesorado como los alumnos conozcan la procedencia de la fuente de información y puedan acudir a ella, ya sea para aumentar sus conocimientos o para profundizar en esos contenidos.

3.2. La evaluación del material realizada por el grupo de expertos

Siguiendo la propuesta de Cabero (1994a: 252), ésta sería la segunda de las estrategias iniciales para la «evaluación en vacío» de los materiales, antes de proceder a su aplicación y experimentación, que será la fase siguiente: «la evaluación por y desde los usuarios», verdadera «prueba de fuego» del material.

En la planificación previa, establecimos la necesidad de realizar dos acciones: en primer lugar, la creación de un instrumento de análisis para los expertos, que además de servirnos a nosotros mismos en la autoevaluación de nuestro programa, constituyera una completa guía para la valoración de nuestro material, a fin de proceder a efectuar los cambios o reajustes necesarios antes de proceder a su aplicación en los centros educativos; en segundo lugar, la selección del plantel de expertos, tarea, a veces, bastante

la distribución de los elementos en cada página en relación con su importancia. En este sentido, hemos de indicar que hemos resaltado tipográficamente lo más importante, colocamos el comienzo de todas las sesiones en el lado derecho, por ser el más leído; elegimos un tipo y cuerpo de letra -aunque con las lógicas limitaciones económicas- que fuera el más adecuado; cuidamos del contraste entre los bloques tipográficos y los espacios en blanco; e incluimos todo tipo de imágenes gráficas -dibujos, fotografías, esquemas...- coherentes y en relación directa al texto donde se insertaban.

Por último, queremos resaltar que en todos los textos de apoyo que aparecen en la sección «Lo que debes conocer» hemos incluido la referencia bibliográfica, para que tanto el profesorado como los alumnos conozcan la procedencia de la fuente de información y puedan acudir a ella, ya sea para aumentar sus conocimientos o para profundizar en esos contenidos.

3.2. La evaluación del material realizada por el grupo de expertos

Siguiendo la propuesta de Cabero (1994a: 252), ésta sería la segunda de las estrategias iniciales para la «evaluación en vacío» de los materiales, antes de proceder a su aplicación y experimentación, que será la fase siguiente: «la evaluación por y desde los usuarios», verdadera «prueba de fuego» del material.

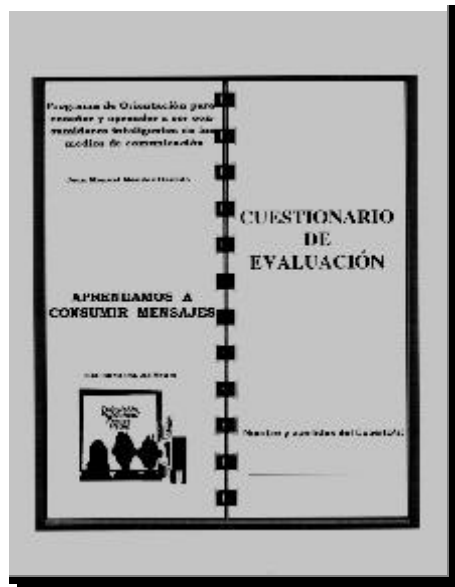
En la planificación previa, establecimos la necesidad de realizar dos acciones: en primer lugar, la creación de un instrumento de análisis para los expertos, que además de servirnos a nosotros mismos en la autoevaluación de nuestro programa, constituyera una completa guía para la valoración de nuestro material, a fin de proceder a efectuar los cambios o reajustes necesarios antes de proceder a su aplicación en los centros educativos; en segundo lugar, la selección del plantel de expertos, tarea, a veces, bastante compleja.

3.2.1. Elaboración del instrumento de análisis a utilizar por los expertos

El modelo de análisis que hemos elaborado, se ha realizado a partir de los criterios necesarios para la evaluación de materiales curriculares impresos recogidos de todos los modelos que hemos investigado, siempre con las debidas adaptaciones a las características propias de nuestro Programa de Orientación, pero sobre todo seguimos las sugerencias de Parcerisa (1996:97 y ss) y de Aguaded (1998: 966 y ss.).

A éste instrumento de análisis le hemos denominado en nuestra investigación *Cuestionario de evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», análisis del Cuaderno del alumno/a*. Realizada esta precisión, entraremos a describir el contenido del mismo.

Nuestro propósito en su elaboración fue diseñar un modelo de análisis que evaluara rigurosamente todos los ámbitos que según la mayoría de autores son imprescindibles en un material innovador y de calidad. Para ello, optamos por establecer un cuestionario con dos niveles de análisis: uno cerrado de preguntas preestablecidas por nosotros y otro con preguntas abiertas y espacios en blanco para las observaciones que estimasen oportunas.



Sintetizando, podemos decir que el cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo se realiza un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, se expone la valoración global del mismo, pretendiendo ser una síntesis recapitulativa, de carácter cualitativo, de las aportaciones anterior-

res; y en el cuarto anotamos los datos más significativos del currículum profesional del experto/a evaluador/a. Cada ítem de los dos primeros bloques 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

Al final de cada apartado, se ofrece una columna de observaciones que los expertos pueden rellenar para justificar, aclarar y complementar su opinión. Asimismo, como hemos manifestado anteriormente, se formulan también preguntas con formato abierto. De esta manera, los expertos no se limitan a seguir el guión preestablecido, sino que le damos opción para que libremente expresen y aporten su punto de vista sobre los aspectos que se están valorando o sobre otros de su interés con respecto al material. Por tanto, al final nos encontraremos con dos tipos de datos, unos que podremos procesar cuantitativamente y otros de forma cualitativa.

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)	Valoración			
!Parten de los 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 Sesión.	0	1	2	3
!Motivan el interés y la curiosidad.	0	1	2	3
!Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3

Observaciones

3. Valoración global del Programa

3.1. Síntesis descriptiva

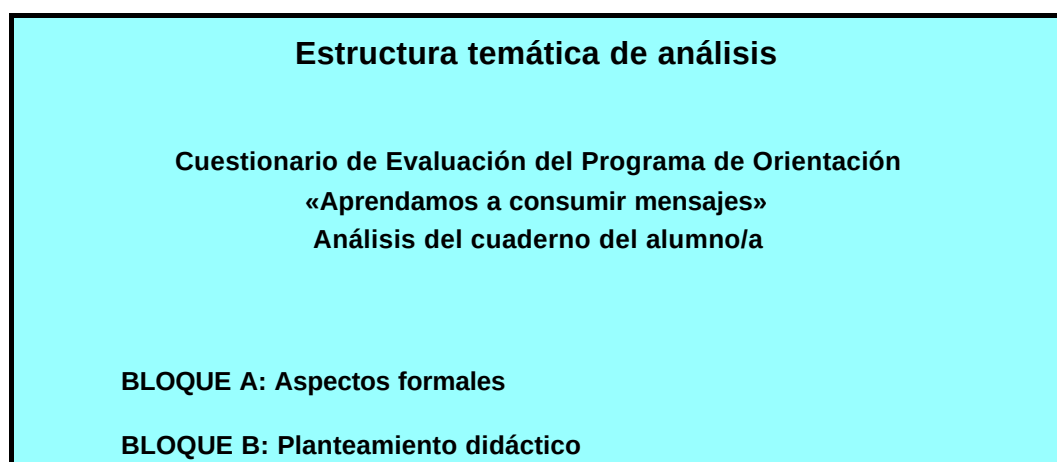
!¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

!¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

La portada del cuestionario, es de identificación del mismo, recogiendo, además, los datos personales del evaluador. Ya en su interior, antes de comenzar con los distintos bloques, se incluye las oportunas «sugerencias para la cumplimentación del cuestionario». El primer bloque de análisis se refiere a los aspectos formales y se compone de 18 ítems en un único apartado. El segundo se refiere al planteamiento didáctico y abarca un total de 92 ítems, agrupados en tres sub-bloques: *estructura general*, *preliminares* y *estructura metodológica de las sesiones*. A su vez, la estructura general se divide en dos apartados con 18 ítems en total; preliminares, en cuatro apartados y 13 ítems; y la estructura metodológica de las sesiones con 61 ítems se divide en siete apartados. El tercer bloque comienza con una serie de cinco preguntas abiertas y se refiere a la valoración global del Programa con tres apartados -síntesis descriptiva, síntesis crítica y valorativa y observaciones finales-. El último bloque demanda información sobre datos relevantes del currículum profesional del experto evaluador. Para observarlo íntegramente, lo reflejamos en los anexos de esta investigación.

Creemos que confeccionamos un cuestionario con todo rigor científico, pero que a la vez fuera fácil de rellenar en sus diferentes apartados y que la información recogida, nos sirviera para realizar los cambios antes de su aplicación escolar.

Exponemos a continuación los distintos bloques y apartados que lo configuran:



B.1. Estructura General*B.1.1. Los Módulos de Trabajo**B.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente***B.2. Preliminares***B.2.1. El índice**B.2.2. La introducción**B.2.3. ¿Qué aprenderemos?**B.2.4. ¿Cómo trabajaremos?***B.3. Estructura metodológica de las Sesiones***B.3.1. Las presentaciones introductorias**B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)**B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)**B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)**B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)**B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)**B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)***C. Valoración global del Programa****C.1. Síntesis descriptiva****C.2. Síntesis crítica y valorativa****C.3. Observaciones finales****D. Datos del experto evaluador****3.2.2. Los expertos evaluadores**

La selección de expertos era la acción siguiente tras la elaboración del cuestionario de análisis. Como indica Cabero (1994a: 251) «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, contactos con 15 profesionales, a los que también se les unirían los cinco aplicadores del Programa en los centros escolares -a todos tenemos que agradecerles su colaboración desinteresada y entusiasta en una labor que les iba a suponer un trabajo añadido a sus tareas docentes-, lo que supone contar con una amplia diversidad de opiniones y pareceres a la hora de realizar sus respectivos análisis.

En esta selección tuvimos en cuenta una serie de indicadores que favoreciera la calidad y los diferentes puntos de vista con respecto a nuestro Programa: prestigio profesional, pertenencia a distintos niveles educativos, perfiles académicos en relación con la temática y el enfoque del programa.

Como podremos comprobar, esta selección de expertos, atendiendo a su número y a los indicadores que fijamos, no suponía una tarea fácil. Sobre el prestigio profesional de los expertos seleccionados, tenemos que indicar que hemos tenido el privilegio de contar unos profesionales con un profundo conocimiento del campo docente y académico en el que se desenvuelven, con una dilatada experiencia y un considerable reconocimiento en sus ámbitos de trabajo. Respecto a la variedad de niveles educativos, hemos incluido a docentes universitarios y de la enseñanza secundaria. Para nosotros, era de capital importancia que participaran no sólo expertos de la Universidad, desde una dimensión más teórica, sino también docentes de Secundaria, conocedores de la realidad práctica donde se desarrollaría el material de investigación y que nos aportaría una información privilegiada.

En cuanto a sus perfiles académicos, vamos a analizar con un poco de detalle su configuración. El sector de profesores universitarios pertenece al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, estando adscritos a las áreas de conocimiento de Didáctica y Métodos. Nos interesaban especialmente porque en ellas imparten docencia profesores que trabajan los planteamientos curriculares, la tecnología educativa, la orientación y los métodos de investigación. En el profesorado de Secundaria, de una

parte, elegimos a un sector de docentes con especialidades diferentes y que, por tanto, imparten distintas materias, por dos motivos: porque el tratamiento de este Programa es válido de una forma transversal en todas las áreas y disciplinas del currículum; y porque todos han realizado labores de tutoría, por lo que serían los responsables de su aplicación en el aula. De otra, seleccionamos al sector de orientadores, pertenecientes a cada uno de los centros donde se iba a llevar a cabo la experimentación, por considerar que sobre ellos recae el peso fundamental en la planificación, organización y coordinación del desarrollo de cualquier intervención orientadora. En definitiva, y atendiendo a estos criterios, realizamos nuestra selección.

Como señalamos anteriormente, dentro de la evaluación efectuada por los expertos hemos incluido también el análisis de los cinco profesores aplicadores de nuestro Programa. Si los 15 evaluadores expertos realizaron su análisis antes del desarrollo del Programa en los centros, la valoración de los aplicadores, lógicamente, se realizó al finalizar la implementación del mismo, por lo que el contraste entre los datos y juicios -desde la estimación o previsión y desde la realidad práctica- de ambas evaluaciones será muy interesante como veremos más adelante.

3.2.3. Relación de expertos evaluadores

! Profesores Universitarios

- **Sebastián González Losada. Universidad de Huelva.**

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, comenzó su carrera docente como maestro de Primaria hasta llegar a esta Universidad donde ejerce como Profesor Titular, adscrito a las materias de «Didáctica y Organización Escolar». Autor de múltiples publicaciones relacionadas con su campo, entre las que destacan su libros *Educación en la Huelva del siglo XIX* y *Evaluación Institucional*.

- **Ramón Ignacio Correa García. Universidad de Huelva**

Doctor en Ciencias de la Educación por la U.N.E.D., comenzó su carrera docente como maestro de Primaria hasta llegar a la Universidad de Huelva, donde imparte docencia en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Ha sido coordinador del D.E.R.E. en el Centro del Profesorado de Huelva. Defendió su tesis doctoral con un trabajo sobre la publicidad y su mensajes. Ha sido autor de múltiples publicaciones, relacionadas con su campo, destacando los libros *La imagen que se esconde*, *La mujer invisible* y *Nuevas Tecnologías, Educación y Conciencia Crítica*.

- **Ramón Tirado Morueta. Universidad de Huelva.**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, comenzó su trayectoria profesional trabajando en el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de esa Universidad y como pedagogo en Servicios Sociales del Ayuntamiento de Minas de Riotinto (Huelva). Actualmente es profesor de la Universidad de Huelva en la que imparte docencia en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Autor de numerosas publicaciones sobre su campo de trabajo, entre la que destaca su colaboración en el libro *Creación de Materiales para la Innovación Educativa*.

- **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 Educativa». Ha desarrollado una amplia labor docente antes de su incorporación a la Universidad como maestro de Primaria y orientador de Secundaria. Ha realizado numerosas publicaciones relacionadas con su campo y en relación con medios de comunicación, destacando su colaboración en el manual *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* y *La otra mirada a la tele*. Es miembro del grupo Comunicar, Colectivo andaluz para la Educación en Me-

dios de Comunicación y subdirector de la revista del mismo nombre.

• **Ángel Boza Carreño. Universidad de Huelva.**

Licenciado en Ciencias de la Educación, ha ejercido como maestro de Primaria y orientador de los Equipos de Orientación Educativa de Andalucía. Actualmente es profesor de la Universidad de Huelva, impartiendo docencia en la especialidad de «Métodos de Investigación» y «Orientación Educativa». Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con su campo de trabajo, destacando de entre ella su colaboración en el libro *Integración Educativa*.

! Profesores de Enseñanza Secundaria

• **Francisco Casado Mestre. Profesor de Dibujo. Huelva.**

Arquitecto Técnico. Con una dilatada experiencia docente, es en la actualidad profesor de Dibujo en el IES «La Marisma» de Huelva. Miembro de Grupo Comunicar, pertenece al consejo de redacción de la revista del mismo nombre, habiendo realizado múltiples publicaciones sobre la educación en medios de comunicación.

• **María Teresa Fernández Martínez. Profesora de Filosofía. Huelva.**

Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla y en Filología Hispánica por la UNED. Actualmente ejerce sus labores docente como profesora de Ética y Filosofía en el IES «Odiel» de Gibraleón (Huelva). Miembro del Grupo Comunicar, pertenece al consejo de redacción de la revista de su mismo nombre, siendo autora de numerosas publicaciones relacionadas con los medios de comunicación y la educación, destacando su libro *El universo de papel*.

- **Tomás Pedroso Herrera. Profesor de Lengua. Huelva.**

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, es actualmente profesor de Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva. Miembro del Grupo Comunicar, perteneciendo al consejo de redacción de la revista del mismo nombre, ha publicado numerosos artículos sobre los medios de comunicación y la educación.

- **María Amor Pérez Rodríguez. Profesora de Lengua. Huelva.**

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, es actualmente Profesora de Secundaria de Lengua en el IES «San Sebastián» de Huelva. Anteriormente, tuvo experiencia docente como maestra de Primaria. Pertenece al Grupo Comunicar, siendo miembro del consejo de redacción de la revista del mismo nombre. Es autora de numerosas publicaciones relacionadas con los medios de comunicación y la educación.

- **Nuria Esther García García. Profesora de Psicología y Pedagogía. Huelva.**

Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, ejerce actualmente como profesora de Secundaria por la especialidad de Psicología y Pedagogía en el IES «Francisco Garfías» de Moguer (Huelva). Pertenece al Grupo Comunicar y es autora de múltiples publicaciones relacionadas con su campo y en relación a los medios de comunicación.

- **Josefina Azcárate Caballero-Infante. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, desarrolla actualmente su labor docente como Orientadora del Colegio «Santa María de Gracia» de Huelva, habiendo trabajado anteriormente como maestra de Infantil y en un gabinete psicopedagógico privado. Ha colaborado en algunas investigaciones universitarias y pertenece a grupos de trabajo del Centro del Profesorado de Huelva.

- **María del Carmen Pulgarín Medina. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce su labor docente en el IES «San Sebastián» de Huelva. Colabora con la Universidad de Huelva como tutora del Prácticum de Psicopedagogía, pertenece a grupos de trabajo del Centro del Profesorado de Huelva y es especialista en Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Es autora de numerosas publicaciones relacionadas con su ámbito de intervención.

- **Manuel Jesús Hermosín Mojeda. Orientador. Huelva.**

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, actualmente es Orientador en el Colegio «Santo Ángel de la Guarda» de Huelva, habiendo desarrollado labores docentes, anteriormente, como maestro de Primaria. Pertenece a Colectivos de Renovación Pedagógica, siendo autor de múltiples publicaciones en revistas especializadas, relacionadas con su campo de trabajo.

- **Nieves Parra Martín. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce como Orientadora en el Colegio «La Hispanidad» de Huelva. Anteriormente, desarrolló tareas docentes como maestra de Primaria. Es especialista en Psicomotricidad y máster en Logopedia. Pertenece a grupos de trabajo del CEP de Huelva.

- **Inmaculada Moreno García. Orientadora. Huelva.**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, es actualmente Orientadora en el Colegio «Santa Teresa de Jesús» de Huelva. Trabaja también en un gabinete psicopedagógico privado. Ha colaborado en algunas investigaciones universitarias y es especialista en Logopedia.

Para proceder a sus identificaciones, a efectos del procesamiento de la información, a los sectores les hemos asignado los siguientes códigos:

• Profesores de Universidad	Código «Pu»
• Profesores de Secundaria	Código «Ps»
• Profesores Orientadores	Código «Po»
• Profesores Aplicadores del Programa	Código «Pa»

La identificación individualizada de los expertos queda configurada de la siguiente manera:

Profesores de Universidad

Código	Nombre
Pu1	• Ángel Boza Carreño
Pu2	• Sebastián González Losada
Pu3	• Ramón Tirado Morueta
Pu4	• Ramón Ignacio Correa García
Pu5	• Manuel Monescillo Palomo

Profesores de Secundaria

Código	Nombre
Ps1	• Francisco Casado Mestre
Ps2	• María Teresa Fernández Martínez
Ps3	• Tomás Pedroso Herrera
Ps4	• María Amor Pérez Rodríguez
Ps5	• Nuria Esther García García

Profesores Orientadores

Código	Nombre
Po1	• Josefina Azcárate Caballero-Infante
Po2	• María del Carmen Pulgarín Medina
Po3	• Manuel Jesús Hermosín Mojeda
Po4	• Inmaculada Moreno García
Po5	• Nieves Parra Martín

3.2.4. Contextualización del juicio de expertos

Habíamos establecido en la planificación general de nuestra investigación, que el momento idóneo para la realización de la evaluación del diseño del Programa de Orientación por parte de los expertos sería a comienzos del curso académico 1998/99. Estimábamos que habría tiempo suficiente para que todos pudieran realizar sus análisis y nosotros posteriormente, utilizando los instrumentos necesarios para el procesamiento de la información obtenida, introducir los cambios y reajustes necesarios en el Programa antes de su impresión definitiva y el comienzo de su aplicación en los centros educativos, a partir del segundo trimestre del curso.

Durante los primeros días de Octubre, convocamos sendas reuniones informativas para cada uno de los tres sectores: profesores universitarios, de secundaria y orientadores. En ellas, se les fue explicando todo el proceso y los objetivos de la evaluación y aclarándose las dudas surgidas. Se les entregó a cada experto un ejemplar del programa, debidamente encuadernado y un cuestionario para la evaluación. Se les comentó detenidamente el enfoque, la estructura y el contenido del mismo y se fijaron las fechas para su entrega, acordándose no demorarse más allá de la segunda quincena de noviembre.

A pesar de nuestras previsiones, la cumplimentación del cuestionario se retrasó por la mayoría, no recogiendo todos, después de muchas llamadas, hasta días antes de las vacaciones navideñas. Una vez que tuvimos todo en nuestro poder, comenzamos el procesamiento de las informaciones obtenidas.

3.2.5. El procesamiento de la información cuantitativa

Como ya expusimos en el apartado sobre la elaboración del instrumento, el cuestionario nos iba a aportar tanto información cuantitativa como

cualitativa. Para proceder al análisis de la información cuantitativa, optamos por elaborar tablas de doble entrada en las que se recogiesen, en un primer momento, las puntuaciones directas de los expertos, para ir reduciendo, de forma ordenada, toda la información recogida por el cuestionario.

En consecuencia, elaboramos una tabla, siguiendo las indicaciones de Aguaded (1998: 979 y ss.), en la que apareciera en primer lugar los datos de identificación del grupo de experto y el código del evaluador; a continuación, creamos una cabecera -como podemos observar más abajo- con tres apartados: en el primero se especifican los tres niveles o bloques de análisis, en el segundo, se reflejan las puntuaciones absolutas que se podría obtener y las obtenidas en cada uno de los bloques; y en el tercero, se recogen los porcentajes correspondientes.

Pensamos que el dato de los porcentajes es un indicador bastante fiable para valorar en qué medida los expertos han considerado la calidad del diseño de nuestro material de forma global o en cada uno de los bloques, sub-bloques y apartados.

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

El cuerpo central de la tabla recoge el resultado de cada ítem, que aparece numerado, y sus porcentajes correspondientes. En la columna central referidas a las puntuaciones, podemos observar que los niveles están invertidos de mayor a menor, con la intención de acercar el nivel inferior a sus correspondientes puntuaciones a fin de facilitar su visionado.

A	1	3	3		54	45	100%		83,4%
	2	3	2				67%		
	3	3	3				100%		
	4	3	3				100%		
	5	3	2				67%		
	6	3	2				67%		
	7	3	2				67%		
	8	3	3				100%		
	9	3	2				67%		
	10	3	3				100%		

Debido a la extensión de las tablas donde se recogen las puntuaciones directas y porcentajes de los 15 expertos evaluadores y las cinco de los profesores aplicadores, hemos optado por incluir algunas ejemplificaciones en los «anexos» de este trabajo, junto con las claves interpretativas, y, el material completo, en la «documentación complementaria». No obstante, en el siguiente apartado reflejaremos las tablas de los resúmenes globales por sectores y por el total de los expertos, para realizar un análisis comparativo.

3.2.6. El procesamiento de la información cualitativa

Como ya expusimos, en el cuestionario se recogen una serie de apreciaciones y observaciones, que conforman la información cualitativa, al finalizar cada apartado y en todo el bloque «C». Para su procesamiento utilizamos una tabla con una cabecera dividida en tres columnas: la de la izquierda, nos indica los niveles o bloques y los subapartados correspondientes; en la central, recogemos las valoraciones y observaciones de los expertos y a la derecha se registra sus códigos identificativos.

Observaciones y valoraciones de expertos			
NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
B.3.	B.3.2.	- Los objetivos de este apartado de "¿Qué pretendemos?" son claros y concisos con su contenido y extensión, apropiados para los alumnos a que se dirige.	Ps1
		- Los objetivos son bastante realistas en cuanto a realización de actividades, en cuanto a procedimientos y actitudes, no las veo tanto.	Ps2
		- Aunque presentados con palabras que los alumnos pueden entender a la perfección, creo que algunos de los objetivos (sobre todo los referidos a la capacidad crítica y de manipulación por parte de los alumnos) son difícilmente alcanzables.	Ps3
		- Sigo sin saber el concepto de sesión. Me parecen demasiados objetivos para incluir en un curso académico.	Pu2
		- Si las sesiones son de una hora de duración es poco probable que se consigan los objetivos.	Po1
		- A veces superan los espacios temporales y no se consiguen en el tiempo previsto.	Pa2
		- La formulación de objetivos es fundamental en este tipo de material pero deben acercarse más al alumnado.	Ps4

Incluimos ejemplificaciones de las tablas de valoraciones y observaciones en los «anexos», y, el dossier íntegro, en la «documentación complementaria».

3.2.7. Los resultados de la evaluación de los expertos

a) La información cuantitativa

Una vez que finalizamos la elaboración de las tablas de cada uno de los expertos con sus puntuaciones directas y sus porcentajes respectivos, procedimos a confeccionar unas tablas resúmenes para cada uno de los

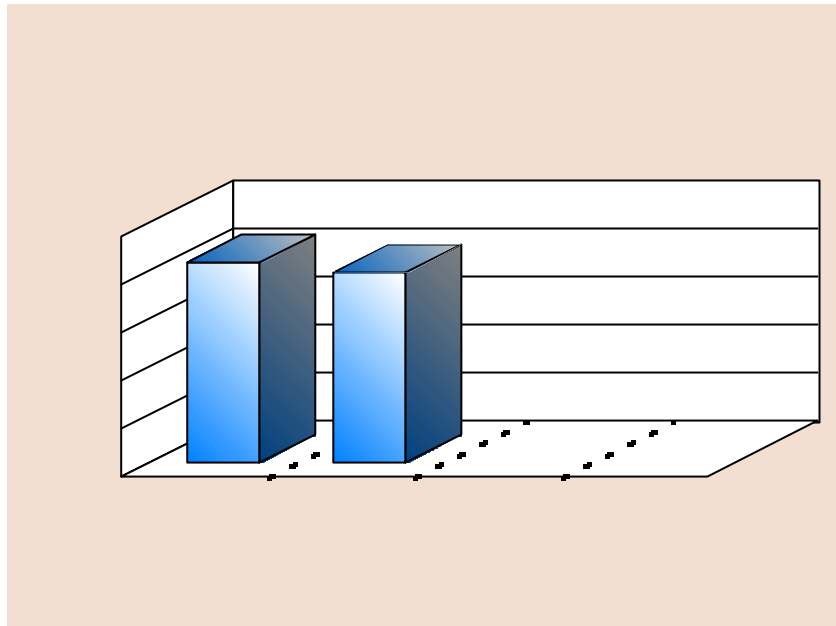
sectores donde fuimos introduciendo los totales de los apartados, sub-bloques y bloques, respectivamente. De igual forma, realizamos sendos porcentajes. Con éstos, tuvimos una información general por sector muy valiosa para conocer la opinión global de los expertos.

A continuación, para obtener la percepción conjunta de todos los sectores, procedimos a su unificación, anotando todos los resultados en una «tabla resumen general de expertos». Con todos estos datos, vamos a proceder a presentar las valoraciones que han realizado los expertos de todos y cada uno de los distintos apartados de cada bloque, comparando el resultado global de todos ellos y el análisis efectuado por cada sector.

Nos adentramos, por tanto, en los niveles o bloques de análisis A, B y C. Como sabemos, el primero se centra en los aspectos formales del material; el segundo, en el planteamiento didáctico; y el tercero, en una valoración global.

En el nivel A, los items se orientaban a analizar los aspectos formales del Cuaderno del Alumno: diseño, formato, encuadernación y maquetación, ya que dicho material, precisamente por estar destinado a éstos ha de presentarse de forma que resulte atractivo y didáctico, asimismo se planteaban cuestiones genéricas sobre el interés y la comprensividad que el material suscitaba a los alumnos, la adaptación del formato del libro tanto por su tamaño como por el número de páginas que contenía, la adecuada encuadernación y su facilidad para el uso docente. Finalmente, se analiza la portada, el diseño interior, las ilustraciones y la facilidad para la lectura.

La valoración global que los expertos realizan en este primer nivel de análisis, los «aspectos formales del Cuaderno del Alumno», es del 83,2%, obteniendo el Sector de expertos de Profesores Orientadores una calificación del 88,1%), seguido del 82,2%, de los Profesores de Secundaria y el 79,3%, que le conceden los Profesores de Universidad.



En el nivel B, el cuestionario evalúa el «planteamiento didáctico» del citado Cuaderno, adentrándose en la estructura general (B.1); en los prelimi-

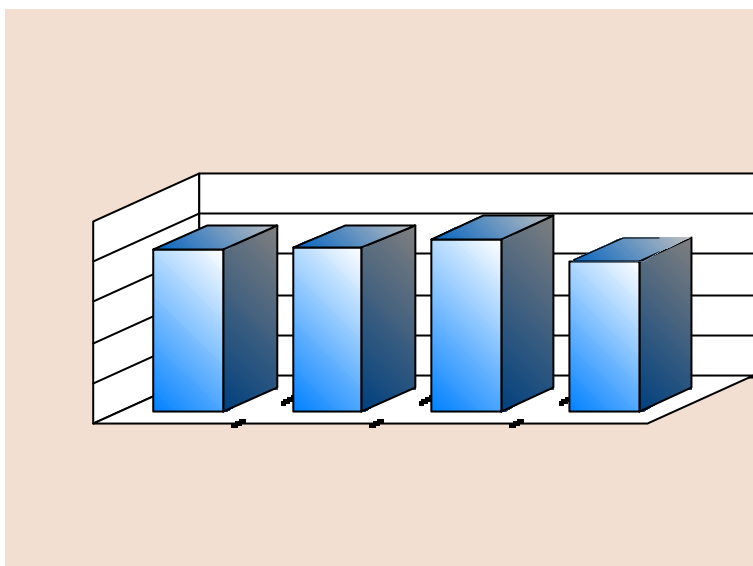
nares (B.2) y en la estructura metodológica (B.3). Los resultados obtenidos en este segundo nivel podrían considerarse altamente satisfactorios ya que el resultado global otorga una puntuación del 81,5%, desglosándolo por sectores nos revelan los siguientes datos: por parte del Sector de Profesores de Secundaria, valoran este nivel en 87,7%, seguido por los Profesores de Universidad que lo puntúan en un 82%, y por último, los Profesores Orientadores que hacen una valoración del 74,9%.

En el subnivel (B.1), «estructura general», se hace de nuevo una subdivisión en la que se analizan los «módulos de trabajo» (B.1.1) y las «sesiones de trabajo» (B.1.2), analizadas desde una perspectiva general. En los módulos de trabajo (B.1.1), los items se refieren a la adecuación de la estructuración en cinco bloques de trabajo, su coherencia, denominación, progresión lógica, incentivación de los alumnos y adaptación psicopedagógica de los mismos en el desarrollo de los módulos.

La sección (B.1.2), referida a las sesiones de trabajo, evalúa la idoneidad de la estructuración en diez sesiones, la adecuación de la denominación de las mismas, la coherencia de la estructuración, su progresión lógica, su adaptación psicológica, su extensión, la coherencia de los elementos gráficos, el orden de los apartados en función de las necesidades del aprendizaje y la facilitación para la toma de decisiones.

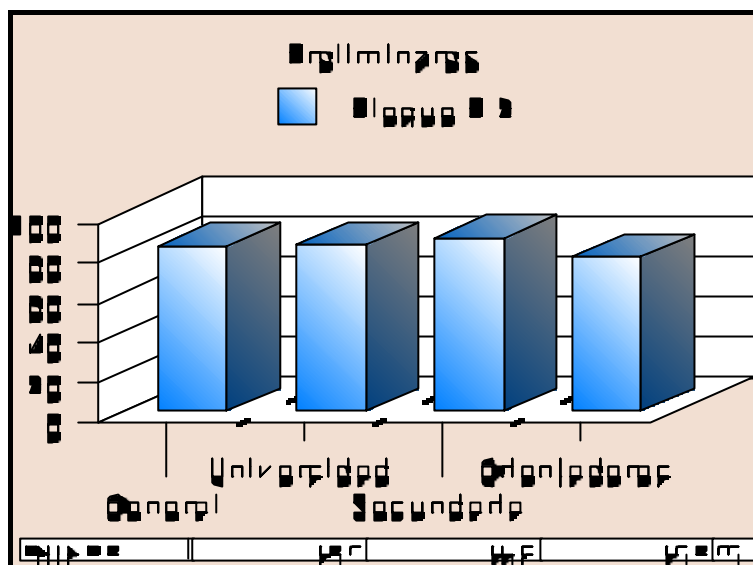
Asimismo, se valora la capacitación para el autoaprendizaje y autoorientación, la adecuación de las sesiones para lograr aprendizajes significativos y constructivos, así como, la comprensividad y adaptación del lenguaje del texto.

La valoración global que los Expertos otorgan al nivel (B.1), «Planteamiento Didáctico», es del 80,1%, siendo el Sector de los Profesores de Secundaria los que le otorgan la mejor calificación (85,1%), seguidos por el Sector de Profesores de Universidad cuya puntuación es del 80,7%. La valoración más baja corresponde a los Profesores Orientadores con el 74,4%.



En el tercer nivel, referente a los «Módulos de Trabajo» (B.1.1), el Resumen General de Expertos le otorga una valoración positiva del 81,8%, siendo una vez más, el Sector de Profesores de Secundaria el que refleja los más altos porcentajes (88%), seguidos nuevamente, por el Sector de Profesores de Universidad con el 82,7% y por último, los Profesores Orientadores con el 74,7%. En este mismo nivel las «Sesiones de Trabajo» (B.1.2) aportan los siguientes porcentajes; 79,5%, según el análisis global de los Expertos que se desglosan de la siguiente manera: 84,1% Profesores de Secundaria; 80% Profesores de Universidad; 74,4% Profesores Orientadores.

Dentro del apartado «Preliminares» (B.2), incluimos un tercer nivel en el que analizamos: «el índice» (B.2.1); «la introducción» (B.2.2); «¿qué aprenderemos?» (B.2.3); y, por último, «¿cómo trabajaremos?» (B.2.4). En este apartado (B.2), el cómputo de los porcentajes revelaron una puntuación positiva por parte de los Expertos del 82,7%, que se desglosa siguiendo la pauta general que hemos observado hasta ahora: 87,2% Profesores de Secundaria; 83,6% Profesores de Universidad; y 77,4% Profesores Orientadores.



Las subcategorías nos aportan los siguientes datos:

«El índice» (B.2.1), 85,6%, en el Resumen General de Expertos, que se desglosa de la siguiente manera: 93,3% el Sector de Profesores de Universidad; 90% Profesores de Secundaria; 73,3% Profesores Orientadores.

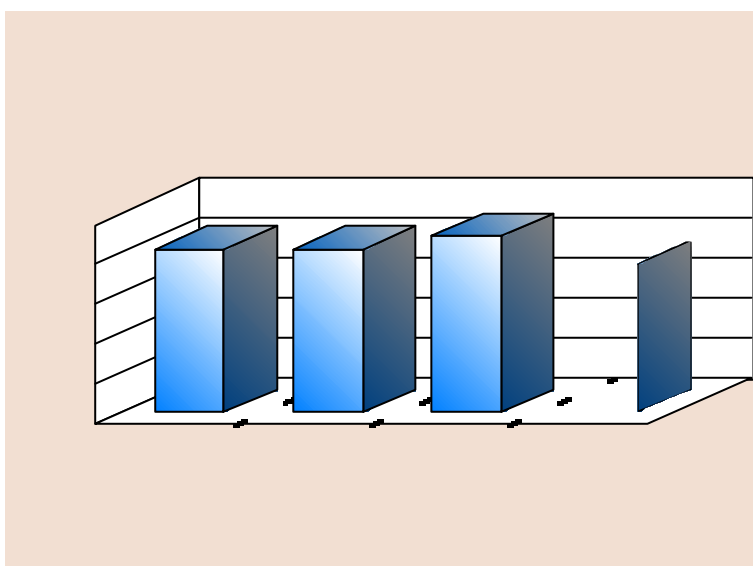
En el apartado de «la introducción» (B.2.2), en el Resumen General de Expertos, los datos revelan un porcentaje favorable de 83,9%, cuyo desglose quedaría reflejado de la siguiente forma: Profesores de Secundaria 91,7%; 83,3% el Sector de Profesores Expertos de Universidad, seguidos por los Profesores Orientadores con un 76,7%.

En los ítems correspondientes a «¿qué aprenderemos?» (B.2.3), el Resumen General de Expertos facilita un porcentaje de 83,3%, que detallamos a continuación: el 90% de los Profesores de Secundaria valoran positivamente este apartado del tercer nivel del «Planteamiento Didáctico», seguidos de los Profesores de Universidad cuya aceptación es del 81,7%, que tiene su continuidad en los Profesores Orientadores con un 78,3%.

En el tercer nivel de este segundo bloque dentro del apartado de «Preliminares» donde se aborda «¿cómo trabajaremos?» (B.2.4), el Resumen General de Expertos, aporta datos tan significativos como que el 78,5% valoran positivamente esta sección, siendo igualado el porcentaje (80%) por los Profesores de Universidad y Orientadores, seguidos por el Sector de Profesores de Secundaria cuya valoración es del 75,5%.

En este segundo nivel o bloque referido al «planteamiento didáctico», al que hemos subdividido tres grandes apartados, nos encontramos con el bloque (B.3) que analiza la «estructura metodológica» de las Sesiones, a la cual le hemos asignado siete subdivisiones.

En cuanto al porcentaje obtenido en el punto (B.3) el Resumen General de Expertos otorga el 81,7% como valoración positiva al planteamiento de la Estructura Metodológica que se detallan de la siguiente manera; 88,5% de los Profesores de Secundaria, 82% Profesores de Universidad y 74,5% los Profesores Orientadores.



En el tercer nivel dentro de este bloque hemos realizado siete subapartados; el primero de ellos sería las presentaciones introductorias (B.3.1); en este primer subapartado el Resumen General de Expertos otorga una puntuación favorable del 82,6%, que alcanza su mayor porcentaje en el sector de Profesores de Secundaria (88,9%), seguido del 83,3% de Profesores de Universidad y finalizando con el 75,6% por parte de los Profesores Orientadores.

En el apartado (B.3.2) «¿qué pretendemos?» (objetivos), el Resumen General de Expertos da una valoración positiva del 84,2%, siendo una vez más, el sector de Profesores de Secundaria el que refleja la puntuación más alta (90%). El 84,2%, los Profesores de Universidad y el 78,3% los Profesores Orientadores.

En el apartado, (B.3.3) «¿qué sabemos?» (ideas previas), el Resumen General de Expertos da una puntuación del 89,3%, siendo uno de los subapartados en el que se obtiene una mayor puntuación, que se desglosa de la siguiente forma: 94,7%, Profesores de Universidad, 90,7%, Profesores de Secundaria y 82,7%, Profesores Orientadores.

Las actividades, se contemplan en el apartado (B.3.4) «investigamos y reflexionamos»; el Resumen General de Expertos refleja de forma positiva la puntuación del 80,1%, que analizado por sectores nos detalla que el 87,4% de los Profesores de Secundaria se sienten satisfechos con la presentación de este apartado, seguido del 79,3% de Profesores de Universidad y el 73,7% de Profesores Orientadores.

En el subapartado (B.3.5), «lo que debes conocer», en el que trabajamos la información y documentación, el Resumen General de Expertos lo valora en un 78,7%, que se detalla de la siguiente forma: 86,7%, Profesores de Secundaria; 77,2%, Profesores de Universidad y 72,2%, Profesores Orientadores.

Referente a la autoevaluación, «nos evaluamos», (B.3.6), el 83,5% es la puntuación extraída en el Resumen General de Expertos, que por sec-

tores ofrece los siguientes porcentajes: 91,4% ,Profesores de Secundaria; 84,8%, Profesores de Universidad y un 74,3% los Profesores Orientadores.

Por último, en el apartado (B.3.7) al que hemos denominado «tomando decisiones» (el compromiso), el 78,9% es la media que se obtiene en el cómputo General de Expertos, que sitúa su porcentaje más óptimo entre los Profesores de Secundaria (88,3%), seguidos del sector de Profesores de Universidad (81,7%) y del sector de Profesores Orientadores (66,7%).

A continuación, ofrecemos las tablas en las que se recogen los resultados globales que hemos ido comentando del Sector de Expertos, y los correspondientes a los Profesores de Secundaria, de la Universidad y a los Orientadores. Los datos de los niveles correspondientes a las preguntas de tipo cualitativo aparecen en blanco, ya que éstas se comentarán posteriormente.

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen General de Expertos

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

A							810	674			83,2%
B	B1	B1.1	225	184	810	649	4140	3375	81,8%	80,1%	81,5%
		B1.2	585	465					79,5%		
	B2	B2.1	90	77	585	484			85,6%	82,7%	
		B2.2	180	151					83,9%		
		B2.3	180	150					83,3%		
		B2.4	135	106					78,5%		
	B3	B3.1	270	223	2745	2242			82,6%	81,7%	
		B3.2	360	303					84,2%		
		B3.3	225	201					89,3%		
		B3.4	855	685					80,1%		
		B3.5	540	425					78,7%		
		B3.6	315	263					83,5%		
		B3.7	180	142					78,9%		

C	C1		Datos cualitativos								
	C2		Datos cualitativos								
	C3		Datos cualitativos								

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores de Universidad

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES					
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1			
A			270	214			270	214			79,3%			
B	B1	B1.1	75	62	270	218	1380	1131	82,7%	80,7%	82%			
		B1.2	195	156					80%					
	B2	B2.1	30	28	195	163			93,3%	83,6%				
		B2.2	60	50					83,3%					
		B2.3	60	49					81,7%					
		B2.4	45	36					80%					
	B3	B3.1	90	75	915	750			83,3%	82%				
		B3.2	120	101					84,2%					
		B3.3	75	71					94,7%					
		B3.4	285	226					79,3%					
		B3.5	180	139					77,2%					
		B3.6	105	89					84,8%					
		B3.7	60	49					81,7%					
C	C1		Datos cualitativos											
	C2		Datos cualitativos											
	C3		Datos cualitativos											

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores de Secundaria

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES				
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1		
A			270	222			270	222			82,2%		
B	B1	B1.1	75	66	270	230	1380	1210	88%	85,1%	87,7%		
		B1.2	195	164					84,1%				
	B2	B2.1	30	27	195	170			90%	87,2%			
		B2.2	60	55					91,7%				
		B2.3	60	54					90%				
		B2.4	45	34					75,5%				
	B3	B3.1	90	80	915	810			88,9%	88,5%			
		B3.2	120	108					90%				
		B3.3	75	68					90,7%				
		B3.4	285	249					87,4%				
		B3.5	180	156					86,7%				
		B3.6	105	96					91,4%				
		B3.7	60	53					88,3%				
C	C1		Datos cualitativos										
	C2		Datos cualitativos										
	C3		Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen de Expertos del Sector Profesores Orientadores

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1
A B	B1		270	238			270	238			88,1%
		B1.1	75	56	270	201	1380	1034	74,7%	74,4%	74,9%
		B1.2	195	145					74,4%		
	B2	B2.1	30	22	195	151			73,3%	77,4%	
		B2.2	60	46			76,7%				
		B2.3	60	47			78,3%				
		B2.4	45	36			80%				
	B3	B3.1	90	68	915	682	75,6%	74,5%			
		B3.2	120	94			78,3%				
		B3.3	75	62			82,7%				
		B3.4	285	210			73,7%				
		B3.5	180	130			72,2%				
		B3.6	105	78			74,3%				
		B3.7	60	40			66,7%				
C	C1		Datos cualitativos								
	C2		Datos cualitativos								
	C3		Datos cualitativos								

b) La información cualitativa

El tercer bloque de la parrilla de análisis hace referencia a cuestiones descriptivas o valorativas amplias, recogidas en preguntas que pretenden profundizar sobre las reflexiones y opiniones de los expertos. Este tercer Bloque (C), obedece a la valoración global del Programa y tal como se observa en las tablas expuestas, los ítems aparecen en blanco, ya que en ellos no proceden puntuaciones sino observaciones de carácter cualitativo. En este apartado se profundiza y se hacen puntualizaciones a los ítems recogidos en los dos primeros niveles y aportan una valiosa información.

Con respecto al Bloque referido a los «Aspectos Formales» (A) algunos expertos valoran como positivo el ítem 18, que hace referencia a las ilustraciones y dibujos (Ps1) «las ilustraciones y dibujos complementan a los textos y motivan al alumno en todo el Programa». Referente al tipo de diseño (letra, tamaño...) –ítem 2, 9, 14 –, el experto (Pu4) hace la siguiente afirmación «el diseño está muy cuidado en cuanto al tipo de letra, tamaño, distribución de textos e ilustraciones». De los aspectos negativos, el más destacado es que algunos de los expertos opinan que la inclusión de color sería un importante aliciente para motivar a los alumnos –(Ps1), (Ps2), (Ps3), (Pu2), (Pu3), (Po1)–. Asimismo, un experto opina que un esquema más variado favorecería al conjunto global del Programa: «Monótono: esquema fijo, creo que sería mejor si fuera variado» (Pu1).

Referente al Planteamiento Didáctico (B), dentro del apartado, «Estructura General (B.1), en el tercer nivel (B.1.1) al que denominamos, «Los Módulos de Trabajo», la opinión de los expertos es que los contenidos del Programa son interesantes para los alumnos de 4º de E.S.O. (Ps1).

Destacar en los aspectos negativos que «a estas edades es difícil saber lo que les resulta interesante, depende del planteamiento y de las circunstancias de la aplicación del programa. Todo lo que sea obligatorio tiende a interesarles menos», (Po1) referente al ítem 23.

En el apartado (B.1.2) se analizan las «Sesiones de Trabajo» globalmente. En este apartado hay que destacar como aspectos positivos los siguientes puntos: respecto al ítem 25, referente al lenguaje, los expertos opinan que en general es adecuado –(Ps2), (Pu4)–; asimismo, opinan que la estructuración de las sesiones –ítem 24– se adecua perfectamente a los alumnos (Po1). La comprensión del texto, –ítem 26– consideran que es correcta (Pu4) y que conlleva a un aprendizaje significativo –ítem 32–, (Pu4). «El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as. La comprensión del texto es correcta. Existe una adaptación psicológica. La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo» (Pu4).

Respecto a los aspectos negativos, algunos expertos consideran que deberían ampliarse el número de sesiones (Ps1) –ítem 24– ya que algunas de las sesiones son demasiadas extensas –ítem 29– y podrían resultar monótonas (Po1). Referente a la adecuación del lenguaje –ítem 35– «algunos términos son de difícil comprensión, aunque en general el programa utilice un lenguaje que resulta adecuado para estos niveles» (Ps2).

En el nivel (B.2) los aspectos «Preliminares», la mayoría de los expertos hacen una serie de sugerencias que consideran que harían mejorar el Programa. «En el índice aparecen módulos y sesiones, cada módulo debería enumerar las sesiones que correspondan a ese módulo de forma independiente. Sería efectivo si se modificasen las metodologías de trabajo en algunas sesiones, el trabajo en grupo requiere mucho más tiempo para que resulte más eficaz» (Po1).

Respecto al nivel (B.3) en el que se hace referencia a la «Estructura Metodológica de las Sesiones», se ha dividido en siete subapartados. En el referido a las presentaciones introductorias (B.3.1.), como aspectos positivos cabe destacar que por parte de los expertos, algunos opinan que las investigaciones que se presentan a los alumnos son muy interesantes (Ps2.), opinión que contrasta con la de otros expertos que consideran que la presentación en ocasiones da lugar a la desmotivación (Ps1), así como que no se trabaja desde las necesidades y demandas de los alumnos (Po1).

El subapartado (B.3.2.) referente a «los objetivos» de la Sesión destacar que estos son claros, concisos, apropiados y realistas a la vez que adecuados a los alumnos a los que van dirigidos –(Ps1); (Ps2)–, opinión que contrasta con algunas valoraciones que hacen asimismo alguno de los expertos que consideran que algunos objetivos son difícilmente alcanzables, y consideran que se dan un exceso de objetivos para un curso académico, a la vez que opinan que en una hora de sesión de trabajo es poco probable que se logren los todos los objetivos –(Ps3); (Pu2); (Po1)–.

En el nivel (B.3.3) donde se hace referencia a «las ideas previas», el análisis de los datos cualitativos nos da como resultado que respecto al ítem 67 los expertos lo valoran muy positivamente puesto que consideran que motivan al alumno desde que la sesión se inicia (Ps1), por otra parte el cuadernillo debería de mantener un formato que permitiese que se trabajasen las actividades dentro del mismo Cuaderno del Alumno (Pu1) y que debería de trabajarse previamente de forma individual para que resultase más enriquecedor (Po1).

«Las actividades» (B.3.4) en el procesamiento de los datos se observa que las opiniones que se recogen coinciden en que la dificultad de las mismas es escasa (Ps2), el diseño es muy bueno y atienden a todos los criterios de corrección y buen planteamiento (Ps3), igualmente se sugiere que los conocimientos e instrumentos de cada sesión tendrían que ser considerados a modo de pistas, orientaciones..., para el desarrollo del Programa (Pu3). Como aspectos negativos un profesor considera que la atención a la diversidad no se contempla y que casi todas las investigaciones se realizan fuera del Aula y del Centro y no pueden ser guiadas por el docente (Ps1).

La presentación de «la documentación y la información» ocupan el subapartado (B.3.5) y destacamos como aspectos positivos la importancia concedida por los expertos a los textos de apoyo (Ps2), que son de vital interés para la realización posterior de las actividades (Pu3). En cuanto a las sugerencias que se hacen con respecto a la documentación de cada sesión es que se de una mayor uniformidad en su contenido y en su exten-

sión e incluso si fuese necesario dividir las sesiones (Ps1), se sugiere igualmente que se amplíen las fuentes documentales (Pu2).

El subapartado (B.3.6) va referido a la «Autoevaluación» y caben destacar los siguientes aspectos; «Me parece bastante acertada la evaluación conectada con el apartado de la toma de decisiones. La decisión grupal hace que se socialicen muchos puntos de vista y también puede ocurrir con la toma de decisiones» (Pu4), aunque se dan repeticiones literales en el texto que hace que disminuya la motivación y el interés del alumno (Ps1) dando una visión monótona de la evaluación (Pu1).

Por último, el subapartado (B.3.7) del nivel (B.3), hace referencia al compromiso que se adopta tras las sesiones. Los expertos opinan este punto es el apartado más importante del programa (Ps2), ya que las decisiones personales tomadas en grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada (Pu4), sin embargo saben que la puesta en práctica de este compromiso es muy difícil (Ps3). Algunos de estos expertos opinan que la toma de decisiones debería ser un proceso individual que quedase reflejado individualmente en el propio cuaderno –(Pu1);(Pu2)–.

Entramos en el Nivel C, que como hemos comentado consta de tres subapartados, que en las tablas aparecen en blanco por tratarse de datos cualitativos. En este nivel se trabaja la valoración global del programa y consta de tres subapartados (C.1) Síntesis descriptiva; (C.2) Síntesis crítica y valorativa; (C.3) Observaciones finales.

En el apartado (C.1) referente a los ítems 111 y 112 en los que se pidió una «valoración general» acerca del Programa. Los expertos han coincidido en resaltar lo acertado del Programa, para educar a los alumnos del 2º Ciclo de la E.S.O ante los medios de comunicación, ya que a través de su puesta en marcha se puede conseguir un cambio de actitud ante los medios, logrando una actitud crítica y racional. Al tratarse de un programa dirigido a adolescentes, cuya vulnerabilidad ante los *mass media* es de vital importancia, el Programa tiene una gran utilidad ya que les ayuda a su for-

mación y a reflexionar y a abandonar las actitudes pasivas. –(Ps1);(Ps2); (Pu1);(Pu3); (Po1); (Po2)–.

Respecto al diseño y contenidos del mismo cabe destacar la aceptación general en cuanto a los mismos, tanto por su organización interna, rigor, coherencia y detalle, como por su adecuación a las necesidades de los alumnos y por los contenidos que se trabajan –(Ps3);(Pu1); (Pu2);(Pu3)–. La accesibilidad del documento de trabajo, tanto por su facilidad para la lectura como por la adecuación de la inserción de textos y gráficos, facilita el trabajo de los alumnos (Pu4). Como alternativa se sugiere que las actividades no se definan a priori y se deje el Programa abierto a las propuestas de los alumnos (Pu3).

El apartado (C.2) atiende a la «Síntesis crítica y valorativa» –ítems 113, 114–, en los que se solicita los aspectos positivos que creen que puede tener su puesta en escena y los aspectos negativos que conlleva. Los expertos en estas valoraciones concuerdan en que la capacidad crítica de los alumnos se desarrolla o fortalece a la vez que les enseña a conocer el entramado de los Medios de Comunicación a la vez que logra que los alumnos se impliquen de forma activa y real en el desarrollo de las actividades, pudiéndose lograr de forma efectiva los objetivos del Programa –(Ps2); (Pu1); (Pu3); (Po1)–. Asimismo, los expertos sugieren que el formato del Programa esté dotado de variedad, mejor calidad de impresión y de cromatismo para que resulte más atractivo a los alumnos, también se solicita que el Programa conste de una entidad propia para que pueda ser aplicado en horas específicas ya que las horas dedicadas a las tutorías y las clases de lengua son insuficientes para implementar el Programa y restan tiempo a otros proyectos, –(Ps2);(Ps3); (Pu1);(Po2)–.

En el apartado de «Observaciones finales» (C.3), la valoración de los expertos es que se trata de un Programa de Orientación adecuado a su objetivo principal, cuya estructuración interna y división en unidades se amolda a la edad para la que va dirigido, y que se acomete de forma realista y motivadora. Se trata de una iniciativa valiosa y de gran interés –(Ps1);(Ps2);(Ps3);(Pu1)–. La principal sugerencia que se hace por parte

de algunos expertos es que daría bastante juego incluyéndose en 4º de E.S.O como una asignatura optativa (Po1).

3.2.8. Los resultados de la evaluación de los profesores aplicadores

Creemos que resulta bastante útil en la evaluación del diseño del material el análisis que realizaron los cinco profesores aplicadores del mismo. Hemos obtenido una valiosa fuente de información, que nos permitirá contrastarla con las aportaciones de los expertos. Así, partimos de una valoración que se realizó mientras se desarrollaba la aplicación del Programa, por tanto son datos directos desde la práctica, mientras que la de los expertos, sin saber el resultado de la experiencia con los alumnos, nos ofrecieron su perspectiva teórica. La entrega de los cuestionarios se realizó en Junio de 1999, al finalizar el curso escolar y una vez concluido el Programas en los centros.

a) Relación nominal de los profesores aplicadores

La identificación individualizada de los profesores aplicadores es la siguiente:

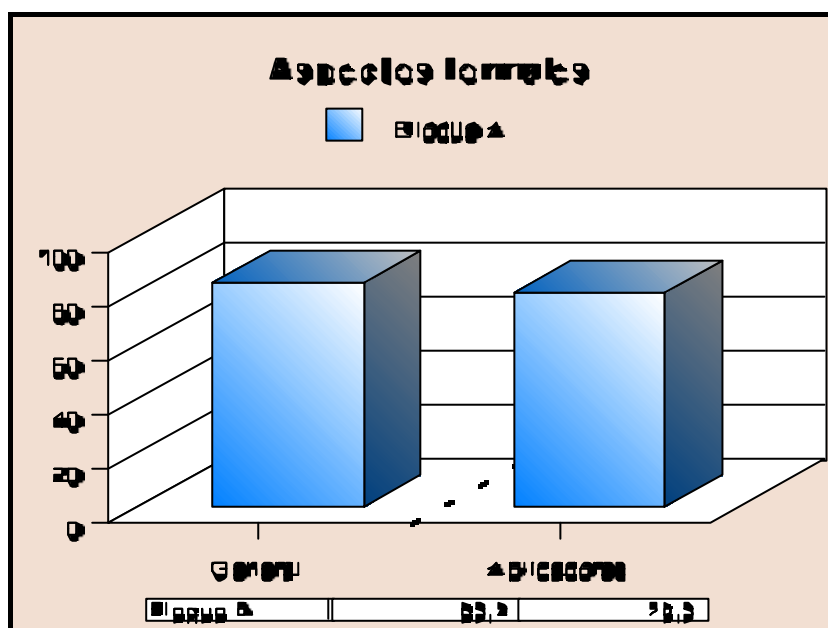
Profesores Aplicadores

Código	Nombre
Pa1	• Esther Aragón Jiménez
Pa2	• María del Carmen Figueroa Serra
Pa3	• Gregorio Barroso Garrochena
Pa4	• María José Gómez Vázquez
Pa5	• Isabel Vizcaya Vázquez

b) La información cuantitativa y su comparación con los expertos

Después de haber realizado el análisis de los expertos de forma general y en sus diferentes sectores, hemos optado por presentar la evaluación efectuada por los profesores aplicadores, comparando sus resultados con la general de los expertos, para comprobar las diferencias relevantes, si existen, entre ambas valoraciones.

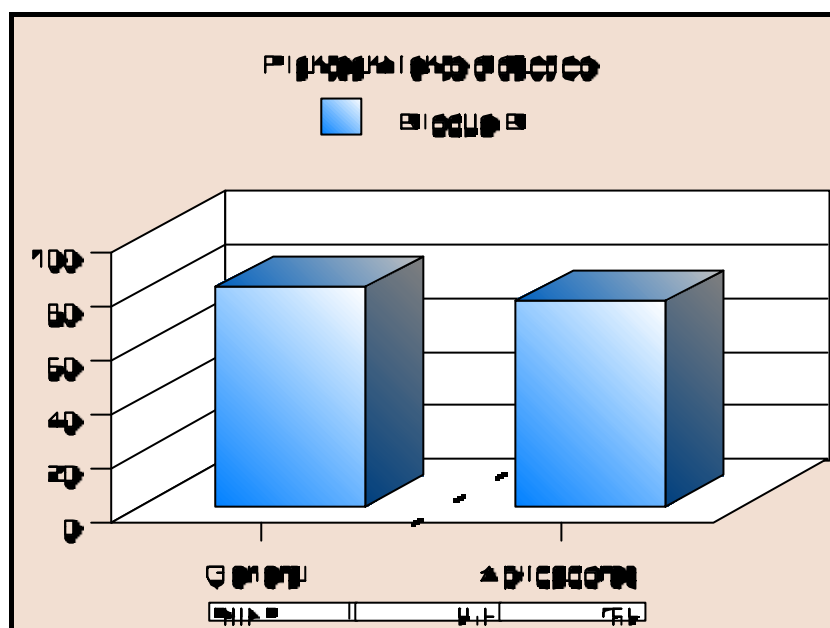
Como sabemos, en el nivel A, los items se orientaban a analizar los aspectos formales del Cuaderno del Alumno: diseño, formato, encuadernación y maquetación, ya que dicho material, precisamente por estar destinado a éstos ha de presentarse de forma que resulte atractivo y didáctico, asimismo se planteaban cuestiones genéricas sobre el interés y la compresión



vidad que el material suscitaba a los alumnos, la adaptación del formato del libro tanto por su tamaño como por el número de páginas que contenía, la adecuada encuadernación y su facilidad para el uso docente. Finalmente, se analiza la portada, el diseño interior, las ilustraciones y la facilidad para la lectura.

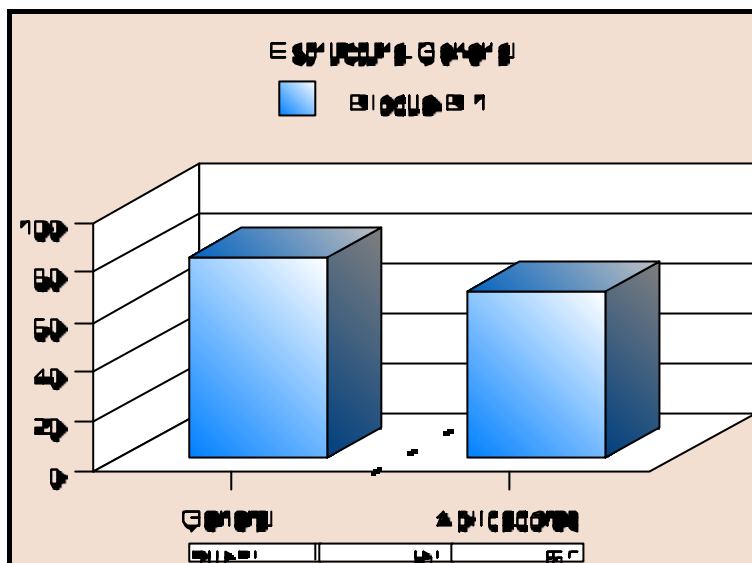
La valoración positiva global que los aplicadores realizan en el primer nivel de análisis va referida a los «aspectos formales del material» (A) del Cuaderno del Alumno, cuya puntuación global otorgada es de 79,3 que se diferencia en 6,9% de la tabla del Resumen General de Expertos.

En el apartado B, globalmente se analiza y evalúa el «planteamiento didáctico» del Cuaderno y la puntuación obtenida en porcentajes es del

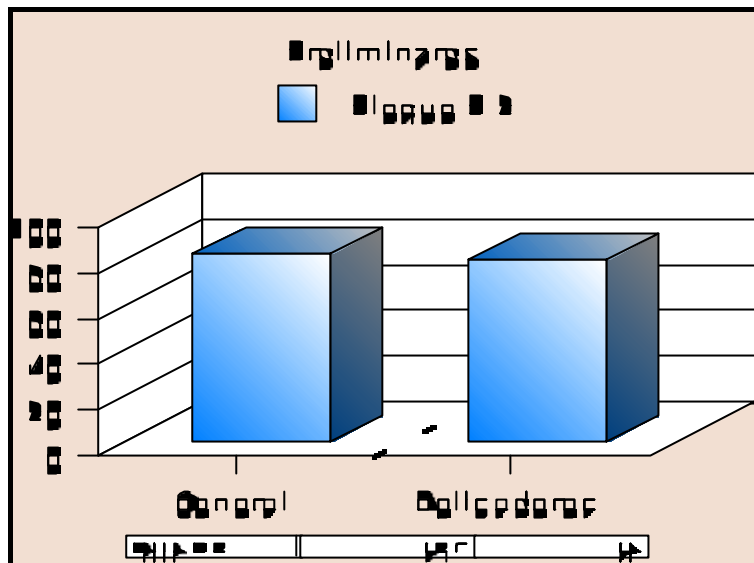


76,3 %, distante del resumen General de Expertos en un 5,2% que obtienen un mayor porcentaje.

Adentrándonos en los subapartados, tendríamos que en el subnivel (B.1), «estructura general», la puntuación obtenida es del 66,7% cuya diferencia con el Resumen de los Expertos es de 13,4 %. En un tercer nivel (B.1.1) los módulos de trabajo, la puntuación que otorgan los aplicadores transformada en porcentajes nos da el 69,3% como valoración positiva y cuya diferencia con los Expertos es del 12,5%. En el subapartado (B.1.2), referido las sesiones de trabajo globalmente, la puntuación que se obtiene es del 65,6%, frente al 79,5% concedido por los Expertos.

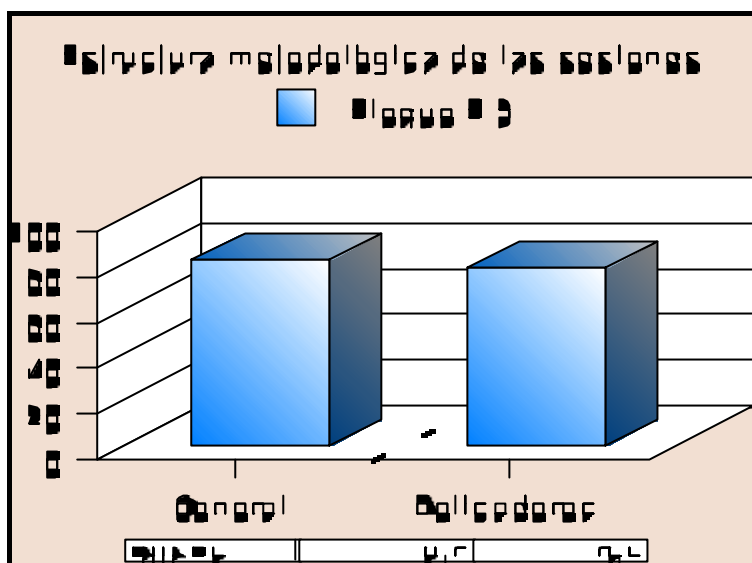


En el segundo nivel del apartado B, (B.2) se estudian los aspectos «preliminares». En este bloque, de forma global, la puntuación positiva otorgada por este sector es del 80% que dista en un 2,7% del 82,7% que le otorgan los Expertos. A su vez este segundo nivel se desglosa en cuatro apartados: «el índice» (B.2.1), cuyo porcentaje es del 90% favorable frente al 85,6% que le asignan los Expertos; «la introducción» (B.2.2), en esta ocasión los resultados obtenidos son del 80 % frente al 83,9% de los Expertos; «¿qué aprenderemos?» (B.2.3), en este bloque nos encontramos con que los resultados otorgan el 78,3% de puntuación positiva por parte de los aplicadores, frente al 83,3 % que asignan los Expertos; «¿Cómo trabajaremos?» (B.2.4), los porcentajes que adjudican los profesores de este sector son del 75,6% cuya diferencia es de 2´9% con el sector global de los Expertos.



El subapartado (B.3) se adentra en la «estructura metodológica de las Sesiones». Este apartado globalmente obtiene una puntuación de 78,4% frente a 81,7% que se obtiene en el análisis general de Expertos.

A su vez el nivel (B.3), se fragmenta en siete secciones. La primera de ellas (B.3.1) denominada «las presentaciones introductorias» alcanza un porcentaje de 73,3% frente al 82,6 % del Resumen General de Expertos. Los «objetivos» de la Sesión (B.3.2) llegan a obtener el 86,7% frente al 84,2% otorgado por los Expertos.



Respecto a las «ideas previas» (B.3.3), los Profesores aplicadores han asignado un porcentaje favorable del 82,7 % que dista en el 6,6% de asignado por los Expertos que alcanza en este subapartado el 89,3%. El punto (B.3.4) profundiza en las «actividades», siendo la puntuación que se asigna a este sector del 73,7% frente al 80,1% que atribuyen los Expertos. Referente a la «información y documentación» (B.3.5), los porcentajes atribuidos son de 70,6%, por parte de los profesores aplicadores y del 78,7%, por los Expertos. La «autoevaluación» (B.3.6) obtiene como valor positivo el 89,5%, superando al otorgado por los Expertos en un 6%. Por último, se analiza la «toma de decisiones» (B.3.7), cuya puntuación, junto a la que se otorga en el punto (B.2.1) «el índice» es la más elevada, alcanzando el 90% y que dista bastante de la que otorgan en este apartado los Expertos, cuyo porcentaje favorable es del 78,9%.

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Resumen del Sector de Profesores Aplicadores

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3PA	3PO	2PA	2PO	1PA	1PO	3	2	1

A			270	214			270	214			79,3%			
B	B1	B1.1	75	52	270	180	1380	1053	69,3%	66,7%	76,3%			
		B1.2	195	128					65,6%					
	B2	B2.1	30	27	195	156			90%	80%				
		B2.2	60	48					80%					
		B2.3	60	47					78,3%					
		B2.4	45	34					75,6%					
	B3	B3.1	90	66	915	717			73,3%	78,4%				
		B3.2	120	104					86,7%					
		B3.3	75	62					82,7%					
		B3.4	285	210					73,7%					
		B3.5	180	127					70,6%					
		B3.6	105	94					89,5%					
		B3.7	60	54					90%					
C	C1		Datos cualitativos											
	C2		Datos cualitativos											
	C3		Datos cualitativos											

b) La información cualitativa y su comparación con los expertos

Respecto al Bloque A que hace referencia a los «aspectos formales» del Programa, los Aplicadores sugieren que la eficacia del mismo hubiese sido mayor si cada alumno hubiese tenido un Cuaderno propio (Pa2). Respecto a la estructura se apunta que si fuese posible se diversificase el tipo de actividades y la estructura de los diferentes apartados para que resulte mas amena (Pa3).

Referente al «planteamiento didáctico» (B), dentro del apartado, «estructura general» (B.1), en el tercer nivel (B.1.1) al que denominamos, «los módulos de trabajo», la opinión de un profesor aplicador es que «la distribución de los módulos es adecuada, aunque en algunos momentos aparece demasiado prolija y hace perder el interés a los alumnos» (Pa2), haciendo referencia al ítem 19. Como vemos en esta afirmación la opinión en un mismo sujeto aparece llena de ambigüedad.

En el subnivel (B.1.2), se analizan las «sesiones de trabajo globalmente». En este apartado hay que destacar que las sesiones de trabajo resultan insuficientes (Pa1), los contenidos deberían abreviarse para el mantenimiento de la motivación (Pa2) así como que los términos utilizados en ocasiones son desconocidos por referirse a aspectos técnicos de los medios (Pa3.)

En el nivel (B.2), los aspectos «preliminares», los Profesores Aplicadores hacen una serie de sugerencias para la mejora del Programa: la enumeración de las sesiones, así como una metodología más variada ayudarían a la distribución óptima del contenido a la vez que se mantendría de forma efectiva la atención y la eficacia del grupo (Pa2); la incorporación en la introducción de actividades lúdicas ayudarían a fomentar el trabajo grupal y la motivación para el aprendizaje (Pa3).

Respecto a la «estructura metodológica de las sesiones» (B.3), en el apartado de «presentaciones introductorias» (B.3.1) los profesores aplicadores consideran que es interesante partir de las necesidades e interogan-

tes de los alumnos (Pa2). Referente a los objetivos de la Sesión (B.3.2), los profesores aplicadores creen que a veces se superan los espacios temporales y no se logran los objetivos en el tiempo previsto (Pa2)

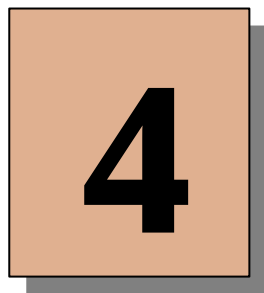
En el apartado de las «ideas previas» (B.3.3) sobre la motivación (ítem 67) los profesores aplicadores creen que es demasiado extenso (Pa4). Respecto al subapartado de las «actividades» (B.3.4), los profesores aplicadores destacan que tanto el profesor aplicador del programa como el docente han de tener una buena preparación para ejecutar el programa (Pa2).

La opinión de los aplicadores acerca de cómo se trabaja la «información y documentación» (B.3.5), es que la información en ocasiones es insuficiente y el lenguaje que aparece algunas veces puede dificultar su lectura, reduciendo el interés y la motivación (Pa1), (Pa2).

En la «autoevaluación» (B.3.6), según los aplicadores necesitan más tiempo las puestas en común (Pa2). Respecto al compromiso (B.3.7), opinan que la realización de los mismos requiere un tiempo añadido (Pa2).

En el Nivel C, se trabaja la «valoración global» del programa y consta de tres subapartados. En el apartado (C.1), referente a los ítems 111 y 112 en los que se solicitó la valoración general del Programa, los Profesores Aplicadores coinciden con los Expertos en su utilidad, ya que se favorece la formación integral del alumno, puesto que se desarrolla la capacidad crítica de los alumnos a la vez que ayuda a reflexionar a los profesores (Pa1), (Pa2). Aconsejan que se intercambien actividades individuales y de grupo, a la vez que se intercalen actividades lúdicas con las formativas (Pa3). En el apartado de «observaciones finales» (C.3), coincidiendo con los Expertos, los Aplicadores sugieren que se oferte como una asignatura optativa (Pa2). El apartado (C.2) hace referencia a la Síntesis crítica y valorativa (ítems 113, 114), los aspectos positivos más relevantes son la inducción a los alumnos hacia un consumo crítico de los *mass media* y el despertar en ellos la capacidad de reflexionar acerca de la relevancia e influencia que tienen los medios de comunicación en su formación y en el desarrollo de su perso-

nalidad (Pa2), (Pa3). Insinúan que el Programa debería ser menos denso y con una estructura fluctuante que permita la dinamización de los alumnos, provocando el interés de una forma constante. Se sugiere asimismo la potenciación del trabajo individual y la variedad de actividades (Pa2), (Pa3).



La experimentación en los centros de Enseñanza Secundaria

4. La experimentación en los Centros de Enseñanza Secundaria

4.1. Introducción

 En este capítulo, pasamos desde una vertiente teórica que ha sustentado el marco conceptual de nuestra investigación, desde el diseño de nuestro Programa de Orientación y su análisis evaluativo por parte del plantel de expertos, a otra práctica como es su experimentación en los centros educativos seleccionados de Enseñanza Secundaria. Expondremos todo el trabajo realizado tanto con los profesores como con los alumnos, recogiendo datos e informaciones que nos permitirán comprobar la funcionalidad del programa.

Para ello, es necesario que establezcamos nuestro diseño de investigación, con sus características, objetivos y fases correspondientes. Entraremos en la exposición detallada de cada uno de los pasos seguidos y que nos aportarán una visión exacta de todo lo acontecido en nuestra experimentación

contextual en los centros: selección e identificación de la muestra, instrumentos de recogida de datos empleados, su análisis y las finales conclusiones generales.

4.2. El diseño de la investigación

4.2.1. Aproximación al concepto de investigación educativa

La investigación se ha convertido en una actividad inherente para muchos educadores de todos los niveles educativos en su quehacer profesional. Es por ello, por lo que la formación en metodología de la investigación se ha hecho imprescindible y necesaria en los estudios educativos y en la formación permanente de los docentes, para que sean capaces de diseñar, realizar y evaluar sus propias investigaciones.

Para acceder a cualquier conocimiento, el método científico se ha convertido en el más aceptado por todas las ciencias y por todos sus investigadores, siendo una de las características esenciales de la investigación científica. En este sentido, Kerlinger (1985: 7) considera que «la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales». Por su parte, Bisquerra (1989: 5) considera que «el método científico es un proceso sistemático por medio del cual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación». Para Arnal et al. (1992: 21), «la investigación científica es una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico. Para llegar al conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional, y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquecer la ciencia».

Como podemos observar, el conocimiento científico posee una serie de características (Bisquerra, 1989: 3-4 y Arnal et al., 1992: 4-5) que lo definen

como *objetivo, sistemático, fáctico, metódico, analítico, contrastable, racional, medible, preciso, imparcial, comunicable...*

La educación, como parte integrante de las Ciencias Sociales, no ha estado ajena al influjo de la metodología científica y desde finales del siglo XIX se empezó a hablar de la investigación en educación como disciplina de base empírica, denominada inicialmente como *pedagogía experimental* en el ámbito europeo hasta que bajo la influencia norteamericana se comienza a difundir el término *investigación educativa*. De hecho, la investigación educativa ha llegado a ser una actividad relevante en el campo de la educación, convirtiéndose en un vehículo necesario para el estudio y el análisis de la educación.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando a lo largo del tiempo, por lo que diferentes autores les han ido asignando distintos significados, atendiendo a las corrientes científicas que defendían. Esta es una de las razones que imposibilita una conceptualización aceptada por todos, pero que, por contra la enriquece al coexistir tantas interpretaciones sobre el principio de investigación educativa. Así, desde el enfoque empírico-analítico, se le consideraría como la investigación científica aplicada a la educación, apoyándose en los mismos criterios y leyes que las ciencias naturales. Encontramos afirmaciones como la de Best (1972: 6), para el que es un «proceso formal, sistemático e intensivo en el cual se aplica el método científico de análisis», o como la de Travers (1979: 5) quien afirma que consiste en una «actividad dirigida al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de hechos que interesan a los educadores». Desde un enfoque interpretativo-crítico, la investigación educativa va más allá de la pura explicación causal de los problemas, para tratar de comprender e interpretar los fenómenos educativos, o para tratar de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. Como afirman Arnal et al. (1992: 36), «de ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica mediante la reflexión crítica, concibiéndose la investigación como un medio permanente de autorreflexión».

En los últimos tiempos asistimos a una concepción de la investigación educativa más flexible, participativa y abierta a todos los profesionales de la

educación, que dé respuestas a los problemas planteados desde la realidad educativa. En esta línea, Hernández Pina (1997: 3) considera lo educativo como un campo de estudio, superando los límites de un único paradigma de investigación al afirmar que la investigación educativa es «el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales».

4.2.2. El proceso de la investigación

Indudablemente, la investigación educativa conlleva múltiples acciones y actividades, tanto del investigador, como de los colaboradores y participantes que precisa de un proceso de planificación que es necesario establecer si pretendemos que sea válida y fiable. En otro momento, hablábamos del concepto de diseño de investigación, que junto con el proceso de investigación son dos conceptos que según Rodríguez et al. (1996: 62) tienen un significado bastante definido en el contexto de la investigación empírico-analítico, que no por ello es excluyente desde el enfoque cualitativo que precisa de ellos. En este sentido, continúa afirmando que «si se entiende el diseño en su acepción amplia de “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar problemas o contestar a las preguntas planteadas” (Pérez Juste, 1985a: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da (...), sirviendo para situar al investigador en el mundo empírico y saber de las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto».

Por tanto, la configuración de un proceso de investigación con distintas fases, que nos orienten, que nos organice, con un carácter marcadamente formativo y flexible, que impide que no tengan porqué tener un principio y un final delimitados, se hace imprescindible en el ámbito educativo.

Existen bastantes coincidencias, por partir de los pasos generales de método científico, entre las propuestas realizadas por diferentes autores. En

general, son los siguientes:

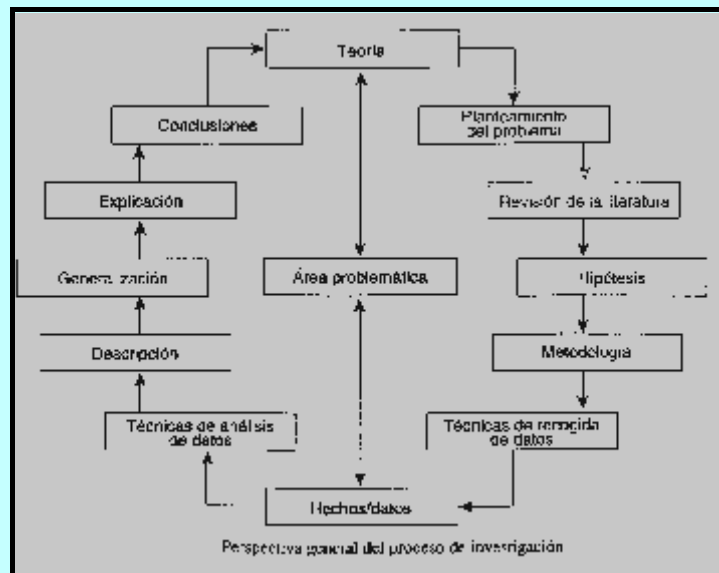
- Identificación del problema
- Revisión bibliográfica
- Trabajo de campo
- Recogida de los datos
- Análisis de los datos
- Conclusiones y difusión

Bisquerra (1989: 19-37 establece los siguientes pasos en el proceso de investigación:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía de los sujetos
3. Formulación de las hipótesis
4. Metodología de la recogida de datos
 - a) Definición de las variables
 - b) Muestreo de los sujetos
 - c) Diseño experimental
 - d) Procedimiento
5. Análisis de datos
6. Conclusiones

Arnal et al. (1992: 50 y ss.), proponen el siguiente modelo:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía
3. Hipótesis
4. Metodología
5. Técnicas de recogida de datos
6. Técnicas de análisis de datos
7. Conclusiones



(Arnal et al. 1992: 51)

Hernández Pina, (1997:8 y ss.) propone un modelo de proceso de investigación que consta de cuatro grandes fases, con distintas etapas cada una: *clarificación del área problemática, planificación de la investigación, trabajo de campo y análisis de datos e informe de la investigación.*

1. Clarificación del área problemática

- 1.1. Identificación del área problemática
- 1.2. Primera revisión bibliográfica
- 1.3. Formulación del problema de investigación

2. Planificación de la investigación

- 2.1. Revisión de fuentes bibliográficas
- 2.2. Formulación de los objetivos y/o hipótesis
- 2.3. Definición y categorización de las variables
- 2.4. La elección del método
- 2.5. El diseño y la elección de la muestra de estudio
- 2.6. La selección o construcción de los instrumentos de recogidas de datos

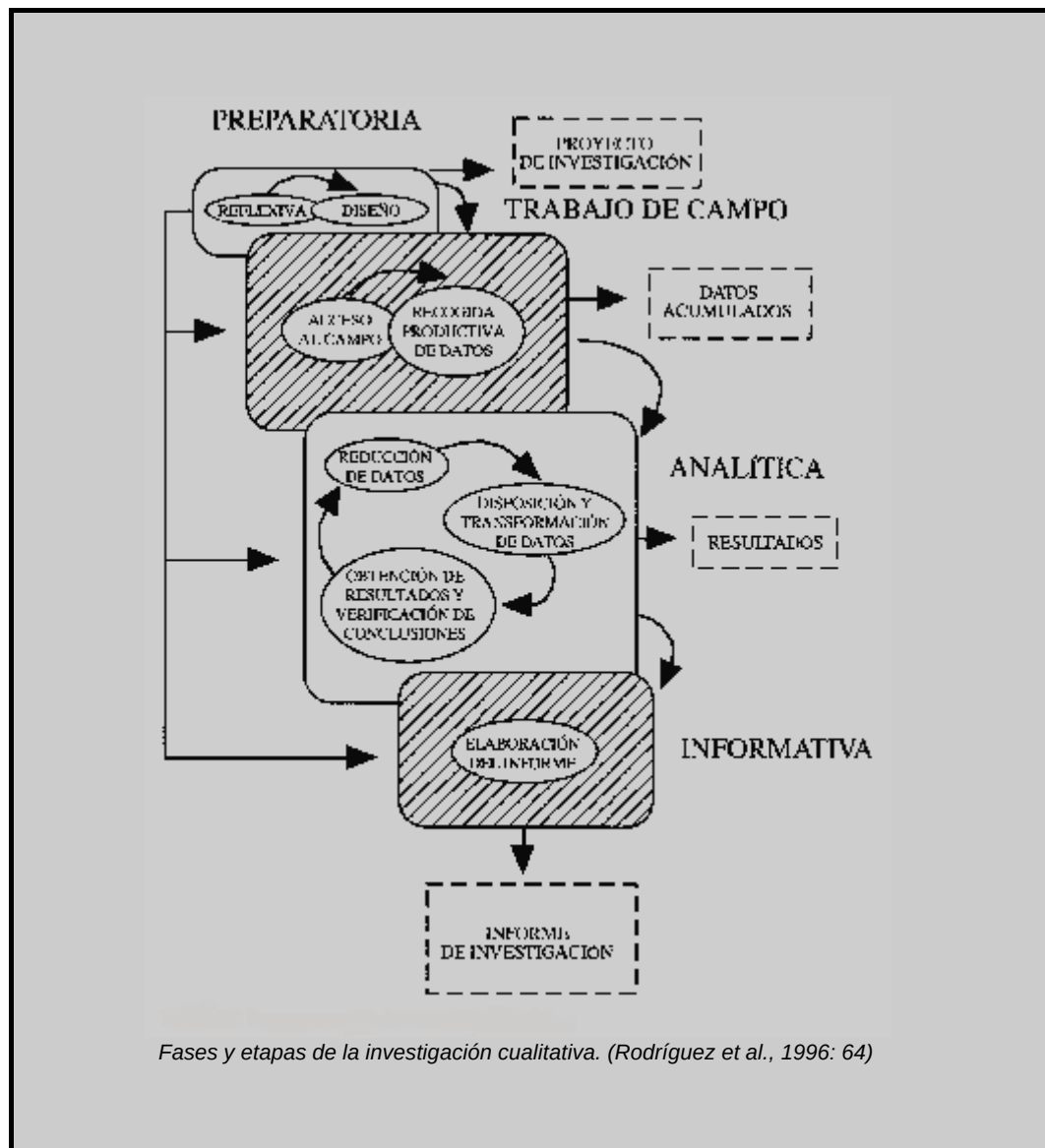
3. Trabajo de campo

- 3.1. Procedimiento
- 3.2. Estudio piloto

4. Análisis de datos e informe de la investigación

- 4.1. Análisis de los datos
- 4.2. El informe de la investigación

Por último, citamos a Rodríguez et al. (1996: 63-77), quienes consideran que en un proceso de investigación cualitativa se deben dar cuatro fases fundamentales: *preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa*.



Con todas estas aportaciones, hemos elaborado un modelo de proceso de investigación, adaptado a la singularidad y a las características específicas de nuestra actividad objeto de estudio. Nos ha servido de guía en todo nuestro trabajo, marcándonos en cada momento lo que teníamos que realizar, por lo que ha convertido en una herramienta fundamental de nuestra tarea investigativa. Consta de seis grandes fases, incluyéndose en cada una de ellas diferen-

tes etapas en las que se exponen las tareas concretas a realizar: iluminativa, organizativa, productiva, ejecutiva, analítica y conclusiva.

Nuestro proceso de investigación

1. Fase iluminativa

- Definición y justificación del tema de investigación
- Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica
- Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos
- Elección del método

2. Fase organizativa

- El diseño: planificación y temporalización de las actuaciones
- Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra
- Selección de colaboradores
- Configuración de expertos evaluadores
- 2ª revisión bibliográfica

3. Fase productiva

- Diseño y elaboración del Programa de Orientación
- Evaluación de expertos
- Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información
- Formación de profesores aplicadores
- Formación de colaboradores

4. Fase ejecutiva

- Desarrollo y seguimiento de la experimentación

- Cuestionario de diagnóstico inicial
- Recogida de información
- Reflexión compartida
- Aplicación del cuestionario final

5. Fase analítica

- Procesamiento de los datos e información
- Resultados e interpretación

6. Fase conclusiva

- Conclusiones, limitaciones e implicaciones
- Evaluación final formativa
- Informe de la investigación

Como podemos observar, la configuración de este proceso nos ha orientado en cada momento nuestra actividad investigadora. Un proceso tan complejo como el que hemos abordado, donde se mueven tantas variables, no lo podemos dejar a la improvisación, al azar, necesita de una adecuada planificación, aunque siempre con la lógica flexibilidad, para que se produzcan los logros que esperamos. Para precisar y exponer cómo se desarrolló nuestra actuación, vamos a realizar un recorrido por todas las fases, aunque lógicamente algunas de las etapas especificadas ya las hemos abordado ampliamente en los capítulos anteriores.

4.3. Fase iluminativa

4.3.1. Definición y justificación de la investigación

La decisión de elegir nuestra temática no fue fruto de la casualidad, ni de una inspiración puntual, sino que ha sido el resultado de muchos años de reflexión sobre el hecho educativo, en un constante compromiso por mejorar la enseñanza, por innovar, por introducir temas que los alumnos no desarrollan en las materias ordinarias, pero que necesitan en su relación con el medio social. En definitiva, pretendíamos ofrecer una propuesta de trabajo que contribuyera a la tan deseada formación integral de nuestro escolares.

Varias circunstancias claves han jugado un papel fundamental en la decisión de clarificar el tema de investigación. En primer lugar, nuestra doble experiencia profesional durante muchos años como maestro en la ya desaparecida segunda etapa de la educación general básica y como orientador de institutos de educación secundaria nos ha hecho vivir en la práctica, conocer las inquietudes de nuestros escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar, sus problemas, en definitiva la complejidad del mundo educativo. En segundo lugar, nuestro compromiso por el cambio social, por crear una nueva escuela, con nuevos contenidos curriculares, con nuevas propuestas metodológicas, nos ha llevado a integrarnos en grupos de renovación pedagógica como es el caso del Grupo Comunicar, Colectivo Andalúz para la difusión, formación e integración curricular de los medios de comunicación en nuestras aulas.

La conjugación de estas circunstancias y desde la óptica del profesor universitario, nos planteamos una investigación orientada a la práctica educativa, para incidir en ella, mejorarla, producir tomas de decisiones acertadas y generar cambios en nuestros alumnos y profesores. Por ello, nuestro propósito se inclinó hacia el diseño de un material curricular y su aplicación en centros de enseñanza, lo que indudablemente marcaba nuestra línea de trabajo: la investigación evaluativa.

Partiendo de estas consideraciones, convenimos en proponer y defender el proyecto de investigación *«Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios. Diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación educativa desde la Tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales»*.

Aunque ya anteriormente en otro apartado hemos fundamentado la elección de nuestra temática objeto de investigación, vamos a esbozar brevemente una justificación que le dé coherencia y justifique nuestro trabajo. Efectivamente, somos conscientes de la importancia que tienen los medios de comunicación social en la sociedad actual, de tal manera que se constituyen en agentes de «poder e influencias» de primer orden. Nuestros alumnos no son ajenos a ellos, participan en una convivencia diaria, donde el consumo de televisión, radio, prensa y publicidad se convierte en algo habitual. Comprobamos cómo la escuela se ve mediatizada por las influencias de los medios, cómo los valores y cultura que pretendemos transmitir pierden toda su efectividad y sentido ante lo que presentan los medios. Sabedores de la fragilidad del pensamiento infantil y juvenil, por encontrarse en etapas de afianzamiento y desarrollo de su personalidad, utilizan sus mensajes para atraerlos a sus propósitos, a veces con claros intentos de manipulación, y producir dependencia y consumismo irresponsable. Ante esta situación preocupante, nos encontramos con una realidad todavía más insostenible: escolares que carecen de la más mínima educación en medios de comunicación, familias sin la preparación debida para abordar esta problemática, institución escolar que adolecen de planes de intervención en medios y políticas educativas que propugnan la introducción, mediante los ejes transversales, de nuevos temas que afectan a los ciudadanos de la sociedad actual, pero que, posteriormente, se quedan en ilusionantes intentos curriculares.

Ante tal situación, nuestro propósito, por tanto, era diseñar una investigación para «experimentar» en contextos reales el funcionamiento del Programa de Orientación desde una perspectiva evaluativa y formativa de los profesores aplicadores que indudablemente contribuirá a la mejora de la calidad docente y a la potenciación de la intervención orientadora en los centros esco-

lares. Por ello, uno de los marcos conceptuales de referencia que más nos han servido de guía, como ya hemos expuesto en otro capítulo, y de encuadre de nuestra investigación, desde el punto de vista evaluativo, ha sido 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.

Desde el campo de la orientación, se nos brindaba una oportunidad única para trabajar con nuestros alumnos en la sesiones de tutoría, una propuesta formativa, para fomentar actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional, que no hemos querido desperdiciar. Para ello, elaboramos el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», dirigidos a los alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en el nuevo marco curricular propiciado por la reforma educativa.

4.3.2. Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica

Una vez clarificado el tema objeto de investigación, hicimos una primera revisión sistemática, completada con una segunda antes del inicio del diseño del Programa de Orientación, donde hemos consultado lo que existe sobre el llamado «estado de la cuestión». En nuestra búsqueda de fuentes, tomamos como referencias las interacciones entre orientación, medios de comunicación y educación, en relación con el diseño y elaboración de programas sobre esta temática en el marco del currículum escolar. Para ello se empleó bibliografía especializada, artículos y libros que se hallan referencia-

dos en los epígrafes finales de cada parte del trabajo, así como bases de datos en CD-Rom, especialmente la ERIC en inglés, el ISOC en castellano (del CINDOC, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación de España), TESEO (sobre tesis doctorales en España) y UMI (base de datos de la University Microfilm International que recoge tesis principalmente norteamericanas). También hemos visitado las páginas *webs* oficiales de numerosos organismos y sus respectivas direcciones electrónicas. Las referencias se tomaron del castellano, tanto de textos del ámbito nacional, como de la amplia documentación que en esta especialidad existe en Iberoamérica y del ámbito francófono y anglófono.

En nuestra revisión, no hemos encontrado ningún estudio en el campo de la orientación educativa que hayan trabajado específicamente el tema de la formación de consumidores críticos ante los mensajes de los medios de comunicación, por lo que podemos afirmar que somos pioneros en esta temática. No obstante, hemos encontrado estudios diversos sobre la evaluación de programas de orientación en otras tareas de intervención, que nos han servido de referencia para nuestro diseño y su evaluación.

En el ámbito general de la educación, hay una escasez de estudios que desde un punto de vista empírico evalúen programas para la enseñanza de los medios. El trabajo más extenso y riguroso es el realizado por Aguaded (1998), con motivo de su tesis doctoral, basada en la fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria, titulado «Educación para la competencia televisiva». En el ámbito internacional, hemos encontrado una interesante tesis doctoral defendida por Piette (1996) en la Universidad de Sherbrooke (Canadá), en la que analiza diferentes programas de educación para los medios, desde la perspectiva del análisis del pensamiento crítico. Asimismo, la prestigiosa asociación americana «Strategies for Media Literacy» de San Francisco ha realizado diversas investigaciones sobre el impacto de los medios en los jóvenes que nos muestran el interés en otros países de potenciar la educación en medios para fomentar su uso crítico y descubrir la subjetividad de su lenguaje (Lloyd y Tyner, 1990: 26-36).

En el estudio realizado por Aguaded (1998: 1050), nos confirma que en contexto nacional en el campo del diseño y elaboración de programas sobre los medios y la educación en general 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. Recoge que precisamente en Gallego (1997: 105) se 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 los medios sería necesario reconocer al menos cinco grandes mitos: 1º Que la televisión ejerce en sí misma la principal fuerza en la educación de los jóvenes; 2º Que la cantidad de horas que los niños dedican a ver la televisión es mayor que la dedicada a la escuela; 3º Que televisión y educación son la misma cosa; 4º Que se invierte más dinero en televisión que en educación; 5º Que se fuerza a la gente a ver televisión». Asimismo, Gallego (1997: 106) cita estudios interesantes en la educación en medios dentro de esta base de datos como los de Abelman (1983; 1987), Kaplan (1985), Williams y otros (1988) y Kelley (1991).

Para organizar las referencias y hacer las citas bibliográficas, hemos adoptado las normas de la APA (American Psychological Association) por ser la más usada internacionalmente.

4.3.3. Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos

Según Bisquerra (1989: 29-30), «las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que podrían ser posibles soluciones al problema planteado, expresadas en forma de proposición». En esta línea después de establecido el problema de la investigación, intentamos establecer nuestra hipótesis como una guía que nos orientara en el complejo proceso de la investigación. Intentamos formularla de un modo claro y preciso. Como afirma Bunge (1981: 255) la hipótesis sugiere una vía de solución del problema siempre que cumpla tres requisitos: en primer lu-

gar, que esté formulada correcta y significativamente, en segundo lugar que esté fundada en conocimientos previos y, por último, que sea empíricamente contrastable.

Nuestra **hipótesis** quedó enunciada así:

«Si se interviene, desde el Departamento de Orientación, en el ámbito educativo, desarrollando un Programa específico de orientación psicopedagógica para aprender a consumir mensajes audiovisuales, conseguiremos que nuestros alumnos se preparen y capaciten para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de un proceso de análisis, investigación y reflexión».

Observamos claramente que en nuestra investigación existe un propósito fundamental por conocer los hábitos de consumo y el grado de «madurez crítica» a la hora de *usar* los medios audiovisuales y sus mensajes, tratando de identificar las necesidades existentes en este campo con la intención de implementar un Programa de orientación e intervención psicopedagógica que, integrado en el Plan de Acción Tutorial del Centro, coordinado por el Departamento de Orientación y desarrollado con la participación y colaboración de los tutores, prepare y capacite a un grupo de escolares de la E.S.O. para aprender a tomar decisiones responsables con respecto a un consumo racional de los medios. Por ello, aunque en muchas investigaciones se utilizan indistintamente los términos hipótesis y objetivos, nosotros creemos que los últimos sirven para precisar y concretar más, lo que decidimos en nuestro proyecto formular los objetivos específicos.

Objetivos específicos:

1. Conocer los hábitos de consumo pasivo de los medios de

un grupo de escolares de la Educación Secundaria Obligatoria, en función de sus preferencias y contextos.

2. Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, descubriendo los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación.

3. Analizar y reflexionar sobre las potencialidades y virtualidades educativas del uso de los medios en esta etapa de la Educación Secundaria.

4. Diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico denominado «Aprendamos a consumir mensajes» entre un grupo de alumnos onubenses de Educación Secundaria, aplicable en la sesión semanal de Tutoría, como parte integrante del currículum de la misma, con la finalidad de conocer la influencia de la estrategia educativa en sus hábitos de consumo de los medios audiovisuales y en su nivel de captación de los mensajes propios de estos medios.

4.3.4. Elección del método

La elección del método en una investigación es una decisión de gran importancia, pues nos va a determinar el camino que tenemos que seguir para alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, la propia naturaleza del problema de investigación va a propiciar la elección del método a utilizar.

En nuestro caso nos situamos dentro de la llamada *investigación*

evaluativa, al tener como finalidad principal la evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Se parte desde una perspectiva orientada a mejorar la práctica educativa y a la toma de decisiones favorecedoras de un cambio positivo en el currículum escolar, tras un complejo proceso investigativo de recogida y análisis de información, antes, durante y después de su aplicación.

Para Cabrera (1987: 101), es un «proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos». Álvarez (1986: 16-17), por su parte, considera que en la investigación evaluativa 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».

Fox (1980: 488), la considera «una investigación descriptiva en la que al menos se tiene un criterio de medida, de tal forma que se pueda hacer un juicio de valor sobre el fenómeno que se describe». Ruthman (1977: 16), citado por Álvarez (1986), 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.

Aunque la mayoría de autores consideran que en el diseño de una investigación evaluativa no deben existir diferencias significativas con respecto al proceso general de investigación del método científico, sí mantiene unas notas distintivas que conviene precisar. Para Borg y Gall, (1983), reco-

gido por Bisquerra (1989: 143), afirman que una investigación evaluativa debe satisfacer los siguientes criterios:

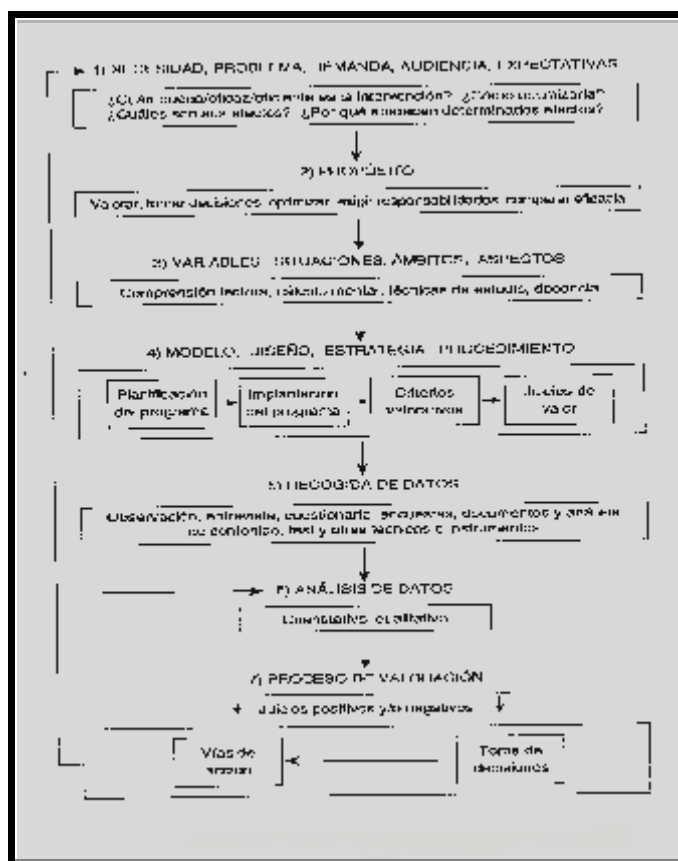
- a) Utilidad: debe ser informativa y útil para las personas afectadas.
- b) Factibilidad: el diseño debe ser apropiado y con un coste efectivo.
- c) Propiedad: los derechos de las personas afectadas por la evaluación deben estar protegidos.
- d) Precisión: debe proporcionar información válida, fiable y comprensiva.

Por su parte, De la Orden (1985: 134-135) resalta los siguientes matices diferenciadores:

- a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la elección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio.
- b) Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c) La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.
- d) Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los administradores de los programas. Con frecuencia, se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y los responsables del programa.
- e) Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.
- f) El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, am-

pliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.

g) El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.



*Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa
(De la Orden, 1985:135)*

Ante estas consideraciones, era necesario tomar una postura y decantarse por la posición metodológica a seguir. Ante ello, debemos precisar que compartimos la opinión manifestada por Rodríguez et al. (1996: 69) en el sentido de que «un buen investigador no debe limitar su entrenamiento y habilidad a un único método, pues ello no hace más que limitar las posibilidades del estudio. La competencia del investigador radica en sus versatili-

dad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica». Precisamente en una investigación evaluativa, debido a su enorme complejidad, se dan las circunstancias precisas para poder utilizar una amplia gama de métodos de investigación. En concreto se pueden utilizar aportaciones provenientes tanto del paradigma empírico-analítico como del humanístico-interpretativo. En esta línea, Arnal et al. (1992: 216) sostienen que cada perspectiva presentan ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes es posible conjugar las aportaciones de ambas perspectivas metodológicas desde una postura ecléctica, siendo las características del fenómeno educativo y los elementos contextuales los criterios que tendremos en cuenta para delimitar hasta dónde podemos llegar al utilizar las respectivas metodologías en cada situación educativa. En definitiva, hay que superar las posturas enfrentadas de antaño, intentando beneficiarse de lo mejor de ambos enfoques, destacando como nota característica la flexibilidad en la adopción de diferentes métodos y técnicas.

Atendiendo a que nuestra investigación por su propia naturaleza posee un marcado componente descriptivo e interpretativo de la aplicación del Programa, interesándonos por el estudio de los significados e intenciones de las acciones de los propios agentes implicados (alumnos, profesores, observadores, investigador principal), donde la observación constituye el elemento fundamental de la misma, nos decantamos por el paradigma cualitativo de la investigación. Así, la metodología que utilizaremos sigue sobre todo un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, estudiando la realidad desde la globalidad sin fragmentarla y contextualizándola, ya que utilizaremos muchos instrumentos que les son propios (entrevista, observación, diarios, análisis de contexto, etc.), pero sin descartar otras técnicas estructuradas válidas y fiables, y un análisis de datos con predominio de procedimientos matemáticos y estadísticos vinculadas al paradigma cuantitativo, como son los cuestionarios, que nos darán respuestas a algunas cuestiones concretas de nuestra investigación. De esta forma, estamos haciendo realidad la postura expuesta más arriba al incorporar datos cuantitativos en un estudio cualitativo. Con ello, reafirmamos las palabras de Guba y Lincoln (1994: 105-

117) cuando señalan que en la investigación cualitativa están presentes hoy los enfoques positivistas, postpositivistas, críticos y constructivistas. Cook y Reichardt (1986: 43 y ss.) definen esta conjugación de ambos métodos 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.

Hemos participado, en gran medida, de las características que la definen, guiándonos en un proceso de investigación como el nuestro que necesita meterse en el medio donde se realizaba la acción, donde hemos pretendido obtener una visión múltiple de la realidad y comprenderla a partir de la reflexión y de la crítica, para mejorarla y/o cambiarla.

En este sentido, son importante recordar algunas de las características que definen el paradigma cualitativo, independientemente de los caminos seguidos posteriormente y que recoge Rodríguez et al. (1996:33-34) de autores significativos.

Para Taylor y Bogdan (1986: 20), la investigación cualitativa es «aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» y que poseen las siguientes características:

- 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 pro-

pio 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.
- La investigación cualitativa es un arte.

Miles y Huberman (1994: 5-8), 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 aquellas 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.

Indicar, por último, que nuestra opción, encuadrada dentro de la investigación evaluativa, tiene la suerte de poder recoger algunas de las singularidades de las otras perspectivas de orientación interpretativa y utilizar sus técnicas e instrumentos de recogidas de información. Nos referimos lógicamente a la etnografía y la observación participante, al trabajo de campo, los estudios naturalísticos, la entrevista creativa, el estudio de casos, los trabajos interpretativos, hermenéuticos y fenomenológicos, los estudios de enfoque cultural, el interaccionismo interpretativo, y a la investigación-acción en sus distintas modalidades.

4.4. Fase organizativa

4.4.1. El diseño: planificación y temporalización de las actuaciones

Establecer un plan estructurado donde fundamentar nuestra acción, nuestro esquema de trabajo es una tarea imprescindible en el proceso investigativo. Saber con detalle qué se debe hacer y cómo realizarlo genera todas las actividades y actuaciones a desarrollar. Para ello, hemos tenido en cuenta (Buendía, 1997: 133) que posea «coherencia lógica en las etapas previstas para alcanzar los objetivos de la investigación y una justificación científica de la validez de la estrategia elegida». Asimismo, hemos procurado seguir las características que según Hernández Pina (1997: 83) se deben tener en cuenta para un buen diseño de investigación:

- a) Control experimental adecuado**, controlando todas aquellas variables no deseadas y que podría llevar a la confusión de las causas que ha motivado los cambios en la variable dependiente.
- b) Evitar la excesiva artificialidad**, procurando que las condiciones ambientales en que se lleve a cabo la investigación se parezcan lo más posible a la vida real.
- c) El grupo de control**, que permitirá el establecimiento de las relaciones causales.
- d) Los datos y los análisis** deben ser coherentes con la hipótesis de la investigación.
- e) Pureza de los datos**, reflejando lo mejor posible el efecto de la variable independiente.
- f) Definir claramente las variables independientes no tratamiento** si existen en la investigación e incluirlas como variables moderadoras para evitar la posible confusión de cuáles han sido las auténticas causas de la variable dependiente.

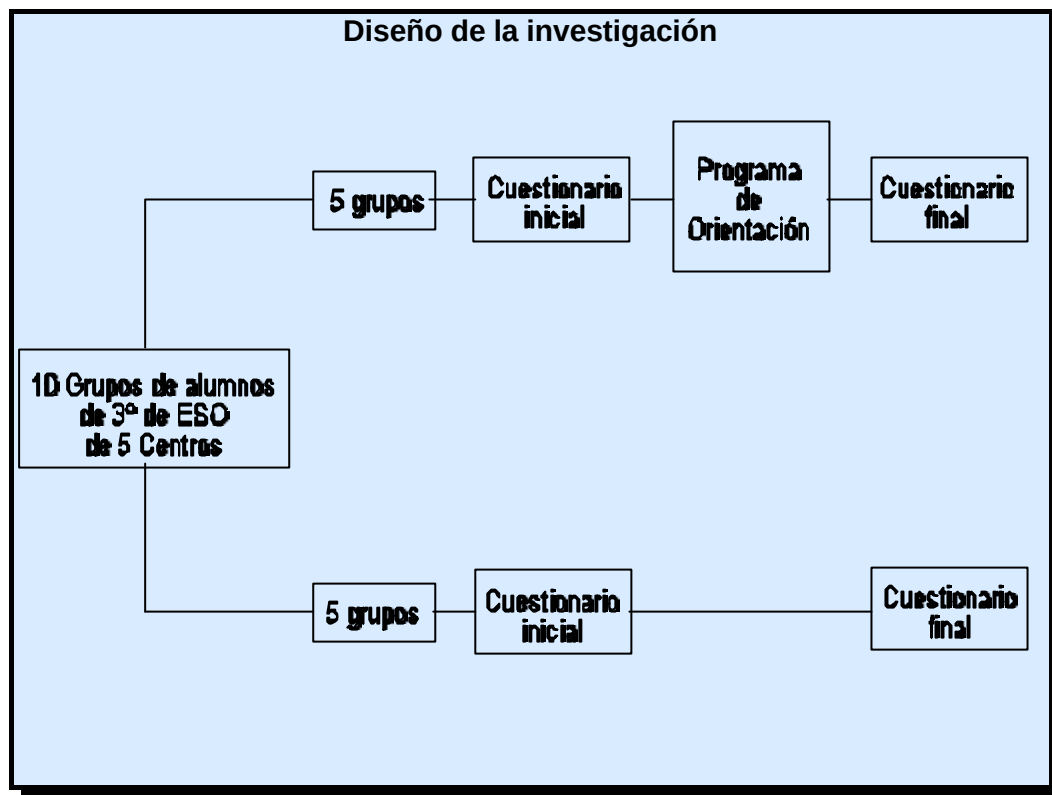
g) Representatividad, procurando que la elección de los sujetos de la población y su asignación a los grupos se realice al azar, como la mejor garantía de que los resultados puedan generalizarse.

h) Parsimonia, procurando utilizar diseños simples a complejos si con ello vamos a llegar a conclusiones similares.

En nuestro diseño, hemos procurado que se recogieran todos estos criterios. Para ello, la experimentación del Programa de Orientación se realizó en el mismo contexto natural de los sujetos, sus propias aulas y llevado por sus profesores, por lo que la continuidad didáctica evitaba cualquier efecto no deseado que pudiera influir en los resultados, aunque nuestro material conllevara un enfoque metodológico distinto a lo habitual.

En nuestra investigación, incluimos también la presencia de grupos de control, para que nos sirvieran de referencia la hora de contrastar los cambios producidos en los alumnos del grupo experimental por la incidencia del Programa. Hemos procurado recoger los datos necesarios y utilizar los análisis precisos para dar respuestas a nuestra hipótesis y a los objetivos propuestos. En una investigación educativa, cuya finalidad es la evaluación de un programa con grupos de alumnos, el criterio de representatividad se ve condicionado por la disposición de los profesores de participar en la experiencia. Cuando contactamos con los centros, establecimos que la elección del grupo experimental y el de control se realizara al azar. En nuestro caso, tuvimos la suerte de que se sortearon los grupos en cada centro, porque todos los docentes querían aplicar el programa. Debido a esta circunstancia, podemos concluir que aunque nuestra muestra no es muy amplia -5 grupos experimentales y 5 de control- los resultados de la investigación podrían ser generalizables, siempre con las debidas reservas. Por tanto, hemos buscado que en nuestro diseño se produzca el equilibrio entre la validez interna, desarrollando la capacidad de establecer relaciones causales, y la validez externa, al procurar su generalización.

Con todas estas consideraciones, optamos por un diseño que, dependiendo de la consideración al tema del «azar», se puede situar dentro



de los experimentales o cuasi experimentales, con 5 grupos que realizaron el programa y 5 de control con los que no se llevó a cabo ninguna intervención, uno por cada centro participante, respectivamente, a los que se les aplicó pretest y posttest al mismo tiempo.

El diseño de investigación se elaboró desde los comienzos del proyecto de tesis, por lo que se procedió a establecer con prontitud una planificación inicial de las tareas a desarrollar. Un plan complejo, por poseer varios frentes de intervenciones antes del comienzo de la experimentación: de un lado, la elaboración de un material para los alumnos -el Programa de Orientación-, con la posterior evaluación por parte del grupo de expertos; de otra, el propio contexto de intervención con las negociaciones de los centros, las reuniones formativas con el profesorado, la selección y preparación de colaboradores observadores, etc. Por tanto, debido a la misma naturale-

za investigativa, esta planificación se fue adaptando a las circunstancias contextuales. No obstante, la secuencia de los acontecimientos se desarrollaron como a continuación se exponen de forma breve, ya que han sido o serán ampliamente especificados en anteriores y posteriores epígrafes.

En enero de 1998, un año antes de la aplicación del Programa, como medida previsoras al conocer las posibles dificultades organizativas que podríamos encontrarnos en ámbito escolar, tuvimos los primeros contactos con diez centros de Educación Secundaria de la ciudad de Huelva -cinco públicos y cinco privados concertados-, donde la entrada nos resultaba relativamente fácil, en la mayoría de ellos, por amistad con algunos de sus responsables directivos u orientadores, aunque desconocíamos por completo a los futuros profesores aplicadores. Este primer encuentro era fundamental para exponerles los objetivos de la investigación, a fin de que fueran transmitidos a su vez al profesorado y a los Consejos Escolares de los mismos. En el mes de junio, sólo cinco centros se comprometieron a participar, hecho que determinó la elección de la muestra. Durante el primer trimestre del curso 98-99, se realizó la evaluación del Programa a través del juicio de expertos y se procedió a los encuentros formativos con profesores aplicadores, orientadores y observadores. Durante el segundo y el tercer trimestre, se desarrolló su implementación, finalizándose en junio de 1999. A partir de este momento comenzamos las fases analíticas y conclusivas.

4.4.2. Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra

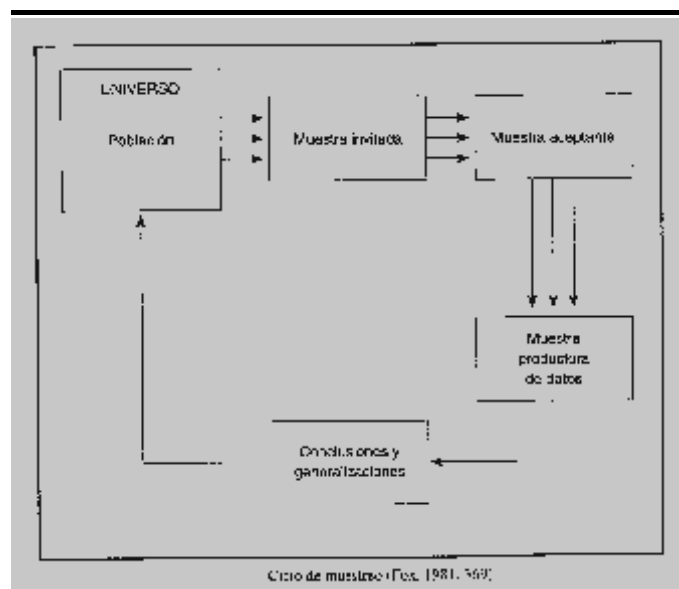
Especialmente unido al diseño de la investigación nos encontramos con la elección de la muestra de estudio, ese subconjunto de la población con el que vamos a desarrollar la aplicación del Programa y realizar las observaciones y las recogidas de datos pertinentes.

Arnal et al. (1992: 53) consideran que es una tarea fundamental del investigador definir la población adecuada objeto de estudio y extraer una

muestra representativa de individuos, utilizando para ello la técnica de muestreo apropiada que garantice la representatividad de los individuos elegidos.

Efectivamente, lo esencial del muestreo será la identificación de esa parte de la población que estará representada en el estudio. Para ello, Fox (1980: 367-369) señala cinco etapas en el proceso de muestreo:

1. Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.
3. Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
4. Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- 5) Muestra productora de datos: la parte que aceptó y que realmente produce datos.



Como se puede observar, el muestreo posee un carácter intencional, dinámico y secuencial, teniendo como primer paso el establecimiento de unos criterios claros y precisos para poder empezar el proceso de selección y que garanticen una cierta representatividad. En este sentido, optamos por buscar centros que cumplieran, al menos, estos requisitos:

- Lugar de localización: ciudad de Huelva
- Centros de titularidad pública y privada: Institutos de Enseñanza Secundaria y Centros Educativos Concertados.
- Lugar de ubicación: distintas zonas de la ciudad -periferia, barriadas diversas, zona centro-.
- Etapa educativa y nivel: 3º de ESO.
- Profesores aplicadores: Tutores de los grupos.
- Desarrollo de la aplicación: Sesiones de Tutoría.
- Garantías de continuidad: seguridad en su aplicación por el profesorado aplicador.

Partiendo de estos criterios y de la propia naturaleza de nuestra investigación, la aplicación y evaluación de un Programa de Orientación, el proceso de selección de nuestra muestra no se ajustó a ninguna técnica específica, sino que dada la situación tan compleja existente a la hora de seleccionar muestras del ámbito educativo, optamos por combinar distintos procedimientos -calificados como *muestreos mixtos* (Hernández Pina, 1997: 31) o *muestreos polietápicos* (Bisquerra, 1989: 84), que ahora especificaremos, adaptándolos a nuestras circunstancias. Partíamos de una situación privilegiada, al conocer a una parte importante de los responsables y orientadores de los posibles centros participantes, lo que nos facilitaría la entrada a los centros y los contactos con los profesores aplicadores. Teniendo presentes las condiciones preestablecidas, iniciamos los contactos con diez centros representativos -cinco públicos y cinco privados

concertados-, repartidos por diferentes zonas de la ciudad.

Esta elección se le realizó teniendo presentes lógicamente los indicadores prefijados y en el caso de encontrarnos con varios centros en una misma zona, nos decidíamos por aquél donde preveíamos más posibilidades de aceptación. Tras el proceso de negociación que fue largo y complejo, por las dificultades inherentes del mismo, aceptaron nuestra invitación cinco centros: cuatro privados concertados y uno público, lo que nos confirma que tuvimos más dificultades en el compromiso de su desarrollo en los públicos que en los de titularidad privada, debido sobre todo a la incertidumbre en la continuidad laboral del futuro profesorado aplicador del Programa. Sin embargo, creemos que la proporción de representación geográfica quedó bastante equilibrada, al encontrarnos con dos centros en zona céntrica, que recogen alumnos de procedencias varias, uno de zona periférica, dependiente de una cooperativa de enseñantes, y los otros dos restantes pertenecientes a sendas barriadas populosas. La selección posterior de los dos grupos que participarían: uno experimentando el programa y el otro con una función de control, se decidió internamente, unas veces al azar y otras condicionadas por la disposición más favorable del profesor aplicador.

Con estas múltiples circunstancias, como hemos podido observar, es difícil incluir nuestra técnica de muestreo empleada en uno de los dos tipos en los que es corriente dividirlos: muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Por ello, como anticipamos anteriormente, al participar con técnicas de ambos, aunque con una inclinación mayor hacia los segundos, nos situamos dentro de los llamados muestreos mixtos o polietápicos. Hay que añadir además los dos elementos sobre los que se ha desarrollado la selección: en primer lugar el centro y posteriormente los grupos.

Consecuentemente, de los probabilísticos, hemos utilizados técnicas del aleatorio simple, de una forma relativa, en la selección de los centros y del aleatorio por conglomerado, para la selección de los grupos. De los no probabilísticos, por la propia naturaleza de nuestra investigación y al establecerse una serie de criterios para la elección de nuestra muestra, hemos

participado en las aportaciones del muestreo intencional o deliberado, al elegirse los grupos que estimábamos que eran los más representativos y que se adecuaban a nuestros criterios; asimismo, del muestreo casual o de voluntarios o incluso en el llamado bola de nieve, al apoyarnos en los equipos directivos y orientadores que hicieron de nexo con los profesores aplicadores.

En cuanto al tamaño de la muestra, creemos que aportamos un número razonado de sujetos para poder verificar nuestros objetivos. Como señala Fox (1980: 396) compaginar el tamaño de la muestra y la representatividad no es una tarea nada fácil, por lo que se inclina por la representatividad antes que por el tamaño de la muestra. En nuestro caso, el número total de individuos se elevó a 275, de los que 145 formaban parte del grupo experimental y 130 del grupo control.

4.4.2.1. Los Centros participantes

La relación de los Centros Educativos en los que se aplicó y evaluó el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» quedó establecida de la siguiente manera:

Clave	Nombre del Centro	Titularidad	Ubicación
SAN	Colegio «Santo Ángel»	Privada	Centro
SMG	Colegio «Sta. María de Gracia»	Privada	Centro
SEB	I.E.S. «San Sebastián»	Pública	Barriada
LHI	Colegio «La Hispanidad»	Privada	Periferia
TER	Colegio «Sta. Teresa de Jesús»	Privada	Barriada

Para hacernos una idea más exacta de cada uno de ellos, pasamos a realizar una breve descripción contextual de los mismos:

! Colegio «Santo Ángel»

El Colegio del “Santo Ángel de la Guarda”, se encuentra ubicado en la localidad de Huelva, concretamente en el casco urbano, en una zona de nivel socioeconómico medio, medio-alto. Consta de dos edificios, uno en el centro de la ciudad, concretamente en la calle Puerto, y el otro en la avenida Manuel Siurot, en la zona residencial denominada «El Conquero».



En el primer edificio

se imparten la Educación Infantil y Educación Primaria, con un total de 16 unidades. En el mismo, además de las aulas existe un salón de usos múltiples, una capilla, una sala para manualidades, una Biblioteca, un Laboratorio, la Dirección, una sala de profesores, una gran sala de visitas

para los padres, un salón de ritmo, un aula de informática, los comedores y la cocina. Por su parte, el edificio del Conquero alberga las ocho unidades autorizadas con las que cuenta el Colegio. Tiene solicitado la homologación del nuevo Bachillerato LOGSE, pero aún no han recibido autorización. Aún persisten dos unidades de B.U.P., que desaparecerán el próximo curso 99-00. Consta este edificio de dos plantas. En la primera hay siete aulas, los Servicios de Administración, la Biblioteca, el recibidor, la Capilla, la Secretaría, el Laboratorio de Física, la sala de Audiovisuales, la Portería y el servicio de los profesores. En la segunda planta hay cinco aulas, la sala de profesores, tres tutorías, el Laboratorio de Química, el despacho del Orientador y Pastoral. Posee este edificio también un gimnasio, un almacén, dos vestuarios, un patio con una pista de baloncesto y dos minibasket reutilizables para otro tipo de deporte y, por último, los servicios de los alumnos/as. Todas estas dependencias tienen un uso diario y están al máximo rendimiento.

El Centro cuenta en su totalidad con 31 profesores, concretamente, 17 en el edificio de la Calle Puerto y los 14 restantes en el edificio del Conquero. Es una plantilla estable, relativamente joven y con muchos años de servicio en el mismo. Las tareas administrativas recaen en el personal no docente: una administradora, una secretaria, seis limpiadoras en el edificio de la Calle Puerto, tres limpiadoras en el edificio del Conquero y seis monitores de comedor y transporte. El Centro cuenta con una Asociación de Padres de Alumnos que colabora activamente en la dinámica del Centro, no sólo desde el Consejo Escolar, sino también en las actividades extraescolares y complementarias, en los talleres y en las actividades deportivas. Su colaboración es muy efectiva y su Junta Directiva mantiene muy buenas relaciones con el profesorado y con los propios alumnos. El Centro, en colaboración con el A.P.A., lleva a cabo actividades fuera del horario escolar, entre las que podemos encontrar: refuerzo, baile, música, kárate, informática, deporte y catequesis. El personal que atiende estas actividades se compone de: 2 monitores, 1 profesora de baile, 1 profesor de informática, 1 profesor de kárate, 1 profesor de guitarra, padres y madres, alumnos y religiosas.

! Colegio «Santa María de Gracia»



El colegio está ubicado en el centro de la ciudad, en la calle Palos. Es un centro de nueva creación que asume en el curso 92-93 la totalidad de las ocho niveles de la desaparecida EGB; en la actualidad es un centro integrado de Infantil, Primaria y Secundaria. Este Centro Educativo pertenece a la comunidad de M.M. Agustinas de Huelva, i n t e -

grado en la familia educativa agustiniana en su Federación de Agustinos de la Enseñanza (FAE) y como tal tiene un estilo agustiniano de entender y vivir la educación. La acción docente y educativa se inspira en una propuesta coherente de valores y expresa una vivencia de actitudes: que los alumnos



no sólo aprendan a pensar, saber y hacer, sino también a ser y a compartir (carácter propio). En cuanto a las características del entorno, al estar situado en la zona centro se asegura la cercanía a los centros culturales o de promoción cultural, asimismo se acusa una fuerte incidencia de aproximación de los domicilios familiares al centro. El grado de incidencia de paro en las familias no es significativo, las profesiones de los padres son medias/medias con dispersión alta y media; la media de las madres están ocupadas en sus labores. El nivel cultural es medio y medio/alto con cierta desviación medio-baja. Los intereses de las familias se inclinan a una formación con valores humanos y académicos. Manifiestan gran preocupación por el influjo negativo del ambiente en la educación. Se da la participación activa de un grupo de padres en la Escuela de Padres para formarse personalmente. El número actual de profesores es de 15 entre religiosos y seculares, alumnos aproximadamente 400 y la ratio se distribuye aproximadamente, en Infantil 27, Primaria 35 y ESO 32.

! I.E.S. «San Sebastián»

El Instituto de Enseñanza Secundaria «San Sebastián» está situado en una de las barriadas próximas al centro de la ciudad que más ha crecido en los últimos años y al que acuden alumnos tanto con un nivel socio-cultural medio como bajo, provenientes de diferentes barriadas de la ciudad, dada la centralidad geográfica del mismo. Asimismo acuden alumnos de muchos pueblos cercanos matriculados en los ci-

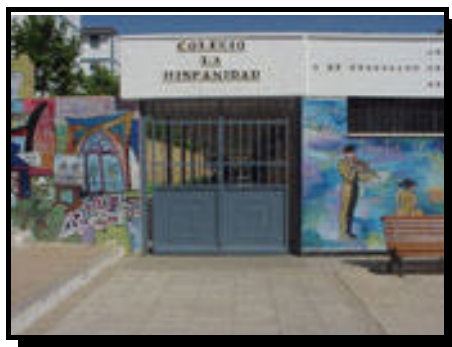


clos formativos de grado medio y superior que oferta el Centro. En la actualidad se encuentran matriculados alrededor de 1200 alumnos, impartándose las enseñanzas en dos turnos –mañana, y tarde-noche– con el fin de atender la docencia debidamente, estando adscritos los alumnos de Secundaria al turno matinal. La implicación de los padres es bastante escasa, a pesar de la exis-

tencia de la Asociación de Padres. En cuanto al perfil del alumnado, tradicionalmente existía un predominio de los estudiantes de Formación Profesional, en las ramas de Administrativo e Informática y Secretariado Bilingüe, pero con la puesta en marcha de la LOGSE, y su conversión en IES, el Centro ha experimentado profundos cambios, ofreciendo la ESO completa, el Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud y ciclos formativos de formación profesional en Informática y Comercio y Marketing.

! Colegio «La Hispanidad»

Situado en pleno corazón de la barriada del mismo nombre, el Grupo Escolar «La Hispanidad», abrió sus puertas en octubre de 1973, poco menos después de que naciera el propio barrio. Empieza a andar como colegio de E.G.B. y un aula de Preescolar. Este centro es la primera Cooperativa de Enseñanza de Andalucía. Precisamente el pasado curso ha venido celebrando su XXV Aniversario. Una docena de maestros y maestras de nuestra ciudad, propietarios/as de una academia donde trabajaban, deciden, conforme a la Ley de Educación de 1970, constituirse en cooperativa y comprar el recién construido edificio, destinado a colegio, en la barriada de La Hispanidad. Este Colegio participó muy activamente en la constitución de la Unión de Cooperativas Andaluza de Enseñanza (U.C.A.E.), semilla de la que ha nacido, la actual Federación de Cooperativas Andaluza de Enseñanza (F.E.C.A.E.), extendida por toda Andalucía y que integra un centenar de centros de todos los niveles educativos.



Desde 1985 es un Centro de Integración donde trabaja un equipo de orientación constituido por una psicóloga, una logopeda, una profesora de E.E y dos profesores de apoyo. En el curso 96/97 este Centro, de acuerdo con la LOGSE se transforma en un centro integrado, constituido por

seis unidades de Educación Infantil, doce de Educación Primaria y ocho de Educación Secundaria obligatoria. Cuarenta y un docentes forman el Claustro de Profesores, y el alumnado, setecientos sesenta, proceden de las barriadas circundantes: 45'2 % de La Hispanidad, con predominio de clase obrera y de condición humilde, 17'9 % de Verdeluz, más favorecida socialmente, 13% de El Torrejón, zona marginal, y un 6'2 % de la nueva prolongación de la Avda Andalucía, 5'5 % de Pasaje "El Greco" y el resto de otras zonas onubenses.

! Colegio «Santa Teresa de Jesús»

El Colegio «Santa Teresa de Jesús», conocido popularmente como «Teresianas» se encuentra ubicado dentro de unas de las zonas más antiguas de Huelva, en concreto entre los límites del Barrio Obrero y el Matadero. En este sentido la perspectiva ambiental es bastante buena, ya que la ubicación esta protegida. El nivel cultural y económico del lugar donde se sitúa el centro es variado por las diversas procedencias de su alumnado al encontrarse enclavado en una zona muy poblada, aunque sobresale el medio, debido sobre todo a que ambos cónyuges trabajan fuera del hogar.



Este colegio pertenece a la Compañía de Santa Teresa de Jesús, congregación Religiosa fundada en 1876 por San Enrique de Ossó para dedicarse a la educación cristiana, proponiendo un estilo y unos valores inspirados en Teresa de Jesús. El colegio inició su servicio a la sociedad onubense en 1914. Clasificado como centro de educación infantil, primaria, y secundaria, tiene también concedida la homologación para impartir Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y la Salud. La Asociación de Padres de Alumnos está muy implicada, organizando actividades formativas, deportivas y de fomento del tiempo libre en horario extraescolar. Fun-

ciona regularmente un servicio de comedor y el servicio de biblioteca, estando disponible su sala de lectura o estudio todos los días de lunes a viernes de 3 a 8 de la tarde, con la posibilidad de préstamo de libros.

4.4.2.2. Los sujetos o participantes de la investigación

En nuestra investigación, el protagonismo de la misma recae indudablemente sobre los dos elementos humanos que van a hacer posible la implementación del Programa: los profesores aplicadores y los alumnos de los Centros. Cada uno de ellos, va a tener definido su papel en la investigación, ambos participarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por eso su participación es decisiva en la evaluación del Programa.

! Los profesores aplicadores

Constituyeron el elemento imprescindible en nuestra investigación, ya que sin ellos, hubiese sido imposible llevarla a cabo. Su aceptación a formar parte de una experimentación de un Programa de Orientación en su rol de Tutor de un grupo de alumnos, supuso un compromiso y una dedicación laboral que es preciso destacar y agradecer enormemente. Para Rodríguez et al (1996:127) desempeñan un papel clave en cualquier proceso de investigación cualitativa, ya que aportan la mayor parte de la información sobre el problema de investigación. Les denominan bajo el término *informantes-clave* (usado habitualmente por la antropología) y son definidos como «las personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación.» Nuestros profesores aplicadores fueron buenos informantes, porque se implicaron en la propia investigación, no sólo para desarrollar el Programa, sino participando y colaborando de forma activa en la toma de decisiones, desde el primer momento,

controlando los ritmos de aprendizaje de los alumnos y recogiendo la información necesaria, lo que contribuyó decisivamente al éxito de la misma.

Su selección se realizó de forma consensuada por el propio centro, aceptando voluntariamente su participación en la experimentación del Programa. Queremos destacar el entusiasmo demostrado en todo el proceso, porque no es nada fácil que un grupo de docentes se impliquen en una tarea como esta de tanta dedicación. En cuanto a su distribución por sexo, nos encontramos con cuatro mujeres y un hombre, de distintas edades, lo que reportaba docentes con muchos años de experiencia junto a otros más noveles. Un dato significativo es que todos estaban impartiendo la especialidad de Lengua o Idiomas. Este hecho nos constata que no sólo fue una casualidad, sino que se da una mayor preocupación y sensibilidad por la temática de la educación en medios de comunicación en el profesorado de estas materias.

Clave	Profesores Aplicadores	Centro
PROFESAN	• Isabel Vizcaya Vázquez	C. «Santo Ángel»
PROFESMG	• M ^a del Carmen Figueroa Serra	C. «Sta. María de Gracia»
PROFESEB	• María José Gómez Vázquez	I.E.S. «San Sebastián»
PROFEHIS	• Gregorio Barroso Garrochena	C. «La Hispanidad»
PROFETER	• Esther Aragón Jiménez	C. «Sta. Teresa de Jesús»

Para conocer algunos aspectos significativos de sus trayectorias docentes, incluimos a continuación, de forma resumida, sus propios biogramas profesionales, como un elemento más de información a tener en cuenta en el proceso de la investigación. En este sentido, Fernández (1995: 153) señala que a través de ellos podemos conocer «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». Por su parte, Colás y Buendía (1994: 264) afirman que «en la investigación educativa, las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales de los individuos se pueden utilizar para valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes. También para explicar reacciones de los participantes ante determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones».

! Profesora Isabel Vizcaya Vázquez

Desde muy pequeña se sintió atraída por ayudar y enseñar a los demás, viéndose favorecida estas actitudes por las vivencias percibidas en sus maestras y profesores. Por eso decidió estudiar Magisterio, obteniendo la Diplomatura por la especialidad de Lengua Española e Idiomas Modernos. Posteriormente, continua los estudios universitarios, Licenciándose en Filología Clásica por la Universidad de Sevilla.



Su etapa laboral, comienza como monitora de grupos marginales, desde el año 1980 hasta el 86, que es contratada como profesora en el Colegio «Santo Ángel» de Huelva, impartiendo docencia en él hasta la actualidad. Siempre ha realizado funciones de Tutora y ha sido Coordinadora de Ciclo. Asimismo ha sido miembro activo de distintos seminarios permanentes y grupos de trabajo.

! Profesora María del Carmen Figueroa Serra



Nacida en 1944 en Villacaña, Toledo. Licenciada en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía y Diplomada en Psicología por la Universidad de Madrid. Comienza su trabajo como directora en el Colegio SS. Corazones de MM. Agustinas de Talavera de la Reina en el que había sido alumna desde Preescolar hasta 6º de Bachillerato. Inicia en él la Reforma del 70, a raíz de la

implantación de la Ley de Educación. Siempre fue muy entusiasta de la educación y del valor de ella en la forja de los auténticos valores de la persona. Es monja agustina contemplativa y en esa vocación ha encontrado la raíz de su vocación de educadora, recogiendo «el dar de lo que hay en el corazón», desde la interioridad a la comunión – comunicación de bienes según el carisma agustiniano en el que se educó y al que ha entregado su vida- dice, en una tradición monástica de siglos y en una línea educativa desde 1902.

De la Comunidad y Colegio de Talavera vino a ésta de Huelva para abrir el nuevo Centro con otras hermanas. Actualmente lleva la Dirección del mismo ya completo (E. Infantil, Primaria y ESO) y concertado. Trabaja con un excelente equipo de profesores y el Departamento de Orientación va integrándose en la dinámica del Colegio de un modo extraordinario, con gran esfuerzo, trabajo e ilusión.

! Profesora María José Gómez Vázquez

Nació en el año 1972 en Huelva. Estudió EGB en el Colegio Público Príncipe de España y el Bachillerato en el Instituto José Caballero, ambos en la capital onubense. En 1995, obtuvo la Licenciatura en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Esta inclinación hacia esta materia fue como consecuencia de la influencia de varios profesores en su época de adolescente, por lo que le empezó a entusiasmar de siempre ciertas ramas como la Semántica, Lexicología, Historia de la Lengua o Sintaxis. Para ella, la enseñanza es un terreno que, «aunque no se domine nunca -o se tenga esa impresión- te arrastra».



Ha participado en gran cantidad de cursos de perfeccionamientos y grupos de trabajo relacionados con su especialidad, como consecuencia de su constante preocupación por la innovación y la calidad educativa. Su trayectoria profesional como Profesora interina por la especialidad de Lengua Castellana y Literatura comienza en 1997, desarrollando su actividad docente hasta la actualidad por distintos Institutos de Enseñanza Secundaria de Huelva y Provincia:

«Catedrático Pulido Rubio», «Pablo Neruda», «La Rábida», «Estuaria» y actualmente en el IES «San Sebastián».

! Profesor Gregorio Barroso Garrochena



Nació en el año 1941 en Lucena de Puerto (Huelva). En 1954 comienza en el Seminario Diocesano de Huelva los estudios de Humanidades y Filosofía. Posteriormente pasa a la Universidad Pontificia de Salamanca donde se licencia en Teología en 1966. Posteriormente, cursa en Huelva los estudios de Magisterio y más tarde se especializa en Pedagogía Terapéutica.

Desde 1976 trabaja como profesor de Lengua y Literatura Española en el onubense Colegio de «La Hispanidad», antes en la segunda etapa de la Educación General Básica y desde hace varios cursos en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Asimismo ejerce como Director del Centro, impulsando la creación de proyectos de innovación en el mismo. El estudio de los Medios de Comunicación y el Habla Andaluza son los temas principales de sus cursos de especialización, habiendo participado activamente en distintos Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo.

! Profesora Esther Aragón Jiménez

Nació en Huelva en 1970, siendo la mayor de cinco hermanos, cuatro chicas y un chico. Hasta los siete años vivió en Almonaster la Real (Huelva), por motivos laborales de sus padres -maestros-, realizando allí Preescolar y 1º de EGB en el Colegio Público «Virgen de Gracia». Al llegar a Huelva, estuvo en los Colegios Públicos «Príncipe de España», (2ª EGB, curso 77-78), «Tres de Agosto» (3º EGB, curso



78-79), «Tartessos» (4º y 5º EGB, cursos 79-80, 80-81), centros donde trabajaban sus padres. La segunda etapa de EGB -cursos 82, 83, 84,- y el BUP -84-85, 85-86, 86-87,- los cursó en el Colegio Sta. Teresa de Jesús. Al no existir el COU en el mismo centro, lo realizó en el I.B. «Diego de Guzmán y Quesada» (87-88). Estudió Filología Inglesa en la Universidad de Sevilla, colaborando con el Seminario de Lingüística Generativa, dirigido por Dr. Garnica Silva e hizo el CAP (93-94) y el Curso de Iniciación de los Medios en el aula allí también, residiendo cinco años y medio en una residencia universitaria femenina. Una vez concluidos los estudios universitarios se incorporó al Tercer Ciclo (bienio 94-96), cursos realizados en la Universidad de Huelva.

Comienza su trayectoria profesional en 1994 como Profesora del Curso de Inglés Comercial, en el Centro de Empresas de Riotinto (94-95), Profesora de Inglés extra-escolar en «C.P. «Juvenal de Vega», Profesora y Tutora en el Colegio «Santa Teresa de Jesús» a partir del curso 95-96. Ha participado en numerosos cursos de perfeccionamiento y compagina estudios de Inglés en la Escuela Oficial de Idiomas -Ciclos Elementales y Superior (año 1995)-, y en el Instituto de Idiomas, los cuatro niveles obligatorios. En el curso 97-98, obtiene el «Certificate of proficiency in English» por la Universidad de Cambridge.

! Los Orientadores

En nuestra investigación, realizaron un papel fundamental como verdaderos dinamizadores de la innovación y la calidad educativa y expertos en la materia. Prueba de ello, es la identificación y referencia que ya hemos realizado de ellos en el apartado del análisis valorativo del Programa de Orientación. Como responsables del Departamento de Orientación a través de ellos, se canalizaron todas las actuaciones en los Centros, desde la selección, colaboración en las tomas de decisiones, reuniones formativas y seguimiento del desarrollo del Programa. Se responsabilizaron de su difusión entre los distintos sectores y de su inclusión en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Por tanto, han realizado una imprescindible labor de coordinación, convirtiéndose en nuestros puntos de referencias y de contacto en sus res-

pectivos Centros, prestando una gran atención a la investigación, por lo que tenemos que estarles bastante agradecidos.

! Los alumnos

Indudablemente, los alumnos constituyeron el grupo de los sujetos sobre los que se aplicó el Programa, y junto a sus Tutores fueron los verdaderos artífices de que la investigación se llevara a cabo. Su participación no sólo se limitó a la realización de los cuestionarios de evaluación inicial y final, sino que los pertenecientes a los grupos que recibieron la aplicación del Programa eligieron a un compañero para que realizara un diario donde ir recogiendo la información del proceso, desde su óptica.

Los alumnos participantes fueron 145 en el Grupo Experimental y 130 en el de Control. Hay que señalar que se da una pequeña disminución del porcentaje cuando cumplimentaron el cuestionario final de evaluación debido a una inasistencia totalmente fortuita a clase el día en el que se pasó. Su distribución por los distintos Centros colaboradores, con la especificación del grupo de investigación fue la siguiente:

Resumen total de participantes

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Suje- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final
145	50	95	145	139	130	42	88	130	129

Colegio «Santo Ángel»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Suje- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final
33	10	23	33	28	28	7	21	28	27

Colegio «Santa María de Gracia»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- je- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	To- tal	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
28	10	18	28	28	32	15	17	32	32

IES «San Sebastián»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- je- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	To- tal	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
26	14	12	26	25	23	10	13	23	23

Colegio «La Hispanidad»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- jetos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
26	15	11	26	26	16	9	7	16	16

Colegio «Santa Teresa de Jesús»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- jetos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
32	-	32	32	32	31	-	31	31	31

4.4.3. Los colaboradores de la investigación

Si la colaboración de agentes externos en los procesos de investigación siempre es necesaria, en un estudio tan complejo como el que nos ocupa, con la elaboración de un material curricular propio, desarrollado en un período largo de tiempo, con la participación de cinco centros y alrededor de trescientos alumnos, con la utilización de una gran variedad de técnicas de recogida de información y con un laborioso procesamiento posterior, se convierten en elementos imprescindibles.

En nuestra investigación, hemos tenido la suerte de contar con un grupo de colaboradores que han ayudado al investigador principal en diferentes tareas. En un primer momento, en el análisis del diseño del Programa de Orientación; posteriormente, en la recogida de información, y finalmente en el tratamiento y procesamiento de la misma. Nos estamos refiriendo a los *expertos evaluadores*, los *observadores* y los *transcriptores*, *pasantes informáticos* y *codificadores*.

4.4.3.1. Los expertos evaluadores

Este grupo de profesores, de los que ya hemos comentado ampliamente su función en la valoración del diseño del Programa de Orientación, jugaron un papel fundamental en la fase previa a la implementación del Programa. Gracias a su análisis, se pudo prever la validez y efectividad del material y realizar los reajustes y modificaciones oportunos para su mejora. En su configuración barajamos como criterios, aparte de su destacada trayectoria profesional, que aportaran puntos de vista diferentes desde distintos niveles educativos y áreas de conocimiento y especialización en el campo de la educación.

Para no ser reiterativos, remitimos al capítulo correspondiente donde se expone con todo destalle cómo desarrollaron su tarea y sus conclusiones finales.

4.4.3.2. Los observadores

La observación es una de las técnicas fundamentales de recogida de datos que hemos empleado en nuestra investigación. Ante la imposibilidad física y laboral del investigador principal de permanecer en los contextos educativos mientras se desarrollaba la aplicación del Programa, se optó

por la selección de un grupo de colaboradores para que realizaran las tareas de observadores de la experimentación en las propias aulas de los alumnos, con el objetivo de que nos proporcionasen «una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio» (Rodríguez et al., 1996: 151).

En este proceso, se optó por seleccionar a alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía, en base a varias razones justificativas: amplio reconocimiento académico de los mismos por parte del investigador principal, al ser su profesor en la Universidad, conocedores de los contextos educativos tanto de forma teórica como a través de sus prácticas de Magisterio y Psicopedagogía, su formación psicopedagógica en la temática y en los métodos de investigación educativa y, en definitiva, su entusiasmo, dedicación y ganas de aprender. Se eligieron a cinco alumnas en el mes de Octubre de 1998, con las que desarrollamos un plan formativo previo al acceso a los centros, del que hablaremos más adelante. Su participación como colaboradoras fue compensada académicamente como práctica de investigación en la asignatura de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Detallamos a continuación sus datos identificativos y centro asignado.



Clave	Observadores	Centro
OBSERVSAN	• María Bella Barroso Oria	C. «Santo Ángel»
OBSERVSMG	• M ^a del Carmen Millán Romero	C. «Sta. María de Gracia»
OBSERVSEB	• Rosa Reos Selles	I.E.S. «San Sebastián»
OBSERVHIS	• Cinta Limón Riquelme	C. «La Hispanidad»
OBSERVTER	• Covadonga Padilla Lara	C. «Sta. Teresa de Jesús»

4.4.3.3 Transcriptores, pasantes informáticos y codificadores

Nuestra investigación utilizó una gran variedad de técnicas de recogida de datos que necesitaron un posterior tratamiento hasta su definitivo análisis. En este largo y laborioso -por el tiempo destinado- proceso, tuvimos la inestimable colaboración de un magnífico grupo humano, coordinados por la alumna colaboradora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, María de la O Toscano Cruz. Su arduo trabajo, bajo la supervisión del investigador principal abarcó múltiples tareas:

1. Transcripción de las entrevistas a los profesores aplicadores y a las observadoras
2. Volcado de datos de los cuestionarios de evaluación de los alumnos inicial y final al paquete estadístico *SPSS*.
3. Reducción de datos de los cuestionarios de evaluación del diseño del Programa de Orientación, pertenecientes a los expertos y a los profesores aplicadores.
4. Codificación de los textos, provenientes de las observaciones, diarios y entrevistas, asignando dimensiones, categorías y códigos antes de su volcado al paquete informático para análisis de datos cualitativos *HyperResearch*.

Para esta ingente tarea, se procedió a un necesario proceso de entrenamiento como expondremos más adelante, a cargo del investigador principal.

4.4.4. Segunda revisión bibliográfica

Si ya realizamos una primera revisión que nos documentó y clarificó adecuadamente sobre nuestra temática de estudio, a veces se necesita de una segunda para profundizar aún más y enriquecernos en conocimientos técnicos sobre la selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información y los procedimientos para su procesamiento e interpretación, así como el uso de las nuevas tecnologías. Además, en nuestro caso, antes de proceder a la elaboración del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» era preciso conocer otros materiales y programas sobre la temática que nos guiarán o de los que podríamos extraer orientaciones positivas para nuestro proceso de diseño.

Por ello, para la elaboración de nuestro Programa, hemos tenido en cuenta diferentes programas y publicaciones sobre los medios en general procedentes sobre todo de Colectivos y Movimientos de Renovación, como las aportaciones del Grupo «Comunicar», del «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 y del Grupo «Spectus», entre otros.

No obstante, esta segunda revisión no pone punto y final a este apartado, pues a lo largo de todo el proceso la revisión de toda la literatura sobre el tema objeto de investigación es constante.

4.5. Fase productiva

Entramos de lleno en la fase de creación y construcción de documentos y materiales y de los procesos de formación de participantes y colaboradores, todo ello imprescindible para poder llevar a cabo la investigación.

Como ya hemos expuesto ampliamente en capítulos anteriores, las dos primeras etapas de esta fase, es decir, el diseño y la elaboración del propio Programa de Orientación, así como el proceso evaluador de los expertos a través de una parrilla para su análisis, no procedemos a comentarlos en este momento, para no ser repetitivo, por lo que saltamos a los otros puntos.

4.5.1. Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información

La recogida de datos, entendida ésta como la información que obtenemos del proceso de investigación, es otro de los pasos fundamentales del mismo, ya que de ellos dependerán las conclusiones a las que lleguemos.

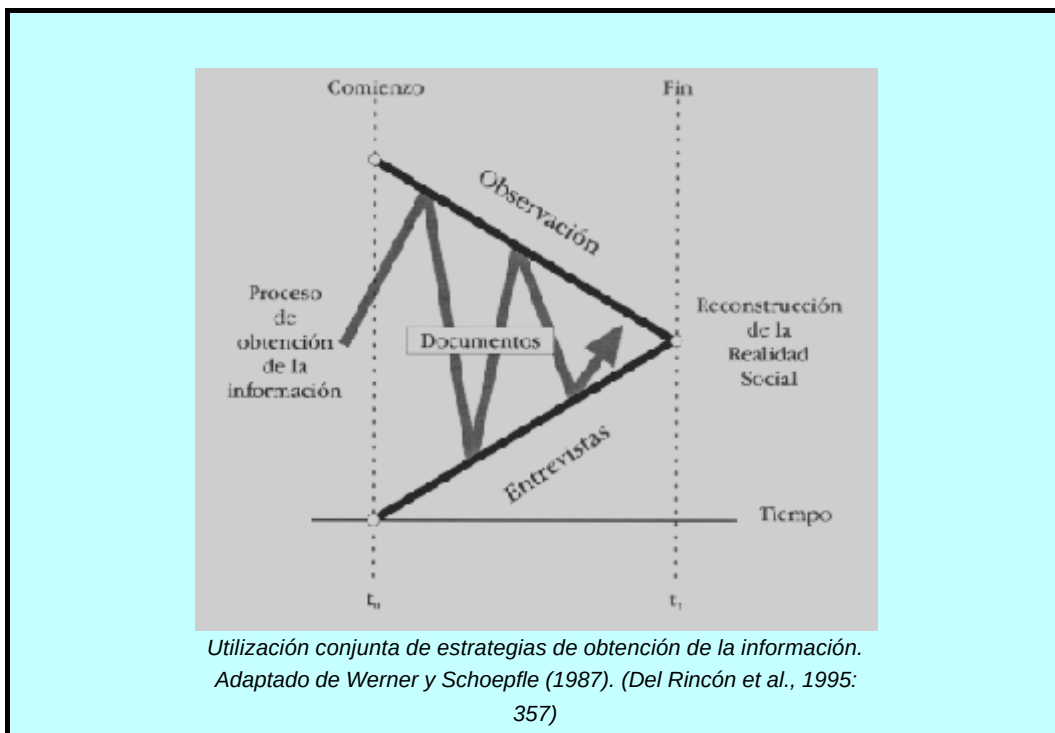
El investigador debe, en estos momentos, tomar la decisión de decidir los datos que necesita recoger y las técnicas e instrumentos que utilizará para ello, teniendo siempre en cuenta su validez y fiabilidad.

Para Rodríguez et al. (1996: 70), «de nuevo, al igual que sucedía con los métodos, son los interrogantes de la investigación los que determinarán el tipo de técnica e instrumento de recogida de información a utilizar».

En base a ello, y en relación directa con los objetivos, hemos recurrido a las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Cuestionario**, para describir y conocer la situación inicial y final de los alumnos en cuanto a sus hábitos de consumo de los medios y la lectura de sus mensajes, el grado de madurez crítica y la preparación y capacitación a la hora de usarlos.
- **Observación**, para describir el proceso de aplicación del Programa.
- **Entrevista**, para recoger, contrastar e interpretar la perspectiva de los profesores aplicadores y observadores sobre la implementación del Programa.
- **Documentos escritos: diarios**, donde los profesores aplicadores y los alumnos, describen, analizan e interpretan la experiencia desde su propia realidad y donde se refleja las notas más destacadas de la trayectoria, **biogramas**, donde se reflejan las notas más destacadas de las trayectorias profesionales de nuestros Tutores y **descripciones de los centros**, para situarnos y comprender en su globalidad sus singularidades y sus relaciones con el desarrollo del Programa.
- **Fotografías**, que describen y reflejan los momentos de aplicación del Programa en los distintos contextos educativos.

A continuación, detallaremos estas técnicas e instrumentos, indicando su proceso de elaboración y construcción y las fases seguidas en su aplicación.



4.5.1.1. Los cuestionarios

Sin duda alguna, los cuestionarios son uno de los instrumentos de recogida de información de más uso en la investigación educativa. Distintos autores resaltan sus inestimables aportaciones. Así, para García Hoz y Pérez Juste (1989: 85) este método es «especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información, en especial 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».

Por su parte, Buendía (1997: 123) reconoce que «con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del

encuestador».

Hayman, (1984: 106), sostiene que es un medio idóneo para obtener «opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes».

Cohen y Manion (1990: 131) indican que su utilización nos ayudará a «describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas y patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes y a determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Coincidentes con nuestra línea de trabajo, Estebaranz (1994:275) expone que 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».

En este sentido, Rodríguez et al. (1996: 185-186), destaca que aunque los cuestionarios han estado más asociados a la investigación de corte cuantitativo, sin embargo, pueden prestar un importante servicio a la investigación cualitativa siempre que se respeten algunas exigencias fundamentales:

- a) Entenderlos como procedimientos para la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- b) Considerarlos como una técnica más, no como la única y fundamental, en el proceso de recogida de datos.
- c) Partir, en su elaboración, de los esquemas de referencia teóricos y de las experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.
- d) Compartir la información suministrada por los cuestionarios con los participantes de la investigación.

Todas estas consideraciones las hemos asumido en nuestra investigación, porque coinciden plenamente con los planteamientos definidos en

nuestra línea metodológica. Asimismo, es preciso remarcar que en la elección de este instrumento, no obviamos los posibles inconvenientes que en su uso podríamos encontrar.

En este sentido, Hopkins (1989: 95) destaca los siguientes: el excesivo tiempo que hay que dedicarle al análisis, la necesidad de una gran preparación profesional, la dificultad de encontrar preguntas que exploren en profundidad, la capacidad de lectura comprensiva de los alumnos, y la sinceridad en las respuestas.

La mejor manera de evitarlos, son tenerlos presentes a la hora de la elaboración del cuestionario y durante todo el proceso posterior y de esta manera hemos procedido.

! Elaboración del cuestionario

La construcción de nuestro cuestionario fue un momento muy importante de nuestra investigación. Después de revisar ampliamente la literatura sobre el tema, procedimos a un necesario período de reflexión -«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», (Rodríguez et al., 1996: 187) -, para comenzar a continuación la realización de su diseño.

En su elaboración hemos tenido en cuenta, las indicaciones de los autores citados y los que nos muestran propuestas concretas a seguir en cuanto al tipo de preguntas, el orden, vocabulario a utilizar, amplitud, presentación, fiabilidad y validez. Así, recogemos las aportaciones de Cohen y Manion (1990: 147-148) en una orientativa propuesta de guía para la construcción de cuestionarios, basado en cuatro puntos:

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?
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 ítems imparcial y equilibrada?
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la 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.?

Guía para la construcción del cuestionario (Cohen y Manion, 1990: 147-148, adaptado de Sellitz, Wrightsman y Cook)

Buendía (1997: 124-125), señala que cuando se elabora un cuestionario se deben realizar suficientes preguntas para que queden reflejados todos los aspectos importantes de los objetivos propuestos, teniéndose en cuenta los siguientes requisitos:

1. Los datos de identificación y clasificación.
2. El tipo de preguntas más adecuado, preferiblemente cerradas.
3. El orden de las preguntas y la disposición del cuestionario.
4. El número de preguntas necesarias.
5. Determinar las preguntas de «alivio», más o menos intrascendentes
6. Redacción clara y sencilla de las preguntas.
7. Determinar los aspectos formales, tales como clase, color y tipo de impresión, espacios destinados a la respuesta, tipos de codificación, márgenes, etc.
8. Redactar los escritos que deben acompañar al cuestionario, como carta informativa e instrucciones para su cumplimentación.

(Buendía, 1997: 124-125)

! Estructura y características de nuestros cuestionarios

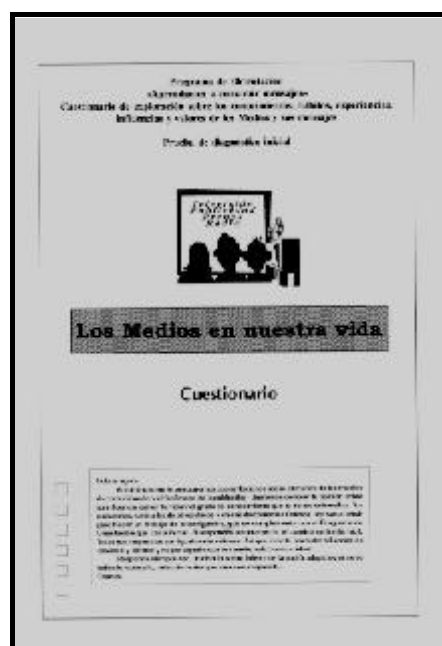
En nuestra investigación, el cuestionario ha sido un instrumento muy importante que nos permitió, inicialmente, conocer y explorar los conocimientos, hábitos, experiencias, influencias y valores de los medios y sus mensajes en los alumnos de nuestra muestra, y, al finalizar la aplicación del Programa de Orientación, comprobar los cambios que se habían producido en los que la siguieron y, por tanto, su eficacia.

Por tanto, elaboramos dos cuestionarios, uno inicial y otro final, con un total de seis páginas cada uno, para que nos permitiera realizar las comparaciones oportunas entre los grupos. Por este motivo y de forma intencional, establecimos para ambos un formato y una estructura muy similares.

Concretamente el cuestionario inicial del grupo experimental y el de control y el final de éste último se componía de 83 items, que seguían el mismo orden y numeración; por contra, el cuestionario final del grupo experimental sufrió las lógicas modificaciones en la redacción de los items, se suprimieron aquéllos en los que los datos permanecerían invariables con respecto a lo manifestado en el inicial independientemente de la aplicación del Programa, y, por último, se incorporaron otros específicos, todo lo cual lo detallaremos más adelante, abarcando un total de 79 items.

Siguiendo las indicaciones de Cohen y Manion (1990: 146 y ss.), hemos intentado que el cuestionario adquiriera un aspecto fácil y atractivo, con claridad suficiente en la redacción de las preguntas, con un lenguaje legible y comprensivo para la edad de los alumnos, y una distribución del contenido, que ajustándose a los objetivos de la investigación, permitieran su interés.

La portada de nuestro modelo de cuestionario recoge en la parte superior unas notas identificativas del cuestionario y del grupo de aplicación. En la parte central, incluimos el logotipo del Programa de Orientación y el título que da nombre al cuestionario: «Los medios en nuestra vida». En la parte inferior se introdujo un breve texto a modo de introducción en el que se les informaba sobre lo que pretendíamos con el cuestionario, se les daba instrucciones, se les invitaba a rellenarlo y se le demandaba sinceridad en las respuestas y cumplimentación íntegra.



Portada del cuestionario inicial de los alumnos

En este sentido, coincidimos con las apreciaciones de Rodríguez et al. (1996: 191) respecto al formato del cuestionario indicando que éste debe estar acompañado siempre del título, la presentación, y 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. El texto introductorio de la portada quedó redactado como sigue:

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de los medios de comunicación y el fenómeno de la publicidad. Queremos conocer tu opinión sobre su influencia real en tu vida y el grado de conocimiento que tú tienes sobre ellos. Tus respuestas, junto a las de otros chicos y chicas de diferentes Centros, nos van a servir para hacer un trabajo de investigación, que se complementa con el Programa de Orientación que vas a iniciar. Si respondes sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como los 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.

En las restantes páginas, el cuestionario se estructuró en torno a las siguientes cinco dimensiones o bloques:

1. Datos identificativos
2. Nosotros y los medios
3. El mundo de los medios
4. Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios
5. Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios

En la primera dimensión, «Datos identificativos», se recogían los datos referidos al sexo, la edad, curso, centro, ciudad y barrio de residencia. Omitimos recoger el nombre y apellidos, para darle más confidencialidad a las respuestas, a fin de ganar en objetividad.

Con la segunda dimensión, «Nosotros y los medios», comenzábamos los bloques de preguntas. Se componía de 11 ítems que pretendían conocer el grado de relación de los alumnos con los distintos medios, su nivel de consumo, su dependencia, ubicación de los mismos y los hábitos y costumbres a la hora de usarlos.

! Nosotros y los medios

Información requerida:

- Preferencia de los medios
- Compra semanal de periódicos y/o revistas
- Número de receptores de radio en el domicilio familiar
- Número de televisores en el domicilio familiar
- Tiempo diario de lectura de periódicos y/o revistas
- Tiempo diario de escucha de la radio
- Tiempo diario de visionado de televisión
- Ubicación de los medios en el domicilio familiar
- Modo de usar los medios
- Horario habitual del uso de los medios
- Consumo de medios en fines de semana

En la dimensión «El mundo de los medios», el cuestionario demanda información para averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios, su organización, las razones de su uso y la importancia en sus vidas. Para este bloque temático fijamos un total de 10 ítems, dos de ellos explicativos en caso de respuesta afirmativa del que les precedían, con los siguientes contenidos:

! El mundo de los medios

Información requerida:

- Funciones de los medios
- Razones de su uso
- Utilidad personal de los medios
- Nivel de información general sobre los medios
- Importancia de su conocimiento
- Conocimiento de los dueños de los medios
- Diferencias en las informaciones de los medios
- Funciones de los trabajadores de los medios

La cuarta dimensión, «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios», es la más extensa y en ella recogemos información sobre las preferencias de los alumnos en cuanto a contenidos y programas, aparición de ídolos y personajes, su nivel de presencia en los medios, la influencia de los programas en su personalidad, su grado de percepción ante lo real y lo ficticio, ante la manipulación de la información, conocimientos de recursos televisivos, transmisión de ideologías, conocimiento del lenguaje de los medios. Respecto a la publicidad, indagamos su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios, sus hábitos, su influencia consumista, su actitud personal, el valor dado a la reflexión y al análisis de la imagen publicitaria, la percepción de las manipulaciones publicitarias, el uso de productos de marca y finalizando con el conocimiento de la normativa legal existente. Las dos últimas preguntas cuestionaba la aparición de valores y contravalores en la televisión. Este amplio bloque se compone de 46 items, de los que nueve son explicativos ante una respuesta afirmativa de la cuestión anterior.

! Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios

Información requerida:

- Conocimiento del contenido de los medios
- Tipo de prensa habitual de lectura
- Costumbre en la lectura de la prensa

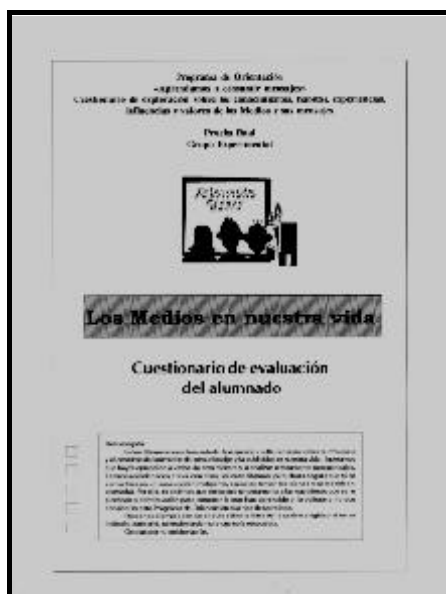
- Contenidos preferidos de prensa
- Programas preferidos de la radio
- Géneros preferidos de TV
- Percepción de la veracidad de los medios
- Programas favoritos de TV
- Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV
- Influencia de programas y personajes
- Diferenciación entre realidad y ficción
- Percepción de información subjetiva/manipulada
- Influencia de las imágenes violentas
- Influencia de escenas sexuales
- Realidad informativa y TV
- Dependencia televisiva
- Conocimiento de recursos televisivos
- Reflexión sobre programas de TV
- Percepción de transmisión de ideologías en los medios
- Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios
- Grado de conocimiento del lenguaje y códigos
- Cantidad y frecuencia publicitaria
- Actitud ante la publicidad
- Influencia de la publicidad ante el consumo
- Comparación de productos semejantes
- Credibilidad publicitaria
- Difusión de publicidad engañosa
- Aspectos más observados de un anuncio
- Recursos publicitarios
- Tratamiento del hombre y la mujer en la publicidad
- Trasmisión de estilos por la publicidad
- Víctima de engaño publicitario
- Uso de productos de marca
- Conocimiento de la normativa legal sobre publicidad
- Valores y contravalores transmitidos por la TV

Con la quinta y última dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de medios», intentamos recoger la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes. Para ello preguntamos si habían analizado un programa o una imagen publicitaria, su opinión sobre la adopción de una actitud inteligente ante su uso, la posibilidad de aprender a identificar mensajes y consumir racionalmente los medios, entre otros. Diseñamos 16 ítems para este bloque, siendo uno de ellos complementario ante una respuesta afirmativa de la cuestión anterior.

! Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios

Información requerida:

- Análisis programas TV/imágenes publicitarias
- Repercusión conocimiento medios/mejor consumo
- Actitud crítica ante los medios
- Relación consumo inteligente y calidad de vida
- Elección inteligente de los medios
- Planificación del consumo de los medios
- Justificación del excesivo visionado de TV
- Actividades alternativas a la TV
- Aprendizaje del consumo inteligente de los medios y sus mensajes
- Enseñanza recibida sobre el uso racional de los medios
- Necesidad de identificación de los mensajes
- Importancia del concepto «consumidor crítico»
- Características del buen consumidor de medios
- Valoración de la producción y la creación de mensajes
- Actitudes del consumidor inteligente de medios



Cuestionario final de evaluación . Grupo Experimental

Respecto al cuestionario final, como ya apuntamos el del grupo control se mantuvo idéntico, pero el del grupo experimental, aunque mantuvo la misma estructura, para poder realizar la comparación con el inicial, algunos de los ítems sufrieron modificaciones o se añadieron otros nuevos, como comentamos a continuación, pudiéndose observar en los «Anexos».

En la portada, se aprecian los lógicos cambios identificativos y la variación del texto introductorio, que quedó con la siguiente redacción:

Hola amigo/a:

En los últimos meses has estado trabajando y reflexionando sobre la influencia y el consumo de los medios de comunicación y la publicidad en nuestra vida. Esperamos que hayas aprendido a verlos de otra manera y a analizar críticamente sus mensajes. Estamos condenados a vivir con ellos, los necesitamos, pero ahora seguro que tú te convertirás en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente a las cuestiones que se te plantean a continuación para conocer lo que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa de Orientación 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 por tu colaboración.

En este cuestionario, se excluyeron los ítems 3, 4, 8, 63, 64, 75, 76 y 78 del inicial. Los tres primeros relativos al número de receptores de radio y

televisores en el domicilio familiar y a los lugares de ubicación de los mismos, por que se referían a datos descriptivos de escasa modificación en el período de experimentación del Programa; el cuarto y el quinto sobre el uso de productos de marca, porque creíamos que su permanencia no aportaría información nueva; los tres últimos, que se referían al motivo que les impulsaban a un consumo televisivo excesivo, a las actividades alternativas y si habían recibido enseñanza sobre cómo consumir inteligentemente los medios, preferimos omitirlos porque sus respuestas serían idénticas independientemente de la aplicación del programa. Por contra, para precisar aún más la incidencia positiva del Programa de Orientación desarrollado, se incluyeron en el cuestionario final del grupo experimental cuatro nuevos items: el 60, 62, 72 y 74. El primero preguntaba sobre la importancia de desarrollar una actitud crítica ante los productos de marca; el segundo, solicitaba la opinión de los alumnos sobre si el Programa le había servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que se transmiten por televisión; el tercero, demandaba si después de realizar el Programa seguirían dedicando gran parte de su tiempo libre a ver la televisión; y, el cuarto se les pedía que comentaran si el Programa les había enseñando a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes de forma organizada.

Otros cambios que se aprecian en el cuestionario final del grupo experimental, son relativos a la redacción de las preguntas, al incorporarse referencias al Programa, para incidir en sus posibles efectos y la utilización del tiempo pasado por el presente, para indicar las consecuencias positivas del desarrollo del Programa. De este modo nos encontramos items expresados en los siguientes términos: «¿Con el Programa has conocido las principales funciones de los medios?», «¿Ahora, te resulta más fácil encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?», «¿Has conocido los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?».

Respecto a la redacción y el tipo de preguntas que hemos empleado, hemos de indicar que debido a la propia naturaleza de nuestra investigación, con los cuestionarios pretendíamos conocer el grado de conoci-

mientos, hábitos, experiencias, influencias y valores que poseían los alumnos sobre los medios y sus mensajes, optamos por tres tipos de preguntas: de elección múltiples -el mayor porcentaje-, cerradas, propiamente dichas, y algunas abiertas. En las opciones de respuestas, hemos omitido aquellas que denotaran pasividad, desentendimiento y que no reflejaran una opinión personal, tales como «No sé», «Prefiero no contestar», porque para la investigación era imprescindible que los sujetos expresaran su posición. Asimismo, hemos evitado preguntas complejas, aquellas que emplean negaciones y las que condicionan un tipo claro de respuesta. En definitiva, hemos procurado, que nuestro modelo de respuestas cumpla un doble objetivo: «dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta y proporcionar al encuestador los datos que necesita, en la forma en que los necesite, para responder al problema del estudio» (Rodríguez et al., 1996: 191).

Las preguntas cerradas se formularon para obtener respuestas confirmatorias o desestimatorias, utilizando para ellos dos fórmulas: la opción dicotómica entre «sí» y «no» y otra de tres opciones al añadirle «a veces». Las primeras de éstas, las hemos utilizado sólo en cuatro ocasiones, porque nos interesaba que los alumnos se decantaran por una de las dos posiciones opuestas, por lo que nos hemos inclinado más por la segunda opción:

73. ¿Piensas que ves, oyes o lees aquello que realmente te conviene?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

12. ¿Conoces las principales funciones de los medios?

- a) Sí
- b) No

En ocasiones, incluimos la opción «no considero importante esta cuestión», para indicar la no transcendencia de la pregunta para el alumno, al considerarla como una respuesta tan significativa como las otras dos opciones:

46. ¿Crees que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

Las preguntas de elección múltiples son las que más utilizamos, porque nos permitían conocer la posición de los alumnos, en primer lugar, dentro de un abanico amplio de opciones:

64. ¿Usas productos de «marca»?

- a) Sí, porque son productos de calidad
- b) No, lo considero una tontería
- c) No, pero me gustaría
- d) Sí, porque además de su calidad me siento con ellos diferente o más importante

En segundo lugar, porque las respuestas posibilitaban el establecimiento de grados de intensidad que, para nuestra investigación, eran de gran valor:

28. ¿Crees que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

Hemos incluido algunas preguntas abiertas, bajo tres modalidades diferentes:

- a) Como justificación del ítem anterior, al obtener una respuesta afirmativa o ser necesaria una justificación.
- b) Cuando se les demandaba una información que no podía tener un formato cerrado, ya que la respuesta dependía de cada sujeto.
- c) Al final de las posibles opciones de respuesta de una cuestión de elección múltiple, a fin de que los encuestados recogieran en ella otra posibilidad no contemplada:

73. En caso positivo, indica cómo:

29. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (Señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

60. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) En la música
- b) En los personajes
- c) En las imágenes
- d) En los diálogos o textos
- e) En las características del producto
- f) Otros (especificar) _____

! Proceso evaluativo de los cuestionarios

Antes de su formato definitivo, nuestros cuestionarios fueron sometidos a un proceso de evaluación previo, que comentamos a continuación, para modificar, suprimir o añadir nuevos items, en definitiva mejorarlos y validarlos.

Cuando el investigador principal elaboró el primer borrador, fue analizado por los cinco profesores de la Universidad componentes de nuestro grupo de expertos. El siguiente paso que realizamos fue su aplicación a un grupo de tercero de ESO, que no tendría ninguna relación con nuestra investigación, pero de características similares. Esto fue posible gracias a la colaboración de uno de nuestros profesores de Secundaria del plantel de expertos que gustosamente se prestó a ello con sus alumnos.

Este primer contacto del cuestionario con la realidad educativa nos supuso conocer de primera mano la evolución del mismo y detectar todas las imperfecciones o fallos de diseño en todos sus aspectos. Con ello, solucionamos algunos problemas de redacción, de mala comprensión de la pregunta o de dificultades en las respuestas, por la similitud de las opciones presentadas. Una vez, conformada la versión definitiva, fue presentada a los

profesores aplicadores, informándoles del proceso seguido y de las actuaciones a realizar con sus alumnos.

En este sentido, se acordaron las fechas para su pase, antes del comienzo del Programa y a su finalización. Se realizó un estudio pormenorizado de cada pregunta, para que se viera el sentido de cada una y no tuviesen ningún problema a la hora de dar solución a dudas y preguntas que realizasen los alumnos. Se acordaron las instrucciones para su cumplimentación, con el deseo expreso de que prestaran una atención especial a que los alumnos contestaran todos los items.

4.5.1.2. Los diarios de los profesores y los alumnos

En nuestro proceso de investigación, los diarios, sobre todo los de los profesores aplicadores, han constituido una fuente importantísima de aportación de información sobre el desarrollo del Programa, por los protagonistas principales. En este sentido, Del Rincón et al. (1995: 343) consideran que «cuando el material escrito tiene un fuerte contenido personal, la información que aporta es de gran valor para la investigación, pues refleja opiniones y actitudes en relación a una variada gama de temas y situaciones». Pretendíamos que en ellos se reflejasen sus opiniones, reflexiones, observaciones, reacciones e interpretaciones sobre la experiencia objeto de estudio, lo que nos aportaría datos fundamentales para la evaluación del Programa de Evaluación.



Portada del diario del Tutor/a

Woods (1989: 125) señala que «los diarios pueden ser de gran utilidad para el investigador, ya que representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de unos participantes». Pensamos que el poner por escrito la experiencia que se estaba viviendo, conllevaba una seria reflexión personal sobre los acontecimientos, que servirían para tomar más conciencia de ello, favorecer la autorreflexión y afianzar su implicación. Además, para nosotros nos reportaba información de los avatares de su aplicación: motivación de los alumnos, particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, dificultades de las actividades, cambios introducidos, limitaciones y virtualidades del Programa, etc.

Como afirman Porlán y Martín (1996: 22) el uso de los diarios se justifica en cuanto propician «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».



Portada del diario del alumno/a

Hemos expuesto las ventajas de su uso en la investigación educativa, pero también nos encontramos con algunas dificultades añadidas, sobre todo por lo que conllevaba de constancia en su realización durante el período de duración de la experiencia. La primera de todas, por tanto, fue el requerimiento de hacerlo diariamente, después de cada sesión de Tutoría, pues de lo contrario perdería gran parte de valor, al olvidarse de registrar gran parte de la información del momento. En este aspecto, tenemos que decir que nuestros profesores tutores cumplieron su compromiso, pero los alumnos no, entregando sólo tres el diario y además

con un escaso contenido en dos de ellos.

Otras dificultades que pueden aparecer, planteadas por Zabalza (1991: 86-87), se refieren al problema de la representatividad, la adecuación, la fiabilidad y la validez. En nuestro caso, no las hemos tenido, debido a que el uso de los diarios se realizó como un instrumento más de recogida de información en la investigación, por lo que participaban de la triangulación de técnicas para la confrontación de datos.

En las reuniones formativas que realizamos con los profesores aplicadores, se les entregó un material confeccionado por el investigador principal compuesto por un cuaderno plastificado con 100 hojas en blanco para registrar sus anotaciones y con una portada identificativa, en el que aparecía la indicación *Diario del Tutor/a o del Alumno/a*, según el destinatario y el nombre del Centro, además de logotipo del Programa de Orientación. Se acordaron las orientaciones oportunas para su cumplimentación y se estableció que la selección de los alumnos responsables de la confección del diario en cada grupo, la realizarían los propios alumnos y que ellos serían los responsables de instruirlos oportunamente.

A modo de recordatorio, en los encuentros que mantuvimos durante la duración de la aplicación del Programa se hacía referencias constantes, por parte del investigador principal, para comprobar si se estaban realizando.

Para el diario del Tutor, aunque se acordó no establecer un esquema prefijado que guiara su realización, adoptando un carácter abierto y adaptado a las perspectivas y a la singularidades de los propios centros, se decidió seguir unos criterios mínimos que sirvieran de referencia, concretados en los siguientes aspectos:

- Observaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado durante la sesión
- Incidencias y dificultades detectadas en el diseño y en la aplicación del Programa.

- Desarrollo de las actividades y cambios introducidos.
- Logros advertidos como consecuencia del Programa
- Valoraciones y apreciaciones personales
- Propuestas de mejora

Con respecto al diario de los alumnos, se les pidió a los profesores aplicadores que, en las instrucciones pertinentes a los responsables elegidos, se incluyeran como aspectos a tener en cuenta la incidencia del Programa, su desarrollo, las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje y en las propuestas de actividades, su comprensión y los avances originados por el mismo, entre otros.

A modo ilustrativo, incluimos un extracto de la información recogida en el diario de uno de los tutores aplicadores. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo incluimos los textos íntegros y en los «Anexos» algunas ejemplificaciones de los mismos.

PROFESMG

Diario de la Sesión de Tutoría

Sesión nº 9

Jueves, 13 de Mayo de 1999

Como habíamos acordado, traían grabadas las dos series más vistas por ellos correspondientes al día 5 de Mayo pues la serie se emite los miércoles. Todos mostraron impaciencia a pesar de que todos la habían visto previamente.

Visionamos juntos el capítulo. Paramos algunas imágenes para comentar valores y contravalores. Discrepan con frecuencia de esos comentarios. No perciben lo impropio de algunas actitudes que en el programa se presentan como situaciones normales.

Actitud de "enorme" motivación, con frecuencia se mandan callar unos a otros. Se quitan la palabra unos a otros para defender su

comentario ante una imagen.

Para el próximo día deben traer leído todo el contenido correspondiente a televisión y la ficha de la página 57 referida a esa sesión.

4.5.1.3. Las observaciones externas

La observación como técnica de recogida de información resulta fundamental en una investigación evaluativa como la nuestra, para poder conocer lo que está sucediendo, el cómo se produce la aplicación del Programa, desde el mismo escenario real de la experimentación, las propias aulas de los alumnos. Las ventajas son indudables al proporcionarnos una visión global de lo que sucede y describirse los acontecimientos tales como suceden.

Las distintas definiciones que hemos recogido de algunos autores nos ayudarán a precisarla y situarla en el plano de la investigación educativa. Así, para Anguera (1988: 6) es un «procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado, de manera que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un contexto determinado y sometimiento de este registro a una adecuada codificación y análisis, se obtengan resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento».

En otro momento, Anguera (1988: 13), define el acto de observar como «la resultante de la actuación conjunta y necesaria de tres elementos: percepción, interpretación y conocimiento previo, que darían lugar a una observación perfecta, incluso utópica, deteriorada en grado muy variable (y preferiblemente mínimo) al ser asumida por el observador humano que genera unos sesgos o distorsiones sistemáticas o asistemáticas -según los casos- que habrá que tener en cuenta para incorporar adecuadamente me-

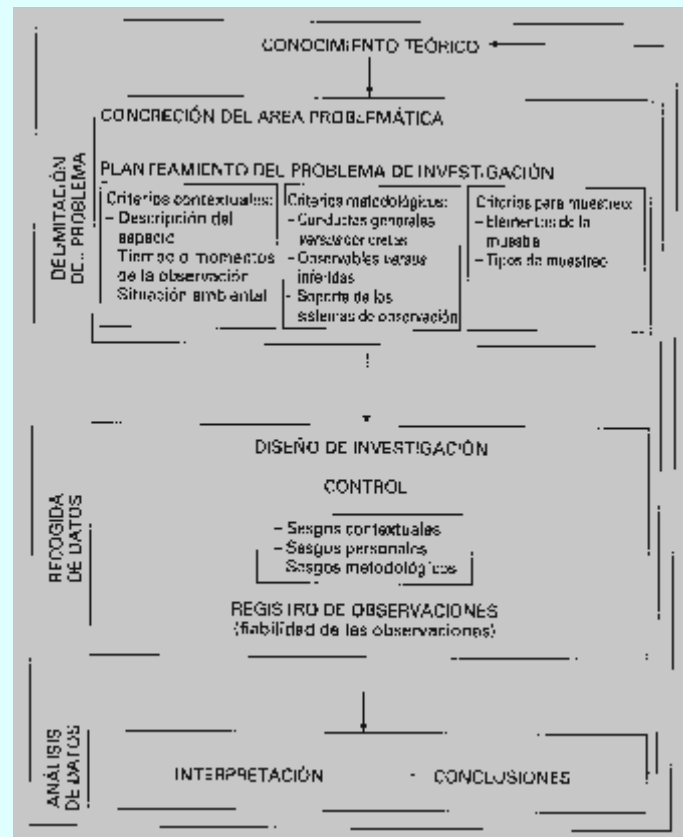
canismos correctores.

Del Rincón et al. (1995: 228) consideran que la observación se puede considerar como método y como técnica. «Como método debe seguir los pasos del método científico y cumplir con los requisitos comunes a cualquier metodología; como técnica, sirve para suministrar información complementaria a otras fuentes de recogida de datos, estando subordinada a las directrices de una metodología de investigación diferente».

Para Rodríguez et al. (1996: 151) la observación es un «procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa»

Por su parte, Buendía (1997: 158-160) precisa que «sólo la observación rigurosa y sistemática nos ayuda avanzar en el conocimiento, describiendo situaciones, contrastando hipótesis y haciendo así aumentar el cuerpo de conocimientos científicos», definiendo la metodología observacional como un «procedimiento por el que se pretende captar el significado de una conducta surgida en un contexto natural, con ausencia total de manipulación, y que tras un registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta y el análisis de los mismos podemos describirla, analizarla o explicarla en el contexto que se generó».

En base a todo ello, podemos resumir que la observación es una técnica científica de recogida de datos, realizada en el propio contexto natural donde se produce la investigación, desarrollada de una manera deliberada y sistemática, guiada por un objetivo, ya formulado en la investigación, y que sigue un determinado proceso sujeto a control.

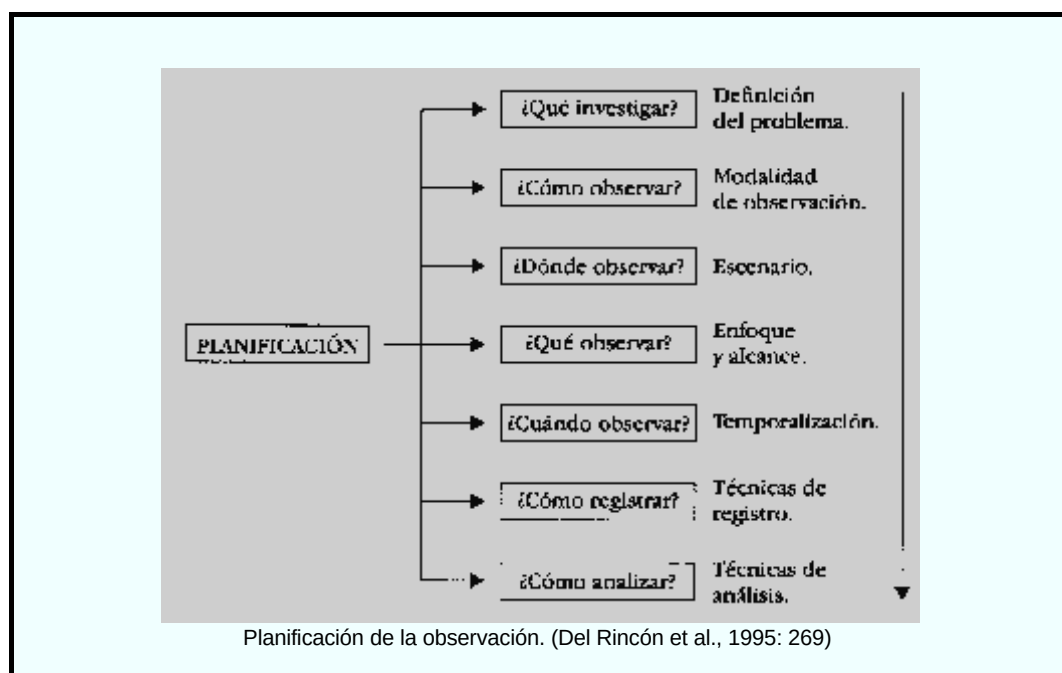


Proceso de la metodología observacional. (Buendía, 1997: 161)

Esta observación sistemática precisa de una adecuada planificación que pasa por la concreción de una serie de pasos que hay que tener presentes para poder realizarla con éxito. Por ello, para fundamentar y justificar nuestro proceso de observación desarrollado con los cinco grupos de alumnos, hemos seguido la propuesta formulada por Buendía (1997: 160 y ss), para quien la metodología observacional como en cualquier proceso científico pasa por **cuatro fases**: delimitación del problema, recogida de datos y optimización, análisis de datos e interpretación de resultados.

! El proceso de observación en nuestra investigación

El primer paso que realizamos fue plantear y delimitar bien los *objetivos de la observación*, a partir de la hipótesis y objetivos generales de nuestra investigación que ya hemos especificado en otro momento. Por tanto, teníamos claramente prefijados los datos que pretendíamos y esperábamos obtener con la observación.



Respecto a los *criterios contextuales* que regiría nuestra observación, como ya hemos indicado anteriormente, estaban perfectamente definidos desde el primer momento. Ésta se realizaría en las cinco aulas de trabajo pertenecientes a los grupos de alumnos de cada Centro educativo a los que se les aplicaría el Programa de Orientación y que ya hemos expuesto. Ello implicaba una observación colectiva, no individualizada en el mismo escenario natural donde se estaba desarrollando la implementación de nuestro Programa de Orientación, por lo que habría que tener en cuenta el marco concreto en la que se realizaría y por tanto las singularidades de ca-

da uno de los centros, sus alumnos y profesores a la hora de interpretarla.

El establecimiento del momento de la observación quedó fijado para cada sesión de tutoría. Estimamos que desde el comienzo del desarrollo del Programa hasta su finalización se emplearían unas doce sesiones de trabajo. Para conseguir que el proceso de observación en cada uno de estas sesiones fuera lo más homogéneo posible entre los cinco grupos, adoptamos una serie de criterios, concretados en unas orientaciones básicas a seguir y en la creación de un protocolo o guía de observación, que detallaremos más adelante.

Otras de las preguntas que nos teníamos que plantear giraban en torno al qué y cómo observar, es decir los *criterios metodológicos* del proceso de observación. Como afirma Travers (1971: 146) «el acto de la observación no puede ser un simple mirar y ver», sino que debíamos determinar las conductas a observar, es decir, precisar los elementos que en nuestro contexto concreto iban a ser objetos de observación.

Para ello, optamos por confeccionar una guía o protocolo observacional propio, lo que Goetz y LeCompte (1988: 154-155) denominan «protocolos de análisis de interacción», justificado porque con él recogeríamos los datos que nos interesaban y no otros. Por tanto, acordamos que en las observaciones de las sesiones de Tutoría, centraríamos nuestro interés en describir todo aquello que hiciera referencia a alguno de los aspectos siguientes:

Protocolo de observación

1. Organización del aula
2. Clima de clase
3. Dinámica de la Tutoría
4. Formas de trabajar
5. Características de las activida-

des

6. Metodología

7. Materiales y recursos

8. Evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

10. Incidencia del Programa

11. Otros aspectos de interés observados

Esta guía de observación la realizamos en colaboración con otro compañero de la Universidad, el profesor Monescillo, por la coincidencia en el tiempo de otra investigación referida a la experimentación de un Programa de Orientación para mejorar la Evaluación y que llevaba la misma línea de trabajo que nosotros. Su desarrollo completo, especificándose los distintos aspectos a observar, es el siguiente:

Desarrollo del Protocolo de Observación

1. Organización del aula

- Organización inicial del grupo-clase
- Organización del tiempo para la Sesión
- Organización del espacio a lo largo de la Sesión

2. Clima de clase

- Relaciones personales
- Comunicación interpersonal
- Confianza mutua
- Conflictos

- Apatía
- Tensiones

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer
 - *En cuanto a su papel:* es mediador, autoritario, permisivo...
 - *En cuanto a sus formas de hacer:* motiva, estimula, anima, orienta, informa, ayuda, es halagador, se muestra preocupado, tiene una actitud preventiva, manifiesta sus expectativas, escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus opiniones...
- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Son receptivos, participan en clase, se implican en las actividades, se muestran indiferentes, demuestran interés, tienen atención, son constantes en su trabajo, colaboran entre ellos, se ayudan mutuamente, preguntan al profesor, intervienen de forma espontánea, muestran actitud sumisa...

4. Formas de trabajar

- Trabajos individuales
- Trabajos por equipos
- Trabajos en gran grupo
- Actividades extraescolares

5. Característica de las actividades

- Tipo de actividad (suponen comentar, interpretar, discutir, reflexionar, crear, leer, sacar conclusiones, informarse, tomar decisiones, curiosar, ampliar, reforzar, etc.)
- Amplitud (referida al tiempo y trabajo que requieren)
- Adecuación a los alumnos (son adaptadas a sus edades e intereses)
- Presentación (forma de presentarlas el profesor)
- Favorecen la reflexión

- Favorecen el trabajo en grupo
- Interesan a los alumnos

6. Metodología

- Destreza docente (soltura y experiencia que muestra en la clase)
- Estrategias didácticas empleadas
(Utiliza el acercamiento a los alumnos, el diálogo, la ejemplificación, el humor, la investigación con sus alumnos, un método transmisivo que no favorece la participación, activa a los alumnos para que sean ellos los que hagan, utiliza la evaluación inicial para conocer el punto de partida, presenta los objetivos antes de empezar la Sesión, a lo largo de la Sesión promueve la autoevaluación y coevaluación...)
- Coherencia (sus propuestas metodológicas guardan relación y no encierran contradicciones)
- Tiene en cuenta la motivación
- Se centra en la explicación del profesor
- Favorece la participación de los alumnos
- Favorece la interacción en el grupo
- Favorece el intercambio de ideas
- Favorece el debate y la discusión crítica
- Favorece la toma de decisiones en grupo
- Favorece la atención individualizada
- Favorecen la coevaluación y autoevaluación

7. Materiales y recursos

- Materiales empleados (Cuaderno del Alumno, fotocopias, otros libros...)
- Recursos humanos participantes (personas ajenas a la clase que intervienen en la Sesión)
- Recursos didácticos (mural, recorte de prensa, televisión, vídeo, cinta de audio, retroproyector...)

8. Evaluación

- Objetos de la evaluación (alumnos, alumnos y profesores, el grupo, los resultados, las actividades, la planificación, los objetivos, la propia evaluación...)
- Evaluación inicial (actividades de reconocimiento y exploración realizadas en la clase)
- Evaluación continua (actividades o manifestaciones que promueven la evaluación a lo largo de la Sesión)
- Evaluación final (actividades de valoración de resultados finales y del funcionamiento de elementos personales y curriculares implicados en la Sesión)
- Coherencia (las actividades de evaluación guardan relación y no encierran contradicciones)
- Criterios de referencia (¿están fijados los criterios de evaluación?, ¿se dan a conocer a los alumnos?, ¿son claros?, ¿se utilizan?, ¿cuándo se fijan y se utilizan?...)
- Técnicas e instrumentos empleados (observación, prueba escrita, debate, puesta en común, revisión de cuadernos de clase, revisión de tareas individuales y de grupo, cuestionarios, entrevistas...)
- Autoevaluación (actividades o manifestaciones que denotan que el alumno o profesor evalúan a sí mismos)
- Coevaluación (evaluación compartida realizada por el grupo clase y el profesor)
- Implicación del alumno
- Utilización de las informaciones que aporta la evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

- Manifestaciones de los alumnos
- Manifestaciones del Tutor
- Dudas que surgen
- Temas que interesan a los alumnos
- Dudas que se plantean
- Discusiones que se dan
- Desacuerdos en el grupo

- Opiniones en relación al tema de la evaluación
- Opiniones en relación a las actividades
- Opiniones en relación al formato
- Opiniones en relación a la metodología planteada
- Opiniones en relación a la utilidad del Programa

10. Incidencia del Programa de Orientación

Registrar las manifestaciones referidas a cambios que se puedan dar por el efecto de la aplicación del Programa de Orientación. Como por ejemplo:

- En el clima de la clase
- En la dinámica de la Tutoría
- En la metodología del Tutor
- En la actitud de los alumnos en clase
- En el interés de los alumnos por el estudio
- En la participación y colaboración
- En los hábitos de los alumnos
- En la forma de entender y valorar la evaluación
- En la forma de hacer de otros profesores

11. Otros aspectos de interés observados

Pudiera ocurrir que los observadores apreciaran hechos o manifestaciones que no están incluidos en alguno de los bloques anteriores. En este caso, se incluirían al final del registro de la observación bajo la denominación «*Otros aspectos de interés observados*».

En cuanto al *tipo de participación de nuestros observadores*, optamos por una observación directa no participante, en la que nuestros observadores se limitaran a registrar las situaciones significativas o relevantes del grupo, en su propio contexto natural, acaecidas durante el desarrollo de la aplicación del Programa en cada sesión de Tutoría, a partir del protocolo observacional. Como señala Goetz y LeComte (1988: 153) la observación no participante «permite contemplar lo que está aconteciendo y regis-

trar los hechos sobre le terreno, centrando la atención en el flujo de acontecimientos». Sin embargo, conforme fue avanzando la investigación su grado de implicación fue progresando, a requerimiento de los profesores aplicadores, colaborando con ellos en la implementación del mismo, aunque de no forma continua, sino cuando la situación lo requería.

El acceso a los centros y su integración en las aulas no tuvo ninguna dificultad gracias a la colaboración de los tutores y a la capacidad de relación de nuestras colaboradoras, que rápidamente fueron aceptadas por los distintos grupos de alumnos, lo que contribuyó enormemente en la regularización de la dinámica interna de la clase, al no considerarse la presencia de las observadoras como elementos extraños que interferían en el normal desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los *criterios para el muestreo observacional*, es decir, a ese conjunto de decisiones relacionadas con el cuándo de la observación y que afectan a su representatividad, creemos que son necesarios la especificación de la duración del proceso y la distribución del tiempo de observación, lo que determinará la estrategia de recogida y registro a utilizar.

Como ya hemos expuesto con anterioridad, el período de observación en nuestra investigación se extendió durante el período de aplicación del Programa de Orientación a los cinco grupos objetos de estudio, abarcando el segundo y el tercer trimestre del curso escolar 98/99. Con ello, pretendíamos recoger suficiente información del día a día, de las dificultades y de los progresos del Programa. Es de reseñar que con anterioridad al inicio del proceso de observación, realizamos una fase de formación para nuestros observadores. A cada uno de ellos se les asignó un centro, fueron entrenados convenientemente en la metodología del registro observacional, recibieron las orientaciones precisas para evitar los posibles sesgos que se pueden dar con esta técnica y se les facilitó un modelo con los distintos aspectos de observación, para homogeneizar la misma. Se acordó que nuestro período de observación abarcaría toda la duración de la sesión de Tutoría, registrándose los aspectos ya señalados de forma general, a partir de la observación del grupo.

Para ello, se elaboró lo que Anguera (1988: 18) llama el «timing» o temporalización de las distintas fases: la duración total -alrededor de seis meses-, el número de sesiones -previstas en torno a las doce-, la periodicidad -semanalmente- y el tiempo de observación de cada sesión -coincidente con el tiempo destinado a la Tutoría dentro del horario lectivo de los alumnos: en torno de los 50 a 60 minutos-. Si tuviéramos que circunscribirnos a un tipo de muestreo concreto nos inclinaríamos por el denominado) *muestreo focal*, dentro de un sistema descriptivo, «cuando en períodos de tiempo, previamente establecidos, registramos todas las acciones de un individuo o grupo de individuos que previamente han sido seleccionados para ser el «foco» de observación» (Buendía,1997: 171).

En la fase de recogida de datos del proceso observacional, aparte de la configuración del propio diseño o plan estructurado de acción, del que hemos ido reflejando sus peculiaridades en la especificación de los distintos apartados del método de la observación, situándolo en un enfoque secuencial, al registrarse informaciones sobre frecuencias y orden de aparición de los aspectos establecidos de observación, nos encontramos con dos elementos a tener siempre presente como son el control de los posibles sesgos y el registro de las observaciones.

El *control de los sesgos* que se pueden producir en el proceso de observación, tanto contextuales, metodológicos como personales, es una tarea importante que tiene que prever el investigador principal, porque de ello depende, en gran medida, la fiabilidad de los datos recogidos. Por ello, adoptamos una serie de actuaciones que, de alguna manera, nos controlaran los sesgos y dificultades que afectan a toda observación y que los datos no se vieran alterados. La más im-



Documentos de trabajo elaborados
para los observadores

portante fue la selección de los observadores y su posterior formación a cargo del investigador principal. Como señalan Del Rincón et al. (1995: 231), «la formación del observador es un aspecto importante que incide en la observabilidad. El observador debe ser competente, lo que requiere una formación previa en la adquisición de habilidades específicas al respecto. La formación del observador aumenta la fiabilidad de los datos».

Por este motivo, tras el proceso de selección, donde se aplicaron, entre otros, los criterios de preparación psicopedagógica y competencia profesional, se procedió a un período de entrenamiento, donde se les informaron de las orientaciones básicas a tener en cuenta en las observaciones, se les orientó sobre los elementos concretos que eran objetivos prioritarios de nuestra observación, se unificaron los criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones y, por último, suministrarles los modelos de protocolos ya elaborados, que les sirvieran de guía y les facilitasen la tarea de observación y registro de la información. Como muestra de ello, relacionamos, a modo ilustrativo, parte del material que trabajamos en estas sesiones de formación de los observadores seleccionados:

Observadores**Documento nº 1****La Observación como técnica de diagnóstico y evaluación****Orientaciones básicas a seguir en las observaciones del desarrollo del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»****1. Concepto de observación**

Según Casanova, en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992, 75), se entiende por observación «el examen atento que un sujeto realiza sobre otros o unos sujetos o sobre determinados

objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios».

2. Tipos de observación

- **Observación directa:**

Es aquella que se hace para captar reacciones, actitudes y comportamientos en el momento mismo en que se producen.

- **Observación indirecta:**

Es la que se hace sobre los productos resultantes de una actividad ya realizada, indagando sobre aspectos relacionados con ésta (cómo fue la organización del aula, la participación de los alumnos, la metodología empleada por el profesor, los recursos y materiales utilizados, las dudas que surgieron, los inconvenientes que se encontraron, etc.)

3. Tipos de observadores

- **Observador participante:**

Es aquél que se integra en la realidad que observa como un participante más.

- **Observador independiente:**

Sólo observa al grupo y no se integra en él.

4. Ventajas de la observación

- Las informaciones que aporta corresponden a situaciones espontáneas y naturales que suceden en el entorno habitual de la realidad observada -no se somete a los observados a situaciones artificiales y experimentales-.

- Permite obtener, al mismo tiempo y durante todo el proceso, información de todos los elementos participantes.

- Recogemos informaciones tanto del proceso orientador y educativo como del proceso de aprendizaje.

5. Exige en el observador

- Objetividad, gran atención y un trabajo continuado.

6. Para evitar la subjetividad

- Ser conscientes de que nuestra subjetividad puede influir en los resultados de la observación.
- Concretar de antemano los aspectos que queremos observar para evitar referirnos a otros secundarios que nos pueden distraer o interferir.
- Utilizar instrumentos de registro que nos ayuden a realizar la observación (diarios, escalas de observación, anecdóticos, listas de control, fichas de seguimiento, grabación en audio o vídeo.
- Las observaciones deben referirse a comportamientos o acciones que se dan y no a juicios personales del observador. Como regla a tener en cuenta podemos decir que:

EVITAR EL «CREO QUE» POR EL «OBSERVO QUE»

REGISTRAR LO QUE VEMOS Y OÍMOS, NO LO QUE OPINAMOS

) **ES CORRECTO** referirse a acciones como:

Pregunta, recoge, utiliza, guarda, dice, explica, hace, recuerda, repasa, escucha, ordena, obliga, grita, participa, no interviene, llega tarde, ayuda, se mueve, está sentado, guarda silencio, atiende, aconseja, toma nota, dibuja, forma equipos, está aislado, está pensativo, hace pausas, sonrío, motiva, orienta, evalúa, critica, corrige, informa, no muestra interés...

) **NO ES CORRECTO** hacer juicios de valor como:

Es ordenado, lo hace muy bien, es estupendo, no se puede mejorar, me gusta como lo hace, es trabajador, no es inteligente, está bien preparado, no tiene interés, se despreocupa, tiene mucho valor, es muy importante, debe ser así, me parece mal, no es correcto, creo que es una equivocación, lo debería repetir, está mal planteado, no le gusta a la clase, no merece la pena, es culpa de...

7. Precauciones que se deben tomar

- **Evitar siempre el efecto de halo.**

Es decir, no dejarse influenciar por la situación que estamos observando y, especialmente, no dejarse llevar por las *primeras impresiones* que nos dan los hechos o las personas observadas.

- **Evitar los errores de:**

- & Generosidad - calificar siempre muy positivo a todo y a todos-.

- & Severidad -calificar muy bajo todo y a todos-, y

- & Tendencia central** -calificar siempre todo y a todos como normal-.

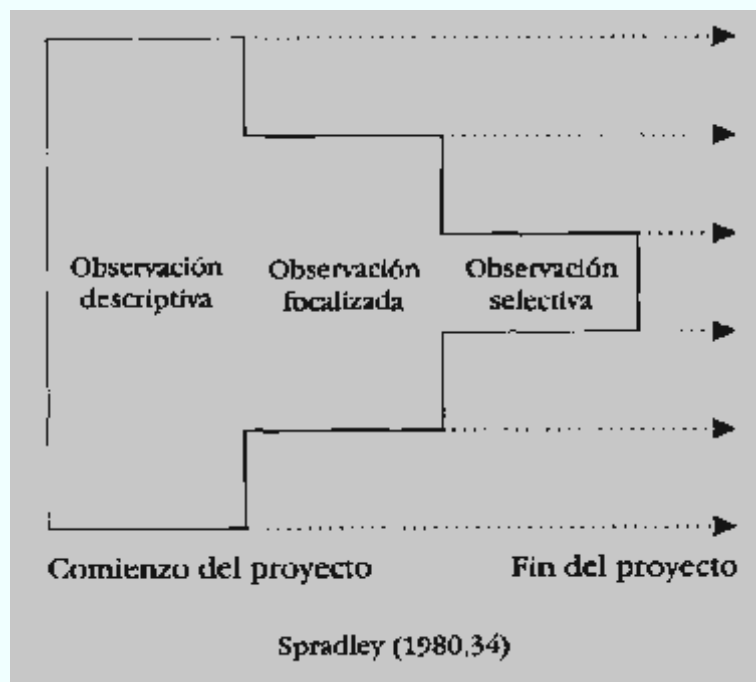
Para no caer en estos errores hay que utilizar todos los calificativos de una escala como, por ejemplo: muy positivo, positivo, normal, bajo y muy bajo.

- **Evitar el error lógico**, no dejándose influir por cosas que el observador piensa que son importantes dentro de la situación observada y que deben apacer o comportarse como él personalmente espera que lo hagan.

El *registro de las observaciones* constituye el momento en el cual los observadores plasman la realidad que perciben de la mejor manera posible, para facilitar su estudio y análisis posterior. Anguera (1988: 22) indica que el registro es una «representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia». Atendiendo a las características del soporte físico en el que se lleva a cabo el registro, Evertson y Green (1989: 320) agrupan los sistemas en cuatro modalidades: categoriales, descriptivos, narrativos y registros tecnológicos.

En nuestro proceso de observación hemos optado por los sistemas descriptivos y narrativos. Ambos comparten la característica de ser abiertos en los que «la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos» (Rodríguez et al., 1996: 160). Los sistemas descriptivos admiten categorías prefijadas que pueden ser susceptibles de modificación durante la observación. Nosotros partimos del protocolo de observación, ya presentado, para ir identificando las categorías a partir de los datos obtenidos. Hemos seguido las orientaciones de Evertson y Green (1989:325 y ss.) en el senti-

do de que el observador necesita centrar y delimitar progresivamente su ámbito de observación contextualizando los fenómenos observados. Es un proceso en espiral, partiendo de lo más general a lo más específico. Asimismo, nuestra observación coincide con la propuesta formulada por Spradley (1980: 34), para quien el proceso observacional comienza con observaciones descriptivas de carácter global que, aunque continúan hasta el final del estudio, van dejando paso a observaciones focalizadas, centradas en aspectos más específicos, para pasar finalmente a la fase de observación selectiva, donde se requiere una mayor implicación personal. Por otra parte, su combinación con sistemas narrativos nos han permitido realizar una descripción más detallada de los aspectos a observar y explicar el proceso de aplicación del Programa.



Fases del proceso de observación

Rodríguez et al. (1996: 162) señalan que a través de los sistemas narrativos se registra «la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas, etc, sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir recogeremos los acontecimientos tal y como están ocurriendo, sin separarlos de todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada». El observador se convierte en el principal instrumento de observación, por lo que su objetivo es observar y registrar lo que sucede.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestros observadores pasaron por un entrenamiento previo para unificar criterios y que todos tuvieran muy claro lo que tenían que observar y el proceso para hacerlo. De esta manera, intentamos evitar cualquier posibilidad de sesgo en sus percepciones personales y aumentar la fiabilidad de lo observado. Respecto al momento del registro se acordó que se sólo se tomaran notas de campo para, posteriormente al finalizar la sesión, ampliar todos los datos y plasmarlo por escrito, siguiendo los aspectos recogidos en el protocolo observacional ya elaborado. Queríamos, en todo momento, evitar que los alumnos se distrajesen y provocar interferencias en la interacción y para facilitarle la tarea se le hizo entrega de una parrilla para un registro más ordenado de las observaciones, aunque se les permitió que las notas de campo se reflejasen por escrito a modo de diario en el que se tenía que especificar el número de la sesión, el día de la observación, la clave del observador, el centro y la duración.

En definitiva, nuestras observaciones se han registrados en base a dos procedimientos, similares y compatibles a la vez: un registro continuado con notas de campo a lo largo de todo el proceso que se plasmó en una especie de diario y la confección del modelo prefijado de registro, a partir de la guía de observación, a fin de que no se perdieran datos sobre los diferentes aspectos a observar.

A modo ilustrativo, incluimos un extracto de la información recogida por una de nuestras observadoras. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo incluimos los textos íntegros y en los «Anexos» algunas

ejemplificaciones de los mismos:

OBSERVTER

9ª sesión

Duración: 85 minutos.

Día: Jueves, 27 de Mayo de 1999.

Observadora: Covadonga Padilla Lara.

Centro: Santa Teresa de Jesús.

Curso: 3º ESO

1. Organización del aula

La clase se organiza en los grupos establecidos para realizar el programa. En el apartado «¿Qué sabemos?» se han utilizado 35 minutos, de los cuales 25 fueron empleados para contestar a las preguntas y los 10 restantes para una puesta en común. El espacio donde se realizó fue el aula. El apartado "Investigamos y reflexionamos", se ha llevado a cabo durante 45 minutos. De los cuales 30 minutos se han utilizado para ver un tele-diario y 15 minutos para comentarlo y analizarlo. El espacio fue el aula de audiovisuales.

.../...

3. Dinámica de la tutoría

El papel de la Tutora en el primer apartado ha sido permisivo. En cuanto sus formas de hacer ha sido de informar y ayudar. En el segundo apartado, ha sido guía de la puesta en común.

El papel y la actitud de los alumnos ante el primer apartado ha sido normal realizando las preguntas trabajando y ayudándose mutuamente dentro del equipo. En el segundo apartado «Investigamos y reflexionamos», la participación y la motivación de las alumnas ha sido altas, interviniendo de forma espontánea.

.../...

5. Características de las actividades

Al comienzo de la sesión, la profesora, realizó la lectura de introducción a la sesión. Pasamos seguidamente a la realización del apartado «¿Qué sabemos?» con su puesta en común. El apartado «Investigamos y reflexionamos», no se realizó como se expone en el programa. Se realizó la visión de un informativo matinal del Canal Sur, seguido de un análisis y comentario guiado por la tutora, atendiendo a la duración del programa, estructura formal (número de presentadores, conexiones en distinto tipo de noticias y la forma de exposición...). La profesora realizó preguntas sobre el informativo motivando a las alumnas a participar.

OBSERVHIS

3ª sesión

Duración: 55 minutos.

Día: Martes, 16 de Marzo de 1999.

Observadora: Cinta Limón Riquelme

Centro: La Hispanidad

Curso: 3º ESO

Son las 9 horas y al llegar al aula los alumnos estaban realizando un examen, por lo que tuve que esperar que finalizaran y se colocaran formando sus grupos de trabajo. Para ello, los niños/as giraban sus asientos para que quedasen todos mirándose, creando así una postura cómoda de trabajo. Los grupos quedan conformados con una cantidad que oscila entre cinco y seis alumnos/as. El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

El tutor comenta lo que tienen que hacer mencionando los apartados de la sesión y los alumnos empiezan a trabajar. Nosotros nos dedicamos a solucionar las dudas que se le plantean a los alumnos/as. Se muestran interesados en el tema, aunque tienen muchas preguntas que hacer sobre el mismo, a la que nosotros vamos respondiendo de la manera que mejor vamos pudiendo. Los alumnos, al haber escogido la mayoría de ellos sus compañeros de trabajo, trabajan bien a simple vista. Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas. Algunas de las cuestiones, sobre todo las de «Investigamos y reflexionamos» tienen una mayor complejidad para ellos, ya que sobre ellas son las que plantean más cuestiones. La metodología seguida por el tutor no sigue las pautas que aparece en el cuadernillo, ya que los grupos avanzan de forma independiente, sin que el tutor tenga pensamiento de seguir la técnica de la globalización..../...

Para el *análisis de los datos* obtenidos por las observaciones, al igual que para los diarios y las entrevistas utilizaremos un programa informático para el análisis cualitativos de datos, en concreto, el HyperResearch. Ampliamente expondremos su proceso en el apartado correspondiente al análisis de observaciones, diarios y entrevistas.

Colegio «Santo Ángel»				Colegio «Santa María de Gracia»			
Observadora: M ^a Bella Barroso Oria				Observadora: M ^a Carmen Millán Romero			
Sesiones	Día	Fecha	Hora	Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVSAM01	Jueves	18/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG01	Jueves	11/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM02	Jueves	25/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG02	Jueves	18/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM03	Viernes	26/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG03	Jueves	25/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM04	Jueves	04/03/99	10:30/11:30	OBSERVSMG04	Jueves	04/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM05	Jueves	11/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG05	Jueves	11/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM06	Jueves	18/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG06	Jueves	18/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM07	Jueves	25/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG07	Viernes	09/04/99	10:00/11:00
OBSERVSAM08	Jueves	08/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG08	Jueves	15/04/99	12:00/13:00
OBSERVSAM09	Jueves	15/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG09	Miércoles	28/04/99	10:00/11:00
OBSERVSAM10	Jueves	22/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG10	Miércoles	05/05/99	10:00/11:00
OBSERVSAM11	Jueves	29/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG11	Jueves	13/05/99	12:00/13:00
OBSERVSAM12	Jueves	13/05/99	12:00/13:00	OBSERVSMG12	Jueves	20/05/99	12:00/13:00
OBSERVSAM13	Jueves	27/05/99	12:00/13:00	OBSERVSMG13	Jueves	17/06/99	12:00/13:00

IES «San Sebastián»				Colegio «La Hispanidad»			
Observadora: Rosa Reos Selles				Observadora: Cinta Limón Riquelme			
Sesiones	Día	Fecha	Hora	Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVSEB01	Jueves	18/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI01	Martes	16/02/99	09:00/10:00
OBSERVSEB02	Jueves	25/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI02	Martes	09/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB03	Jueves	26/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI03	Martes	16/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB04	Jueves	04/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI04	Martes	23/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB05	Jueves	11/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI05	Martes	13/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB06	Jueves	18/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI06	Martes	20/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB07	Jueves	25/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI07	Martes	27/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB08	Jueves	08/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI08	Martes	04/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB09	Jueves	15/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI09	Martes	11/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB10	Jueves	29/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI10	Martes	18/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB11	Jueves	06/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI11	Martes	01/06/99	09:00/10:00
OBSERVSEB12	Jueves	20/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI12	Martes	08/06/99	09:00/10:00
OBSERVSEB13	Jueves	10/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI13	Martes	15/06/99	09:00/10:00

Colegio «Santa Teresa de Jesús»			
Observadora: Covadonga Padilla Lara			
Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVTER01	Jueves	18/02/99	11:30/12:30
OBSERVTER02	Jueves	25/02/99	11:30/12:30
OBSERVTER03	Jueves	11/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER04	Jueves	18/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER05	Jueves	25/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER06	Jueves	15/04/99	11:30/12:30
OBSERVTER07	Jueves	29/04/99	11:30/12:30
OBSERVTER08	Jueves	13/05/99	11:30/12:30
OBSERVTER09	Jueves	27/05/99	11:30/13:00
OBSERVTER10	Jueves	03/06/99	11:30/13:00
OBSERVTER11	Jueves	10/06/99	11:30/13:00

4.5.1.4. Las entrevistas

La entrevista es considerada como una de las estrategias e instrumentos más utilizados en la investigación educativa, en la que se intenta obtener información u opiniones de una persona o grupo de personas, a partir de un proceso de comunicación verbal entre el entrevistador y el entrevistado. Por este motivo, desde el primer momento teníamos claro su incorporación a nuestra investigación con los dos grupos claves de informantes: los profesores aplicadores y los observadores.

Buendía (1997: 127) corrobora nuestro posicionamiento cuando afirma que «consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador».

En este sentido, Cannell y Kahn (1968), citados por Cohen y Manion (1990: 378), la considera como «un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación, de descripción de predicción o de explicación sistemáticas». Por su parte, Kerlinger (1975), citado por Del Rincón et al. (1995: 308), asignan a la entrevista tres usos básicos:

1. Instrumento de exploración: ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación.
2. Instrumento de recogida de datos.
3. Complemento de otros métodos: para obtener información que no se puede conseguir de otra forma o comprobar la certeza de la información obtenida anteriormente.

En nuestro trabajo, partimos, por tanto, de estas consideraciones, por lo que este instrumento lo incorporamos como un elemento fundamental que nos ayudaría a la hora de validar los resultados obtenidos con las otras técnicas utilizadas en la recogida de datos: cuestionario, diarios y observa-

ciones. Precisamente como instrumento de recogida de información nos permitía ampliarla y poderla contrastar con lo expresado por los informantes en sus diarios u observaciones. Sin embargo, para nosotros la utilización de las entrevistas tuvo además la finalidad de cohesionar y entusiasmar a los grupos participantes en torno al desarrollo de la investigación, concretado en la aplicación del Programa de Orientación.

Efectivamente, los encuentros periódicos que mantuvimos durante su implementación en los Centros, favoreció las relaciones entre el investigador principal y los participantes y contribuyó en la mejora de la aplicación del Programa, al producirse un intercambio de información sobre su experimentación en las aulas.

Como se deduce de lo expresado más arriba, nos inclinamos por la realización de la entrevista de tipo grupal, «porque participa de la idea de que el descubrimiento y captación de significados tiene lugar partiendo del grupo, en colaboración con el grupo o funcionando en seno del mismo grupo. Cualquiera que sea la forma que adopte, comparte el hecho de abordar problemas y formas de estudio de modo colectivo más que individual. El término grupo es entendido como sinónimos de colectivo de personas que comparten intereses, valores, situación social o una misma experiencia» (Colás, 1997: 277; Ruiz, 1996: 247). En esta línea, otros autores defienden la entrevista grupal aduciendo que «los argumentos o temas sobre los que se quiere reflexionar pasan de ser expuestos en términos de demanda directa, como en la entrevista individual, y se introducen como tema de discusión y debate» (Cabero y Hernández, 1995: 55); o que «a medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen a nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes, sirviendo como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes» (Krueger, 1991: 65).

En nuestro estudio, la entrevista grupal fue un excelente hilo conductor del desarrollo del Programa de Orientación en los Centros, ya que nos permitió realizar una constante evaluación formativa del mismo, favoreciendo sus reajustes, manteniendo unido e ilusionado tanto a los tutores como a

las observadoras y aportando una ingente riqueza informativa.

Para exponer el procedimiento metodológico que ha guiado la realización de nuestras entrevistas, hemos seguido las indicaciones de Colás (1997:277) quién indica que el éxito de una entrevista está condicionado por la inclusión de tres procesos: *a) procesos de interacción, b) procesos técnicos de recogida de información y c) proceso instrumental de registro y conservación de la información.*

Por lo que respecta a los procesos de interacción, desde el primer momento sabíamos que las relaciones entre las personas implicadas en la misma, suponían un elemento a considerar de primer orden. Por ello, pretendíamos favorecer el entendimiento y la confianza mutua entre el investigador principal y los participantes, ya fueran los profesores aplicadores o los colaboradores, creando un clima adecuado de empatía y cordialidad. Como elementos favorecedores, antes de proceder a la sesión de entrevista, pasábamos un momento por la cafetería de la Facultad, lo que facilitaba la situación de entendimiento y comunicación interpersonal y procuramos también mantener el mismo escenario físico para los encuentros, normalmente el aula de trabajo del Departamento de Educación. Intentamos siempre crear unas condiciones óptimas, para ello, ayudábamos a la participación de los entrevistados haciéndoles preguntas sobre sus puntos de vista, desde una verdadera relación de respeto y confianza, permitiendo que hablaran con total libertad, no cortando sus intervenciones. Un aspecto que consideramos importante es que al comienzo de cada sesión de entrevista, informábamos del contenido de la misma, para que tuvieran una visión global y organizaran la información a comunicar.

En cuanto a los procesos técnicos de recogida de información, en primer lugar especificar que nos inclinamos por una entrevista de tipo semiestructurada, en la que hemos partido de un protocolo previo que nos servía de guía, pero que se ha seguido de forma flexible, alejado de cualquier rigidez, fomentando la participación de todos e intentando que fueran los propios participantes los que marcaran el desarrollo de la sesión con sus vivencias, sugerencias, opiniones y puntos de vista sobre los temas plantea-

dos o que fueran surgiendo.

Con este modelo de entrevista, nos adaptamos mejor al tipo de investigación evaluativa que estábamos realizando. Nuestros profesores aplicadores, y los observadores no tuvieron en ningún momento la sensación de que estaban siendo entrevistados, aun sabiéndolo, al generarse un ambiente de interacción personal donde se producía una excelente intercomunicación e intercambio de información y opiniones.

En cuanto al tipo de cuestiones que se planteaban en la entrevista, optamos por aquéllas con un matiz abierto, más general para ir descendiendo a cuestiones más concretas. Ruiz (1996: 181 y ss.) nos plantea proceder de lo más amplio a lo más pequeño, de lo más superficial a lo más profundo, de lo más impersonal a lo más personalizado y de lo más informativo a lo más interpretativo. Esta fase es muy importante porque como afirma Colás (1997: 278) «la recogida de información depende directamente del éxito de aplicación de determinadas técnicas y habilidades por parte del entrevistador, destacando entre ellas la formulación de preguntas», que ha de realizarse de forma clara y sin que condicione la respuesta.

En cuanto a su contenido, y siguiendo la clasificación efectuada por Spradley (1979), citado por Rodríguez et al. (1996: 175), las podemos encuadrar en las denominadas descriptivas y de contraste y en mucha menor medida las estructurales. Con las primeras, pretendíamos acercarnos a la experiencia personal de cada entrevistado con respecto al desarrollo del Programa de Orientación, lo que nos reportaba descripciones abundantes sobre su aplicación: aspectos positivos, negativos, dificultades, incidencias, etc. Respecto a las preguntas de contraste se favoreció la confirmación o rechazo de diferencias a la hora de enfocar el proceso de aplicación del Programa con sus ventajas y sus problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por último, las veces que utilizamos cuestiones de tipo estructural, las formulamos para verificar algunos aspectos concretos de la experimentación.

En cuanto al proceso instrumental de registro y conservación de la

información, utilizamos en todas las entrevistas una grabadora, porque nos permitía registrar con facilidad, cómodamente y sobre todo con fidelidad todas las intervenciones de los entrevistados. Desde el primer momento fue aceptado con toda normalidad, lo que nos permitía prestar más atención a la propia entrevista y a lo que nos comentaban nuestros informantes, ganando en riqueza informativa.

Todas las sesiones fueron transcritas posteriormente para su procesamiento informático con el programa HyperResearch, a partir de un sistema de categorías elaborado por el investigador principal, como expon-dremos más adelante en otro apartado.

A modo ilustrativo, incluimos sendos ejemplos de los protocolos de entrevistas elaborados para los profesores aplicadores y los observadores, respectivamente.

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES/AS APLICA- DORES/AS

2ª SESIÓN

22 de Febrero de 1999. 18,30 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de trabajo:

1. Presentación de los asistentes
2. Objetivos a desarrollar en la sesión
3. Proceso de introducción del Programa: ¿Cómo ha sido el proceso? Expectativas en su aplicación, posibles dificultades que puedan surgir, lo que se les ocurra.
4. Repercusión en el Centro, en los alumnos, en su actividad docente. Interés, agrado de aceptación, críticas.
5. Planificación del desarrollo del Programa: Temporalización y organización de la aplicación. Grado de inserción en Tutoría. Inconvenientes.
6. Estructuración del programa y proceso de aplicación: Apartados. Tiempo en su realización. Consideraciones sobre los distintos apartados. Conveniencia de saltar, modificar algunos puntos.
7. Comparación con otros materiales curriculares: Destacar aspectos diferenciadores. Ventajas y limitaciones.

8. Los observadores internos: Su papel, nivel de integración y aceptación.
9. Instrumentos de evaluación: Diario del profesor: importancia, objetivos, contenidos, ¿cómo se está llevando?, dificultades, propuestas.
Diario del alumno: ídem.
Recoger todos los aspectos que tengan incidencia positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos.
10. Conclusiones finales
Añadir alguna sugerencia final sobre el programa que no se haya tocado.
Conclusión, agradecimiento y compromiso de nueva reunión (fijar fecha, si es posible).

Relación de profesores aplicadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LAS OBSERVADORAS

3ª SESIÓN

30 de junio de 1999. 11,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de desarrollo:

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. Uso y desarrollo.
3. El clima y el trabajo en el aula: 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 recogida de información y de evaluación: Limitaciones, ventajas.
6. Influencias personales en la experiencia docente.
7. Otras incidencias.

Relación de observadoras asisten-

tes:

Finalmente recogemos en un cuadro la secuencia de las sesiones de entrevistas realizadas con ambos grupos de informantes. Durante el pe-

riodo de aplicación del Programa de Orientación en los Centros realizamos un total de cuatro entrevistas con los profesores aplicadores y tres con los observadores.

Entrevistas con los profesores aplicadores				Entrevistas con los observadores			
Clave: ENTAP				Clave: ENTOB			
Se- sión	Lugar	Fecha	Hora	Se- sión	Lugar	Fecha	Hora
ENTAP1	Dpto. Educación	18/01/99	18:00/20:00	ENTOB1	Dpto. Educación	21/01/99	11:00/13:00
ENTAP2	Dpto. Educación	22/02/99	18:00/20:00	ENTOB2	Dpto. Educación	26/04/99	10:00/12:00
ENTAP3	Dpto. Educación	29/04/99	18:30/20:30	ENTOB3	Dpto. Educación	30/06/99	18:00/20:00
ENTAP4	Dpto. Educación	28/06/99	18:00/20:00				

4.5.1.5. Las fotografías

Las fotografías en nuestra investigación han constituido un instrumento más de recogida de información, ya que con ellas, con todas las cautelas posibles, obteníamos una inestimable información sobre la realidad de los centros. En este sentido, nos sirvió para observar el espacio físico del aula y la organización de los alumnos para el trabajo, además de ilustrar y documentar nuestro trabajo. Somos completamente conscientes de sus limitaciones, entre otras, su carácter reactivo, estático, la subjetividad y sesgo en las tomas, pero ello no ha restado la consideración que ha tenido para nosotros y los beneficios aportados.

A este respecto, para justificar el uso de este medio audiovisual en la investigación educativa, Del Rincón et al. (1995: 371-375) afirman que «la fotografía proporciona datos descriptivos llamativos, a menudo usados para comprender lo subjetivo. Puede ofrecer una buena imagen del sentido general de la situación o tema, de sus participantes o de eventos particulares, y una información factual específica que puede ser utilizada en conjunción

con otras fuentes, añadiendo evidencia e imágenes para una posterior inspección de los indicios de relaciones y actividades. Son los detalles de las fotografías las que pueden facilitar a las personas a deducir el significado de las ilustraciones». Bernal y Velázquez (1989: 97-103) indican que es «otro medio más para la recogida y sistematización de la información y documentación».

Las tomas fotográficas fueron realizadas por nuestras observadoras en una única sesión para no distraer y alterar la atención de los alumnos. Como hemos expuesto, las fotografías de las aulas nos facilitó la comprensión del contexto real donde se estaba aplicando el Programa y nos mostró información que de otra manera podía pasar desapercibida. En definitiva, fue un instrumento que participó en la triangulación de evidencias de la propia investigación.

A continuación, incluimos algunas de las tomas fotográficas efectuadas en los distintos Centros durante las sesiones de experimentación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

Colegio «Santo Ángel»



Las actividades individuales se combinaron con las colectivas.



El trabajo con el Cuaderno del Alumnado fue el eje central de las sesiones.



La participación y colaboración de los alumnos constituyeron elementos fundamentales del Programa.



El interés mostrado por los alumnos de este Centro fue un aspecto muy destacado.

Colegio «Santa María de Gracia»



La distribución de las mesas de los alumnos en forma de U favoreció las exposiciones de los grupos.



En este Centro, en algunas ocasiones, la observadora colaboró en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



El papel desarrollado por la Tutora y la colaboración de la Orientadora durante la aplicación del Programa fue decisivo para su éxito.



Los debates contribuyeron enormemente en el desarrollo de actitudes críticas ante los medios de comunicación y sus mensajes.

I.E.S. «San Sebastián»



El visionado de imágenes televisivas, fue una actividad fundamental para el análisis crítico de este medio.



El debate y la reflexión colectiva favorecieron la adquisición de compromisos positivos ante el consumo inteligente de los medios.



El cuaderno del alumnado fue utilizado grupalmente en este Centro.



La lectura de imágenes publicitarias mostró a los alumnos lo que se esconde tras ellas.

Colegio «La Hispanidad»



Con el trabajo de grupos los alumnos compartieron sus experiencias sobre el consumo de medios de comunicación



La dinámica interna de los grupos permitió el contraste de opiniones y el reparto de tareas.



La realización de actividades de investigación potenció una enseñanza constructiva.



El Cuaderno del alumnado, del Programa de Orientación fue el material básico de trabajo.

Colegio «Santa Teresa de Jesús»



La tutora dinamizó las actividades de los alumnos, orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje



La utilización de la biblioteca para la ampliación de la información, enriqueció el aprendizaje.



El Cuaderno del Alumnado se convirtió en un material básico y necesario.



La colaboración y la participación de todos fue una faceta destacada en los grupos de trabajo.

4.5.2. Formación de profesores aplicadores y colaboradores

Durante los meses de Noviembre y Diciembre, iniciamos un período formativo tanto para los cinco profesores tutores y aplicadores del Programa como para los Observadores seleccionados. Aunque en las descripciones de ambos grupos ya hemos hecho bastante referencia a ello, a modo de síntesis expondremos a continuación el proceso seguido.

Las reuniones con los Profesores las realizamos, algunas veces de forma colectiva en la Facultad de Educación, pero otras, debido a problemas derivados de sus horarios, en sus respectivos Centros, de forma individualizada y normalmente con la presencia del orientador/a. Con estos encuentros, además de establecerse una cordial y afectiva relación personal y comunicativa con todos ellos, aspecto importantísimo para el éxito de la investigación, se potenció la idea de que su participación en la misma no era algo casual, sino que queríamos que formaran parte activa en la toma de decisiones, incluso en la planificación del propio proceso. En este sentido, su período formativo no se limitó sólo a recibir orientaciones, sino que además aportaron sugerencias e iniciativas que se incluyeron en los apartados correspondientes.

A partir del diseño previo del Programa, iniciamos el necesario plan de formación, para que conocieran el material, su estructuración, contenido y el procedimiento metodológico a seguir para su aplicación a los alumnos. Finalizado el mismo, participaron aportando sus sugerencias en la elaboración de los Cuestionarios de evaluación inicial y final. Para ello, el investigador principal, les presentó el borrador del cuestionario, analizándose las diferentes dimensiones del mismo, con sus correspondientes ítems. Lógicamente, recibieron las orientaciones oportunas para que su aplicación fuera exitosa.

Recibieron, también, suficiente información sobre la realización de un diario, para la recogida de información, la manera de realizarlo y los contenidos que nos interesaba en la investigación. Por último, se estableció el

período de comienzo y terminación de la implementación del Programa, acordándose que se iniciaría en la primera semana de Febrero de 1999.

Con respecto a los observadores, un grupo formado por alumnas de la Facultad de Educación, participaron, igualmente, en proceso formativo imprescindible para el correcto desarrollo de la experimentación del Programa. Se les facilitó una completa documentación que se fue analizando, para finalizar con simulaciones y entrenamientos en las maneras de recoger la información. En concreto, se cubrieron las siguientes finalidades:

- Formar e informar a las personas colaboradoras en la investigación sobre los aspectos básicos a tener en cuenta para poder dar validez a las observaciones del desarrollo de las Sesiones de Tutoría en los distintos Centros Educativos que experimentan el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».
- Orientar sobre los elementos concretos que serán objetivos prioritarios de ésta observación.
- Unificar criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones.
- Servir de guía y facilitar la tarea a los observadores.

Asimismo, se les orientó sobre la mejor manera de proceder en su estancia en los centros, tanto con los profesores, como con los alumnos.

4.6. Fase ejecutiva

Esta fase comprende el período durante el cual se procede a la aplicación del Programa de Orientación. En nuestra investigación abarcó el segundo y el tercer trimestre del curso 98/99 (enero/junio de 1999).

Tras la evaluación de nuestro Programa de Orientación, efectuada por el plantel de expertos e introducidos los cambios y modificaciones pertinentes, procedimos a su reproducción fotocopiada. En las reuniones previas con los profesores aplicadores, habíamos acordado que entregaríamos para el trabajo en las sesiones de Tutoría un ejemplar del Programa por cada cinco alumnos, más el correspondiente para cada Tutor y Orientador. Asimismo, en aquellos centros que lo estimasen oportunos, los alumnos podrían adquirirlos individualmente en una céntrica copistería. Esta decisión fue adoptada, para facilitar el desarrollo del Programa y que no se pudiera ver entorpecido por cuestiones de tipo económico. Lógicamente, que los alumnos tuvieran su ejemplar, era lo más conveniente, realizándose en casi todos los centros, pero en plan previsor, un trabajo en equipo, compartiendo el manual, podría ser suficiente para realizar con éxito la aplicación del Programa. Al finalizar la experimentación, estos ejemplares han formado parte de las respectivas bibliotecas de los Centros colaboradores.

Estos ejemplares fueron entregados a los profesores aplicadores en la primera entrevista que realizamos con ellos, concretamente el 18 de Enero. Asimismo, durante la misma también se les facilitó los cuestionarios de evaluación inicial de ambos grupos, en numero suficiente para la muestra participante en la investigación. Se acordó pasarlos antes del comienzo del Programa y de su presentación, por lo que lo tenían que realizar en las próximas semanas. Una vez aplicado, el investigador principal pasó por todos los centros, para informar a los alumnos del objetivo de la investigación y animarlos a su participación y colaboración.

Durante los meses de duración de la aplicación de Programa, como ya hemos expuesto, realizamos una serie de entrevistas tanto con los tuto-

res como con los observadores, para hacer un seguimiento, una reflexión compartida y, en definitiva, una evaluación formativa del mismo, lo que generó un contacto continuado con la experimentación, realizándose los reajustes y modificaciones necesarios, dentro del plan inicial previsto. En este período, se procedió al proceso de recogida de información, tan importante para la validación nuestro trabajo, a través de los cuestionarios, observaciones de aula, descripción de los contextos, sesiones fotográficas, biogramas profesionales de los profesores aplicadores, junto con sus diarios y el de los alumnos.

Durante el mes de Junio, se finalizó con el pase del cuestionario de evaluación final a los alumnos, tanto del grupo experimental que había participado de la aplicación del Programa, como de los grupos que habían servido de control. Esta fase ejecutiva, se concluyó con las últimas entrevistas realizadas y cuando todos los participantes entregaron sus respectivos instrumentos de recogida de información. En este sentido, tenemos que comentar que tanto los tutores como los observadores presentaron sus diarios y observaciones, respectivamente. Sin embargo, la recogida del material de los alumnos se complicó, por encontrarnos en la finalización del curso. Sólo lo entregaron tres centros y aunque hicimos las gestiones oportunas a la vuelta de las vacaciones, fue una misión imposible, por lo que dispusimos solamente de estos tres diarios del grupo de alumnos.

4.7. Fase analítica

Tras la recogida de los datos a través de los diferentes instrumentos empleados para ello, el investigador comienza la tarea de analizarlos. Por tanto, esta fase no comienza cuando finaliza la fase ejecutiva, de la experimentación, sino que podemos comenzar cuando empezamos a tener información suficiente para iniciar la fase analítica. Constituye una fase esperada, interesante y atractiva dentro del proceso de investigación, por medio de la que intentaremos darle significado a la ingente información recibida,

mostrando los resultados y extrayendo conclusiones, que nos validarán o no los objetivos de la investigación. Para Bisquerra (1989: 35), «el propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas».

Por su parte, Rodríguez et al. (1996: 197) afirman que «el análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio». Comprobamos cómo los datos hay que agruparlos, para proceder a la comprensión de los mismos.

En este sentido, Cabero y Hernández (1995: 58) indican 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».

Comenzamos un proceso complejo, no exento de dificultades, que precisa de diferentes medios y modelos de análisis que nos guíen en el procesamiento de la información. Por ello, Rodríguez et al. (1996: 200) precisando el concepto de análisis aseguran que supone «examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

En nuestra investigación hemos utilizado diferentes fuentes para la recogida de datos. De una parte, hemos utilizado cuestionarios iniciales y finales, que serán procesados estadísticamente, a excepción de las preguntas abiertas, ya que sus datos se presentaron en forma de códigos cuantificables. De otra, hemos recopilado los datos a través de instrumentos de tipo cualitativo como han sido las entrevistas, los diarios de los profesores y alumnos y las sesiones de observación. A continuación, exponemos el pro-

cedimiento seguido con ambos grupos de instrumentos recopiladores de información.

4.7.1. El procesamiento de datos a través de los cuestionarios

El paso previo al análisis de datos de un cuestionario es la codificación de las respuestas de cada pregunta. Buendía (1997: 146) entiende por codificación «la asignación de números tanto de identificación de los sujetos como a las diferentes preguntas y respuestas del cuestionario». Para Del Rincón et al. (1995: 216) es «el procedimiento que permite la transformación de los datos de los cuestionarios en símbolos ordinariamente numéricos». Sin embargo, antes de la codificación hay que preparar los datos por los errores que se pudieran introducir y falsear todo el proceso. Por ello, se hace necesario que se compruebe los cuestionarios, mediante una tarea de corrección, a fin de identificar y eliminar los errores cometidos.

En nuestro caso, este proceso de corrección fue lento y muy laborioso pues tuvimos que revisar un total de 543 cuestionarios -275 del inicial y 268 del final-, correspondientes a los cinco grupos experimentales y a los cinco de control. Para ello, seguimos las tres tareas centrales a realizar en la corrección señaladas por Moser y Kalton (1977), citados por Cohen y Manion (1990: 154): *acabado*, comprobando que cada pregunta tenía su respuesta; *precisión*, comprobando que las preguntas estaban contestadas con precisión; y *uniformidad*, comprobando que los sujetos cumplimentaron los cuestionarios bajo las mismas instrucciones, por lo que las preguntas se interpretaron uniformemente.

Efectivamente, nos encontramos con cuestionarios donde los alumnos no habían contestado un ítem, por lo que a la hora de la codificación en la definición de la variable, tuvimos que añadir la etiqueta de «no contesta», por la imposibilidad de saber la identidad del sujeto, ya que prescindimos del registro de su nombre y apellido, a fin de darle mayor objetividad a las respuestas. En cuanto a la precisión y uniformidad, tenemos que afirmar

que los registros se realizaron correctamente y que la comprensión de las preguntas, se reflejó en la claridad de las interpretaciones.

Para la codificación de nuestros cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS 9.0.1 para Windows. 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».

Nuestra tarea consistió en «hacer representar o traducir cada respuesta de los cuestionarios y cada dimensión de los cuadros de observación por códigos o indicaciones numérica que faciliten la tabulación» (Sierra, 1989: 407). Lo primero que realizamos fue preparar la cabecera para el volcado de los datos, es decir definir las variables, asignándoles información sobre las definiciones de datos. En consecuencia, cada ítem fue numerado (i1, i2, i3...), realizándose a continuación la descripción de la variable: *tipo, etiqueta, medida, formato de columna y valores perdidos*. Para el tipo de variable que nos especificara los tipos de datos, utilizamos la opción «numérico» (1 = 1, 2 = 2; 1 = Hombre, 2 = Mujer; 0 = No, 1 = Sí) y en otras ocasiones, nos inclinamos por «cadena» (alfanuméricos) cuando a los datos no se les podía categorizar numéricamente (a = Entretenerme y divertirme; b = Aprender nuevas cosas, c = Informarme).

En cuanto a la etiqueta, procedía identificarla con una redacción corta, pero precisa que interpretara adecuadamente la formulación de la pregunta («Funciones de los medios», «Credibilidad publicitaria»). Para especificar el nivel de medida, utilizamos habitualmente la opción «nominal» y, cuando el ítem lo precisaba nos inclinamos por «ordinal». Los datos nominales y ordinales pueden ser de cadena (alfanuméricos) o numéricos. La especificación de medida era relevante para los procedimientos de los gráficos que identifican las variables como de escala o categóricas, tratándose como categóricas las variables nominales y ordinales. Referente al formato de columna, definirlo significaba controlar el ancho de la misma en el Editor de datos y la alineación de los valores de datos. Optamos por una alineación central y con el formato tuvimos muchas complicaciones a la hora de la

fusión de los distintos cuestionarios, para su tratamiento estadístico, cuando al mismo ítem en distintas pruebas se les había especificado distinto ancho, por lo que este aspecto hay que cuidarlo mucho y prevenir las futuras complicaciones.

Por último, en cuanto a los valores pedidos, que es una opción útil para saber por qué se pierde información, en nuestros cuestionarios no procedía, porque prácticamente la totalidad de las preguntas fueron respondidas, apareciendo sólo sin contestar, cuando existía más de una posibilidad de respuesta, a partir de esa segunda o tercera opción.

A algunos de nuestros ítems, ya fuera porque implícitamente tenían la consideración de pregunta múltiple (p.e.: ¿Dónde se encuentran ubicados los medios en tu casa? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P (prensa), R (radio), T (televisión)» que correspondan.), o porque tenían más de una respuesta (p.e.: ¿Qué tipo de contenidos lees normalmente? Señala hasta tres con orden de preferencia -1,2,3-), tuvimos que asignarles una variable distinta para cada respuesta. Así, a modo ilustrativo, para la primera y la segunda de las preguntas antes citadas se definieron un total de 12 y 3 variables distintas, respectivamente.

Para las preguntas abiertas el proceso de codificación fue distinto, ya que las contestaciones no se podían reducir a número de código, al ofrecernos unos datos meramente cualitativos, al ser las respuestas distintas en cada sujeto y no estar sujetas a una contestación prefijada, por lo que no hubo asignación de valor y nos limitamos a volcar directamente la información aportada por los alumnos. Por la gran variedad de respuestas distintas en la mayoría de las preguntas de este tipo, su procesamiento posterior, lo realizamos normalmente de forma manual.

Una vez codificados y preparados los datos, trabajo largo y tedioso por el número de cuestionario, procedimos a realizar el correspondiente análisis, utilizando para ello, el programa informático SPSS, para generar tablas y gráficas de porcentajes y frecuencias, así como los estadísticos correspondientes que nos permitieron la interpretación y explicación de los

resultados de los datos, para luego proceder a compararlos con las evidencias extraídas de los demás instrumentos de la investigación.

Todo el proceso de análisis y técnicas estadísticas empleadas, así como los resultados obtenidos los iremos detallando más adelante en el apartado correspondiente a los resultados de los cuestionarios.

4.7.2. El procesamiento de datos a través de los diarios, observaciones y entrevistas

Después del proceso de recogida de datos, a través de los diarios de los profesores aplicadores del Programa y de los alumnos, de las observaciones de aula y de las entrevistas realizadas a los tutores y a los observadores, nos encontramos con una valiosísima pero abundante información que es necesario organizarla, para posteriormente tratarla. Unido a esta circunstancia, el análisis de datos cualitativos en la investigación educativa es reconocido por algunos autores como una tarea de gran dificultad y complejidad, debido sobre todo al «carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen que suelen recogerse en el curso de la investigación» (Rodríguez et al., 1996: 201). Para estos autores uno de los elementos que hacen difícil la tarea de análisis es la indefinición de métodos, al no contarse con «vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de llevar a cabo el análisis», aunque afortunadamente en los últimos años se están haciendo propuestas que contribuyen a clarificar y guiar los procesos de este tipo de análisis.

Por tanto, al no existir un modelo único y estandarizado de proceder en el análisis cualitativo de datos, recogemos las aportaciones varios expertos en cuanto a las tareas a realizar, para que nos fundamenten los pasos que hemos seguido en nuestra investigación. Así, Miles y Huberman (1994:12 y ss.) focalizan el análisis en actividades manipulativas de los datos, centrándose los procedimientos en la organización y recuperación de información, adoptando un esquema general en el que están implicadas las tareas de la reducción de datos, pre-

sentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. Woods (1989: 135-136) plantea el análisis desde una perspectiva de teorización, seleccionándose como tareas fundamentales el análisis especulativo, la categorización y la formación de conceptos, tipologías y teorías, señalando 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» y proponiendo las siguientes fases: 1) análisis especulativo; 2) clasificación y categorización; 3) formación de conceptos; 4) modelos; 5) tipologías; y 6) teoría.

Para Goetz y LeCompte (1989: 174), lo fundamental son los procedimientos que amplían y/o confirman las explicaciones, indicando que «los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones», proponiendo como fases la percepción, la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación, la determinación de vínculos y relaciones y finalmente la especulación.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1990: 159) establecen tres etapas imprescindibles en el proceso: una primera 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 tercera y final, cuando el investigador «relativiza sus descubrimientos».

En el ámbito nacional, Colás (1997: 293) propone un análisis de datos configurado en torno a tres dimensiones que son elementos aglutinadores y explicativos de técnicas específicas, cuando afirma que «el análisis cualitativo supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: procesos de generación teórica, procesos de expansión y constatación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos».

De entre todas las propuestas, la formulada por Miles y Huberman ha sido la más aceptada en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo el referente básico para muchos de los modelos antes expuestos, por lo que nuestro trabajo ha seguido las diferentes tareas allí relacionadas.



*Actividades intelectuales y procedimientos que configuran el análisis cualitativo
(Colás, 1997: 294)*

La primera tarea que realizamos tras la recogida de toda la información, consistió en la reducción de datos, en su simplificación y selección para hacerla más manejable, mediante la categorización y codificación de los datos. Para Colás (1997: 294), los códigos «son etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio, para facilitar la organización y recuperación de la información».

Según Gallego (1997: 187), lo que interesa en estos momentos es «encontrar las ideas generales que hay detrás de lo que nos dicen los profesores, es decir, unidades centrales de significado».

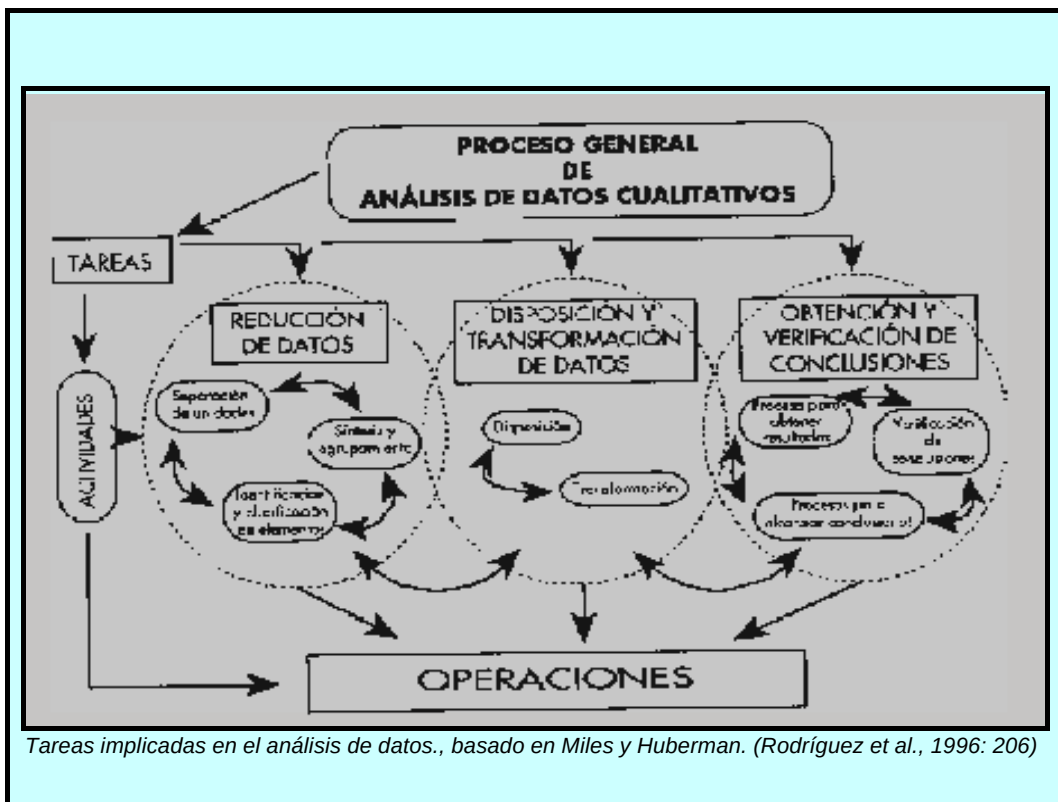
Estas ideas centrales suelen presentarse a través de códigos. Una vez transcritas, hay que intentar codificar las respuestas y agrupar las mismas en categorías». Por tanto, la codificación era la primera actividad del análisis y nos propusimos establecer estas unidades, teniendo presente la temática y los objetivos de la investigación para determinar la modalidad de códigos a emplear.

Bardin (1986: 71 y ss.) nos propone seguir los siguientes pasos: a) elección de la unidad de análisis; b) codificación; c) extracción de elementos y enumeración; d) agrupamiento de elementos en categorías y clasificación; y e) revisión del material de campo, atendiendo a las categorías e interpretación.

De entre los criterios que se proponen para dividir la información en unidades, optamos por los temáticos, al resultarnos los más valiosos para el análisis de los datos. De hecho las oraciones o frases de los textos hay que considerarlas como unidades con significado propio. El siguiente paso, fue la identificación y clasificación de las mismas, mediante operaciones de codificación y categorización. Examinamos las distintas unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos, lo que nos reportaría el poder clasificarla en una u otra categoría de contenido.

Para Rodríguez et al. (1996: 208), «categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría, quedando ésta definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría»

Miles y Huberman (1994: 57) plantean tres modalidades básicas de códigos: *descriptivos* (atribuyen un nombre a un contenido o segmento de texto); e *interpretativos* y *explicativos* (poseen un carácter más general o un contenido más inferencial, respectivamente). En los primeros momentos, se suelen hacer uso de los descriptivos y, posteriormente, de los otros.



En nuestra investigación, el proceso de codificación fue diseñado por el investigador principal. Para su realización, hemos coincidido con Rodríguez et al. (1996: 211) cuando señalan que «en la práctica, resulta habitual que la codificación se haga recurriendo a procedimientos mixtos inductivo-deductivo. Por lo general, se parte de categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas».

Efectivamente, partimos de un provisional sistema de categorías, tomando como referencias el marco teórico y conceptual de la investigación, su hipótesis y objetivos y las categorías aparecidas en otros sistemas pertenecientes a investigaciones en una línea similar a la nuestra. A continuación, a medida que examinábamos los datos fuimos añadiendo más categorías hasta llegar un momento en el cual se estableció un sistema de categorías definitivo. Este proceso fue

un poco largo, ya que tras la transcripción de la información, se procedió a una lectura detenida y analítica por parte del investigador principal para ir identificando categorías, de las que ya teníamos prefijadas y de las nuevas que iban surgiendo. En estos momentos, advertimos que determinados códigos podrían reagruparse en uno sólo, por lo que se procedió a su reestructuración y que en una misma unidad se podía identificar más de una categoría. Acto seguido, se continuó con una primera fase de codificación en la que participó el equipo de colaboradores, entrenados específicamente para tal fin. En esta primera codificación, se les pidió que fueran identificando las categorías que habíamos establecidos en el sistema de categorías propuesto para la codificación, y de forma simultánea definir otras nuevas que serían incorporadas a las siguientes revisiones del material.

Nuestro sistema de categorías y códigos, que expondremos íntegramente en el apartado de los resultados de las observaciones, diarios y entrevistas, quedó establecido definitivamente con 62 categorías, agrupadas en siete macrocategorías: material curricular del alumnado, organización, clima y dinámica de la tutoría, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, incidencias y proyección.

Una vez terminada la codificación manual, comenzaba la fase de análisis de los datos a través de la utilización de un programa informático, que nos ayudase en la tarea de análisis. Como indica Gallego (1997: 193) «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».

De igual manera, Rodríguez et al. (1996: 237) indican que «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 cálculos, 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». Por ello, en la actualidad es habitual el uso de programas informáticos para el análisis

de datos cualitativos, existiendo una gran variedad en el mercado. Generalmente, todos ellos, según Colás (1997: 305-310), realizan funciones de codificación, recuperación de textos o datos y recuento; representación y sistematización de datos; y elaboración y contrastación de teorías e hipótesis. La misma autora nos indica que a la hora de elegir un programa informático, debemos hacerlo atendiendo a una serie de criterios: a) los usos y conocimientos informáticos del investigador; b) las características del proyecto de investigación; y c) el tipo de análisis que se pretende realizar.

Atendiendo a estas consideraciones, elegimos el programa informático denominado HyperResearch), porque permite realizar las siguientes funciones (Hese-Biber et al., 1991-1994):

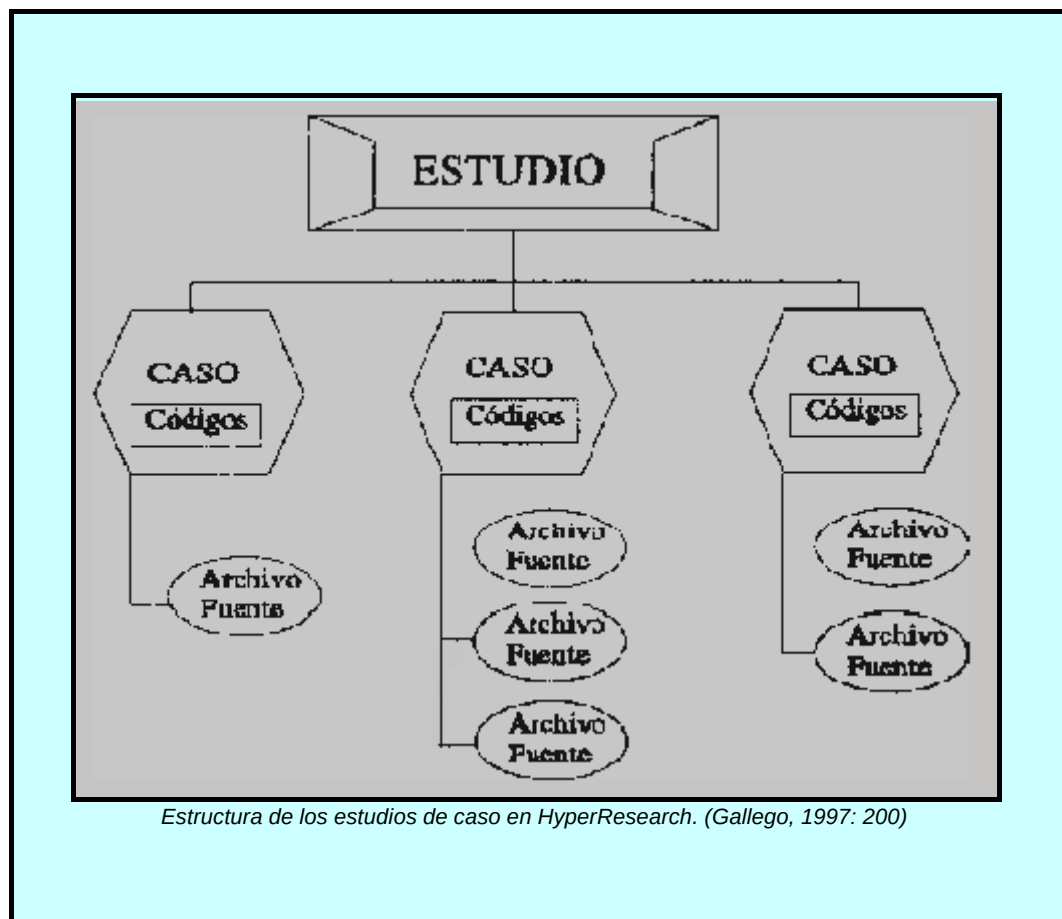
- «Codificar cualquier cantidad de datos el número de veces que sea necesario.
- Recuperar y manipular fragmentos de material codificado.
- Comprobar proposiciones acerca de los datos en cualquier código o combinaciones de códigos.
- Probar hipótesis sobre significados de los datos, usando una forma de inteligencia artificial.
- Imprimir o exportar los datos a un procesador de textos, hoja de cálculo o paquete estadístico para un análisis más profundo».

Asimismo, Cabero y Hernández (1995: 59), afirman que la utilización del programa 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 una línea similar, Rodríguez et al. (1995: 56), señalan que «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».

El proceso de introducción de los segmentos de textos con la identificación de las categorías correspondientes fue una tarea lenta y tediosa, pero que fue recompensada con creces con las aportaciones facilitadas por el programa. En el apartado correspondiente a los resultados del análisis de los diarios, entrevistas y observaciones, haremos una exposición detallada de los mismos y las conclusiones obtenidas.



4.7.3. Resultados de los cuestionarios

Los datos que nos aportaron los cuestionarios contestados por los alumnos, tanto el inicial como el final, constituyeron una inmensa fuente de información. De una parte, nos permitieron realizar un diagnóstico inicial de sus conocimientos, hábitos y experiencias con los medios, así como detectar las posibles influencias de éstos y sus mensajes. De otra, a partir de la evaluación final, podíamos comprobar el grado de incidencia de nuestro programa tras su aplicación, en relación a los objetivos específicos de nuestra investigación.

La «descripción de los hallazgos» (Villar, 1996:71) nos debe llevar a la obtención de unos resultados y unas conclusiones. No hay que olvidar que «el propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas» (Bisquerra, 1998:35).

Tras el procesamiento de los datos y sus correspondientes análisis, creímos oportuno que a la hora de la descripción de los resultados obtenidos omitiéramos los referidos a la prueba inicial del grupo control, en un primer momento, por la coincidencia de sus resultados con los del grupo experimental donde se iba a aplicar el programa objeto de evaluación, para no proceder a una repetición innecesaria. Sin embargo, los datos del grupo control se unirán con los del experimental, para la realización del análisis comparativo con los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación final pasado a ambos grupos. Por tanto, el proceso que seguiremos incluye en primer lugar el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial del grupo experimental; en segundo lugar, el de la evaluación final del mismo grupo; en tercer lugar, el estudio comparativo de los cuestionarios inicial y final de ambos grupos; y, finalmente, concluiremos con el análisis estadístico de los cuestionarios para comprobar si han existido algunas mutaciones significativas en la variabilidad de los resultados entre la prueba inicial y final.

Ambos cuestionarios lo reflejamos en los «Anexos» del presente trabajo y los correspondientes ejemplares cumplimentados por los alumnos que se encuentran en la «Documentación Complementaria de esta investigación».

Para el procesamiento de la información, hemos utilizado el paquete estadístico del Programa SPSS. Es conveniente, para profundizar aún más y para tener un acercamiento más directo a los datos, consultar todos los datos estadísticos y tablas comparativas que presentamos en las explicaciones y en la documentación complementaria.

4.7.3.1. Cuestionario de diagnóstico inicial del alumnado del Grupo Experimental

Pasamos a describir los resultados obtenidos, pero es necesario recordar como ya indicamos en el análisis del instrumento que éste se componía de 83 items, distribuidos en las siguientes dimensiones:

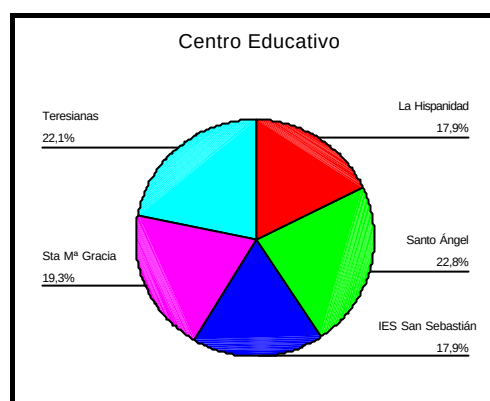
Dimensiones	Items
•Datos identificativos	a,b,c,d,e
•Nosotros y los medios	1-11
•El mundo de los medios	12-21
•Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios	22-67
•Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios	68-83

Este cuestionario se pasó previamente a la aplicación del Programa. Con él pretendíamos tener un punto inicial de referencia sobre los conociemien-

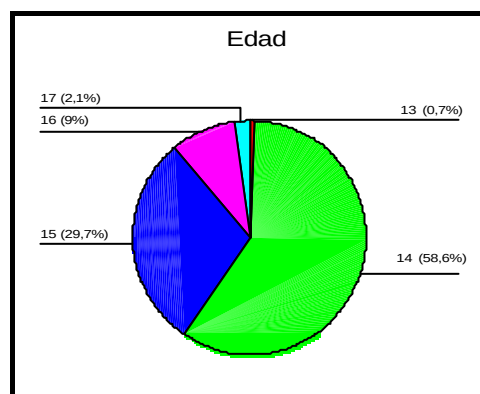
tos, experiencias, hábitos, actitudes e influencias de los sujetos de la experimentación ante los medios y sus mensajes. Estos datos nos serían de gran utilidad, para posteriormente contrastarlos con los del cuestionario de evaluación y comprobar el resultado de la aplicación del Programa y los cambios producidos en los sujetos como veremos más adelante.

! Los datos identificativos

Es imprescindible para cualquier investigación, obtener unos datos que nos identifiquen a los sujetos. Estimamos que eran necesarios los referidos al sexo, la edad, el curso y el centro. No consideramos recoger el nombre, para darle más confidencialidad a las respuestas y por tanto ganar en objetividad. Tampoco pretendíamos realizar una valoración individualizada sino colectiva.



El cuestionario inicial fue realizado por 145 sujetos matriculados en 3º de ESO de cinco centros educativos de la ciudad de Huelva. Su distribución es muy parecida en La Hispanidad, San Sebastián y Sta Mª de Gracia (entre 26 y 28 alumnos), mientras que en las Teresianas y Santo Ángel se dan un porcentaje algo mayor (32 y 33 alumnos respectivamente). En cuanto a la edad, se sitúan mayoritariamente en el tramo de 14 a 15 años (85 y 43 alumnos), lo que supone el 88,3%, dato normal para este curso. Existe un grupo de alumnos repetidores (11,1%), que no representan una muestra muy significativa en la valo-



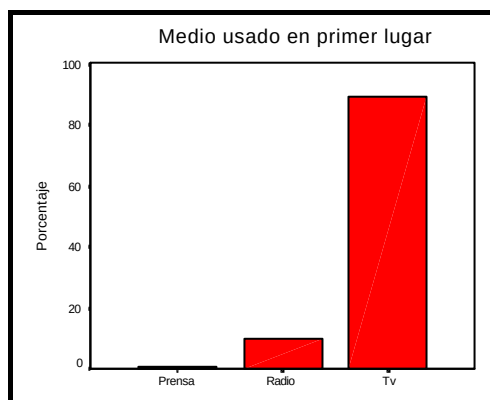
ración de los resultados con 16 y 17 años (13 y 3 alumnos, respectivamente). Asimismo, hay un alumno, matriculado en el Colegio La Hispanidad con 13 años, oficialmente autorizado para recibir enseñanza en este curso.

Analizando la variable sexo, observamos que existe un porcentaje superior de alumnas (65,5%), frente al de alumnos (34,5%), lo que supone un total de 95 chicas y 50 chicos. En gran medida se debe al hecho de realizar la experiencia en algunos centros donde, hasta hace poco, sólo tenían alumnado femenino (Teresianas y Santo Ángel) y por ello la presencia de chicos es aún muy escasa o nula, sobre todo en los cursos superiores, como sucedió en el primero de estos dos centros donde no nos encontramos a ningún alumno.

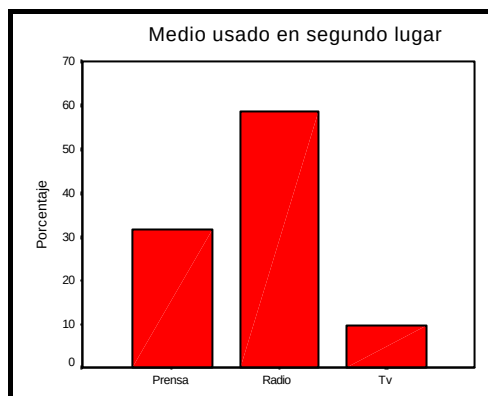
! Dimensión «Nosotros y los medios»

Con este primer ámbito, pretendíamos conocer el grado de relación del alumnado con los distintos medios, el grado de consumo, la dependencia, la ubicación de los mismos y los hábitos y costumbres a la hora de su uso. Creíamos imprescindible descubrir la situación real de la presencia de los medios en el ambiente familiar y en su vida cotidiana, para así tener un punto de partida exacto del impacto de los distintos medios.

En el primer ítem, pretendíamos conocer los medios de comunicación utilizados por orden de preferencia. Como era previsible el liderazgo recayó en la TV con 129 alumnos, lo que supone el 89% de la muestra; le sigue la Radio con 15 encuestados -10,3%- y sólo un alumno -0,7%- declara utilizar en primer lugar a la Prensa. Para conocer aún más sus preferencias,

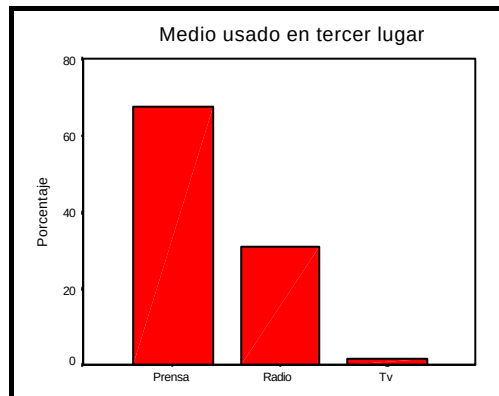


introducimos una segunda variable donde recogeríamos datos sobre el medio más usado en segundo lugar. Tenemos que afirmar que los datos nos han sorprendido un poco, pues esperábamos un porcentaje más alto para la Radio. Los datos reflejan que 85 alumnos se inclinan por la radio -58,6%-, 46 por la Prensa -31,7%- y 14 por la TV -9,7%-. La tercera variable estudiaba el medio más usado en tercer lugar, obteniéndose que 98 alumnos -67%- prefieren la Prensa, 45 la Radio -31%- y 2 la TV -1,4%-.



Con estos datos podemos afirmar que si bien el predominio es para la televisión, los demás medios tienen un hueco importante en los hábitos de los jóvenes. La radio, sobre todo la musical y la de barrio, juega un papel importante y nos sorprende el aumento en los porcentajes de la lectura de la

prensa como un medio cada vez más próximo, aunque más adelante veremos que los diarios deportivos y las revistas de cotilleos y del corazón son sus preferidas.



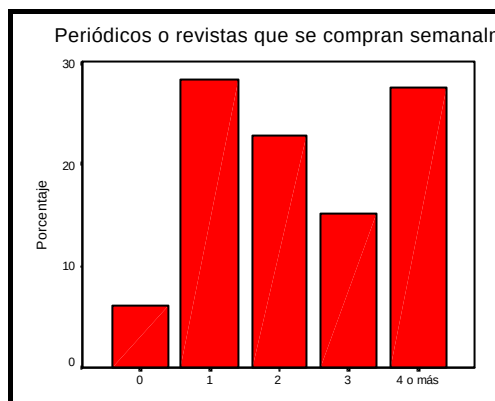
En cuanto a la variable sexo, tomando los valores más altos obtenidos para cada medio, podemos concluir que no hay diferencias significativas para el consumo de la televisión -89,5% para las chicas y 88% para los

chicos-. Para la radio y la prensa los porcentajes se decantan hacia las chicas con un 63,2% y 73,7% frente al 50% y 56% de los chicos, respectivamente.

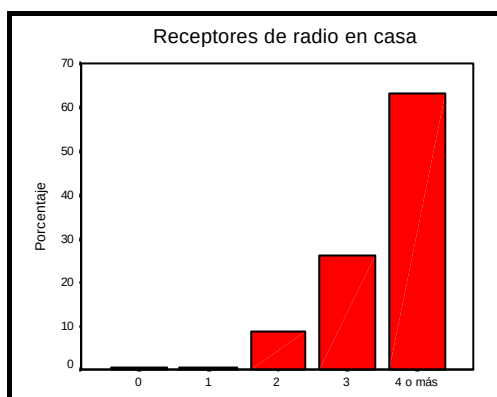
Es interesante resaltar, para poderlos contrastar con los nuestros, los datos obtenidos a nivel nacional por la Asociación para la Investigación de

los Medios de Comunicación (AIMC)- <http://www.aimc.es/> - referidos a la penetración en 1999 de la audiencia de los medios en España. Para el tramo de edad comprendido entre 14 a 19 años la televisión se sitúa en el 90,4% sobre el total de la población, la radio en el 55,7%, la lectura de revistas en un sorprendente 74,2% y los diarios en un 29,2%. Como podemos observar estos resultados son muy coincidentes con los nuestros, incluida nuestra sorpresa en cuanto al consumo de la prensa.

Nos vino muy bien el ítem segundo que preguntaba sobre el número de periódicos o revistas que se compran semanalmente en sus casas. Vemos que se establece una relación directa con las respuestas formuladas en el ítem anterior, sobre todo a la presencia de la prensa en las casas. Un total de 40 alumnos -27,6%- declaran que se compran cuatro o más; 22 que tres -15,2%-; 33 que dos -22,8%; 41 que uno -28,3%- y 9 alumnos manifiestan que en sus casas no se compran ninguno -6,2%-.



Comprobamos, por tanto que hay una presencia importante en términos relativos del medio prensa en los domicilios familiares de nuestros escolares, aunque a niveles absolutos aún la sociedad española está a años luz del consumo de prensa respecto de los países más desarrollados de nuestro entorno, lo que indica un índice lector bastante bajo. Hay que señalar que la evolución de la penetración del medio prensa, según el Estudio General de Medios (EGM), realizado por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC) ha evolucionado en la última década desde un 30,2%, para diarios en 1989, para población a partir de 14 años, hasta situarse en 1999 en torno al 35,2%, aunque estamos en un claro retroceso. La venta de revistas siempre tuvo un porcentaje más alto -55,8% en 1989- aunque su porcentajes en términos medios ha tenido una tendencia a la baja -53,3% en 1999-.

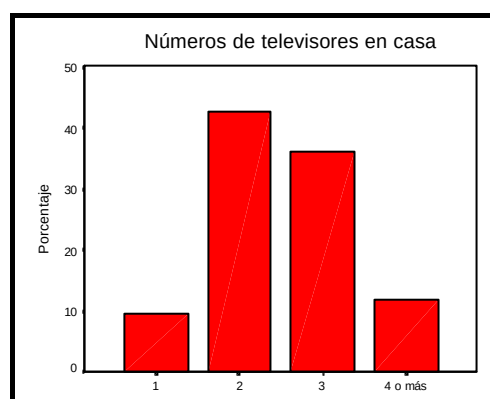


En cuanto al número de receptores de radio existentes en el domicilio familiar, ítem 3, un total de 92 alumnos -63,4%- declaran tener cuatro o más; 38 dicen tener tres -26,2%-; 13 que dos -9%- ; un alumno afirma que posee un receptor -0,7%- y tan sólo un alumno manifiesta que no posee receptor de radio en su casa -0,7%-.

Con estos datos, podemos afirmar

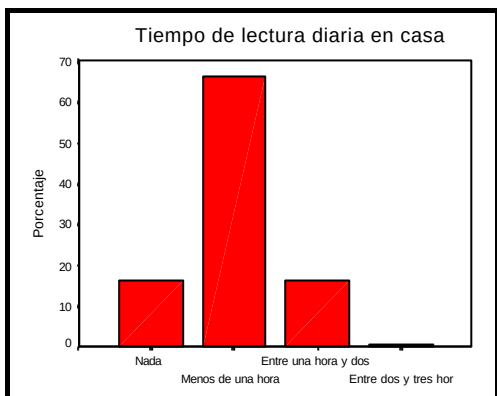
que el medio radio está presente en todos los hogares gracias al bajo coste de los transistores y a su incorporación en los equipos de música y reproductores de audio que tanto mercado tiene entre los más jóvenes de las casas.

El ítem 4 nos dio información sobre el número de televisores existentes en el domicilio familiar. Un total de 62 alumnos -42,8%- afirman tener dos televisores; 52 -35,9%- dicen poseer tres; 17 -11,7%- declaran tener cuatro o más y tan sólo 14 alumnos -9,7%- manifiestan que tienen un televisor. Estos datos vienen a mostrarnos el aumento experimentado en la ad-



quisición de receptores televisivos en la década de los noventa. Si extrapolamos estos porcentajes, podemos afirmar que la tendencia se inclina a disponer de más de dos televisores por domicilio. Recordemos que ya en 1994 las estadísticas nacionales facilitadas por algunas empresas dedicadas a la investigación de audiencias de los medios como Sofres y EGM nos situaban entre el 50 y el 57% de la población como poseedora de más de dos televisores.

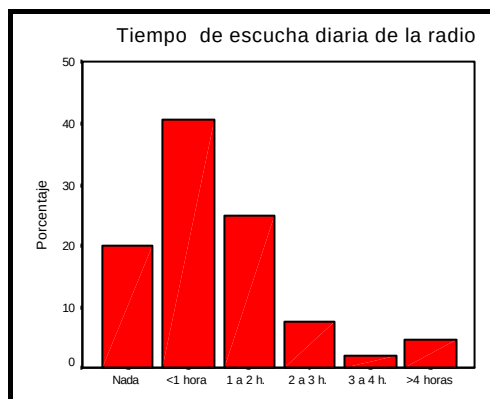
Muy significativos son los datos obtenidos del ítem 5, sobre el tiempo dedicado diariamente a la lectura de diarios o revistas cuando el 66,2% -96



alumnos dedican menos de una hora; se igualan en el 16,6% respectivo los que afirman dedicar entre una hora y dos y nada de tiempo y un sólo alumno -0,7%- le dedica entre dos y tres horas. Con ello, podemos afirmar que existe un bajo nivel lector del medio prensa entre nuestros encuestados, con un lectura muy esporádica y rápida a lo largo de la semana. Los porcentajes

relativos a nivel nacional sitúan a Andalucía en un consumo hasta el 30% en diarios y hasta un 50% en revistas.

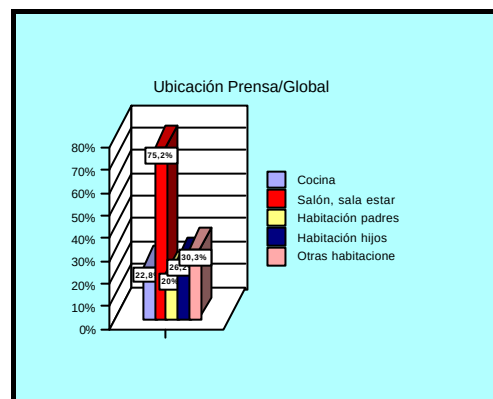
En cuanto al tiempo de escucha diaria de la radio, el 40,7% -59 alumnos- indican que menos de una hora; el 39,3% escuchan más de una hora, agrupándose en los siguientes porcentajes: un 24,8% -36 sujetos- dedican entre una y dos horas; un 7,6% -11 alumnos- entre dos y tres; un 2,1% -3 encuestados- entre tres y cuatro y un 4,8% -7 alumnos- dedican más de cuatro horas diarias a escuchar la radio. Un grupo significativo de 29 alumnos -el 20%- declaran no escuchar la radio. Estos datos nos reflejan la presencia importante de la radio en la vida de nuestros encuestados con unos porcentajes bastante significativos en su tiempo libre, aunque la media nacional para población mayor de 14 años se sitúa en 96 minutos y en Andalucía en 91.



El ítem 7 recababa información muy valiosa sobre el tiempo de dedicación diario a ver la televisión. Para ello, establecimos una escala de seis opciones posibles que iban desde «nada» hasta «más de cuatro horas». La opción más elegida es la situada entre dos y tres horas -con 53 alumnos y el 36,6 %-, seguida muy de cerca por entre una y dos horas con

el 29,7% -43 alumnos-. Esto supone que en la franja de una a tres horas de visionado al día se encuentran el porcentaje mayoritario de nuestra muestra de investigación, el 66,3%. Hay un grupo significativo de 20 alumnos que declaran consumir entre tres y cuatro horas de televisión -el 13,8%, mientras que un preocupante 9,7% - 14 alumnos- dedican más de cuatro horas. Por la parte inferior, un 8,3% -12 alumnos- dedican menos de una hora, mientras que un 2,1% -3 alumnos- declaran que no le dedican nada de su tiempo. Estos porcentajes se encuentran un poco por debajo con respecto a los que aparecen en las estadísticas generales de 1998 elaboradas por AIMC -222 minutos para el total de España y 234 para la Comunidad Andaluza-.

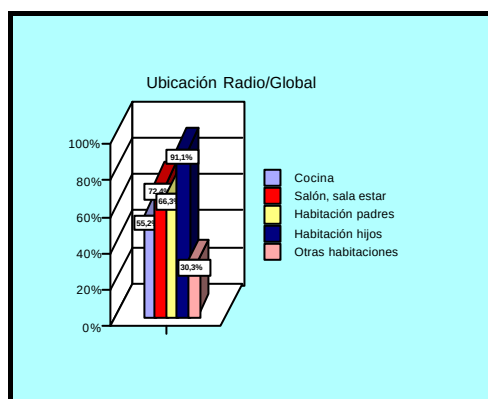
El ítem 8 preguntaba sobre el lugar de ubicación de los distintos medios en el domicilio familiar, ofreciendo cinco posibles opciones de respuestas. Dependiendo de la cantidad de medios que existiesen en cada casa, se podía elegir más de una opción. Por ello, cuando comenzamos a procesar los datos, establecimos cinco columnas de respuestas, prescindiendo al final de la última porque no fue utilizada por ninguno de los sujetos. Presentamos los resultados parciales de cada recuento y el porcentaje global obtenido por cada lugar de ubicación.



<i>Lugar de ubicación del medio Prensa</i>								
	Lugar de ubicación del medio Prensa		Lugar de ubicación del medio Prensa		Lugar de ubicación del medio Prensa		Lugar de ubicación del medio Prensa	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan	15	10,3%	66	45,5%	110	75,9%	136	93,8%
Cocina	32	22,1%					1	,7%
Comedor, salón o sala de estar	86	59,3%	23	15,9%				
Habitación de los padres	2	1,4%	22	15,2%	5	3,4%		
Habitación de los hijos	6	4,1%	18	12,4%	14	9,7%		
Otras habitaciones	4	2,8%	16	11,0%	16	11,0%	8	5,5%
Total	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%

Como podemos observar, el lugar donde se ubica con más frecuencia la prensa, destacando sobre los demás, es la dependencia de reunión de las familias, ya sea el «salón o sala de estar» -109 elecciones, 75,2% de los domicilios-. Le siguen a bastante distancia «otras habitaciones» -44 elecciones, 30,3%-, las «habitaciones de los hijos» -38 elecciones, 26,2%-, y «la habitación de los padres» -29 elecciones, 20%-. Creemos que los resultados son coherentes con los hábitos de la sociedad en cuanto a la ubicación para la lectura del medio prensa.

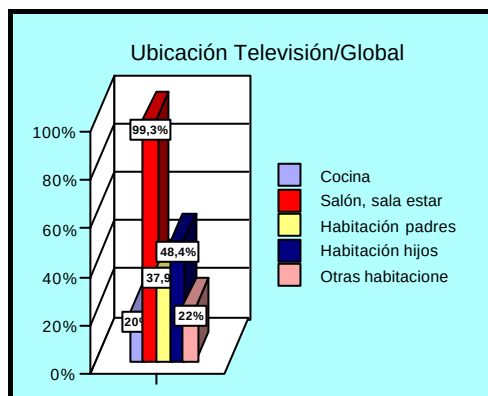
La radio se encuentra muy presente y bastante repartida por todas las dependencias de la casa, confirmando los datos del ítem 3 que reflejaban un número superior a tres receptores por familia. Es de destacar como lugar elegido, donde su presencia es mayor, la «habitación del propio alumno» -132 elecciones, 91,1% de los domicilios-, lo que nos demuestra su gran difusión y su fácil acceso entre los jóvenes. Le sigue el «salón o sala de estar» -105 elecciones,



nes, 72,4%-, la «habitación de los padres» -96 elecciones, 66,3%-, la «cocina» -80 elecciones, 55,2%- y «otras habitaciones» con 44 elecciones -30,3%-.

<i>Lugar de ubicación del medio Radio</i>								
	Lugar de ubicación del medio Radio		Lugar de ubicación del medio Radio		Lugar de ubicación del medio Radio		Lugar de ubicación del medio Radio	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
	1°		2°		3°		4°	
No contestan	1	,7%	8	5,5%	36	24,8%	78	53,8%
Cocina	80	55,2%						
Salón	47	32,4%	58	40,0%				
Habitación de los padres	12	8,3%	42	29,0%	42	29,0%		
Habitación de los hijos	4	2,8%	35	24,1%	52	35,9%	41	28,3%
Otras habitaciones	1	,7%	2	1,4%	15	10,3%	26	17,9%
Total	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%

Para la televisión, indudablemente, el lugar de preferencia es el «salón o sala de estar», zona común de la casa -144 elecciones, 99,3% de los domicilios. Pero llama la atención la segunda ubicación más elegida, la «habitación de los hijos» con 70 elecciones, lo que supone el 48,4%, situándose por encima incluso de la «habitación de los padres» -55 elecciones, 37,9% de los casos-. A cierta distancia nos encontramos a «otras habitaciones» -32 elecciones, 22%-, y a la cocina -29 elecciones, 20%-. Estos datos son muy significativos, porque podemos comprobar cómo se está convirtiendo en práctica habitual en nuestra sociedad la localización de un receptor de Tv en los propios dormi-



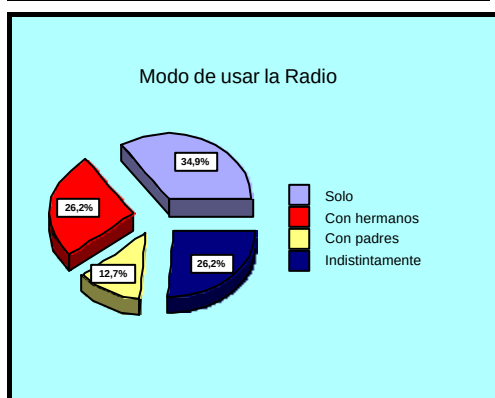
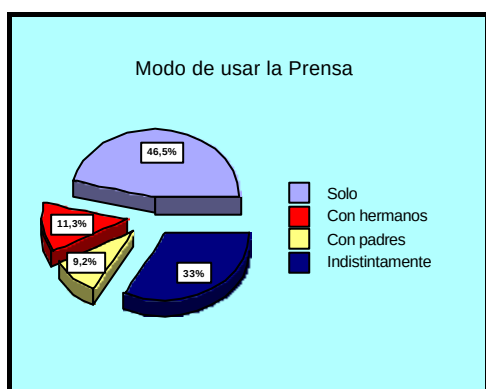
torios de los jóvenes, con las consecuencias preocupantes que ello conlleva en los cambios de actitudes y valores dentro del propio núcleo familiar.

<i>Lugar de ubicación del medio Televisión</i>								
	Lugar de ubicación del medio Tv		Lugar de ubicación del medio Tv		Lugar de ubicación del medio Tv		Lugar de ubicación del medio Tv	
	Recuento 1°	%	Recuento 2°	%	Recuento 3°	%	Recuento 4°	%
No contestan			26	17,9%	88	60,7%	136	93,8%
Cocina	29	20,0%						
Salón	115	79,3%	29	20,0%				
Habitación de los padres			46	31,7%	9	6,2%		
Habitación de los hijos	1	,7%	32	22,1%	33	22,8%	4	2,8%
Otras habitaciones			12	8,3%	15	10,3%	5	3,4%
Total	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%	145	100,0%

El ítem 9 pretendía conocer el modo de usar los distintos medios por

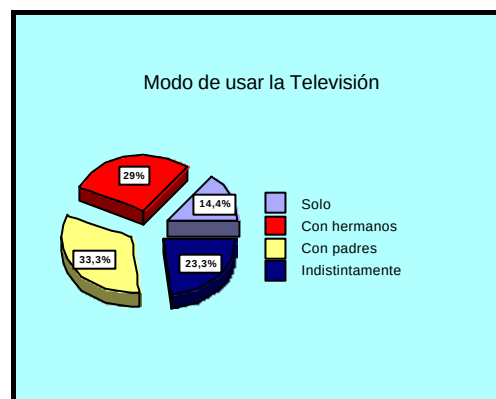
parte de nuestros jóvenes. Establecimos cuatro opciones posibles y los alumnos podían indicar aquéllas en las que se situaban, con lo que evitábamos una única respuesta. Así encontramos que para la prensa la práctica más habitual es la lectura en «solitario» -86 elecciones, 46,5% de las veces-. Le siguen a una considerable distancia «con los hermanos o compañeros» -21 elecciones, 11,3% y «con los padres» -17 elecciones, 9,2% de las ocasiones. La opción «indistintamente» es elegida por 61 alumnos, lo que significa que en un 33% no tienen una preferencia definida y van combinando las anteriores.

Para la radio, la opción «solo



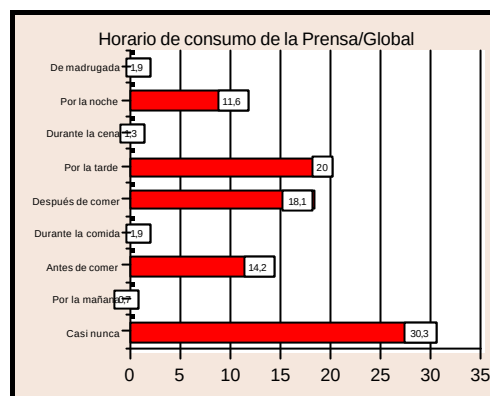
habitualmente» es preferida en un 34,9% de las ocasiones -77 alumnos-. A una distancia próxima, 58 alumnos manifiestan que en un 26,2% la oyen «con sus hermanos o compañeros» y en un 12,7% -28 alumnos- «acompañados de sus padres». En un porcentaje del 26,2% -58 elecciones- este grupo de alumnos la oyen de forma «indistinta», por lo que carecen de una preferencia definida y van alternando las restantes opciones.

Por lo que respecta a la televisión, de las tres opciones diferenciadas, la que más despunta es «acompañados de mis padres -116 elecciones, 33,3%-, seguido de «con mis hermanos o compañeros» -101 elecciones, 29% y, más alejado, «solo habitualmente» -50 elecciones, 14,4%. La opción «indistintamente» -81 elecciones- se sitúa en el 23,3%, dato más inferior con respecto a los obtenidos para los otros medios. Convendría resaltar la no existencia de una discriminación significativa entre las dos opciones más elegidas, lo que nos hace afirmar que la televisión es un medio que se consume en compañía de otros miembros de la familia. No obstante, debido a ese auge de ubicación de receptores en las habitaciones de los jóvenes, se aprecia un inquietante porcentaje en el visionado en solitario que justifican actuaciones como la de este programa, para despertar la actitud crítica de los alumnos.

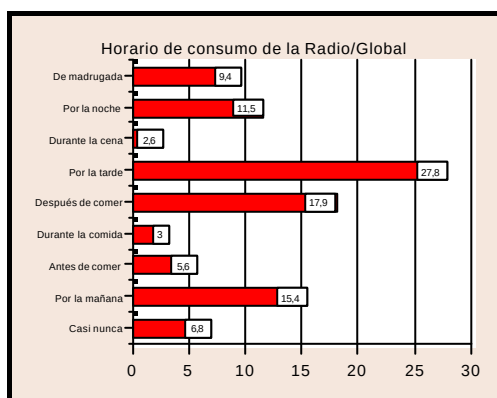


Referente a la hora en que habitualmente se consume los medios - ítem10- se ofreció a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta tres de entre nueve opciones posibles, por lo que dispusieron de un abanico bastante amplio donde elegir. Es interesante reseñar que de los tres medios el que más elecciones recibió fue la televisión -552-, seguido de la radio -234- y de la prensa -155-. La explicación hay que buscarla en el orden de utilización de los medios y su consumo durante gran parte de los tramos del día.

Para la prensa, no hay unas preferencias muy destacadas en un tramo específico, aunque se observa una concentración del acto de lectura después del horario escolar, una vez que llegan a sus domicilio, desde antes de comer hasta el período de la tarde. Por ello, el horario que más destaca para su lectura es de «por la tarde» -31 elecciones, 20%-, seguidos por «después de comer» -28 elecciones, 18,1%-, «antes de comer» -22 elecciones, 14,2%-, y «por la noche» con 18 elecciones y el 11,6%. Muy alejados se encuentran «durante la comida» y «de madrugada» con 3 elecciones cada una y el 1,9%, «durante la cena» -2 elecciones, 1,3%- y «por la mañana» -1 elección, 0,7%-. En relación directa a su consumo en nuestro país, el porcentaje más alto lo encontramos en la opción «casi nunca» -47 elecciones y el 30,3%.

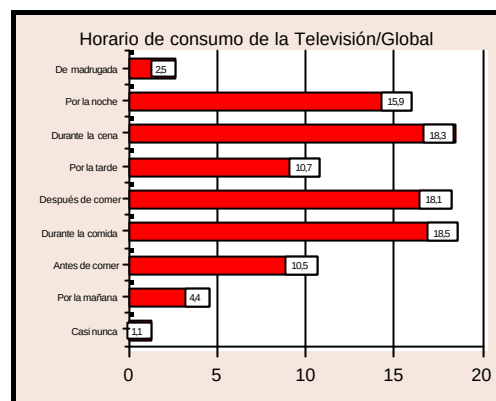


En cuanto a la radio, los tramos de más escucha se sitúan «por la tarde» -65 elecciones, 27,8%-, «después de comer» -42 elecciones, 17,9%-, «por la mañana» -13 elecciones, 15,4%-, «por la noche» -27 elecciones, 11,5%- y «de madrugada» -22 elecciones, 9,4%-. Con menos preferencias nos encontramos a «antes de comer» -13 elecciones, 5,6%-, «durante la comida» -7 elecciones, 3%- y «durante la cena» -6 elecciones, 2,6%-. La opción «casi nunca» -16 elecciones, 6,8%- nos viene a indicar que el uso de este medio está muy generalizado entre nuestros adolescentes.



Por último, para la televisión, el período horario en que habitualmente se consume más es prácticamente coincidente con los ofrecidos por el

EGM para la población española,- de 21 a 23,30 h., en primer lugar y de 14,30 a 17 h., en segundo lugar-, aunque con unos porcentajes de audiencia más elevados, sobre todo en el tramo del almuerzo y posteriormente al mismo, debido a la programación de teleseries dirigidas a estas edades. Frente al 50,4% de la cena y noche y el 36,5% del almuerzo y tarde, la audiencia de nuestros alumnos se sitúan para el mismo período en el 65,5% y el 70%, respectivamente. Para obtener unos datos globales sobre el total de las preferencias, hemos procedido a sintetizar cada una de las opciones ofrecidas. Podemos observar cómo «durante la comida» -102 elecciones, 18,5%-, «durante la cena» -101 elecciones, 18,3%-, «después de comer» -100 elecciones, 18,1%- y «por la noche» -88 elecciones, 15,9%- son las más elegidas. A continuación nos encontramos a «por la tarde» -59 elecciones, 10,7%-, «antes de comer» -58 elecciones, 10,5%- y a por la mañana -24 elecciones, 4,4%-. Sólo hay un insignificante 1,1% -6 elecciones- que se decantaron por «casi nunca».

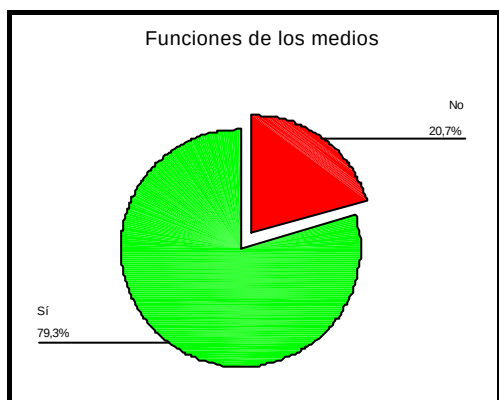


El ítem 11, último de este bloque, indagaba si el consumo de los medios en los fines de semana, período no lectivo para los alumnos, era superior a los días de clase. Los resultados no dejan dudas, el 53,1% -77 alumnos- declaran que «sí», un 34,5% -50 alumnos- se inclinan por «sólo a veces» y el 12,4% -18 alumnos- optaron por «no». Con estos datos podemos concluir que nuestros alumnos, al disponer de más tiempo libre durante los fines de semana, hacen un uso mayor de los medios. Comparándolos con los ofrecidos por las agencias de medición, no hay relación -a excep-

ción de la lectura de diarios- con las estadísticas generales para el total de la población española mayores de 14 años que muestran que durante el sábado y el domingo hay una apreciable bajada en la audiencia de radio y tv y un repunte en el consumo de la prensa.

Dimensión «El mundo de los medios»

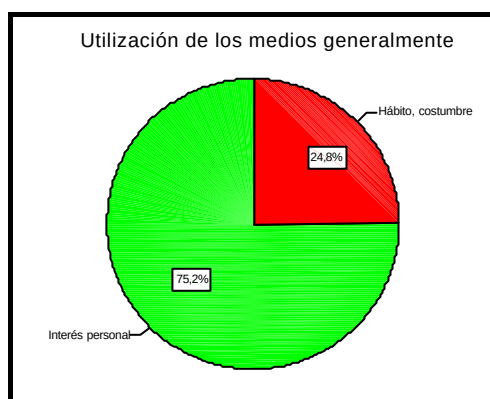
Con el ítem 12, primero de este bloque, pretendíamos averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios de comunicación en nuestra sociedad. Los resultados indican que el 79,3% -115



alumnos- declaran conocerlas, frente al 20,7% -30 alumnos- que afirman un desconocimiento de las mismas. Para comprobar dicho grado de conocimiento, optamos por pedir en el ítem 13 que los que habían respondido afirmativamente nos citaran hasta tres opciones en respuesta abierta. Cuando procesamos las respuestas conta-

bilizamos hasta un total de 240, utilizándose los siguientes términos: advertir, animar, anunciar, aprender, atraer, ayudar, comunicar, conocer, consumir, culturizar, distraer, divertir, educar, enseñar, entretener, expresar, incitar, informar, influir, opinar, orientar, publicar, relacionar, relajar y vender.

Ante esta situación y para obtener unos datos lo más fiables posibles, las agrupamos en torno a educar, entretener, influir, informar y vender, atendiendo a la semejanza de significado. Por ello, la función que es citada más veces entre las tres opciones es «infor-

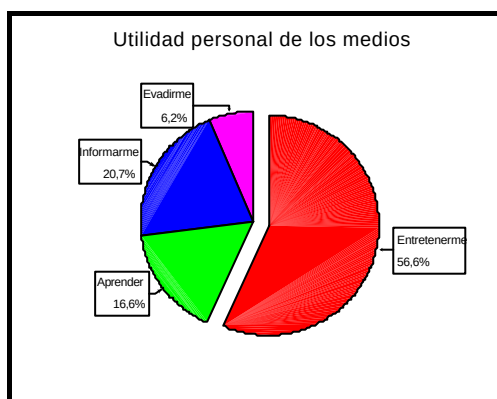


mar» -115 alumnos, exactamente los mismos que habían respondido que sí, seguida por «entretener» -81 alumnos-, «educar» -26 alumnos-, y a una considerable distancia, «vender» -13 alumnos- y, en último lugar, «influir» -5 alumnos-. Observamos cómo las funciones básicas de información y entretenimiento son percibidas claramente por los alumnos; sin embargo, en proporción decreciente y quizás al nivel de importancia o de desconocimiento que se le da, aparecen las funciones de educar, vender e influir, por lo que se hace necesario trabajar estos aspectos con ellos.

Los resultados del ítem 14, nos muestran las razones del uso de los medios. Un 75,2% -109 alumnos- afirman que «por interés hacia un programa», y un 24,8% -36 alumnos lo hacen «por hábito y costumbre».

El ítem 15 interrogaba sobre la utilidad de los medios en la vida de

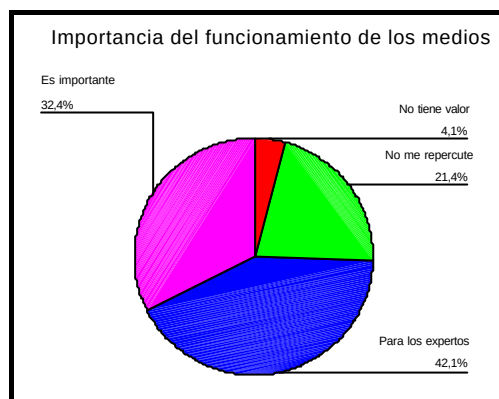
los alumnos. Para ello, ofrecimos cuatro opciones donde elegir y un porcentaje bastante alto, el 56,6% -82 alumnos se inclinó por «entretenerme y divertirme», un 20,7% -30 alumnos- por «informarme», un 16,6% -24 alumnos- por «aprender cosas nuevas» y un pequeño 6,2% -9 alumnos- por «olvidarme de problemas y preocupaciones».



El ítem 16 nos mostraba información acerca del grado de conocimiento que los alumnos poseen sobre el mundo de los medios de comunicación: su organización, estructura, efectos, consecuencias, etc. Los resultados nos indicaron que un altísimo porcentaje, el 79,3% -115 alumnos-



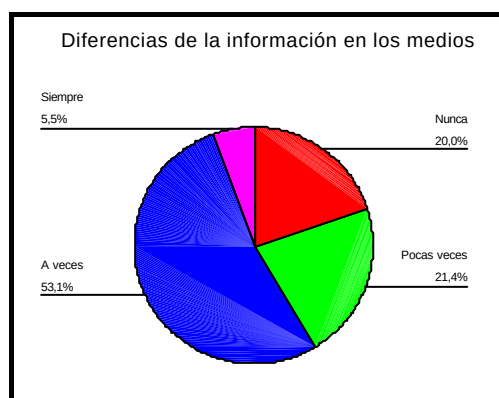
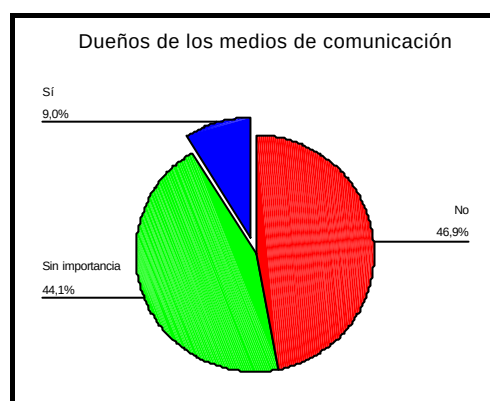
contestaron que «poco», un 12,4% -18 alumnos- que «nada» y sólo un reducido 8,3% -12 alumnos- que «mucho».



Para conocer la importancia que los alumnos le daban al funcionamiento del mundo de los medios, utilizamos el ítem 17. El 42,1% -61 alumnos- respondieron que sólo «es importante para los expertos y profesionales», el 21,4% -31 alumnos- que «no me repercute para leer, ver u oír programas y noticias» y un 4,1% -alumnos- señalaron que «no tiene valor en mi vida»; por contra, un 32,4% -

47 alumnos- afirman que «es importante para mí, para conocerlos mejor. Este último dato nos servirá de referencia, para compararlo con los resultados que obtengamos en la prueba final, una vez finalizada la aplicación del Programa.

Preguntamos en el ítem 18 si sabían quiénes eran los dueños de los medios que utilizaban habitualmente. Sólo un pequeño porcentaje, el 9% -13 alumnos- contestaron que «sí», el

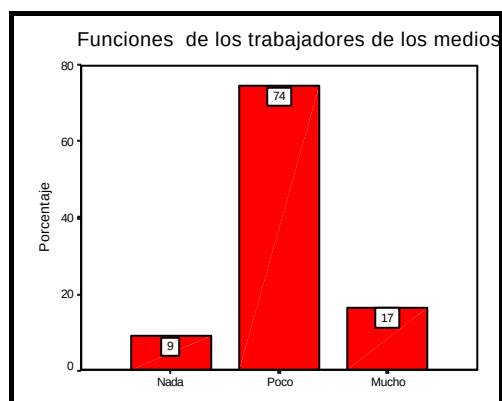
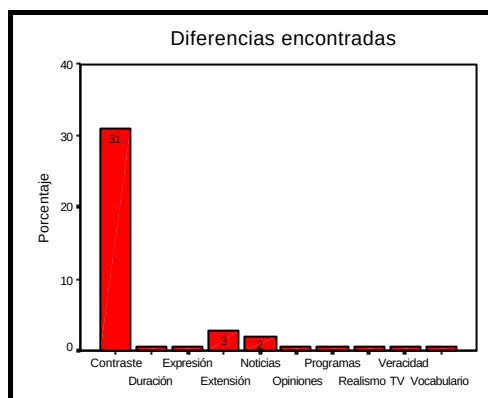


46,9% -68 alumnos- que «no» y, en la misma línea, el 44,1% -64 alumnos- afirmaron que «no consideraban importante esta cuestión».

El ítem 19 interrogaba a los alumnos si encontraban diferencias entre las informaciones que daban los distintos medios que ellos utilizaban.

El 53,% -77 alumnos contestaron que «a veces», el 21,4% -31 alumnos- que «pocas veces», el 20% -29 alumnos que «nunca» y sólo un 5,5% -8 alumnos- afirmaron que «siempre». Estos datos nos serán de gran importancia, para compararlos con los de la prueba de evaluación final y nos facilitará valiosa información para comprobar la repercusión del Programa.

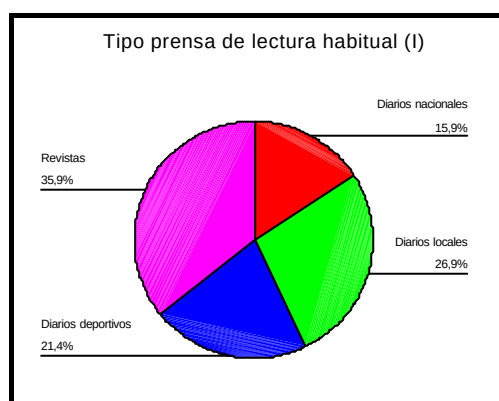
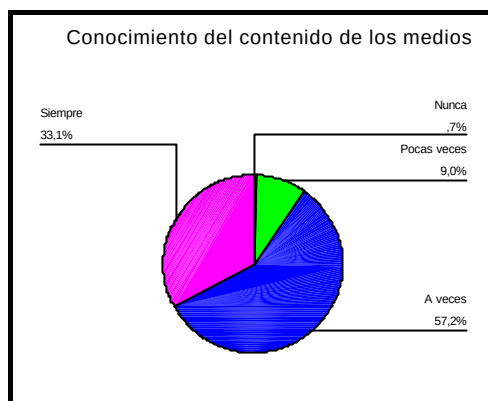
Para obtener un poco más de información, el ítem 20 les pedía que, en el caso de haber contestado afirmativamente, citaran algunas de las diferencias encontradas. De ellos, el 31% -45 alumnos- la situaron en el «contraste», el 2,8% -4 alumnos- en la «extensión», el 2,1% -3 alumnos- en las «noticias» y un 0,7% -1 alumno, respectivamente- en la «duración», la «expresión», las «opiniones», los «programas», el «realismo de la tv», la «veracidad» y en el «vocabulario». Aunque estos últimos datos son poco relevantes, sí tienen su importancia a la hora de descubrir diferencias.



En cuanto al grado de conocimiento que tienen los alumnos sobre las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios -ítem 21-, un altísimo porcentaje, el 74,5% -108 alumnos-, respondieron que «poco»; por contra, el 16,6% -24 alumnos- contestan que «mucho» y el 9% -13 alumnos- declaran que «nada».

! Dimensión «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios»

Comenzamos este ámbito intentando averiguar el grado de planificación y conocimiento del contenido de los medios -ítem 22-. Para ello, preguntamos a los alumnos si sabían lo que iban a leer, ver u oír cuando utilizaban algún medio. Un 57,2% -83 alumnos- afirmaron que «a veces», seguido de un 33,0% -48 alumnos- que optaron por «siempre»; por contra, sólo un 9% -13 alumnos- contestan que «pocas veces» y un insignificante 0,7% -1 alumno- que «nunca».

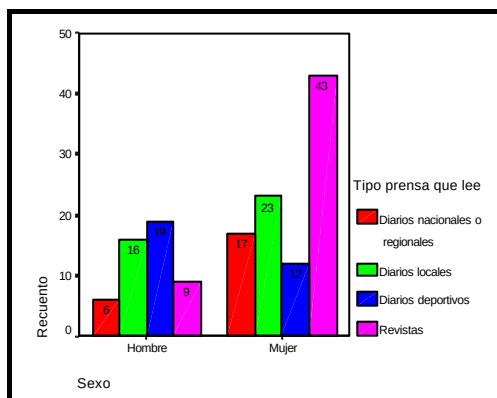


El ítem 23 preguntaba sobre el tipo de prensa que leen habitualmente. Los alumnos podían señalar hasta dos de entre cuatro opciones posibles. Por ello, los resultados los hemos obtenido en dos recuentos. En el primero, el porcentaje mayor es para las «revistas» con el 35,9% -52 alumnos-; les siguen los «diarios locales» con el 26,9% -39 alumnos-, los «diarios deportivos» con el 21,4% -31 alumnos- y, por último, los «diarios nacionales o regionales» con un 15,9% -23 alumnos-.

En el recuento de la segunda opción, el porcentaje más significativo sigue siendo para las «revistas» con un 42,1% -61 alumnos, seguidos por los «diarios deportivos» con el 11,7% -17 alumnos, los «diarios locales» con el 3,4% -5 alumnos- y los «diarios nacionales o regionales» con el 0,7%

-1 alumno-. Un 42,1 % del total -61 alumnos- no contestaron la segunda opción.

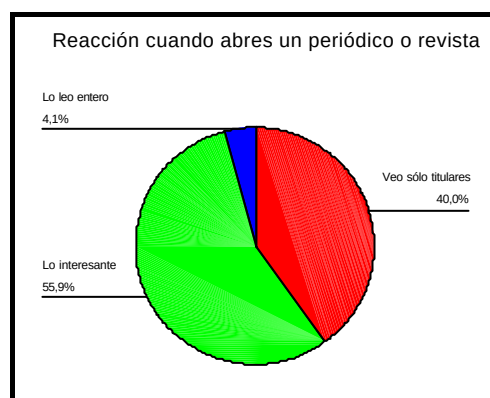
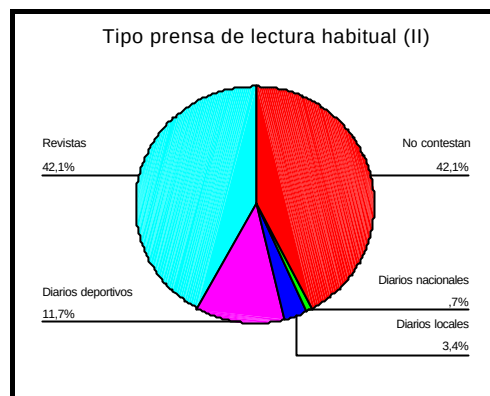
Muy interesante resulta conocer los datos en relación a la variable sexo, donde encontramos diferencias sustanciales en los gustos. Así, en los varones el tipo de prensa que más se lee son los «diarios deportivos» con el 38% -19 alumnos-, seguido de los «diarios locales» con el 32% -16 alumnos-, las «revistas» con el 18% -9 alumnos- y los «diarios nacionales» con el 12% -6 alumnos-.



con el 12% -6 alumnos-. Sin embargo, en las chicas, en primer lugar y de forma destacada, el tipo de prensa preferido son las «revistas» con el 45,3% -43 alumnas-, seguido de los «diarios locales» con el 24,2% -23 alumnas-, los «diarios nacionales o regionales» con el 17,9% -17 alumnas- y, en último lugar, la lectura de «diarios deportivos» con un 12,6% -12 alumnas-.

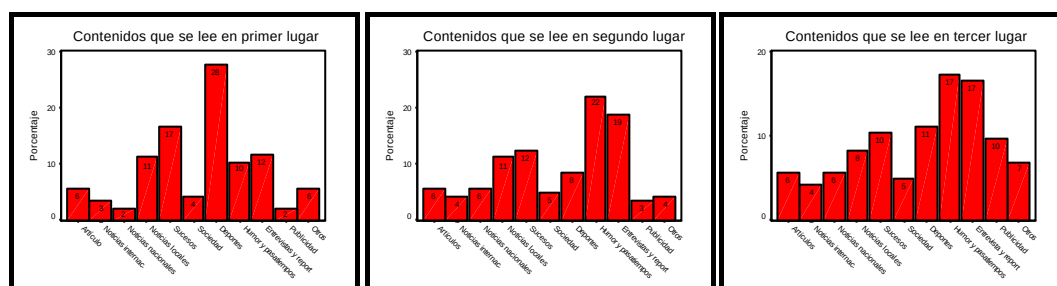
Entre los datos coincidentes sólo encontramos a la lectura de los «diarios locales» que se sitúa en segundo lugar en las preferencias del alumnado, independientemente del sexo, aunque con un porcentaje más elevado en los chicos.

El ítem 24 nos daba información sobre la forma de abordar la lectura de un diario. Ante tres opciones posibles, el alumno podía señalar hasta dos. Por eso, hemos realizado dos recuentos. El primero es bastante significativo y refleja claramente las pre-



ferencias del alumnado. Un 55,9% -81 alumnos afirman «leo las informaciones que me interesan», un 40% -58 alumnos- se decantan por «veo sólo los titulares y las fotografías» y sólo un 4,1% -6 alumnos- se deciden por «lo leo entero». En el segundo recuento, en el que 93 alumnos -64,1%- no contestaron nada, un porcentaje del 29% -42 alumnos optaron por «leo las informaciones que me interesan» y sólo el 6,9% -10 alumnos se inclinaron por «lo leo entero», no apareciendo la opción «veo sólo los titulares y las fotografías».

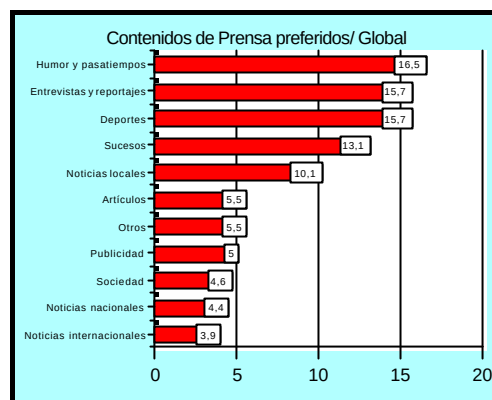
El ítem 25 demandaba información sobre los contenidos que normalmente leen los alumnos. Diseñamos una pregunta con once posibles respuestas de las que podían señalar hasta tres, anotando en una casilla que le precedía el orden de preferencia personal. Los datos obtenidos nos indican



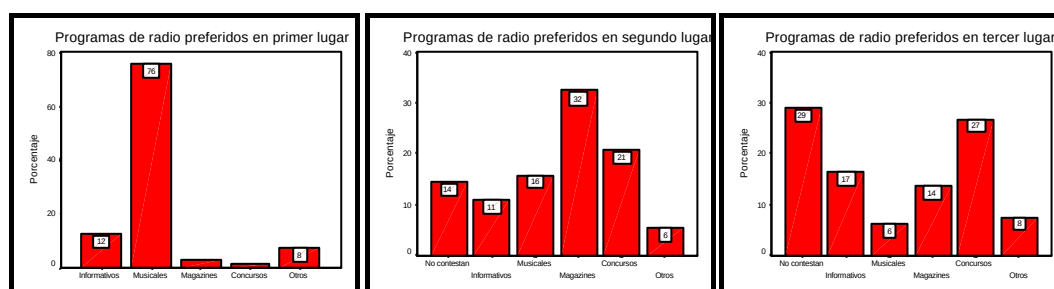
que los contenidos que más leen en primer lugar son los «deportes» con el 27% de las preferencias -40 alumnos-, seguidos por los «sucesos» con el 16,6% -24 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 11,7% -17 alumnos-, las «noticias locales» con el 11% -16 alumnos- y la sección de «humor y pasatiempos» con el 10,3% -15 alumnos-. Las restantes opciones, con unos porcentajes menos significativos pueden apreciarse en el gráfico. En segundo lugar, las preferencias lectoras principales las encontramos para el «humor y los pasatiempos» con el 22,1% -32 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 18,6% -27 alumnos-, los «sucesos» con el 12,4% -18 alumnos, las «noticias locales» con el 11% -16 alumnos- y los «deportes» con el 8,3% -12 alumnos-. En tercer lugar, las preferencias giraron en torno al «humor y pasatiempos» con el 17,2% -25 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 16,6% -24 alumnos-, los «deportes» con el

11% -16 alumnos-, los «sucesos» con el 10,3% -15 alumnos- y la «publicidad» con el 9,7% -14 alumnos-.

Con la media de todas las puntuaciones, hemos elaborado una síntesis global que refleja los contenidos que más leen nuestros encuestados. En los resultados, se sitúa en primer lugar la sección de «humor y pasatiempos» con el 16,5% de las preferencias; le siguen las «entrevistas y reportajes» con 15,7%, los «deportes» con el 15,7%, los «sucesos» con el 13,1% y las «noticias locales» con el 10,1%. Las restantes secciones las encontramos con unos porcentajes menos significativos: «artículos» con el 5,5%, «publicidad» con un sorprendente 5%, «sociedad» con el 4,6%, «noticias nacionales» con el 4,4%, «noticias internacionales» con el 3,9% y «otros» contenidos con el 5,5% del total. Como podemos apreciar las primeras cuatro preferencias de los alumnos se encuentran en unos porcentajes muy cercanos, que nos confirman que son las secciones más leídas.

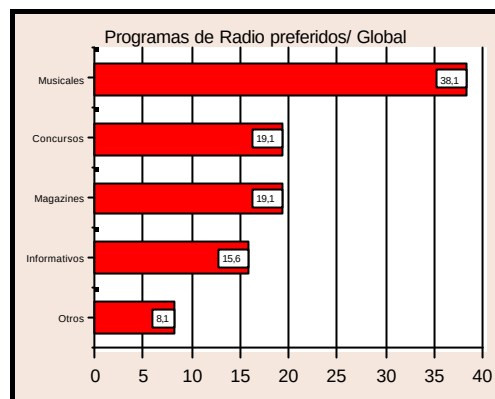


El ítem 26 nos informa de los programas de radio que más oyen. Les dimos cuatro posibles opciones específicas y una quinta abierta en las que



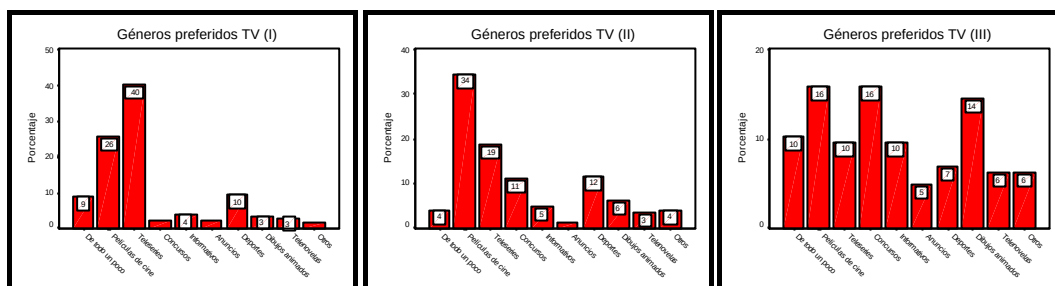
tenían que señalar hasta tres con un orden de preferencia igual que en el ítem anterior. El primer recuento es sin duda el más significativo pues nos aportaba el gusto predominante entre nuestros escolares. Los resultados

nos indican que los programas «musicales» son los preferidos en primer lugar por casi todos nuestros encuestados con un porcentaje del 75,9% - 110 alumnos-, seguidos a gran distancia por los informativos con el 12,4% - 18 alumnos-, los «magazines» con el 2,8% -4 alumnos-, los «concursos» con un 1,4% -2 alumnos- y un 7,6% - 11 alumnos- se decantaron por «otros programas no especificados». En un segundo lugar, sus preferencias se encuentran más equilibradas, obteniendo un 32,4% los «magazines» -47 alumnos-, un 20,7% los «concursos» - 30 alumnos-, un 15,9% los «musicales» -23 alumnos-, un 11% los «informativos» -16 alumnos- y un 5,5% -8 alumnos- se decantaron por «otros programas». En su tercera preferencia, los resultados también se encuentran más igualados destacando los «concursos» con el 26,9% -39 alumnos-, los «informativos» con el 16,6% -24 alumnos-, los «magazines» con el 13,8% - 20 alumnos-, y los «musicales» con el 6,2% -9 alumnos-, mientras que un 7,6% -11 alumnos- optaron por «otros programas».



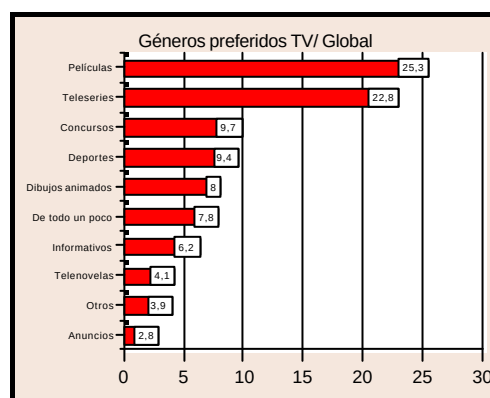
Como se puede observar en los gráficos, en la segunda y en la tercera elección, hay un porcentaje cada vez mayor de alumnos que no contestan. Finalmente, sumando las tres elecciones y sacando sus medias, hemos procedido a elaborar el global de la pregunta. También creíamos interesante saber las preferencias por sexo por lo que procedimos a introducir dicha variable, obteniéndose unos datos muy curiosos y significativos. Así, observamos que el programa preferido con diferencia es el «musical» con el 38,1% y un índice de audiencia para los chicos del 96% y para las chicas del 98,9%; a continuación, tenemos a los «magazines» con el 19,1% -índice de audiencia: hombres, 36%; mujeres, 55,8%-, a los «concursos» con el mismo 19,1% -índice de audiencia: hombres, 36%; mujeres, 55,8%-, a los «informativos» con el 15,6% -índice de audiencia: hombres, 52%; mujeres, 33,7%- y «otros programas» con el 8,1% -índice de audiencia: chicos, 38%; chicas, 11,6%-.

Siguiendo la misma estructura que las dos preguntas anteriores, el ítem 27 recogía las preferencias de nuestros alumnos en cuanto a los géneros televisivos que más visionaban. Les ofrecíamos nueve opciones definidas y otra abierta, para que pudieran responder a otro tipo de programas no presentado, de las que tenían que señalar tres, de forma jerarquizada.

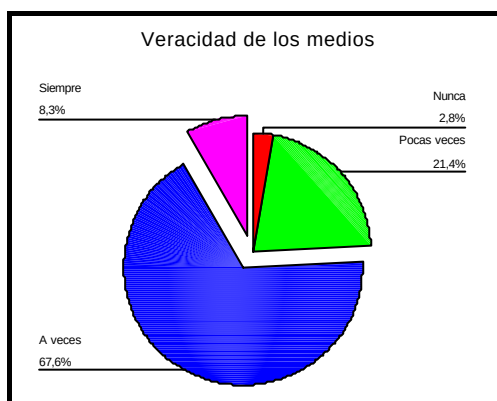


Tras el procesamiento de los datos, lo que más suelen ver en primer lugar y destacando son las «teleseries», con un porcentaje del 40% -58 alumnos-, seguido de las «películas de cine» con el 25,5% -37 alumnos- y quedando por debajo del 10% las restantes opciones. En segundo lugar, los géneros preferidos son nuevamente «las películas de cine» con el 34,5% -50 alumnos- y las «teleseries» con el 18,6% -27 alumnos-. Les siguen los «deportes» con el 11,7% -17 alumnos- y los «concursos» con el 11% -16 alumnos-, quedando los géneros restantes por debajo del 10%. Por último, las preferencias en tercer lugar están más equilibradas y ninguna sobrepasan el 16%, destacando los «concursos» y las «películas» con el 15,9%, y los «dibujos animados» con el 14,5%.

Continuando con el mismo procedimiento de las anteriores preguntas, elaboramos el resultado global, introduciendo la variable sexo, lo que nos aportó unos datos bastante interesantes. Así obtenemos que las «películas de cine» se sitúan en primer lugar con el 25,3% y un índice de audiencia para las chicas del 74,7%

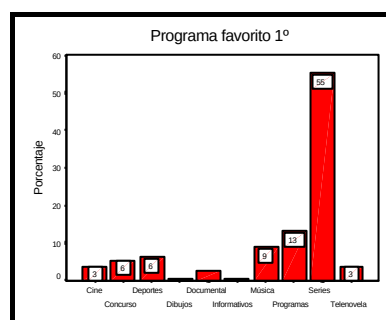


frente al 78% de los varones y en segundo lugar, las «teleseries» con el 22,8% -índice de audiencia: mujeres, 80%; hombres, 46%- . A continuación, muy distantes, nos encontramos a los «concursos» con el 9,7% -índice de audiencia: mujeres, 35,8%; hombres, 16%- , los «deportes» con el 9,4% -índice de audiencia: varones, 70%; mujeres, 6,3%- los «dibujos animados» con el 8% -índice de audiencia: mujeres, 21%; hombres, 30%- , a «de todo un poco» con el 7,8% -índice de audiencia: mujeres, 23,2%; hombres, 24%- , las «telenovelas» con el 4,1% -índice de audiencia: mujeres, 17,9%; hombres, 2%- , a «otros» con el 3,9% -índice de audiencia: mujeres, 10,5%; hombres, 14%- y, en último lugar, a los anuncios con el 2,8% y un índice de audiencia significativo: 0% para hombres, 12,6% para las mujeres.

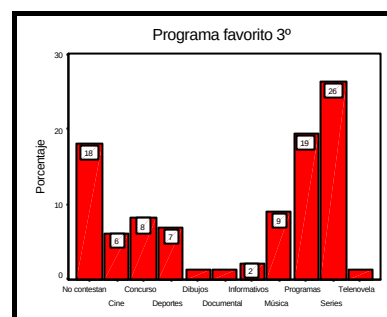
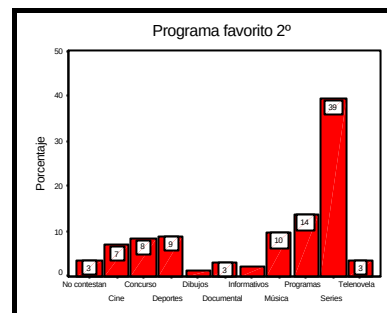


«a veces», el 21,4% -31 alumnos- optan por «pocas veces», un 8,3% -12 alumnos- afirman que «siempre» y sólo un 2,8% -4 alumnos- se inclinan por la opción «nunca».

Con el ítem 29, indagábamos sobre los nombres de los programas favoritos de los alumnos. Para recoger sus preferencias, les ofrecimos la posibilidad de contestar en formato abierto hasta tres veces, pero por orden de preferencia. Ante la gran variedad de programas que recogían sus respuestas, optamos por clasificar las tandas en géneros para obtener los datos estadísticos más agrupados y evitar una excesiva dispersión. De todas formas, recopilamos 49 nombres concretos de sus



programas preferidos. Así, en la primera tanda, cumplimentada por el total de alumnos, destacan los programas tipo «series» con el 55,2% de preferencias -80 sujetos-, a una considerable distancia del resto que se sitúan por debajo del 10%: los «musicales» con el 9%, los «deportivos» con el 6,2% y los «concursos» con el 5,5%. Hacemos constar que bajo el nombre de «programas», aunque obtienen porcentajes entre el 13 y el 19%, están agrupadas una gran variedad de preferencias no significativas por sí solas. Como segunda y tercera preferencias se siguen situando en primer lugar las «teleseries», con el 39,3 y el 26,2% respectivamente. En segundo, tercer, y cuarto lugar, se mantienen los programas «musicales» -9,7 y 9%- , los «deportes» -9 y 7%- y los «concursos» -8 y 7,9%.



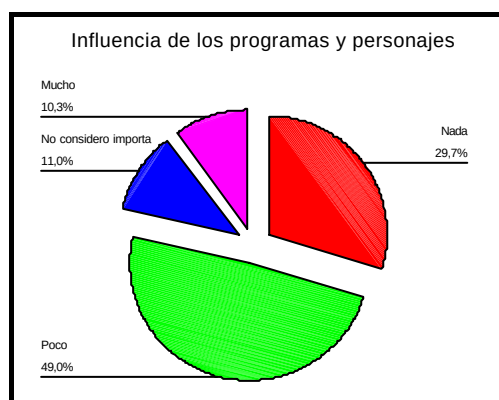
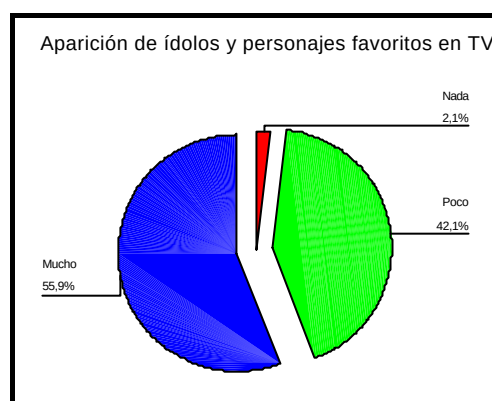
Entre los programas que más destacan de los 49 que fueron elegidos, y por orden de preferencia, encontramos, con diferencia, «Al salir de clase»; les siguen, «Compañeros», «Los Simpson», «Música sí», «El día después», «Furor», «Periodistas», «Manos a la obra», «Médico de familia», «Números rojos», Sorpresa, sorpresa», «Los 40 principales», «Impacto TV», «Padres forzosos» y «Friends», entre otros.

Nos parecía muy interesante obtener información sobre sus personajes e ídolos favoritos -ítem 30- y ver la posible relación con sus programas y géneros preferidos. Les pedimos, en respuesta abierta, que anotaran hasta tres por orden de preferencia. Procesados los datos, comprobamos que realizaron un total de 367 elecciones, apareciendo 169 personajes diferentes. Estos procedían de las profesiones que más aparecen en el mundo del cine y la televisión: actores y actrices, cantantes, deportistas y presentadores, de procedencia tanto nacional como extranjera. Sin embargo, hemos comprobado que nuestros sujetos no tienen un personaje con el que se identifiquen mayoritariamente. El que más puntuación obtuvo se sitúa en

torno al diez por ciento de las elecciones y una amplia mayoría se sitúan con menos de tres elecciones.

Es significativo que un 8,3% de los encuestados -12 alumnos- no contestaron en la primera tanda. Al no haber unas preferencias destacadas, optamos por realizar un recuento general entre las tres posibles anotaciones. Así, aparece en primer lugar el cantante «Alejandro Sanz» con 37 elecciones y un porcentaje del 10,1%; en segundo lugar, el actor «Leonardo DiCaprio» con 34 y el 9,2%; y en tercer lugar, el actor «Brad Pitt» con 15 elecciones y el 4%. Otros personajes, en orden decreciente en cuanto a número de anotaciones, son: el cantante «Ricky Martin» con 10 elecciones, el deportista «Rivaldo» con 9 y las actrices «Julia Roberts» y «Pamela Anderson» con 9 y 8 elecciones, respectivamente.

Muy relacionada con la pregunta anterior, el ítem 31 demandaba a los alumnos si sus ídolos y personajes preferidos aparecían con frecuencia en la televisión. Un total de 81 alumnos, el 55,9%, contestaron que «mucho», un significativo 42,1% -61 alumnos- creen que «poco» y sólo un 2,1% -3 alumnos- respondieron que «nada».

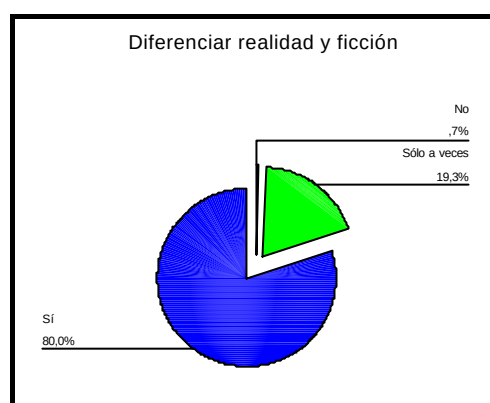


Con el ítem 32, pretendíamos saber si los alumnos pensaban que su programas preferidos, con sus temáticas y personajes, les influían de alguna manera en su forma de ser y actuar. Se les propuso cuatro posibles respuestas de las que deberían elegir una. Es significativo que el porcentaje más alto, un 49% -71 alumnos- afirman que «poco», lo que no descarta

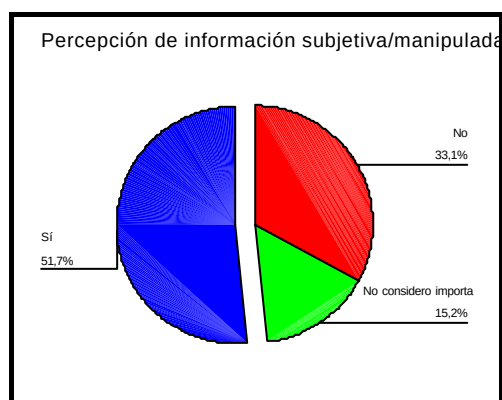
ciertas influencias en sus vidas. Un 29,7% -43 alumnos- respondieron que «nada», un apreciable 10,3% -15 alumnos- que «mucho», y un 11% -16 alumnos- contestaron que «no considero importante esta cuestión».

Consecuente con lo anterior, el ítem 33, pedía a los que habían contestado afirmativamente que señalaran hasta tres aspectos que pudieran provocar la posible influencia de sus personajes e ídolos preferidos. A esta cuestión, sólo respondieron 40 alumnos, situándose los aspectos más influyentes en torno a la imagen personal como son la «forma de actuar, de hablar, de pensar, de ser y de vestir».

El ítem 34 interrogaba a nuestros sujetos si sabían diferenciar la realidad de la ficción cuando veían la televisión. Hay una amplia mayoría, el 80% -116 alumnos- que creen que «sí», un 19,3% -28 alumnos- que «sólo a veces» y un alumno -el 0,7%-, afirma que «no», lo que nos ofrecía un punto de partida muy relevante.



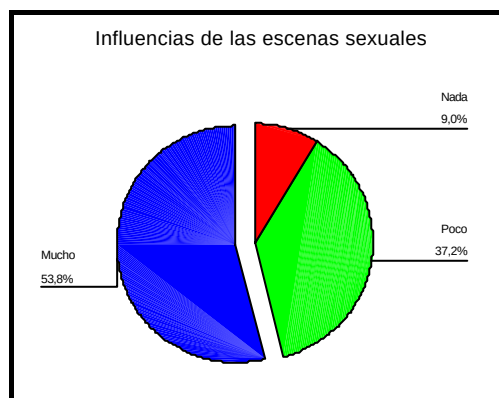
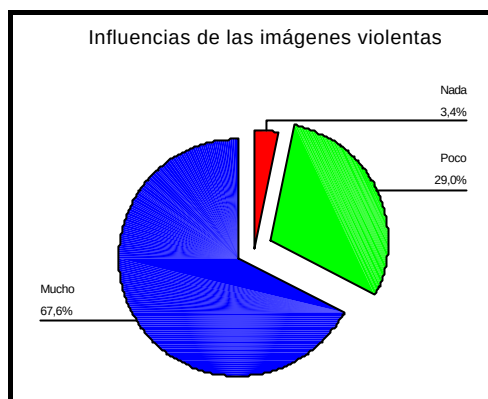
Con el ítem 35, demandábamos a los alumnos si, en alguna ocasión, se habían dado cuenta de que la información que estaban recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada. El 51,7% -75 alumnos- afirman que «sí», frente a un



significativo 33,1% -48 alumnos- que dicen que «no» y un indiferente 15,2% -22 alumnos- que opinan «no considero importante esta cuestión». Los que se decantaron positivamente, podían indicar cómo percibieron esa manipulación o subjetivismo de la información -ítem 36-. Respondieron 44 sujetos y 25 de ellos se dieron cuenta de la manipulación cuando compararon o

contrastaron la información, 9 alumnos cuando percibieron engaño y los restantes cuando observaron expresiones y datos confusos, no creíbles y exagerados.

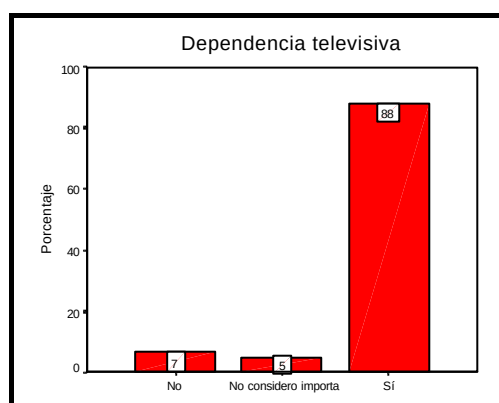
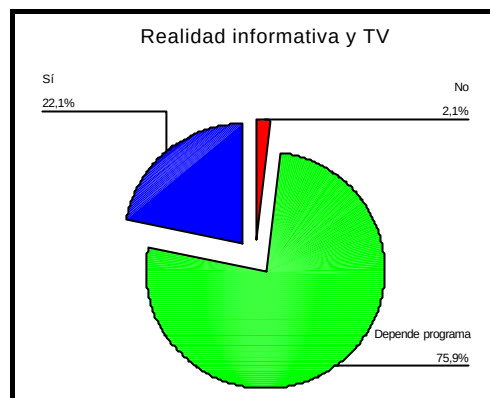
El ítem 37 solicitaba la opinión de los alumnos sobre si las escenas violentas perjudican a los niños y a los adolescentes. Se les dio tres posibles respuestas y los datos obtenidos nos afirman que el 67,6% -98 alumnos- se decantaron por el «sí», un 29% -42 alumnos- que «poco» y tan sólo un 3,4% -5 alumnos- afirman que «nada». A continuación, ítem 38, se les demandaba que indicaran el porqué. Respondieron 128 alumnos y mayoritariamente -106- apuntan que las escenas violentas «se interiorizan y provocan su imitación» y 6 alumnos creen que les faltan preparación. Las restantes respuestas no son significativas o carecen de sentido. Estos resultados avalan la necesidad de fomentar en nuestros alumnos una adecuada formación en la recepción de los mensajes de los medios y la necesidad de la aplicación del presente Programa.



En el mismo sentido, el ítem 39, interrogaba sobre las influencias de las escenas de sexo. El 53,8% -78 sujetos- señalan que perjudican «mucho», el 37,2% -54 alumnos- que «poco» y un 9% -13 alumnos- afirman que «nada». Cuando se les preguntó el porqué -ítem 40-, de las 107 respuestas recogidas, 48 alumnos creen que perjudican porque «incitan a su imitación», 31 alumnos señalaron que por el «escaso grado de formación» y 18 alumnos apuntan a que es «algo natural». Del mismo modo que en el ítem 38, las restantes respuestas no son significativas o carecen de sentido.

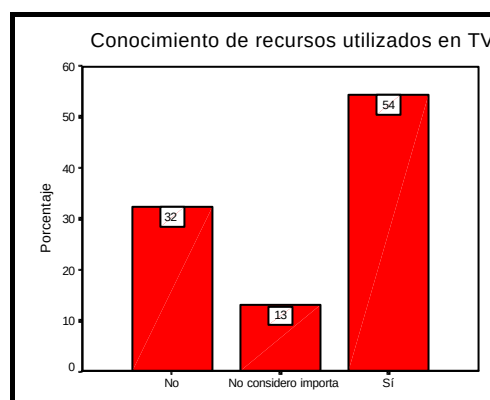
Del mismo modo que en el ítem 38, las restantes respuestas no son significativas o carecen de sentido.

El ítem 41 solicitaba a los alumnos su opinión en cuanto a que si creían que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos. Una amplia mayoría, el 75,9%, -110 alumnos- se decantaron por la opción «depende de los tipos de programas», la menos discriminatoria de las tres posibles y que deja entrever la manipulación de los acontecimientos. Por contra, hay un significativo 22,1% -32 alumnos- que afirman que «sí» y sólo un 2,1% -3 alumnos- que optan por el «no».



Para conocer si nuestros alumnos, en algún momento, se plantean y son conscientes de la subordinación que ejerce la televisión, llegándonos a «engancharnos» como teleadictos a través de programas de entretenimientos, se diseñó el ítem 42. Los datos nos muestran que casi la totalidad, el 88,3% -128 alumnos- afirman que «sí», mientras que únicamente el 6,9% -10 alumnos- se decantan por el «no» y el 4,8% -7 alumnos- señalan que «no considero importante esta cuestión».

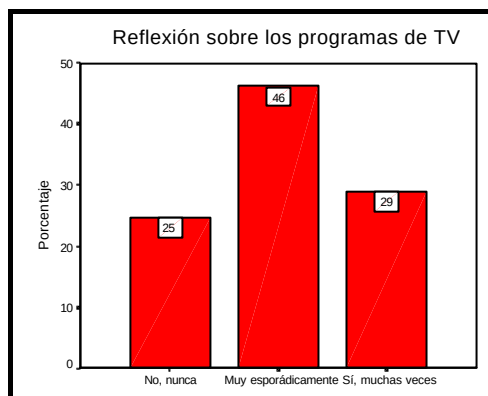
En la misma línea que la pregunta anterior, el ítem 43 demandaba a los alumnos si alguna vez habían reflexionado sobre los recursos que los distintos programas dramáticos (teleseries, películas...) emplean para hacerlos atractivos y entretenidos. Así, el 54,5% -79 alumnos- apuestan por el «sí», frente a un significativo 32,4% -



47 alumnos- que señalan «no» y un 13,1% -19 alumnos- que se decantan por la opción de indecisión «no considero importante esta cuestión».

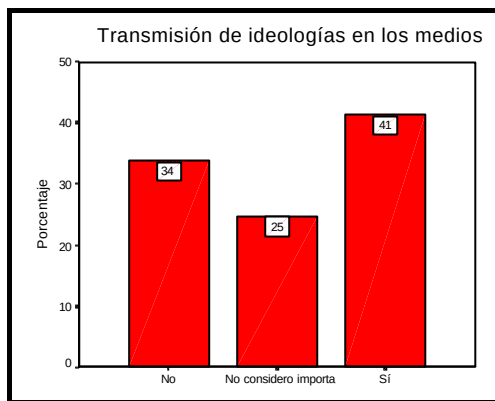
Para averiguar el grado de conocimiento de esos recursos, el ítem 44 pedía a los alumnos que enumeraran, en respuesta abierta, hasta tres «trucos» utilizados por el medio televisivo o cinematográfico para alterar la realidad. Sólo respondieron el 41,4% de la muestra -60 sujetos-, lo que nos hace pensar en el relativo conocimiento que poseen sobre los medios. Respondieron las tres opciones sólo 27 alumnos, contabilizándose un total de 124 respuestas. La más destacada es los «efectos especiales» con 55 anotaciones, seguida del «maquillaje» -33-, el «vestuario» -19- y la «música» con 12 anotaciones. Otras opciones que aparecen y que sólo registran una o dos anotaciones son el «decorado», la «temática», la «interpretación» y el «lenguaje».

Con el ítem 45, pretendíamos conocer la actitud activa o pasiva del alumnado con respecto al medio televisivo. Para ello, preguntamos si alguna vez habían reflexionado seriamente sobre los programas de televisión que veían. Se les ofreció tres posibles respuestas, obteniéndose una distribución con cierto equilibrio porcentual, entre el «sí, muchas veces», 29% -42 alumnos-, y el «no, nunca» con un 24,8% -36 alumnos-, siendo «muy esporádicamente» la opción más elegida con el 46,2% -67 alumnos-.



El ítem 46 interrogaba si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. El resultado arroja unos porcentajes bastante equilibrados, siendo el «sí» la opción más elegida con el 41,4% -60 alumnos-. Por contra, los que se decantan por el «no» suponen el 33,8% -49 alumnos- y un 24,8% -36 alumnos- afirman que «no considero importante esta cuestión». Al objeto de comprobar el grado de conocimiento, para los que contestaron positivamente, en el ítem 47 podían indicar los nombres de

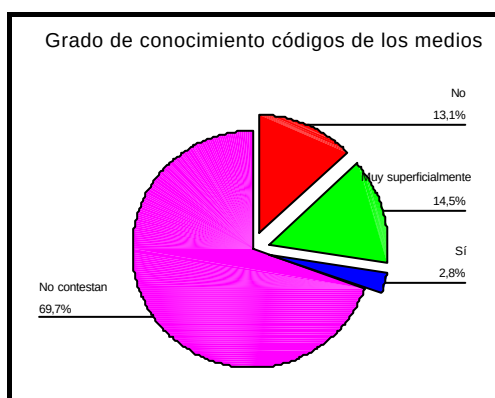
los medios y las ideas políticas o sociales que consideran que defienden. Respondieron 16 alumnos y los resultados, algunos contradictorios, fueron los siguientes: «TVE y PP» -5 alumnos-, «La 2 y el Cristianismo» -2



alumnos-, «Tele 5 y PSOE» -1 alumno-, «Tele 5 y PP» -1 alumno-, «Antena 3 y PSOE» -1 alumno-, «Antena 3 y PP» -1 alumno-, «Canal Sur y PSOE» -2 alumnos-, «diario Marca y Real Madrid» -2 alumnos-, «diario Marca y F.C. Barcelona» -1 alumno-, «diario AS y Real Madrid» -1 alumno-, «diario AS y F.C. Barcelona» -1 alumno-, «diario Mundo Deportivo y F.C. Barcelona» -1 alumno- y «diario

El Mundo y PP» -1 alumno-.

Las siguientes tres preguntas, pretendieron averiguar aquello que los alumnos sabían sobre el lenguaje y los códigos de los medios. Por ello, en el ítem 48 indagábamos si nuestros alumnos sabían que los distintos medios son poseedores de un lenguaje propio con códigos especiales. El 69,7% -101 alumnos- afirman que



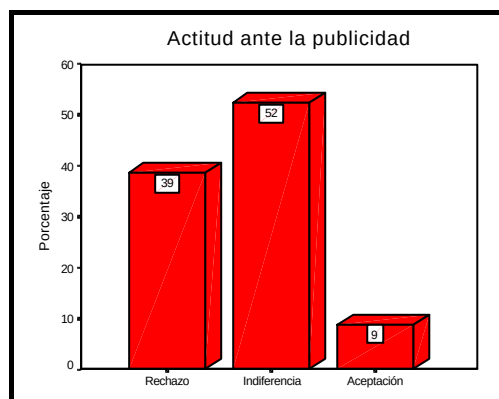
«no», mientras que un 30,3% señalan que «sí». Para los que respondieron afirmativamente, les demandábamos en el ítem 49 que nos dijeran si conocían suficientemente estos códigos. Se les ofreció tres posibles respuestas y del 30,3% que se declararon

conocedores de los códigos y lenguaje de los medios sólo el 2,8% -4 alumnos afirman que «sí» los conocen suficientemente, un 13,1% -19 alumnos que «no» y el 14,5% -21 alumnos- que «muy superficialmente». No obstante, para confirmar lo anterior en el ítem 50 se les pidió que indicaran algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios. Sólo un alumno utilizó esta opción escribiendo el «diálogo», lo que nos hace concluir que la falta de conocimiento de los códigos y el lenguaje de los medios es generaliza entre nuestros alumnos.

A partir del ítem 51 y hasta el 65, nos centramos en aspectos concernientes a la publicidad: influencia, actitud, consumo, mensajes, recursos... El primero de ellos supuso el punto de partida, demandándoles a los alumnos que nos indicaran su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios en los medios. De forma mayoritaria, el 94,5% -137 alumnos- señalaron que su número era «excesivos»; el 2,8% -4 alumnos- que era



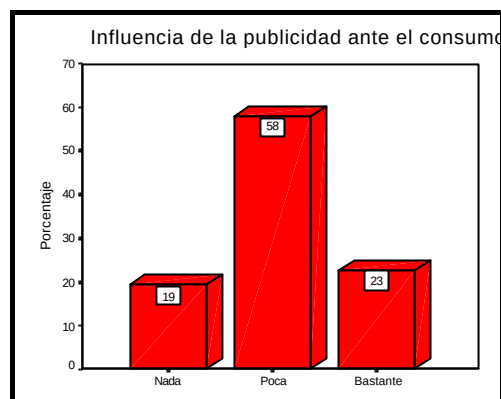
«normal» y en el mismo porcentaje que eran «escasos».



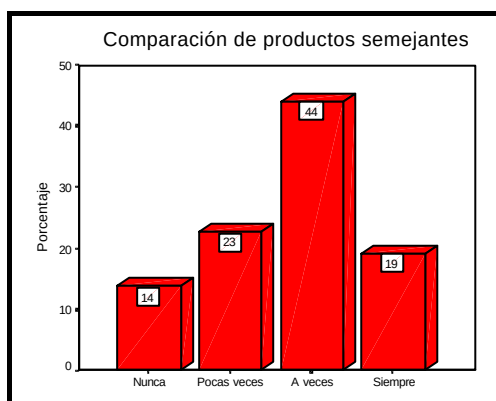
En cuanto a la actitud ante la publicidad -ítem 52-, una mayoría de alumnos, el 52,4% -76 alumnos- indican su «pasividad e indiferencia», un significativo 38,6% declaran que procuran «rechazarla o desentenderse de ella» y sólo un 9% -13 alumnos- señalan que la «aceptan y siguen con interés». Estos datos nos ofrecen una

posición inmejorable para abordar con ellos el aprendizaje inteligente y racional de la publicidad.

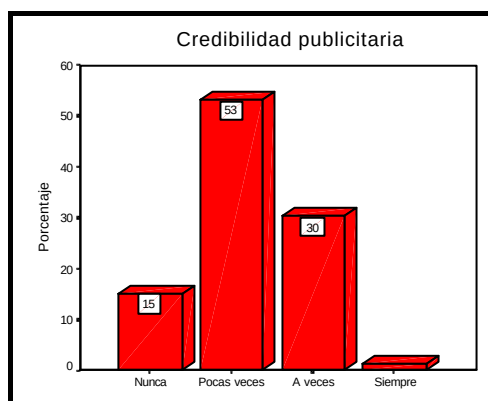
Con el ítem 53, pretendíamos averiguar el reconocimiento que los alumnos otorgan a la publicidad de un producto, preguntándoles si su influencia les provocaba el deseo de comprarlo. Una mayoría señala que «poco», el 57,9% -84 alumnos-, o «nada», el 19,3% -28 alumnos-, frente a un 22,8% -33 alumnos- que afirman que «bastante».



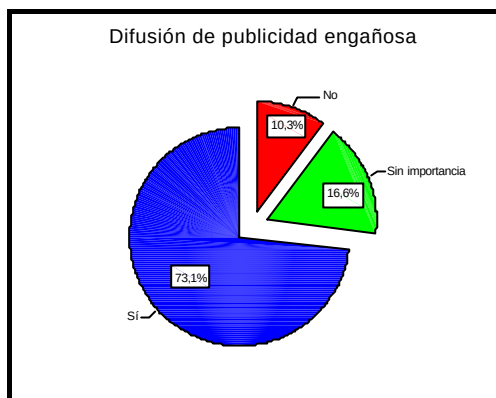
Para ahondar un poco más en el uso del consumo inteligente de la publicidad, demandamos en el ítem 53 que nos dijeran si antes de comprar un producto anunciado lo comparaban con otros similares del mercado. Procesados los datos, el resultado nos revela, por un lado, que el 44, 1% -64 alumnos- se decantan por «a veces» y el 19,3% -28 alumnos- por «siempre», mientras que, por otro, un 22,8% -33 alumnos- afirman que «pocas veces» y el 13,8 restante -20 alumnos- que «nunca».



En la misma línea, el ítem 55 preguntaba a los alumnos si se creían



todo lo que se dice en la publicidad. Destaca una opinión mayoritaria que afirma que «pocas veces» con el 53,1% -77 alumnos-. Un 30,3% -44 alumnos- se decantan por «a veces», mientras que un 15,2% -22 alumnos- se inclinan por la opción «nunca». Por contra, sólo un inapreciable 1,4% -2 alumnos- señalaron «siempre».

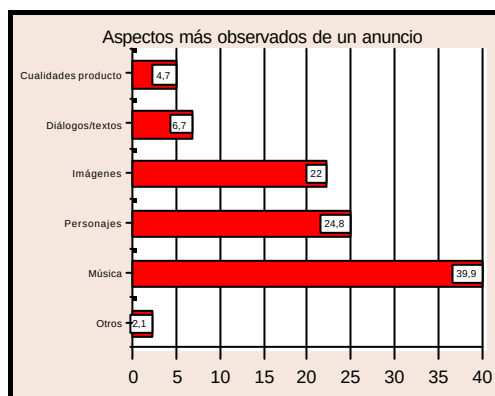


Para averiguar la opinión de los alumnos sobre si pensaban que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos, se confeccionó el ítem 56. Los datos obtenidos nos muestran que una amplia mayoría, el 73,1% -106 alumnos- afirman que son conscientes de ello cuando indican que «sí»; Sin embargo, nos encontramos con un 16,6% -24

alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia» y un 10,3% -15 alumnos- que se decantan por el «no».

Para tener cierta certeza de que los alumnos que contestaron afirmativamente saben realmente descubrir en imágenes o textos los mensajes encubiertos o con doble sentido, le pedimos en el ítem 57 que nos lo indicaran en respuesta abierta. Sólo respondieron 36 sujetos, de los que 22 afirmaron que habían apreciado «engaño» y 14 que les habían producido «incitación» al consumo, lo que nos hace sospechar las carencias que tienen nuestros alumnos a la hora de percibir las intencionalidades encubiertas de la publicidad.

El ítem 58 indagaba sobre los aspectos que son más observados cuando los alumnos ven un anuncio. Diseñamos una pregunta con seis posibles respuestas de las que podían seleccionar hasta dos. Los datos obtenidos nos confirman que fueron señaladas 278 opciones lo que significa que, de los 145 alumnos de nuestra muestra, 134 contestaron las dos opciones, mientras que sólo once hicieron uso de una de ellas. El resultado final nos indica que el elemento en el que más se fijan corresponde a la «música» con el 39,9% de las prefe-

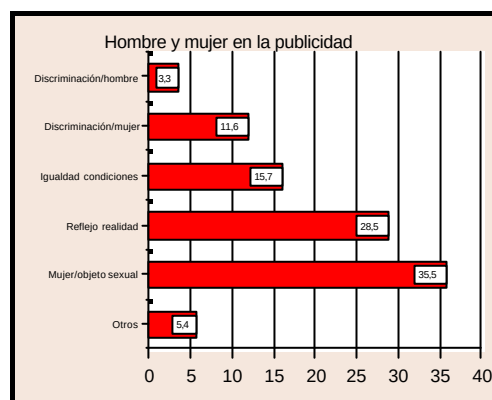


rencias -111 alumnos-, seguidos por los «personajes» con el 24,8% -69 alumnos-, las «imágenes» con el 22% -61 alumnos-, los «diálogos o textos» con el 6,5% -18 alumnos-, las «características del producto» con 4,7% -13 alumnos- y, finalmente, un 2,1% -6 alumnos indican la opción «otros».

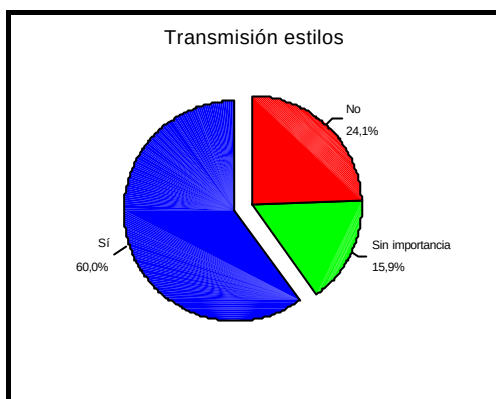


Para saber si conocen los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender, se les interrogó en este sentido con el ítem 59. Los datos nos muestran cierto equilibrio, ya que un 47,6% -69 alumnos- contestaron que «sí», mientras que el 35,9% -52 alumnos- optaron por el «no». Un significativo 16,6% -24 alumnos- creen que es una «cuestión sin importancia».

Un aspecto importante que queríamos averiguar era el nivel de conocimiento analítico que los alumnos de esta edad percibían a través del visionado de imágenes y textos publicitarios. Por ello, el ítem 60 preguntaba sobre cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad. Se les ofreció seis opciones posibles, una de ellas de forma abierta, de las que podían seleccionar hasta dos. Un total de 97 alumnos hicieron uso de las dos opciones, llegándose a alcanzar 242 preferencias. Los datos globales obtenidos nos indican que el 35,5% -86 alumnos- apuntan que «la mujer es considerada como objeto sexual», opción elegida por ambos sexos en idéntico porcentaje; el 28,5% -69 alumnos- señalan que «reflejan lo que sucede en la sociedad», un 15,7% -38 alumnos- que «aparecen en igualdad de condiciones», un 11,6% -28 alumnos- que «hay discriminación hacia la mujer» y el 3,3% -8 alumnos-

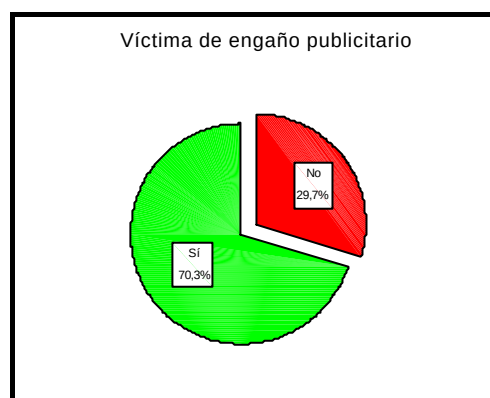


afirman que «hay discriminación hacia el hombre». Finalmente aparece un 5,4% -13 alumnos- que se decantan por otros aspectos no tan relevantes.

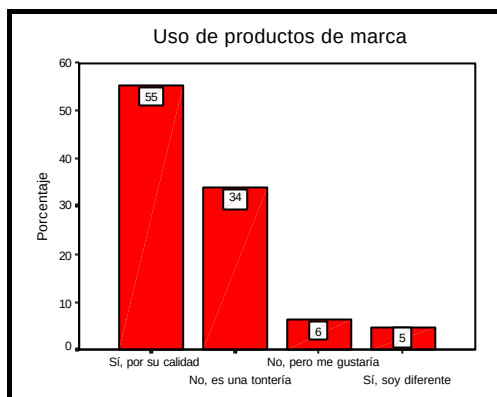


Preguntados los alumnos si creían que la publicidad nos trasmite modos o estilos de vida -ítem 61-, una amplia mayoría, el 60% -87 alumnos-, afirman que «sí» frente a un 24,1% que señalan el «no», mientras que un significativo 15,9% -23 alumnos- piensan que es una «cuestión sin importancia».

Para constatar situaciones de desengaños ante la publicidad, diseñamos el ítem 62 en el que preguntábamos que nos dijeran si alguna vez habiendo comprado un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en la publicidad, en la realidad resultó ser distinto. Procesados los datos, obtuvimos que mayoritariamente, el 70,3% -102 alumnos- se habían sentido víctima del engaño, frente al 29,7% -43 alumnos- que sostienen que «no». Para clarificar más la pregunta, en el ítem 63 les pedimos a los que habían contestado positivamente que indicaran cómo se sintieron. Las respuestas predominantes, recogidas en formato abierto, siguieron este orden de preferencias: «engañado» -término empleado por la mayoría-, «decepcionado», «mal», «timado», «defraudado», «estafado», «traicionado», «manipulado», «enfadado», «desilusionado» y «arrepentido».



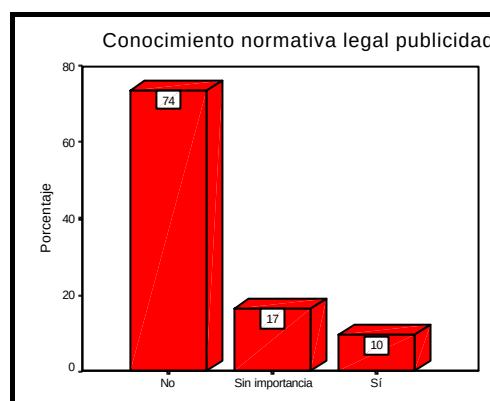
Para conocer la influencia de la publicidad en estas edades, demandamos a los alumnos -ítem 64- que nos indicaran si usaban productos de «marcas». Les dimos cuatro opciones, debiendo responder sólo a una. Así,



una mayoría, el 55,2% -80, alumnos- afirman que «sí, porque son productos de calidad» y el 4,8% -7 alumnos- que «sí, porque además de su calidad me siento más importante», frente al 33,8% -49 alumnos- que se decantan por «no, es una tontería» y un 6,2% -9 alumnos- quienes señalan que «no, pero me gustaría». Estos datos nos vienen a confirmar la influencia y de-

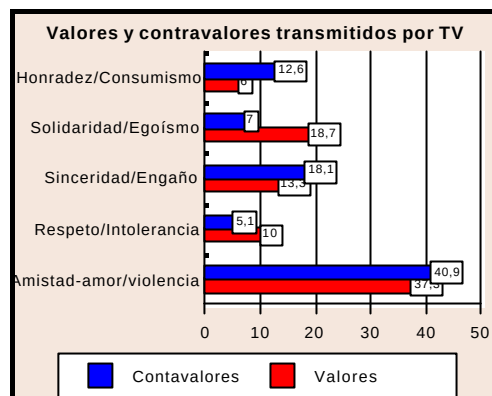
pendencia de nuestros adolescentes ante la propaganda publicitaria.

La última pregunta de esta serie sobre la publicidad -ítem 64- preguntaba a los alumnos si conocían las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad para proteger a los ciudadanos. La casi totalidad de nuestros encuestados la desconocen, demostrándolo el que el 73,8% -107 alumnos- señalan la opción «no» y que el 16,6% -24 alumnos- opten por «es una cuestión sin importancia», frente a un 9,7% que afirman que «sí».



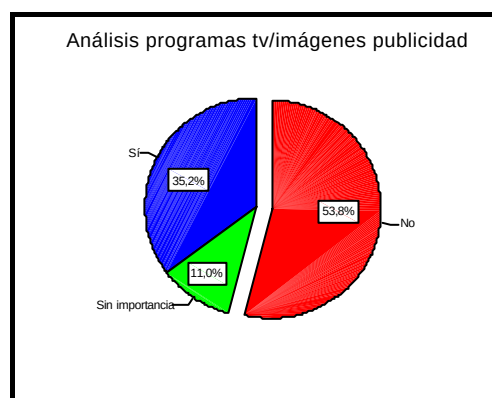
Para terminar esta cuarta dimensión sobre los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios diseñamos dos últimas preguntas, una sobre los valores y la otra sobre los contravalores. En efecto, el ítem 66 solicitaba, en respuesta abierta, que los alumnos nos indicaran hasta tres valores fundamentales que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad. Respondieron un total de 70 sujetos, señalándose 150 opciones. Los valores que aparecen son: la «amistad» con el 25,3% -38 alumnos-, la «solidaridad» con el 18,7% -28 alumnos-, la «sinceridad» con el 13,3% -20 alumnos-, el «amor» con el 12% -18 alumnos-, el «respeto/tolerancia» con el 10% -15 alumnos-, la «honradez» con el 6% -9 alumnos-, la «democra-

cia», la «enseñanza», la «generosidad» con el 2,7% -4 alumnos-, respectivamente; con un 2% -3 alumnos- el «dinero» y la «vida»; y, por último, con un 1,3% -2 alumnos- la «familia» y la «felicidad», respectivamente. Por su parte, el ítem 67, con el mismo formato que el anterior, pedía que se indicara los contravalores que nos transmite la TV. Contestaron 116 alumnos, contabilizándose un recuento total de 215 anotaciones. Los contravalores que registramos son: la «violencia» con el 40,9% -88 alumnos-, el «engaño» con el 18,1% -39 alumnos-, el «consumismo» con el 12,6% 27 alumnos-, el «egoísmo» con el 7% -15 alumnos-, el «materialismo» con el 5,6% 12 alumnos y el «racismo/intolerancia» con el 5,1% 11 alumnos. Otros contravalores apuntados por los alumnos, aunque con porcentajes por debajo del 2%, son: la «envidia», la «competitividad», la «avaricia», los «celos», la «delincuencia», el «fanatismo», el «odio» y la «opresión».



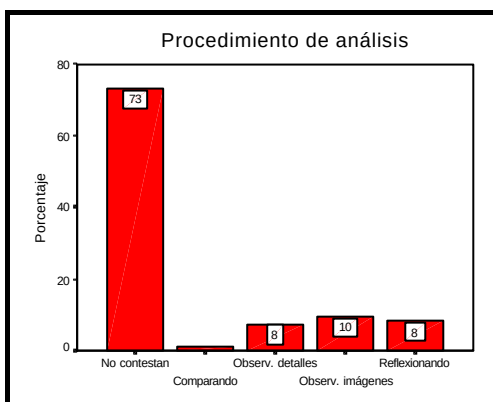
! Dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios»

Con esta última dimensión, pretendíamos recoger suficiente información sobre la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes, mediante un previo y necesario aprendizaje. Así, el ítem 68 demandaba a los alumnos si alguna vez se habían parado a analizar detenidamente un



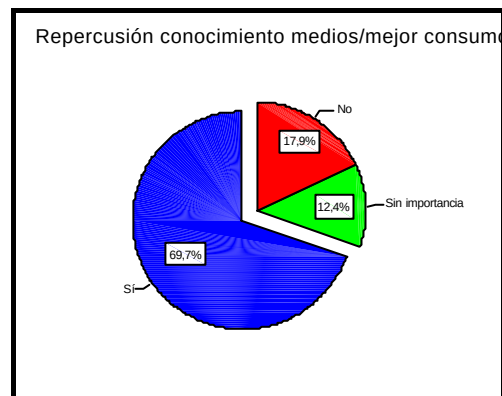
programa de tv o una imagen publicitaria. Observamos que sólo una minoría, el 35,2% -51 alumnos-, afirman que «sí», frente a un 53,8% -78 alumnos- que se decantan por el «no» y un 11% -6 alumnos- que consideran que es una «cuestión sin importancia».

Para aquéllos que habían contestado afirmativamente, les pedimos ítem 69-, en respuesta abierta, que nos indicaran cómo habían realizado el procedimiento de análisis. Sólo hicieron uso de esta opción 39 alumnos de los 51 que se decantaron positivamente, apuntando un 9,7% -14 alumnos-



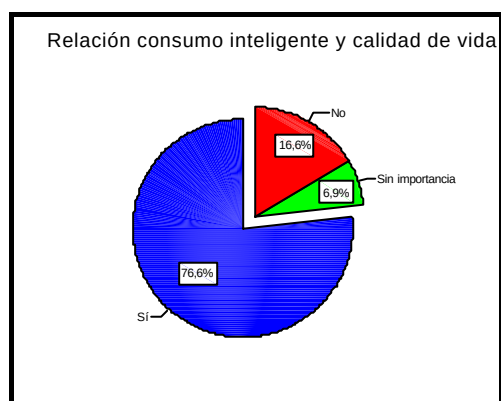
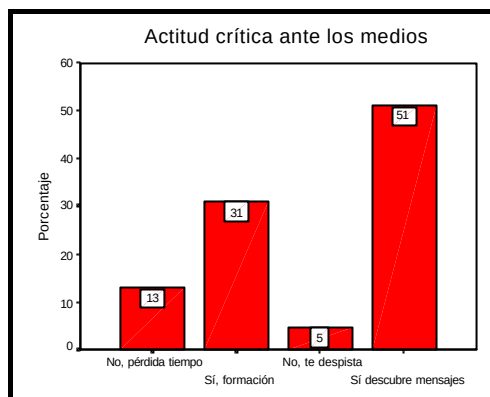
que «observando las imágenes», el 8,3% -12 alumnos- que «reflexionando», el 7,6% -11 alumnos- que «observando detalles» y un 1,4% -2 alumnos- que «comparando». Como anteriormente señalamos, el 73,1% de nuestros encuestados «no contestan». Estos datos nos confirman nuevamente la actitud pasiva de nuestros escolares frente al consumo de los medios y sus mensajes.

Respecto a si creían que un conocimiento general de los medios podría repercutir en un mejor consumo de los mismos -ítem 70-, el 69,7% de nuestros sujetos objetos de la experimentación del Programa -101 alumnos- creen que «sí», frente a un 17,9% -26 alumnos que se decantan por el «no» y un 12,4% -18 alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia».



Con el ítem 71, pretendíamos obtener información sobre la opinión de nuestros alumnos relativa a si sirve para algo tener una actitud crítica

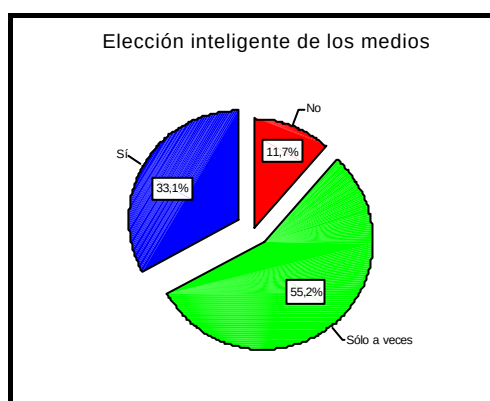
frente a los medios de comunicación. Ante cuatro posibles respuestas -dos positivas y dos negativas-, un porcentaje mayoritario, el 82% -119 alumnos- lo hacen afirmativamente, decantándose el 51% -74 alumnos- por «sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes» y el 31% -45 alumnos- por «sí, es bueno para nuestra formación». Por contra, el 18% restantes -26 alumnos- eligieron opciones negativas, apuntando un 13,1% -19 alumnos- que «no, es una pérdida de tiempo» y un 4,9% -7 alumnos- que «no, te despista sobre la información que nos ofrecen». Como se puede observar hay una buena predisposición por parte de nuestros alumnos hacia la adquisición de una postura inteligente frente a los medios.



El ítem 72 interrogaba a los alumnos sobre una posible relación entre consumo inteligente de los medios y calidad de vida, preguntándole concretamente si creían que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejoraría nuestra calidad de vida. Una amplia mayoría, el 76,6% -111 alumnos- afirman que «sí», frente

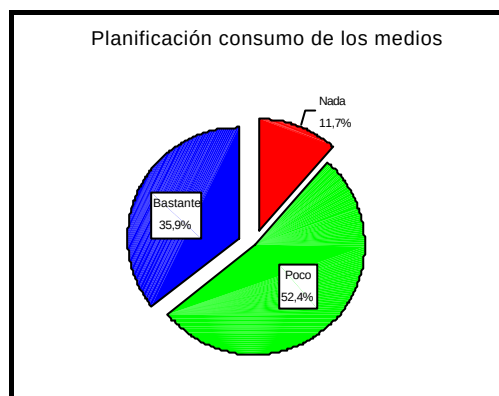
a un 16,6% -24 alumnos- que se decantan por el «no» y un 6,9% -10 alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia».

Con el ítem 73, pretendíamos recabar información que nos aclarara si nuestros alumnos realizaban elecciones inteligentes de los medios. Para



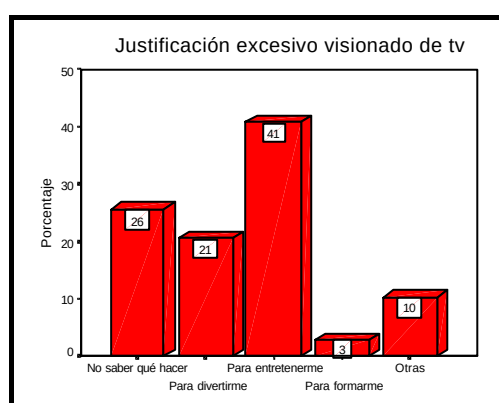
ello, les preguntamos si pensaban que veían, oían o leían aquello que realmente les convenían. Una mayoría, el 55,2% -80 alumnos- señalan que «sólo a veces», un 33,1% -48 alumnos- afirman que «sí», frente a un 11,7% -17 alumnos- que apuestan por el «no».

Para conocer si planificaban el consumo de los medios, sobre todo



de la televisión y de la radio, se diseñó el ítem 74 con tres posibles opciones de respuestas. El porcentaje mayoritario, 52,4% -76 alumnos- se decantan por «poco», mientras que un 35,9% -52 alumnos- señalan que «bastante», frente a un 11,7% -17 alumnos- que apuestan por «nada». Investigando un poco más en esta pregunta, introducimos la variable sexo y nos arrojó unos datos muy singulares: la

opción «bastante» fue elegida por el 40% de las chicas y el 33,7% de los chicos, la opción «poco» por el 56,8% de las mujeres y el 44% de los varones y finalmente la opción «nada» por el 9,5% de las alumnas y el 16% de los alumnos.

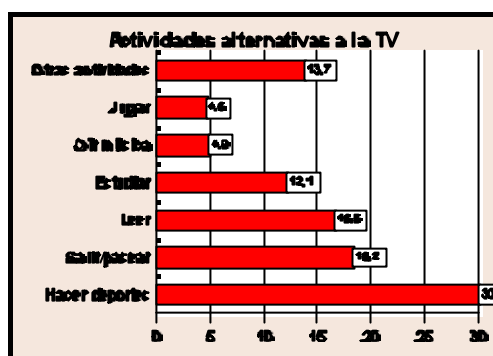


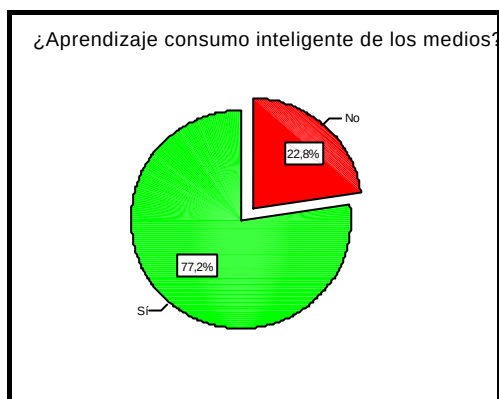
En la misma línea de recoger información, planteamos -ítem 75- que nos justificaran su consumo excesivo de televisión en su tiempo libre. Se les ofreció cinco posibles respuestas, una de ellas en formato abierto, para que seleccionaran sólo una. Estas opciones como veremos a continuación no son excluyentes, sino complementarias, por lo que en conjunto nos darán

una visión global de dicha justificación. La más elegida es «para entretenerme» con un 40,7% -59 alumnos-; a continuación, nos encontramos «por no saber qué hacer» con el 25,5% -37 alumnos, «para divertirme» con el

20,7% -30 alumnos-, «para formarme» con el 2,8% -4alumnos- y «otras causas» con el 10,3% -15 alumnos-. Vemos, por tanto que no existe un consumo televisivo inteligente, sino que se adopta una actitud pasiva ante el mismo.

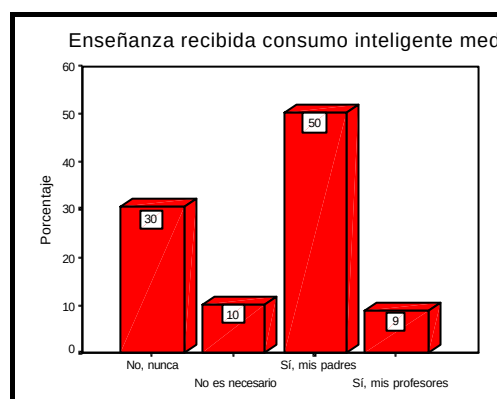
El ítem 76, en respuesta abierta, proponía a los alumnos que nos indicarán hasta tres actividades que podrían realizar en ese tiempo que dedican a ver la televisión de forma mecánica. Realizado el recuento de las tres tandas de respuestas, procedimos a realizar el estadístico global de todas las opciones posibles. No obstante, nos parece importante indicar que en la primera tanda de los 145 alumnos de la experimentación contestaron 130, por lo que 10 no manifestaron nada. En la segunda y tercera respondieron 126 y 95 alumnos, respectivamente. Creemos que son unos porcentajes muy positivos para la posterior valoración de los resultados de los datos. De un total de 346 anotaciones efectuadas, la opción «hacer deportes» destaca mayoritariamente con el 30% -104 elecciones-. Les siguen: «salir/pasear» con un 18,2% - 63 elecciones-, «leer» con el 16,5% -57 elecciones-, «estudiar» con el 12,1% -42 elecciones-, «oír música» con el 4,9% 17 elecciones- y «jugar» con el 4,6% -16 elecciones-. Por debajo de este último porcentaje nos encontramos «otras opciones», que en conjunto suponen un 13,7% -47 elecciones-, pero que por separado no suponen datos significativos. Por citarlas y en orden decreciente aparecen «hablar con la familia» y «dormir/descansar», con un 2,3% respectivamente, «hacer manualidades» con el 1,7%, «dibujar», «escribir» y «realizar informática» con un 1,5%, también respectivamente. Por último, aparecen «bailar» con un 0,8%, «comer» con un 0,6% y «otras», con un único registro cada una, obtiene el 1,5%.





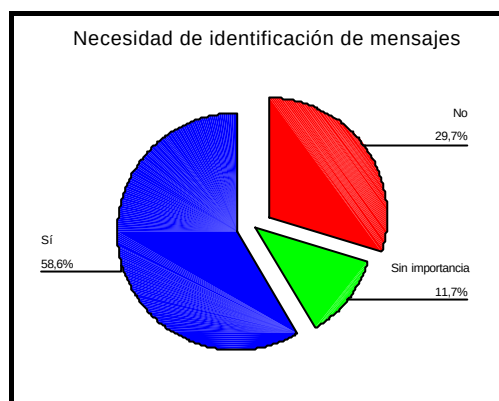
Muy interesante, porque supone la razón de ser del diseño del Programa «Aprendamos a consumir mensajes», es el resultado del ítem 77, que indagaba a nuestros alumnos si se podía aprender a leer la prensa, oír la radio y ver al televisión. Las respuestas emitidas no dejan lugar a dudas: el 77,2% -112 alumnos- creen que «sí», frente a un 22,8% -33 alumnos- que consideran que «no».

Con el ítem 78 intentamos averiguar si a nuestros alumnos le habían enseñado alguna vez a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes. Se les ofreció hasta cuatro posibles respuestas, de las que sólo podrían señalar una. Tras el procesamiento de los datos, podemos observar que un porcentaje mayoritario, el 50,3% -73 alumnos- manifiestan que «sí, mis padres», frente a un 30,3% -44 alumnos- que señalan «no, nunca» y a un 10,3% -15 alumnos- que se decantan por «no es necesario aprender a consumir los medios». Bastante significativo es el porcentaje que recibe la opción «sí mis profesores» con tan solo un 9% de las elecciones -13 alumnos.



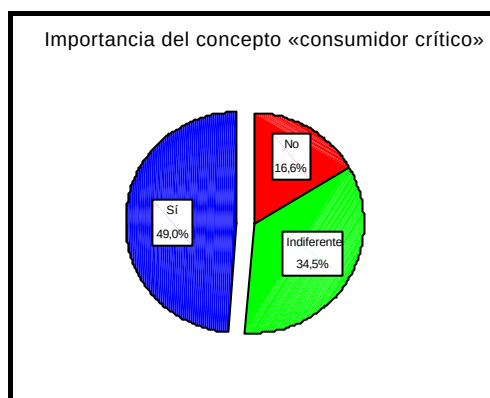
Nos sorprendió un poco el alto porcentaje que indicaba que habían recibido enseñanza en medios a través de la familia cuando a lo largo del cuestionario habíamos constatado una carencia generalizada en un consumo inteligente de los medios y sus mensajes. Creemos que la familia aunque no realice una enseñanza organizada, sí transmite a los hijos orientaciones encaminadas a controlar sobre todo el excesivo consumo televisivo. Por tanto, es necesario hacerla partícipe de Programas como el presente,

con lo que reforzaremos el aprendizaje de los alumnos al actuar desde dos frentes educativos complementarios.



alumnos- que consideran que es una «cuestión sin importancia».

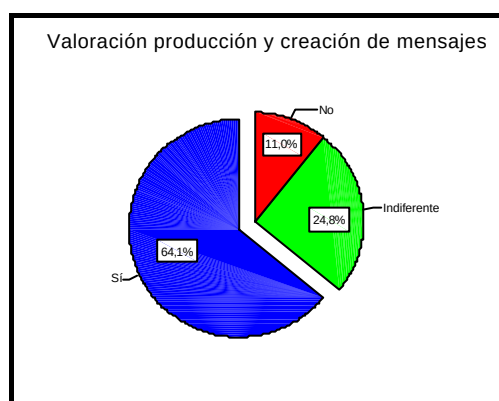
Asimismo, en el ítem 80 les pedimos que nos indicaran si ellos creían que era importante ser un consumidor activo y crítico de los medios. Tras el procesamiento de los datos, el resultado obtenido nos muestra una clara división en los porcentajes. Mientras que el 49% -71 alumnos- están en una postura positiva afirmando que «sí», el resto lo encontramos entre los partidarios del «no», el 16,6% -24 alumnos-, y los que se decantan por la opción «indiferente» con el 34,5% -50 alumnos-. Con estos datos, creemos que el trabajo con el presente Programa para aprender a consumir los mensajes de los medios toma bastante fuerza y se hace imprescindible en el currículum escolar de nuestros escolares.



Para conocer las características que atribuían a un buen consumir de medios, se elaboró el ítem 81, ofreciéndole a nuestros alumnos tres opciones para elegir una de ellas. Una amplísima mayoría, el 80,7% -117 alumnos- se decantan por «racionalizar su consumo», mientras que un

13,8% -20 alumnos- afirman «ser un adicto de ellos». Sólo una pequeña minoría, el 5,5% -8 alumnos- prefirieron la opción más radical: «ignorarlos y rechazarlos».

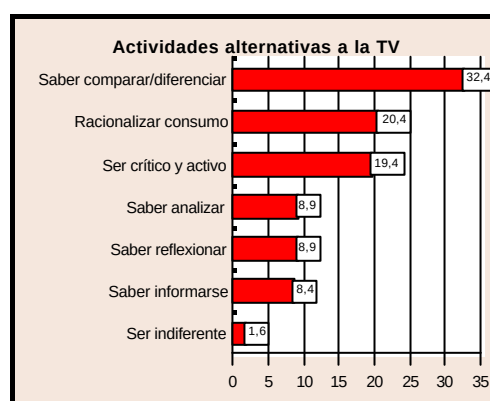
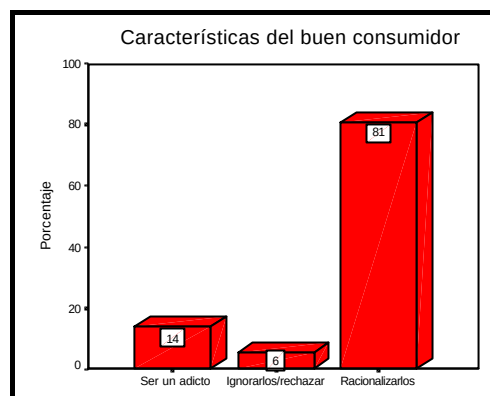
Para conocer su actitud ante la faceta creativa, con el ítem 82, penúltimo del cuestionario, solicitábamos que nos dijeran si creían que la pro-



ducción y creación de mensajes por los alumnos ayudaba a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica. Una gran mayoría, el 64,1% -93 alumnos- afirman que «sí», frente a un importante 24,8% - 36 alumnos- que señalan la opción «indiferente» y un 11% - 16 alumnos- que se muestran partidarios del «no».

Como conclusión del cuestionario, el ítem 83, último del mismo, solicitaba a los alumnos, en respuesta abierta que enumeraran hasta tres actitudes que debería poseer un consumidor inteligente de los medios. Respondieron 104 alumnos, porcentaje bastante alto, realizándose un total de 191 anotaciones que nosotros hemos procedido a agruparlas en torno a cinco grupo de opciones.

Las respuestas señaladas fueron, en orden decreciente en cuanto a porcentaje, «saber comparar/diferenciar» con el 32,4% -62 elecciones-, «racionalizar consumo» con el 20,4% -39 alumnos-, «ser crítico y activo» con el



19,4% -37 alumnos-, «saber analizar» y «saber reflexionar» con el 8,5% -17 alumnos-, respectivamente, «saber informarse» con el 8,4% -16 alumnos- y «ser indiferente» que es anotado sólo por un 1,6% -3 alumnos-.

4.7.3.2. Cuestionario de diagnóstico final del alumnado del Grupo Experimental

Aunque en la aplicación y desarrollo del Programa habíamos utilizado otros instrumentos de recogida de información -diarios de los alumnos, diarios de los profesores, observaciones en las propias aulas y entrevistas tanto con los profesores aplicadores como con los observadores externos- con la finalidad de profundizar en el propio proceso de la experimentación, se hacía completamente necesario a su finalización recurrir de nuevo a un cuestionario de evaluación similar al inicial. Ello nos permitiría recoger la opinión de los alumnos después de haber participado en el desarrollo del Programa.

Con esta valiosa información, procederíamos a realizar, con las debidas precauciones de toda metodología científica, un análisis comparativo con datos obtenidos en la prueba de exploración inicial y así poseer un punto final de referencia sobre los conocimientos, experiencias, hábitos, actitudes e influencias de los sujetos de la experimentación ante los medios y sus mensajes y, por tanto, comprobar el resultado de la aplicación del Programa y los cambios producidos en los sujetos como veremos en el epígrafe siguiente.

El cuestionario final de evaluación del alumnado se componía de 79 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones:

Dimensiones	Ítems
•Datos identificativos	a,b,c,d,e
•Nosotros y los medios	1-8
•El mundo de los medios	9-18

• Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios	19-64
• Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios	65-79

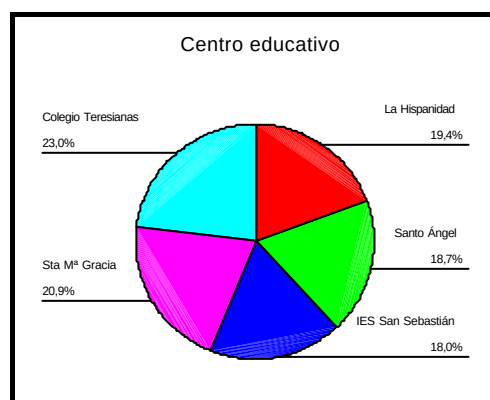
No obstante, es necesario recordar como ya indicamos en el análisis del instrumento que éste, aunque su diseño es muy similar al inicial, manteniendo los bloques y gran parte de las cuestiones, algunas de ellas han sufrido lógicas modificaciones para recoger el sentido de evaluación final del Programa de Orientación desarrollado.

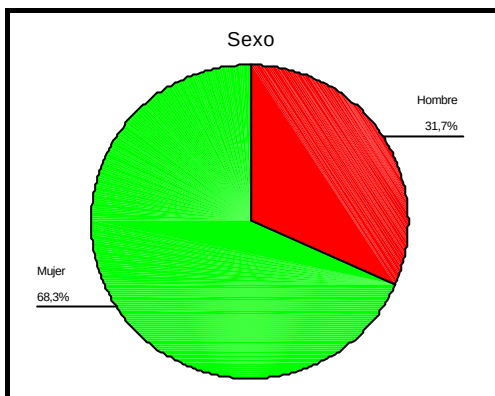
En palabras de Pérez Juste (1985: 173) la justificación de esta similitud se debe a que «los factores de proximidad que provocan interferencias en el instrumento están corregidos al transcurrir un lapsus temporal de medio año y el paralelismo de muchos items permitirá una comparación más objetiva y directa de los mismos».

Pasamos a describir someramente los resultados obtenidos, indicando que no realizaremos comentarios reflexivos de los mismos, dejándolos, como expresamos anteriormente, para el estudio comparativo de los resultados.

! Los datos identificativos

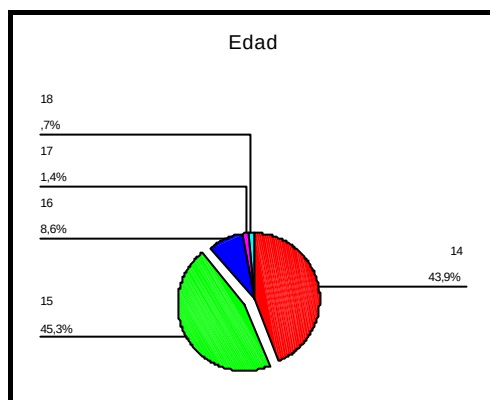
El cuestionario final fue realizado por 139 alumnos, seis menos que en inicial, debido a ausencias justificadas en el día que lo pasamos, circunstancia normal en un grupo amplio. Creemos que esta diferencia mínima





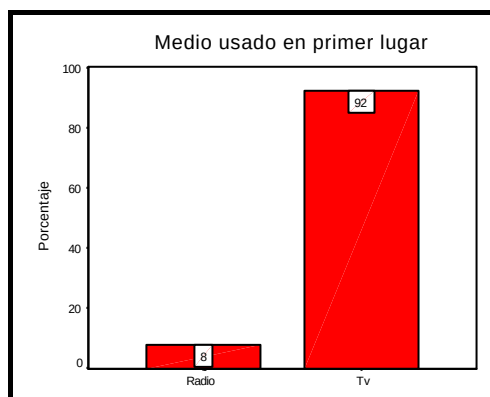
entre los dos cuestionarios no interfieren en absoluto en su análisis y comparación posterior. Curiosamente estas ausencias corresponden a chicos por lo que el porcentaje para los hombres se sitúa en el 31,7% -44 alumnos- y el de las mujeres en el 68,3% -95 alumnas-. Destacar en este ámbito que existe una variación en cuanto a los datos relativos a la edad,

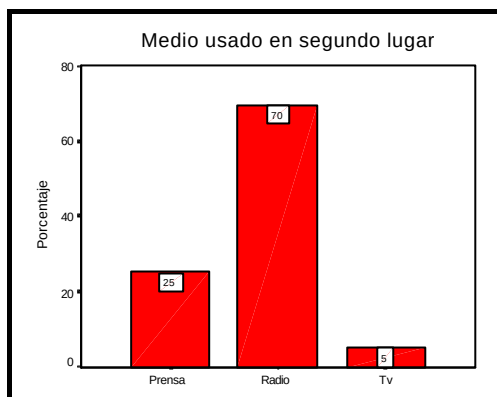
debido a que en un período de seis meses muchos alumnos cumplen años. Se sitúan mayoritariamente en el tramo de 14 a 15 años (61 y 63 alumnos), lo que supone el 89,2%, dato normal para este curso. Con 16 años nos encontramos a 12 alumnos -8,6%-, con 17 a dos -1,4%- y con 18 a un alumno -0,7%-. Por lo demás, los restantes elementos no sufren variaciones significativas.



! Dimensión «Nosotros y los medios»

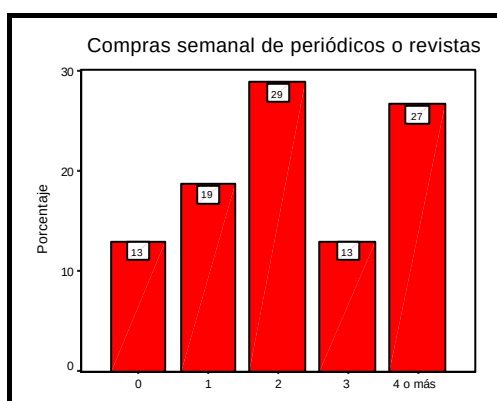
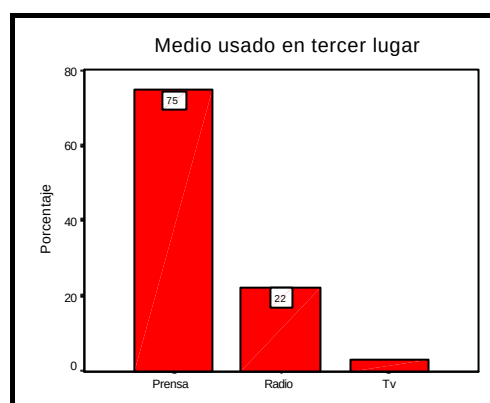
En el primer ítem, pretendíamos conocer los medios de comunicación utilizados por orden de preferencia. En medio usado en primer lugar recayó en la TV con 128 alumnos, lo que supone el 92,1% de la muestra; le sigue la Radio con 11 encuestados -





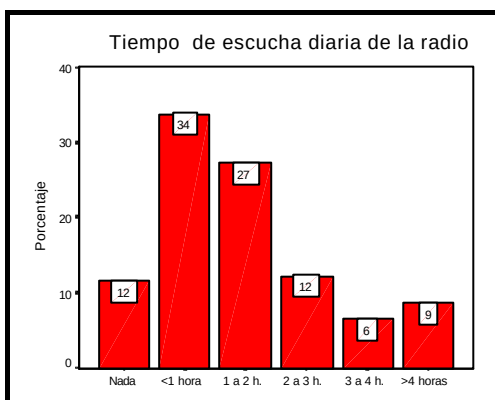
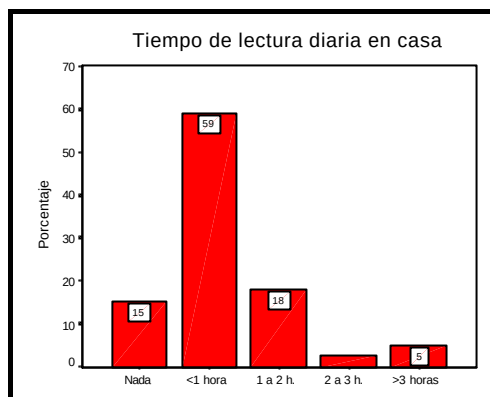
7,9%- y ningún alumno apunta el medio Prensa. En segundo lugar, los datos reflejan que 97 alumnos se inclinan por la radio -69,8%-, 35 por la Prensa -25,2%- y 7 por la TV -5%-. La tercera variable estudiaba el medio más usado en tercer lugar, obteniéndose que 104 alumnos -74,8%- prefieren la Prensa, 31 la Radio -22,3%- y 4 la TV -2,9%-.

En cuanto a la variable sexo, tomando los valores más altos obtenidos para cada medio, podemos concluir que no hay diferencias significativas para el consumo de la televisión -91,6% para las chicas y 93,2% para los chicos-. Para la radio y la prensa, los porcentajes se decantan ligeramente hacia los chicos con un 75% y un 81,8% frente a un 67,4% y un 71,6% de las chicas, respectivamente.

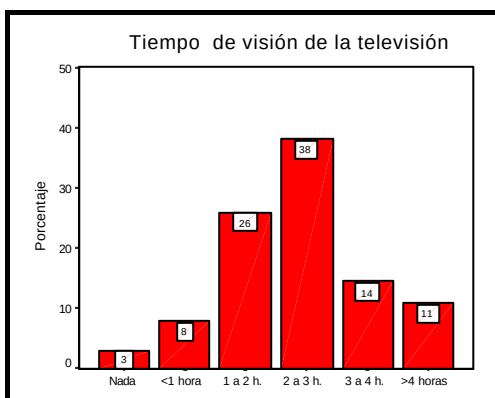


El ítem segundo preguntaba sobre el número de periódicos o revistas que se compran semanalmente en sus casas. Un total de 37 alumnos -26,6%- declaran que se compran «cuatro o más»; 18 que «tres» -12,9%-; 40 que «dos» -28,8%; 26 que «uno» -18,7%- y 18 alumnos manifiestan que en sus casas no se compran «ninguno» -12,9%-.

Los datos obtenidos del ítem 3, sobre el tiempo dedicado diariamente a la lectura de diarios o revistas nos reflejan que un porcentaje mayoritario, el 59% -96 alumnos-, dedican «menos de una hora»; un 18% -25 alumnos- manifiestan que «entre una hora y dos», un 2,9% -4 alumnos- «entre dos y tres horas», un 5% -7 alumnos- «más de tres horas» y, por último, un significativo 15,1% -21 alumnos- señalan que «nada».



dedican «más de cuatro horas» diarias a escuchar la radio. Por contra, un grupo de 16 alumnos -el 11,5%- declaran no escuchan la radio «nada».



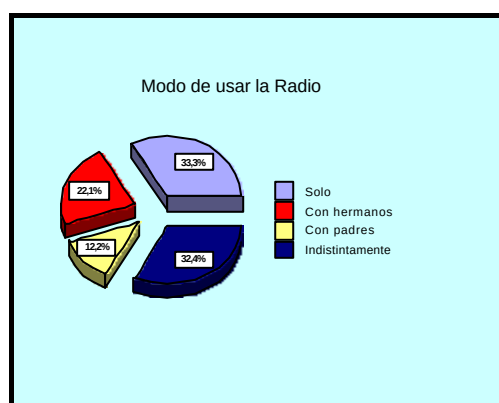
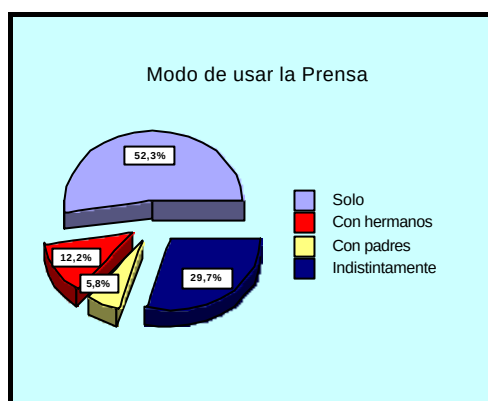
En cuanto al tiempo de escucha diaria de la radio, ítem 4, el 33,8% -47 alumnos- indican que «menos de una hora»; el 54,6% escuchan más de una hora, agrupándose en los siguientes porcentajes: un 27,3% -38 sujetos- dedican «entre una y dos horas»; un 12,2% -17 alumnos- «entre dos y tres»; un 6,5% -9 encuestados- «entre tres y cuatro» y un 8,6% -12 alumnos- dedican «más de cuatro horas» diarias a escuchar la radio.

El ítem 5 recababa información muy valiosa sobre el tiempo de dedicación diario a ver la televisión. Para ello, establecimos una escala de seis opciones posibles que iban desde «nada» hasta «más de cuatro horas». La opción más elegida es la situada «entre dos y tres horas» -con 53 alumnos y el 38 %-, seguida de cerca por «entre una y dos horas» con el 25,9%

-36 alumnos-. Hay un grupo significativo de 20 alumnos que declaran consumir «entre tres y cuatro horas» de televisión -el 14,4%-, mientras que un preocupante 10,8% - 15 alumnos- dedican «más de cuatro horas». Por la parte inferior, un 7,9% -11 alumnos- dedican «menos de una hora», mientras que un 2,9% -4 alumnos- declaran que no le dedican «nada» de su tiempo.

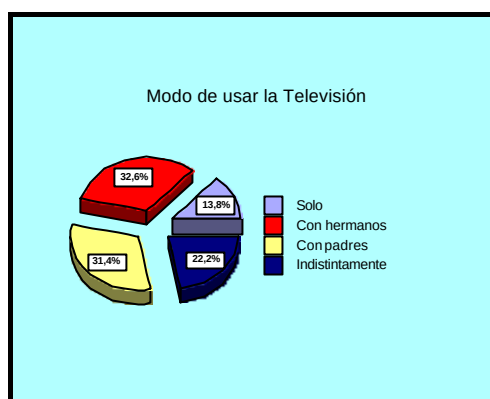
El ítem 6 pretendía conocer el modo de usar los distintos medios por parte de nuestros jóvenes. Establecimos cuatro opciones posibles y los alumnos podían indicar aquellas en las que se situaban, con lo que evitábamos una única respuesta. Así encontramos que para la prensa la práctica más habitual es la lectura en «solitario» -90 elecciones, 52,3% de las veces-. Le siguen a bastante distancia

«con los hermanos o compañeros» -21 elecciones, 12,2% y «con los padres» -10 elecciones, 5,8% de las ocasiones. La opción «indistintamente» es elegida por 51 alumnos, lo que significa que en un 29,7% no tienen una preferencia definida y van combinando las anteriores.

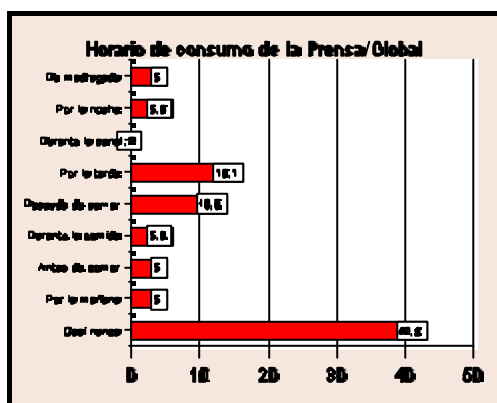


Para la radio, la opción «solo habitualmente» es preferida en un 33,3% de las ocasiones -74 alumnos-. A una distancia cercana, 49 alumnos manifiestan que en un 22,1% la oyen «con sus hermanos o compañeros» y en un 12,2% -27 alumnos- «acompañados de sus padres». En un porcentaje del 32,4% -72 elecciones- este grupo de alumnos la oyen de forma «indistinta», por lo que carecen de una preferencia definida y van alternando las restantes opciones.

Por lo que respecta a la televisión, de las tres opciones diferenciadas, las que más sobresalen son «acompañados de mis padres -109 elecciones, 32,6%-, seguida de «con mis hermanos o compañeros» -105 elecciones, 31,4% y, más alejada, «solo habitualmente» -46 elecciones, 13,8%. La opción «indistintamente» -74 elecciones- se sitúa en el 22,2%, arrojando el dato más inferior con respecto a los obtenidos para los otros medios.



Referente a la hora en que habitualmente se consume los medios - ítem 7- se ofreció a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta tres de entre nueve opciones posibles, por lo que dispusieron de un abanico bastante amplio donde elegir. De los tres medios el que más elecciones recibió sigue siendo la televisión -513-, seguido de la radio -260- y de la prensa -161-.

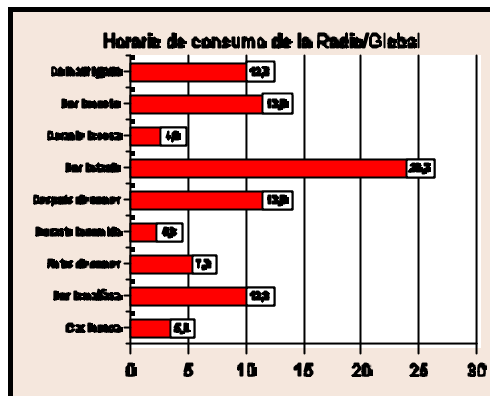


Para la prensa, no hay unas preferencias muy destacadas en un tramo específico, aunque se observa cierto despunte después del horario escolar. Por ello, el horario que más destaca para su lectura es el de «por la tarde» -26 elecciones, 16,1%-, seguido por «después de comer» -22 elecciones, 13,6%-. A cierta distancia, nos encontramos «durante la comida» y «por la noche» con 9 elecciones y el 5,6%,

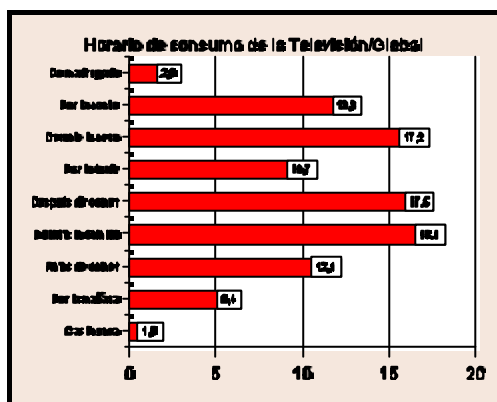
respectivamente. Les siguen con el 5% y 3 elecciones para cada una de las siguientes opciones: «por la mañana, antes de ir a clases», «antes de comer» y «de madrugada». Por último, el porcentaje más bajo con un 1,2% -2 elecciones- se sitúa en la opción «durante la cena», mientras que el más

alto lo encontramos en «casi nunca» -42,9%, 69 elecciones-.

En cuanto a la radio, los tramos de más escucha se sitúan «por la tarde» -68 elecciones, 26,2%-, seguidos por «después de comer» -36 elecciones, 13,8%-, «por la noche» -36 elecciones, 13,8%-, «por la mañana» -32 elecciones, 12,3%- y «de madrugada» -32 elecciones, 12,3%-. Con menos preferencias nos encontramos a «antes de comer» -19 elecciones, 7,3%-, «durante la cena» -12 elecciones, 4,6%- y «durante la comida» -11 elecciones, 4,3%-. La opción «casi nunca» recibe 14 elecciones lo que supone un 5,4%.



Por último, para la televisión, hemos procedido a sintetizar cada una de las opciones ofertadas. Podemos observar cómo «durante la comida» -



93 elecciones, 18,1%-, «después de comer» -90 elecciones, 17,5%- y «durante la cena» -88 elecciones, 17,2%- son las más elegidas. A continuación, nos encontramos a «por la noche» -68 elecciones, 13,3%-, «antes de comer» -62 elecciones, 12,1%, «por la tarde» -55 elecciones, 10,7%- y «por la mañana, antes de ir a clase» -33 elecciones, 6,4%-. Sólo hay un 1,8% -9 elecciones- que se decantaron por «casi nunca».

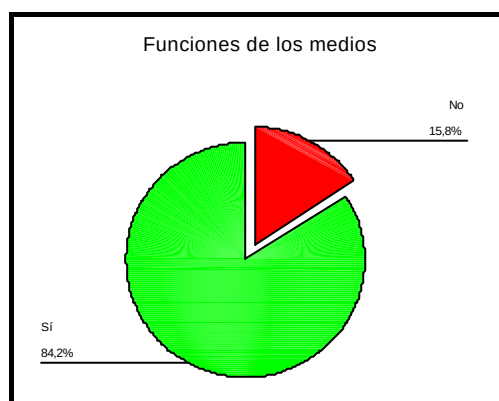
Sólo hay un 1,8% -9 elecciones- que se decantaron por «casi nunca».

El ítem 8, último de este bloque, indagaba si el consumo de los medios en los fines de semana, período no lectivo para los alumnos, era superior a los días de clase. Los resultados no indican que el 41% -57 alumnos- declaran que «sí», un 33,1% -46 alumnos- se inclinan por «sólo a veces» y

el 25,9% -36 alumnos- optaron por «no».

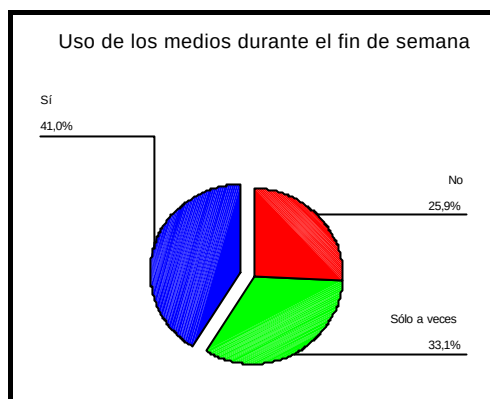
! Dimensión «El mundo de los medios»

Con el ítem 9, primero de este bloque, pretendíamos averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios de comunicación en nuestra sociedad. Los resultados indican que el 84,2% -117 alumnos- declaran conocerlas, frente al 15,8% -22 alumnos- que afirman un desconocimiento de las mismas. Para comprobar dicho grado de conocimiento, optamos por pedir en el ítem 10 que los que habían respondido afirmativamente nos citaran hasta tres opciones en respuesta abierta. Cuando



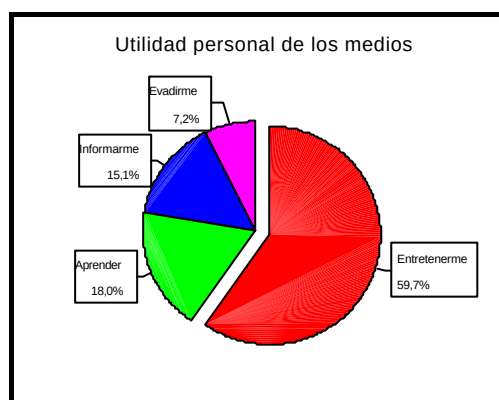
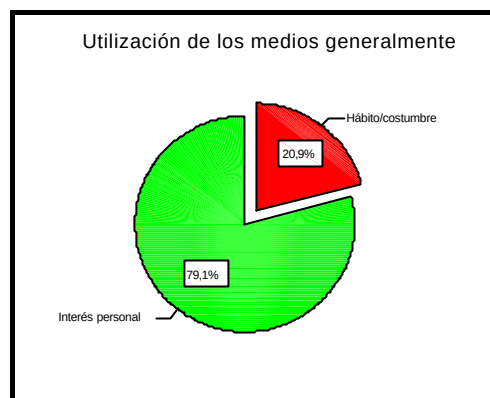
procesamos las respuestas contabilizamos hasta un total de 228, utilizándose, aunque bastante menos que en el primer cuestionario, una gran variedad de términos, muchos de ellos con el mismo significado o muy parecido, por lo que ante tal situación y para obtener unos datos lo más fiables posibles, los agrupamos en torno a educar, entretener, influir, informar y vender. Por ello, la función que es citada más veces entre las tres opciones es «informar» -80 alumnos-, seguida por «entretener» -78 alumnos-, «educar» -42 alumnos-, y algo más alejado, «influir» -15 alumnos- y «vender» -13 alumnos-.

Los resultados del ítem 11 nos muestran las razones del uso de los medios. Un 79,1% -110 alumnos- afirman que lo utilizan generalmente «por interés hacia un programa», y un 20,9% -29 alumnos lo hacen «por hábito y



costumbre».

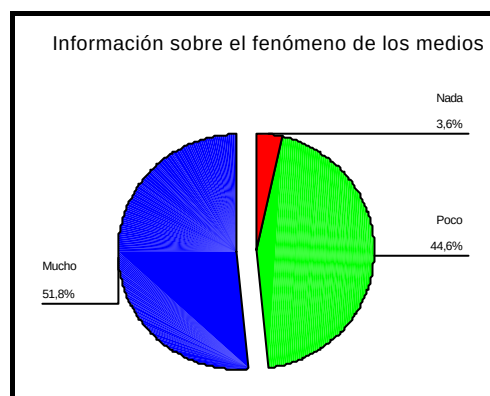
El ítem 12 interrogaba sobre la utilidad de los medios en la vida de los alumnos. Para ello, ofrecimos cuatro opciones donde elegir y una mayoría, el 59,7% -83 alumnos se inclinó por «entretenerme y divertirme», un 18% -25 alumnos- por «aprender co-



sas nuevas», un 15,1% -21 alumnos- por «informarme» y un 7,2% -10 alumnos- por «olvidarme de problemas y preocupaciones».

El ítem 13 demandaba a los alumnos si con la aplicación del Programa habían recibido información

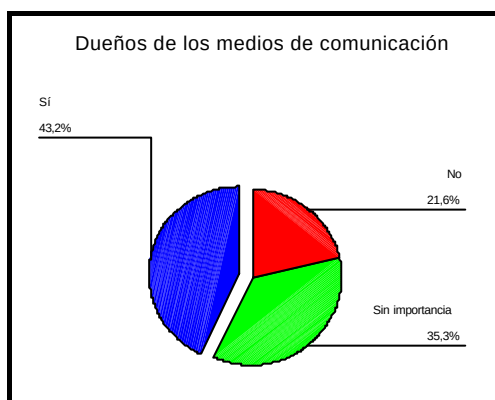
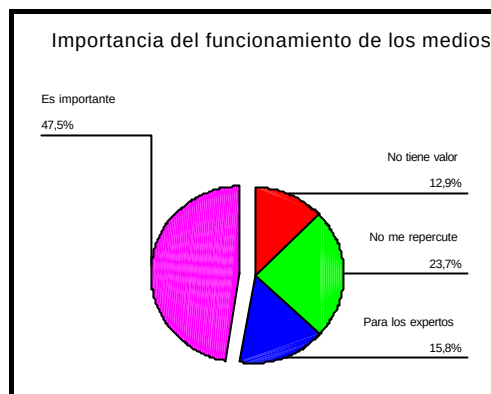
suficiente sobre el fenómeno de los medios de comunicación: su organización, estructura, efectos, consecuencias, etc. Los resultados nos indicaron que una mayoría el 51,8% -72 alumnos- contestaron que «mucho», un 44,6% -62 alumnos- que «poco» y sólo un reducido 3,6% -5 alumnos- que «nada».



Para conocer la importancia que los alumnos le daban al funcionamiento del mundo de los medios, utilizamos el ítem 14. El 47,5% -66 alumnos- manifiestan que «es importante para mí, para conocerlos mejor», el 23,7% -33 alumnos- que «no me repercute para leer, ver u oír programas

y noticias» y el 15,8% -22 alumnos- señalan que sólo «es importante para los expertos y profesionales»; por contra, un 12,9% afirman que «no tiene valor en mi vida».

Preguntamos en el ítem 15 si sabían quiénes eran los dueños de los medios que utilizaban habitualmente.

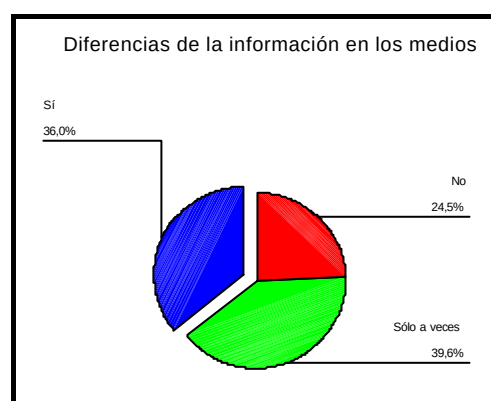


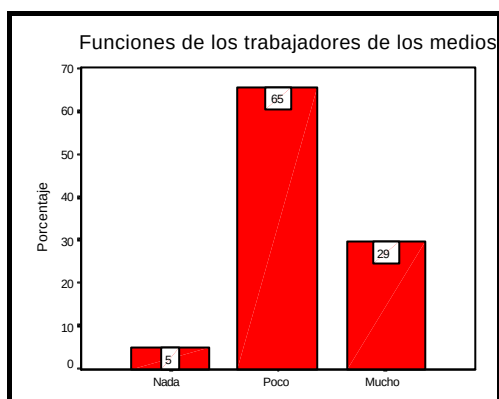
Un alto porcentaje, el 43,2% -60 alumnos- contestaron que «sí», mientras que el 35,3% -49 alumnos- se decantaron por la opción «no considero importante esta cuestión» y el 21,6% restante -30 alumnos- eligieron el «no».

El ítem 16 interrogaba a los alumnos si encontraban diferencias entre las informaciones que daban los

distintos medios que ellos utilizaban. El 39,6% -55 alumnos contestaron que «sólo a veces», el 36% -50 alumnos- que «sí» y el 24,5% -34 alumnos- que «no».

A los que habían contestado afirmativamente, se le pidió -ítem 17- que citaran algunas de las diferencias encontradas. Se registraron un total de 84 respuestas, con el resultado siguiente: el 47,6% de las elecciones las sitúan en los «contenidos», el 23,8% en las «imágenes», el 19% en la «veracidad de los hechos», un 6% en la «argumentación» y, en último lugar, un 3,6% creen encontrarlas en el «lenguaje».

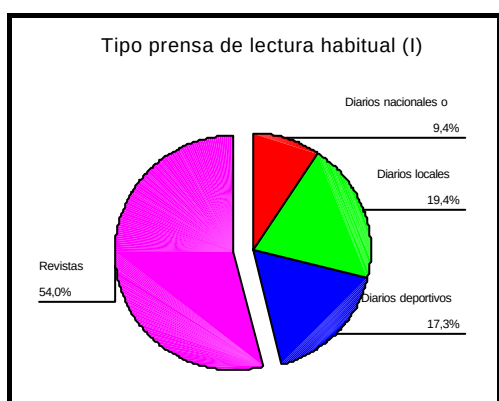
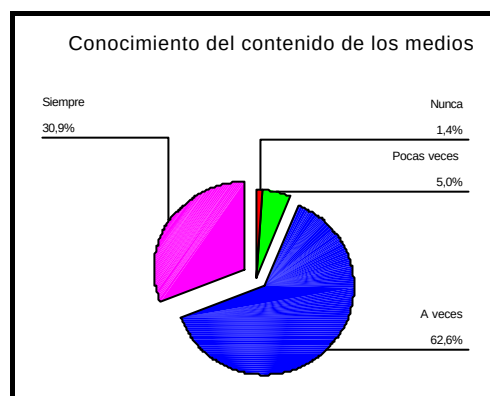




En cuanto al conocimiento que tienen los alumnos sobre las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios -ítem 18-, un alto porcentaje, el 65,5% -91 alumnos-, respondieron que «poco»; por contra, el 29,5% -41 alumnos- contestan que «mucho» y el 5% -7 alumnos- declaran que «nada».

! Dimensión «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios»

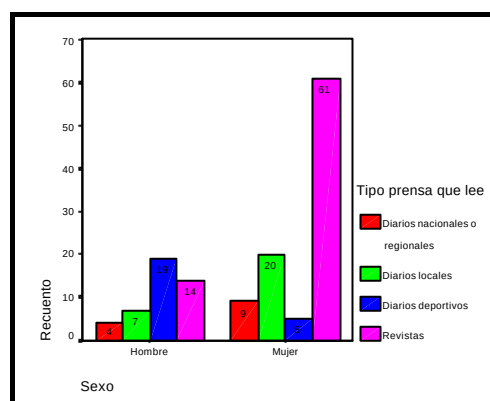
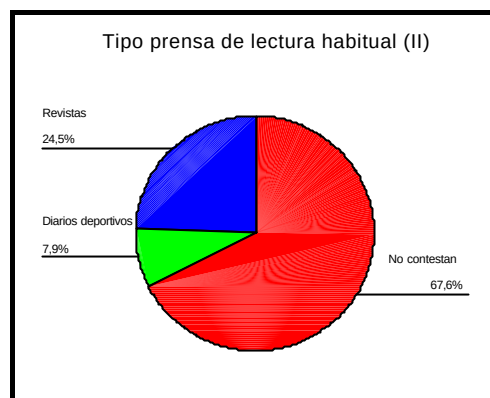
Comenzamos este ámbito intentando averiguar el grado de planificación y conocimiento del contenido de los medios -ítem 19-. Para ello, preguntamos a los alumnos si sabían lo que iban a leer, ver u oír cuando utilizaban algún medio. Un 62,6% -87 alumnos- afirmaron que «a veces»,



seguido de un 30,9% -43 alumnos- que optaron por «siempre»; por contra, sólo un 5% -7 alumnos- contestan que «pocas veces» y finalmente un 1,4% -2 alumnos- que «nunca».

El ítem 20 preguntaba sobre el tipo de prensa que leen habitualmente. Los alumnos podían señalar hasta

dos de entre cuatro opciones posibles. Por ello, los resultados los hemos obtenido en dos recuentos. En el primero, el porcentaje mayoritario es para las «revistas» con el 54% -75 alumnos-; les siguen los «diarios locales» con el 19,4% -27 alumnos-, los «diarios deportivos» con el 17,3% -24 alumnos- y, por último, los «diarios nacionales o regionales» con un 9,4% -13 alumnos-. En el segundo recuento, sólo aparecen dos opciones, siendo el porcentaje más significativo para las «revistas» con un 24,5% -34 alumnos-, seguido por los «diarios deportivos» con el 7,9% -11 alumnos-. Un 67,6% del total -94 alumnos- no contestaron. Muy interesante resulta conocer los datos en relación a la variable sexo, donde encontramos diferencias sustanciales en los gustos. Así, en los varones el tipo de prensa que más se lee son los «diarios deportivos» con el 43,2% -19 alumnos-, seguido de las «revistas» con el 31,8% -14 alumnos-, los «diarios locales» con el 15,9% -7 alumnos- y los «diarios nacionales» con el 9,1% -4 alumnos-. Sin embargo, en las chicas, en primer lugar y de forma destacada, el tipo de prensa preferido son las «revistas» con el 64,2% -61 alumnas-, seguido de los «diarios locales» con el 21,1% -20 alumnas-, los «diarios nacionales o regionales» con el 9,5% -9 alumnas- y en último lugar la lectura de los «diarios deportivos» con un 5,3% -5 alumnas-.



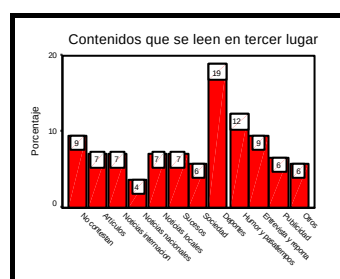
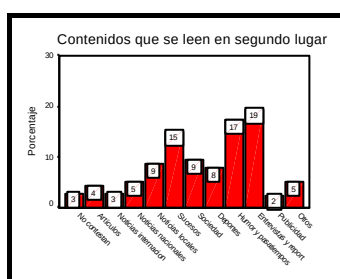
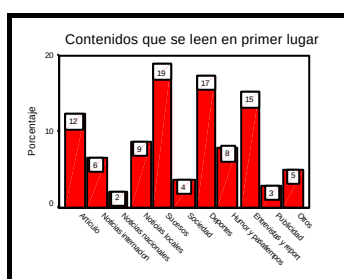
El ítem 21 nos daba información sobre la forma de abordar la lectura de un diario. Ante tres opciones posibles, el alumno podía señalar hasta

dos. Por eso, hemos realizado dos recuentos. El primero es bastante significativo y refleja claramente las preferencias del alumnado. Un 64% -89 alumnos- afirman «leo las informaciones que me interesan», un 30,2% -42 alumnos- se decantan por «veo sólo los titulares y las fotografías» y sólo un 5,8% -8 alumnos- se deciden por «lo leo entero».



En el segundo recuento, en el que 109 alumnos -78,4%- no contestaron nada, un porcentaje del 17,3% -24 alumnos optaron por «leo las informaciones que me interesan» y sólo un 4,3% -6 alumnos se inclinaron por «lo leo entero», no apareciendo la opción «veo sólo los titulares y las fotografías».

El ítem 22 demandaba información sobre los contenidos que normalmente leen los alumnos. Diseñamos una pregunta con once posibles respuestas de las que podían señalar hasta tres, anotando en una casilla que le precedía el orden de preferencia personal. Los datos obtenidos nos indican que los contenidos que más leen en primer lugar son los «sucesos» con el 18,7% de las preferencias -26 alumnos-, seguidos por los «deportes» con el 17,3% -24 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 15,1% -21 alumnos-, los «artículos» con el 12,2% -17 alumnos-, las «noticias locales»



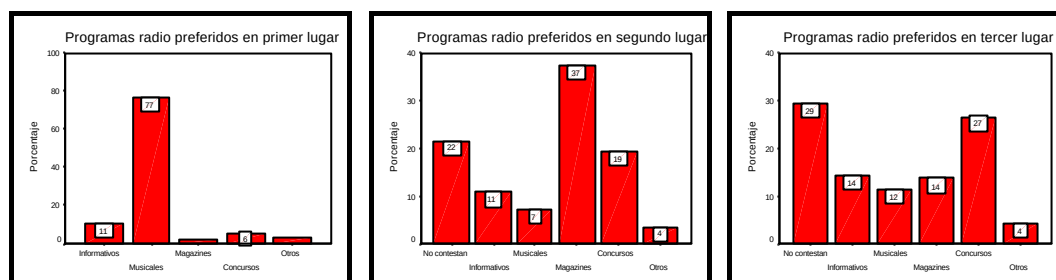
con el 8,6% -12 alumnos-, la sección de «humor y pasatiempos» con el 7,9% -11 alumnos-, las «noticias internacionales» con el 6,5% -9 alumnos-, «sociedad» con el 3,6% -5 alumnos-, la «publicidad» con un 2,9% -4

alumnos- y las «noticias nacionales» con un 2,2% -3 alumnos-. La opción «otros» fue elegida por un 5% -7 alumnos-. En segundo lugar, las preferencias lectoras principales las encontramos para las «entrevistas y reportajes» con el 19,4% -27 alumnos-, el «humor y los pasatiempos» con el 17,3% -24 alumnos-, los «sucesos» con el 15,1% -21 alumnos, «sociedad» con el 9,4% -13 alumnos-, las «noticias locales» con el 8,6% -12 alumnos- y los «deportes» con el 7,9% -11 alumnos-. En tercer lugar, las preferencias giraron en torno a los «deportes» con el 18,7% -26 alumnos-, el «humor y pasatiempos» con el 12,2% -17 alumnos-, las «entrevistas y reportajes» con el 9,4% -13 alumnos- y con un 7,2% -10 alumnos-, respectivamente, los «sucesos», «artículos», «noticias internacionales», y las «noticias locales».

Con la media de todas las puntuaciones, hemos elaborado una síntesis global que refleja los contenidos que más leen nuestros encuestados. En los resultados, se produce un empate en el primer lugar: la secciones de «entrevistas y reportajes» y «deportes», ambas con un 15,2% de las preferencias - 61 alumnos, respectivamente-; les siguen los «sucesos» con el 14,2%, «humor y pasatiempos» con el 13%, las «noticias locales» con el 8,5% y los «artículos» con el 8,3%. Las restantes secciones las encontramos con unos porcentajes menos significativos: «sociedad» con el 6,5%, «noticias internacionales» con el 5,8%, «publicidad» con un 4%, «noticias nacionales» con el 3,8% y «otros» contenidos con el 5,5% del total. Como podemos apreciar las primeras cuatro preferencias de los alumnos se encuentran en unos porcentajes muy cercanos, que nos confirman que son las secciones más leídas.



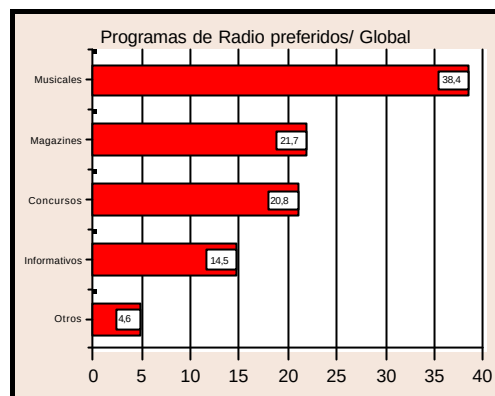
El ítem 23 nos informa de los programas de radio que más oyen. Les dimos cuatro posibles opciones específicas y una quinta abierta, en las que tenían que señalar hasta tres con un orden de preferencia igual que en el ítem anterior. El primer recuento es sin duda el más significativo pues nos aporta el gusto predominante entre nuestros escolares. Los resultados nos



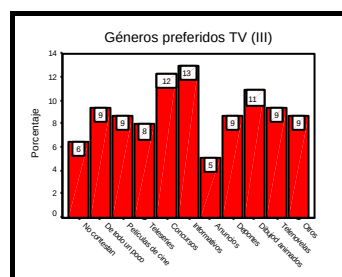
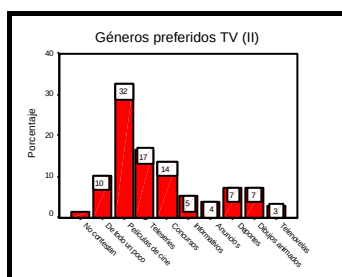
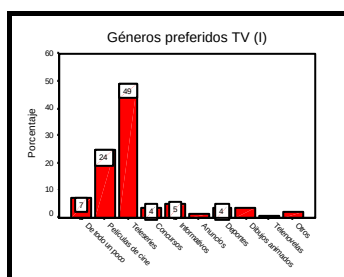
indican que los programas «musicales» son los preferidos en primer lugar por casi todos nuestros encuestados con un porcentaje del 77% -107 alumnos-, seguidos a gran distancia por los informativos con el 10,8% -15 alumnos-, los «concursos» con un 5,8% -8 alumnos-, los «magazines» con el 2,9% -4 alumnos- y un 3,6% -5 alumnos- se decantaron por «otros programas no especificados». En un segundo lugar, sus preferencias se encuentran más compensadas, obteniendo un 37,4% los «magazines» -52 alumnos-, un 19,4% los «concursos» -27 alumnos-, un 10,8% los «informativos» -15 alumnos-, un 7,2% los «musicales» -10 alumnos- y un 3,6% -5 alumnos- se decantaron por «otros programas». En su tercera preferencia, los resultados se encuentran más igualados destacando los «concursos» con el 26,6% -37 alumnos-, los «informativos» con el 14,4% -20 alumnos-, los «magazines» con el 13,7% -19 alumnos-, y los «musicales» con el 11,5% -16 alumnos-, mientras que un 4,3% -6 alumnos- optaron por «otros programas».

Como se puede observar en los gráficos, en la segunda y en la tercera elección, hay un porcentaje cada vez mayor de alumnos que no contestan. Finalmente, sumando las tres elecciones y sacando sus medias, hemos procedido a elaborar el global de la pregunta. También creíamos interesan-

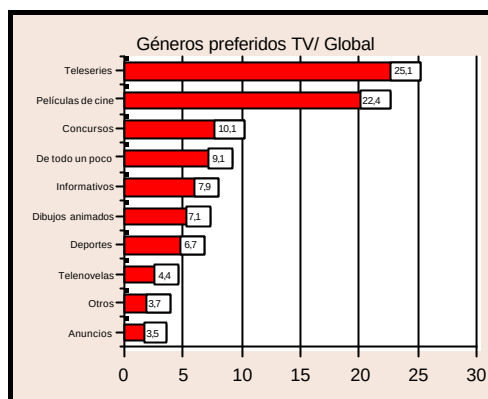
te saber las preferencias por sexo por lo que procedimos a introducir dicha variable, obteniéndose unos datos muy curiosos y significativos. Así, observamos que el programa preferido con diferencia es el «musical» con el 38,4% y un índice de audiencia para los chicos del 95,4% y para las chicas del 95,8%; a continuación, tenemos a los «magazines» con el 21,7% -índice de audiencia: hombres, 31,8%; mujeres, 64,2%-, a los «concursos» con el 20,8% -índice de audiencia: hombres, 50%; mujeres, 52,6%-, a los «informativos» con el 14,5% -índice de audiencia: hombres, 47,7%; mujeres, 30,5%- y «otros programas» con el 4,6% -índice de audiencia: chicos, 18,2%; chicas, 8,4%-.



Siguiendo la misma estructura que las dos preguntas anteriores, el ítem 27 recogía las preferencias de nuestros alumnos en cuanto a los géneros televisivos que más visionaban. Les ofrecíamos nueve opciones definidas y otra abierta, para que pudieran responder a otro tipo de programas no presentado, de las que tenían que señalar tres, de forma jerarquizada. Tras el procesamiento de los datos, lo que más suelen ver en primer lugar y destacando son las «teleseries», con un porcentaje del 40% -58 alumnos-, seguido de las «películas de cine» con el 25,5% -37 alumnos- y quedando por debajo del 10% las restantes opciones. En segundo lugar, los géneros preferidos son nuevamente «las películas de cine» con el 34,5% -50



alumnos- y las «teleseries» con el 18,6% -27 alumnos. Les siguen los «deportes» con el 11,7% -17 alumnos- y los «concursos» con el 11% -16 alumnos-, quedando los géneros restantes por debajo del 10%. Por último, las preferencias en tercer lugar están más equilibradas y ninguna sobrepasan el 16%, destacando los «concursos» y las «películas» con el 15,9%, y los «dibujos animados» con el 14,5%.

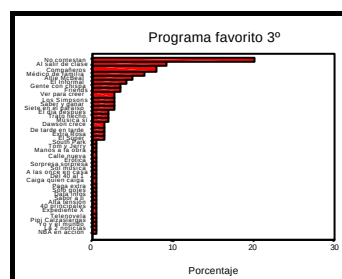
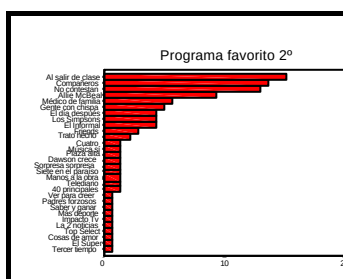
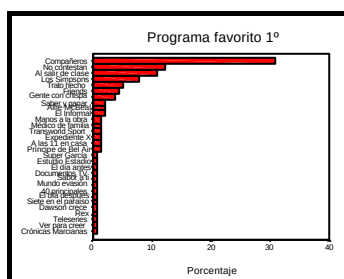
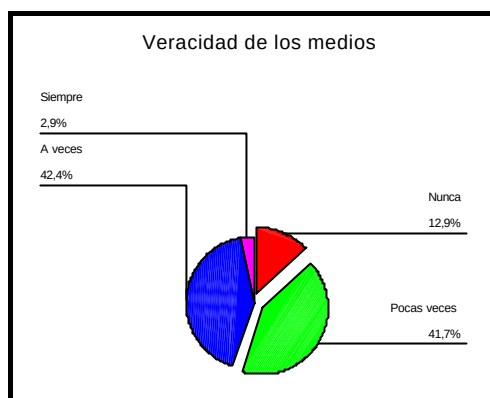


Siguiendo el mismo procedimiento de las anteriores preguntas, elaboramos el resultado global, introduciendo la variable sexo, lo que nos aportó unos datos bastante interesantes. Así, obtenemos que las «teleseries» con el 25,1% -índice de audiencia: mujeres, 88,4%; hombres, 40,9%- se sitúan en primer lugar, mientras que las «películas de cine» con el 22,4% y un índice de audiencia para las chicas del 64,2% frente al 68,2% de los varones se colocan en un segundo lugar. A continuación, más distantes, nos encontramos a los «concursos» con el 10,1% -índice de audiencia: mujeres, 34,7%; hombres, 18,2%-, a «de todo un poco» con el 9,1% -índice de audiencia: mujeres, 25,3%; hombres, 29,5%-, los «informativos» con el 7,9% -índice de audiencia: varones, 22,7%; mujeres, 23,2%-, los «dibujos animados» con el 7,1% -índice de audiencia: mujeres, 14,7%; hombres, 34,1%-, los «deportes» con el 6,7% -índice de audiencia: varones, 47,7%; mujeres, 6,3%-, las «telenovelas» con el 4,4% -índice de audiencia: mujeres, 15,8%; hombres, 6,8%-, a «otros» con el 3,7% -índice de audiencia: mujeres, 7,4%; hombres, 18,2%- y, en último lugar, a los «anuncios» con el 3,5% y un índice de audiencia del 12,6% para las mujeres y del 4,5% para los hombres.

El ítem 25 demandaba a los alumnos su opinión sobre el grado de veracidad que le dan a los mensajes y contenidos que aparecen en los distintos medios. El recuento nos informa que un 42,4% -59 sujetos- creen que «a veces», el 41,7% -58 alumnos- optan por «pocas veces», un 12,9% -18 alumnos- afirman que «nunca» y sólo un 2,9% -4 alumnos- se inclinan por la

opción «siempre».

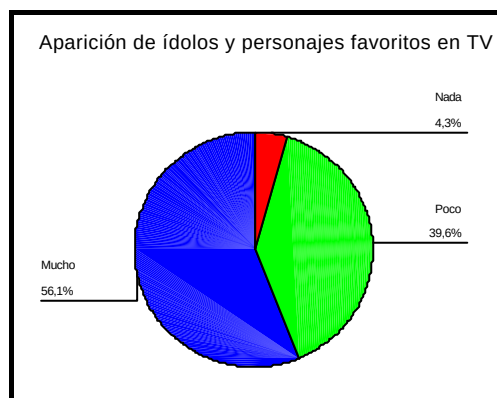
Con el ítem 26, indagábamos sobre los nombres de los programas favoritos de los alumnos. Para recoger sus preferencias, les ofrecimos la posibilidad de contestar en formato abierto hasta tres veces, pero por orden de preferencia. En la primera tanda, contestada por el 87,8% de la muestra -122 alumnos- recopilamos 29 nombres concretos de sus programas preferidos, destacando la serie de televisión «Compañeros» con el 30,9% de las elecciones y a más distancia, «Al salir de clase» con un 10,8% de las elecciones, «Los Simpsons» con un 7,9%, «Trato hecho» con el 5%, «Friends» con el 4,3% y «Gente con chispa» con un 3,6%. En la segunda, con una participación del 87% -121 alumnos- recopilamos también 29 nombres diferentes de programas, entre ellos, «Al salir de clase» con un 15,1%, «Compañeros» con el 13,7%, «Allie McBeal» con un 9,4%, «Médico de familia» con el 5,8%, «Gentes con chispa» con un 5% y con el 4,3%, respectivamente, «Los Simpson», «El día después» y «El Informal». Por último, en el tercer recuento, habiendo contestado el 79,9% -111 alumnos-, sus preferencias abarcaron hasta un total de 40 programas distintos, teniendo entre las más elegidas las siguientes: «Al salir de clase» con un 9,4%, «Compañeros» con el 7,9%, «Médico de familia» con el 6,5%, «Allie McBeal» con un 5%, «El Informal» con el 4,3% y con el 3,6%, respectivamente, «Friends» y «Gente con chispa».



Con todos los datos de las tres preferencias, elaboramos un resultado global, que nos clarificara un poco más cuáles eran sus principales programas favoritos dentro de la gran variedad. Entre los diez que más destacan, por orden de preferencia, encontramos los siguientes: «Compañeros» con el 20,6% del total de las elecciones efectuadas, «Al salir de clase» con un 13,8%, «Allie McBeal» con el 6,5%, «Los Simpson» con un 5,9%, «Médico de familia» con el 5,4%, «Gente con chispa» con un 4,8%, «El Informal» y «Friends» con un 4,2%, respectivamente, «Trato hecho» con el 3,7% y, por último, «El día después» con un 2,8%.



Con el ítem 26 queríamos obtener información sobre sus personajes e ídolos favoritos y ver la posible relación con sus programas y géneros preferidos. Les pedimos, en respuesta abierta, que anotaran hasta tres por



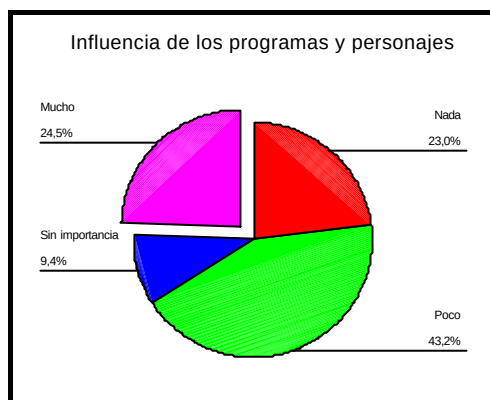
orden de preferencia. Procesados los datos, comprobamos que realizaron un total de 312 elecciones, apareciendo 139 personajes diferentes. Estos procedían de las profesiones que más aparecen en el mundo del cine y la televisión: actores y actrices, cantantes, deportistas y presentadores, de procedencia tanto nacional como extranjera. El recuento nos confirma que nuestros alumnos no

tienen un personaje con el que se identifiquen mayoritariamente. El que más puntuación obtuvo se sitúa por debajo del diez por ciento de las elecciones y la mayoría se sitúan con menos de tres elecciones. Un 17,3% de la muestra -24 alumnos- no contestaron en la primera tanda. Al no haber unas preferencias destacadas, optamos por realizar un recuento general entre las

tres posibles anotaciones. Así, aparece en primer lugar el cantante «Alejandro Sanz» con 26 elecciones y un porcentaje del 8,3%; en segundo lugar, el actor «Leonardo DiCaprio» con 18 y el 5,8%; en tercer lugar, el grupo musical «Back Street Boys» con 13 y el 4,2% y en cuarto lugar el actor «Brad Pitt» con 12 elecciones y el 3,8%. Otros personajes, en orden decreciente en cuanto a número de anotaciones, son: el cantante «Ricky Martin» con 10 elecciones, el actor «Kimi», de la serie Compañeros, y el cantante «Chayanne» con 8 elecciones y finalmente, entre otros, los deportistas «Rivaldo», «Raúl» y el personaje «Bart Simpsons» con 7 elecciones cada uno.

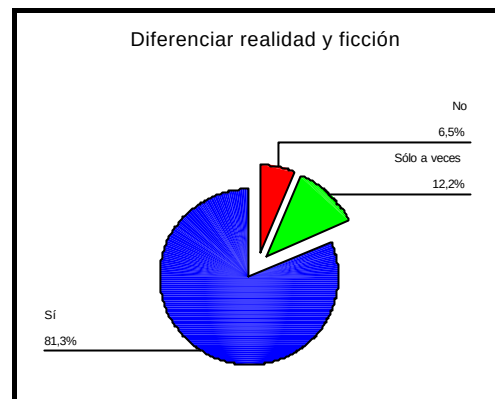
El ítem 28 demandaba a los alumnos si sus ídolos y personajes preferidos aparecían con frecuencia en la televisión. Un total de 78 alumnos, el 56,1%, contestaron que «mucho», un significativo 39,6% -55 alumnos- creen que «poco» y sólo un 4,3% -6 alumnos- respondieron que «nada».

Con el ítem 29, pretendíamos saber si los alumnos pensaban que su programas preferidos, con sus temáticas y personajes, les influían de alguna manera en su forma de ser y actuar. Se les propuso cuatro posibles respuestas de las que deberían elegir una. El porcentaje más alto, el 43,2% -60 alumnos- afirman que «poco», el 24,5% -34 alumnos- que «mucho», el 23% -32 alumnos- respondieron que «nada» y un 11% -13 alumnos- contestaron que «no considero importante esta cuestión».

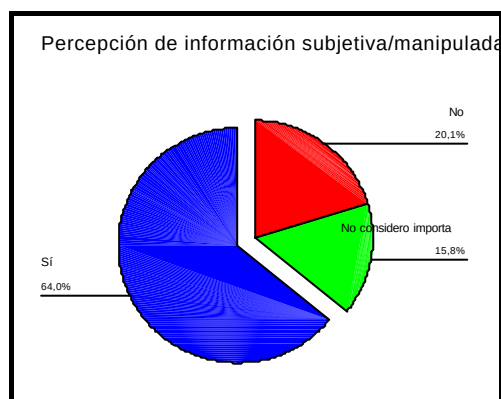


Consecuente con lo anterior, el ítem 30, pedía a los que habían contestado afirmativamente que señalaran hasta tres aspectos que pudieran provocar la posible influencia de sus personajes e ídolos preferidos. A esta cuestión, sólo respondieron 23 alumnos, situándose los aspectos más influyentes en torno a la imagen personal como son la «forma de actuar, de hablar, de pensar, de ser y de vestir».

El ítem 31 interrogaba a nuestros encuestados si sabían diferenciar la realidad de la ficción cuando veían la televisión. Hay una amplia mayoría, el 81,3% -113 alumnos- que creen que «sí», un 6,5% -9 alumnos- que «no» y un 12,2% -12 alumnos- que afirman que «sólo a veces».



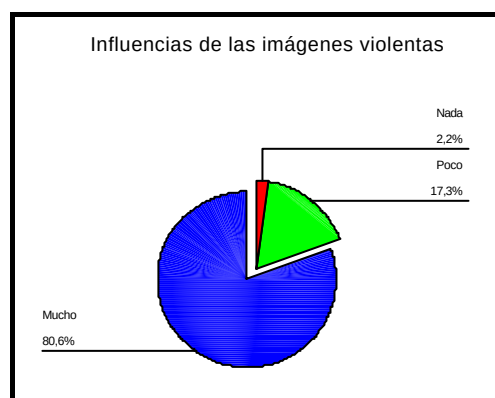
Con el ítem 32, demandábamos a los alumnos si, en alguna ocasión, se habían dado cuenta de que la información que estaban recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada. El 64% -89 alumnos- afirman que «sí», frente al 20,1% -28 alumnos- que dicen que «no».



Existe un 15,8% -22 alumnos- que opinan «no considero importante esta cuestión». Los que se decantaron positivamente, podían indicar cómo percibieron esa manipulación o subjetivismo de la información -ítem 33-. Respondieron sólo 20 sujetos y se dieron cuenta de la manipulación cuando analizaron, compararon o contrastaron la información y cuando reflexionando

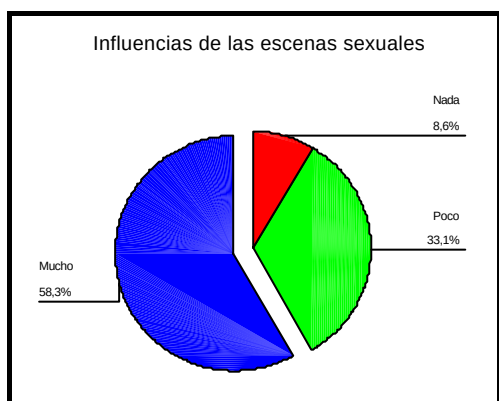
percibieron engaño u observaron expresiones y datos confusos, no creíbles y exagerados.

El ítem 34 solicitaba la opinión de los alumnos sobre si las escenas violentas perjudican a los niños y a los adolescentes. Se les dio tres posibles respuestas y los datos obtenidos nos afirman que el 80,6% -112 alumnos-

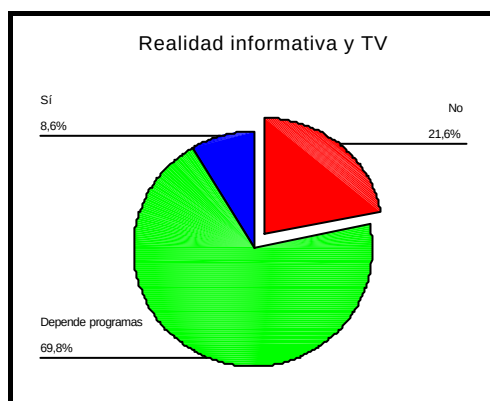


creen que «mucho», el 17,3% -24 alumnos- que «poco» y sólo un 2,2% -3 alumnos- se decantan por la opción «nada». A continuación, ítem 35, se les demandaba que indicaran el porqué. Respondieron el 79,1% -110 alumnos- y mayoritariamente, el 80%, apuntan que las escenas violentas «se interiorizan y provocan su imitación». Otras respuestas, con menos de 6 elecciones, pero interesantes son: «confunden la realidad y la ficción», «afecta a la forma de ser y actuar», «insensibiliza», entre otras.

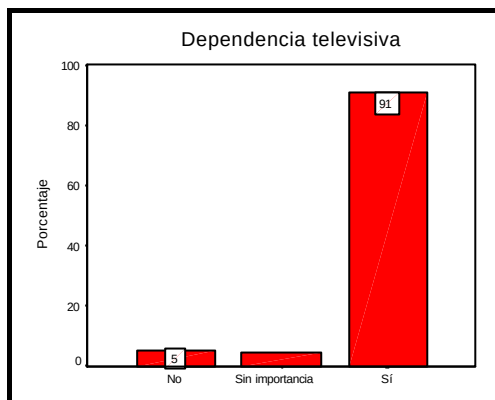
En el mismo sentido, el ítem 36, interrogaba sobre las influencias de las escenas de sexo. El 58,3% -81 sujetos- señalan que perjudican «mucho», el 33,1% -46 alumnos- que «poco» y un 8,6% -12 alumnos-afirman que «nada». Cuando se les preguntó el porqué -ítem 37-, de las 91 respuestas recogidas, el 36% -50 alumnos- creen que perjudican porque «incitan a su imitación». Las restantes respuestas obtienen menos de 10 elecciones, señalándose, entre otras, las siguientes causas: por el «escaso grado de formación», «es algo natural», «cambia la forma de ser, actuar y pensar», «provoca la obsesión»y «no se distingue la realidad de la ficción».



El ítem 38 solicitaba a los alumnos su opinión en cuanto a que si creían que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos. Una mayoría, el 69,8%, -97 alumnos- se decantaron por la opción «depende de los tipos de programas», la menos discriminadora de las tres posibles; No obstante el 21,6% -30 alumnos- optan por el «no», mientras que un 8,6% -12 alumnos- afirman que «sí».

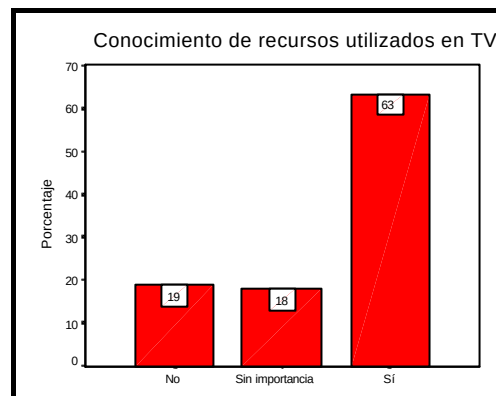


Para conocer si nuestros alumnos con el desarrollo del Programa se



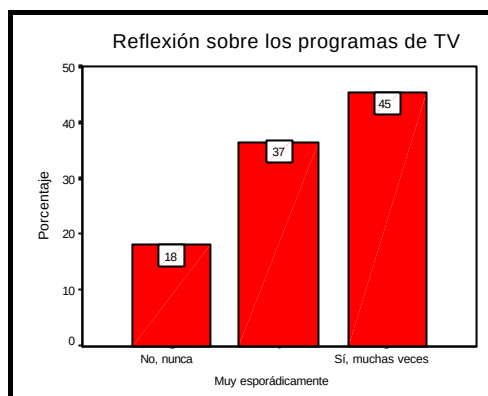
habían planteado cómo la televisión nos engancha como televidentes a través de los programas de entretenimientos, se diseñó el ítem 39. Los datos nos muestran que casi la totalidad, el 90,6% -126 alumnos- afirman que «sí», mientras que únicamente el 5% -7 alumnos- se decantan por el «no» y el 4,8% -7 alumnos- señalan que «no considero importante esta cuestión».

En la misma línea que la pregunta anterior, el ítem 40 demandaba a los alumnos si habían podido reflexionar, al menos brevemente en este Programa, sobre los recursos que los distintos programas dramáticos (teleseries, películas...) emplean para hacerlos atractivos y entretenidos. Así, el 63,3% -88 alumnos- apuestan por el «sí», frente a un 18,7% - 26 alumnos- que señalan «no» y a un 18% -25 alumnos- que se decantan por la opción de indecisión «no considero importante esta cuestión».

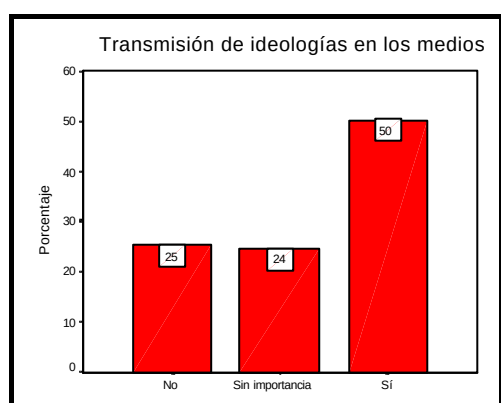


Para conocer el grado de conocimiento de esos recursos, el ítem 41 pedía a los alumnos que enumeraran, en respuesta abierta, hasta tres «trucos» utilizados por el medio televisivo o cinematográfico para alterar la realidad. Respondieron las tres opciones sólo 17 alumnos. Las respuestas más registradas, por orden de preferencias son los «efectos especiales», la «banda sonora», «personajes atractivos», «colores y fotografía», «argumentos interesantes» «diálogos», «vestuario», «decorados», «movimiento de la cámara», la «publicidad» y el «doblaje».

Con el ítem 42, pretendíamos conocer si el Programa había servido para que los alumnos reflexionaran seriamente sobre la programación de televisión que veían. Se les ofreció tres posibles respuestas, obteniéndose que un 45,3% -63 alumnos- se decantan por «sí, muchas veces», un 36,7% -51 alumnos- por «muy esporádicamente» y el 18% -25 alumnos- por la opción «no, nunca».



El ítem 43 interrogaba si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. El resultado del recuento nos refleja que la opción «sí» es elegida por el 50,4% -70 alumnos-, el «no» por el 25,2% -35 alumnos-, mientras que un 24,5% -34 alumnos- se inclinan por «no considero importante esta cuestión».

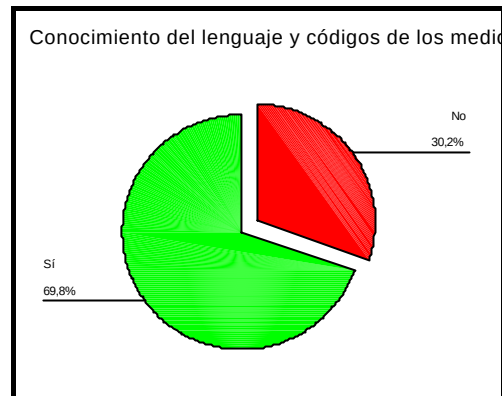
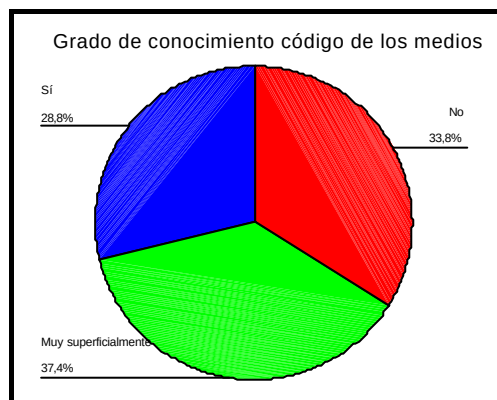


Para los que contestaron positivamente, al objeto de comprobar su grado de conocimiento, se les pidió en el ítem 44 que indicaran los nombres de los medios y las ideas políticas o sociales que consideran que defienden. Establecieron la siguiente relación entre medio y posicionamiento: «TVE/PP», «Antena 3/PP», «Canal Sur/PSOE», «Canal +/PSOE», «El Mundo/PP», «ABC/PP», «El País/PSOE» y «Teleonuba/PP». Algunas repuestas relacionan «Antena 3/PSOE», «Canal +/PP» y «Canal Sur/ Partido Andalucista».

Las siguientes tres preguntas, pretendieron averiguar el aprendizaje alcanzado sobre el lenguaje y los códigos de los medios. Por ello, en el ítem 45 indagábamos si nuestros alumnos sabían que los distintos medios son poseedores de un lenguaje propio con códigos especiales. El 69,8% -

97 alumnos- afirman que «sí», mientras que un 30,2% señalan que «no».

Con el ítem 46, pretendimos que nos dijeran si con el desarrollo del Programa habían comenzado a conocer estos códigos. Se les ofreció tres posibles respuestas y el 37,4% - 52 alumnos- piensan que «muy superficialmente», el 28,8% -40 alumnos- que «sí», mientras que un 33,8% - 47 alumnos- se inclinan por el «no». Para confirmarlo, en el ítem 47 se les pidió que indicaran algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el

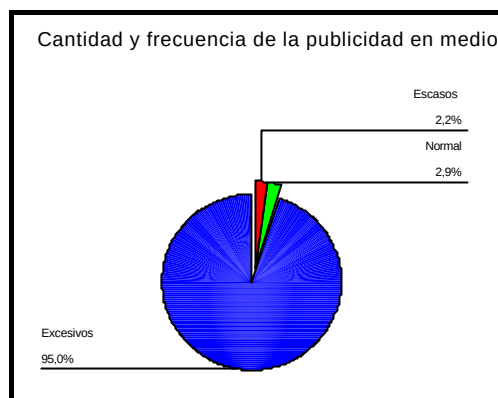
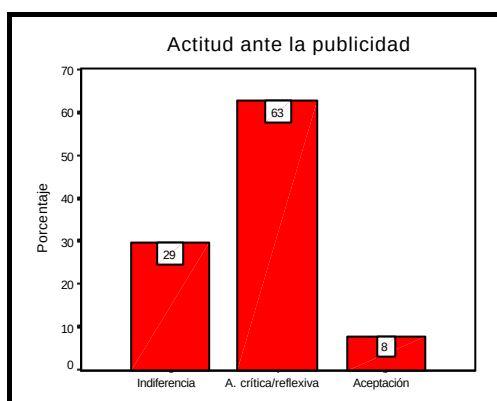


lenguaje de los medios. Un total de 46 alumnos utilizaron esta opción, lo que nos permite realizar un recorrido por los distintos medios al recogerse los siguientes términos: "noticia, editorial, columna, mancheta, artículo, sección, reportaje, titular, entradilla, emisor, reiterativo, objetivo, subjetivo, creativo, claridad, avance, boletín, espacio, sintonía, guión, persuasión, manipulación, angulaciones, planos,

zoom, travelling, flash, producción, realización, dirección, montaje, edición, grabación, máster, estereotipos, mensajes".

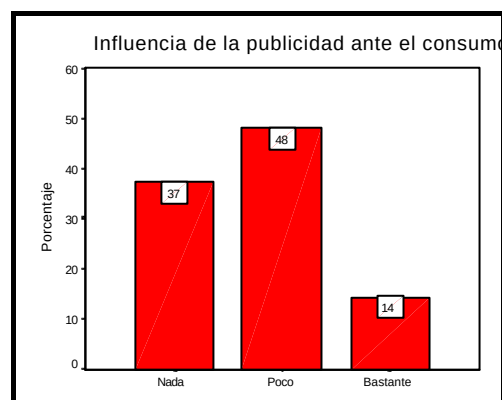
A partir del ítem 48 y hasta el 61, nos centramos en aspectos concernientes a la publicidad: influencia, actitud, consumo, mensajes, recursos... En primer lugar, demandamos a los alumnos que nos indicaran su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios en los medios.

Casi la totalidad, el 95% -132 alumnos- señalan que eran «excesivos», un 2,9% -4 alumnos- que «normal» y un 2,2% -3 alumnos- indican que «escasos».

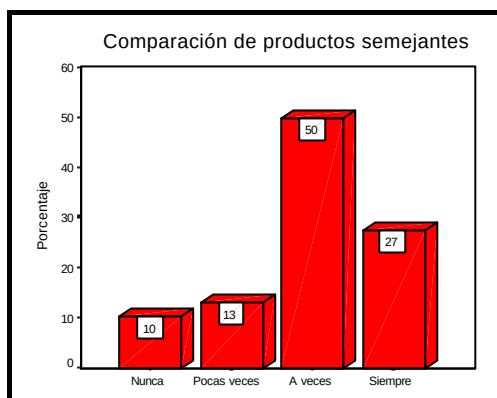


En cuanto a la actitud ante la publicidad -ítem 49-, una mayoría de alumnos, el 62,6% -87 alumnos- indican su «actitud crítica y reflexiva», un 29,5% -alumnos- declaran que procuran «rechazarla o desentenderse de ella» y un 7,9% -11 alumnos- señalan que la «aceptan y siguen con interés».

Con el ítem 50, pretendíamos averiguar si nuestros alumnos después de haber conocido los mecanismos de la publicidad para vendernos un producto, se siguen dejando influenciar por ella, provocándole el deseo de comprarlo. Un porcentaje mayoritario, el 48,2% -67 alumnos- señalan que «poco», mientras que un 37,4% -52 alumnos- se decantan por «nada» y el 14,4% -20 alumnos- afirman que «bastante».

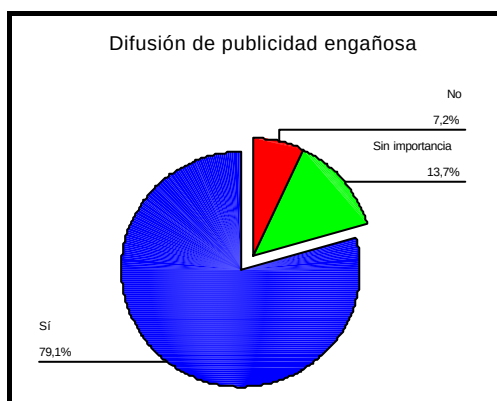
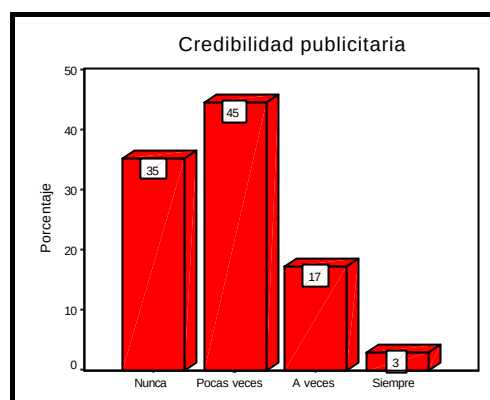


Con el ítem 51 demandamos que nos dijeran si antes de comprar un producto anunciado lo comparaban con otros similares del mercado. Ante cuatro posibles respuestas y una vez procesados los datos, el resultado nos



revela que el 49,6% -69 alumnos- se decantan por «a veces», el 27,3% -38 alumnos- por «siempre», mientras que un 12,9% -18 alumnos- afirman que «pocas veces» y el 10,1 restante -14 alumnos- que «nunca».

Profundizando en la misma temática, el ítem 52 preguntaba a los alumnos si se creían todo lo que se dice en la publicidad. El 44,6 -62 alumnos- afirman que «pocas veces», el 35,3% -49 alumnos- que «nunca», un 17,3% -24 alumnos- se decantan por «a veces», mientras que un reducido 2,9% -4 alumnos- señalan «siempre».



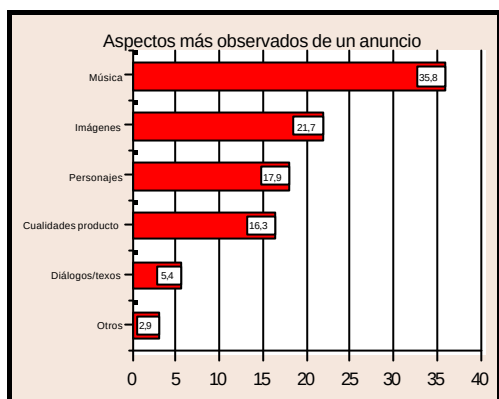
Para averiguar la opinión de los alumnos sobre si pensaban que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos, se confeccionó el ítem 53. Los datos obtenidos nos muestran que una amplia mayoría, el 79,1% -110 alumnos- afirman que «sí»; mientras que un 13,7% -19 alumnos- señalan que es una «cuestión sin importancia»

y un 7,2% -10 alumnos- se decantan por el «no».

En el ítem 54, les pedimos que nos indicaran, en formato abierto, algún rasgo específico de imágenes o textos con mensajes encubiertos o

con doble sentido. Sus respuestas giraron en torno a los términos «engaño», «incitación al consumo», «manipulación», «ambigüedad», «superficialidad».

El ítem 55 indagaba sobre los aspectos que son más observados cuando los alumnos ven un anuncio.

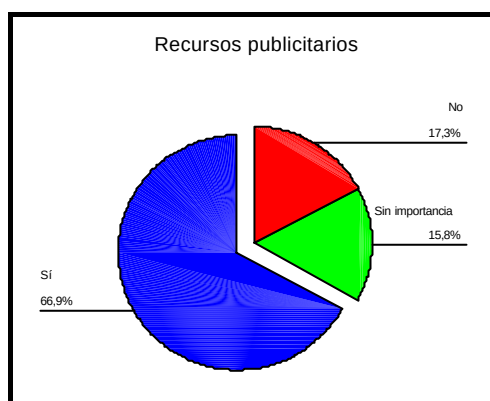


cuando los alumnos ven un anuncio.

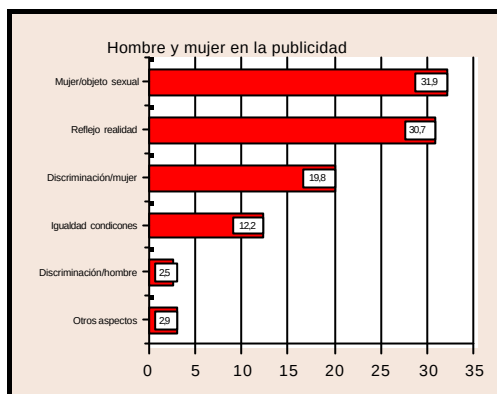
Diseñamos una pregunta con seis posibles respuestas de las que podían seleccionar hasta dos. Los datos obtenidos nos confirman que fueron señaladas 240, siendo la «música» el elemento en el que más se fijan con el 35,8% de las preferencias -86 alumnos-, seguidos por las «imágenes» con el 21,7% -52 alumnos-, los «personajes» con el

17,9% -43 alumnos-, las «características del producto» con 12,2% -39 alumnos-, los «diálogos o textos» con el 5,4% -13 alumnos- y, finalmente, un 2,9% -7 alumnos indican la opción «otros».

Para saber si habían llegado a conocer los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender, se les interrogó en este sentido con el ítem 56. Los datos recogidos nos muestran que una amplia mayoría, el 66,9% -93 alumnos- contestaron que «sí», mientras que un 17,3% -24 alumnos- optaron por el «no» y otro 15,8% -22 alumnos- creen que es una «cuestión sin importancia».

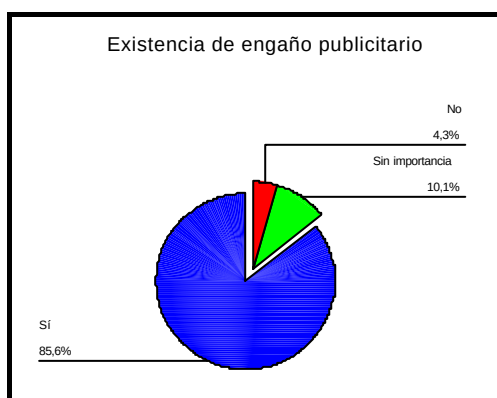
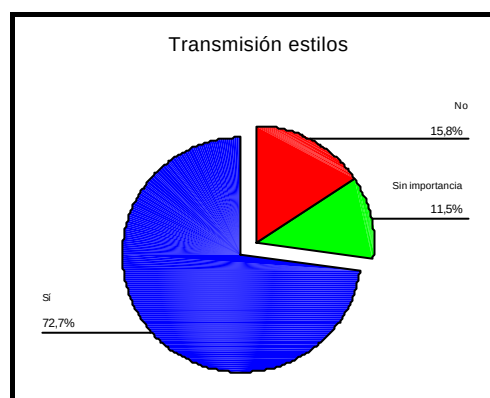


Para indagar sobre el nivel de conocimiento analítico que los alumnos de esta edad perciben a través del visionado de imágenes y textos publicitarios, se preguntaba en el ítem 60 la manera en que aparecen el



hombre y la mujer en la publicidad. Se les ofreció seis opciones posibles, una de ellas de forma abierta, de las que podían seleccionar hasta dos. Un total de 99 alumnos hicieron uso de las dos opciones, llegándose a alcanzar 238 preferencias. Los datos globales obtenidos nos indican que el 31,9% -76 alumnos- apuntan que «la mujer es considerada como objeto sexual», el 30,7% -73 alumnos- señalan que «reflejan lo que sucede en la sociedad», un 19,8% -47 alumnos- que «hay discriminación hacia la mujer», un 12,2% -29 alumnos- que «aparecen en igualdad de condiciones» y el 2,5% -6 alumnos- afirman que «hay discriminación hacia el hombre». Finalmente aparece un 2,9% -7 alumnos- que se decantan por otros aspectos no tan relevantes.

Preguntados los alumnos si creían que la publicidad nos trasmite modos o estilos de vida -ítem 58-, una gran mayoría, el 72,7% -101 alumnos-, afirman que «sí» frente a un 15,8% -22 alumnos- que señalan el «no», mientras que el 11,5% -16 alumnos- piensan que es una «cuestión sin

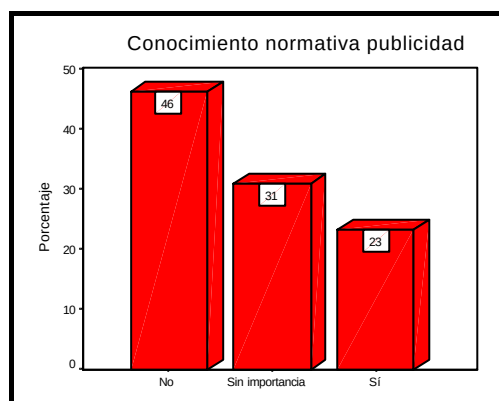
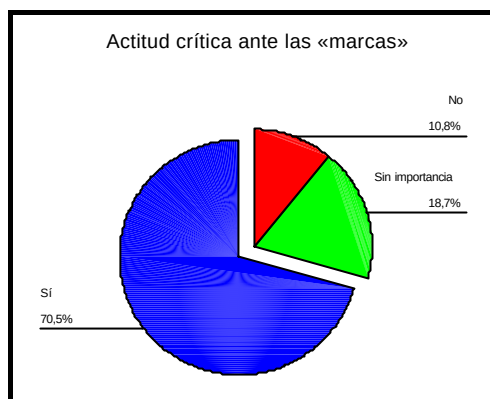


importancia».

Con el ítem 59, preguntábamos si creían que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios. Procesados los datos, obtuvimos que mayoritariamente, el 85,6% -119 alumnos- afirman que «sí», frente al

4,3% -6 alumnos- que sostienen que «no». Un significativo 10,1% -14 alumnos- sostienen que es una «cuestión sin importancia».

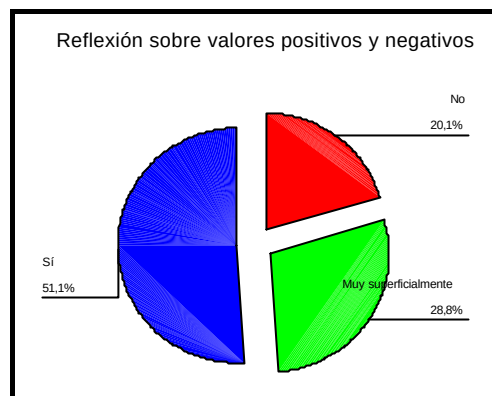
Para conocer la incidencia del Programa, demandamos a los alumnos en el ítem 60- que nos indicaran si les parecía importante desarrollar una actitud crítica ante los productos de «marca». Tras el recuento, una amplia mayoría, el 70,5% -98 alumnos- afirman que «sí», frente al 10,8% -15 alumnos- que se decantan por el «no». Un importante 18,7% -26 alumnos- consideran que es una «cuestión sin importancia». Este resultado creemos que es consecuencia directa del desarrollo del Programa, lo que avala una metodología de trabajo basada en la investigación, el análisis y la reflexión.



La última pregunta de esta serie sobre la publicidad -ítem 61- preguntaba a los alumnos si habían conocido las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad para proteger a los ciudadanos. Un 46% de nuestros encuestados -64 alumnos- señalan la opción «no», frente al 30,9% -43 alumnos- que afirman que «sí» y a otro significativo 23% -32 alumnos- que señalan que «es una cuestión sin importancia».

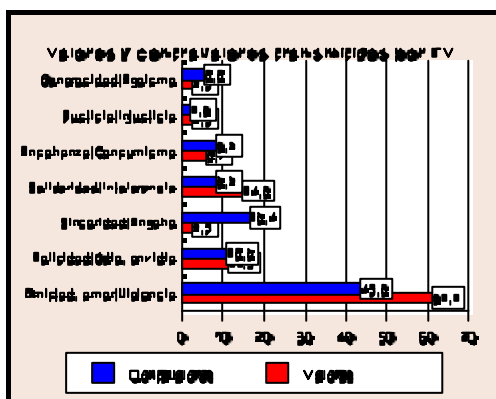
Para terminar esta cuarta dimensión sobre los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios diseñamos tres últimas preguntas sobre los valores y los contravalores que aparecen en los medios. Así, el ítem 62 preguntaba si el Programa les había servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que aporta la televisión. El 51,1%

-71 alumnos- afirman que «sí» frente a un 20,1% -28 alumnos- que se deciden por el «no». Existe un apreciable 28,8% -40 alumnos- que se decantan por la opción «muy superficialmente». A pesar de que con una mayoría los objetivos se han conseguido, creemos necesario aumentar el porcentaje y para ello debemos implicar a la familia muchísimo más.



En el ítem 63, se les preguntaba que, en respuesta abierta, nos indicaran hasta tres valores fundamentales transmitidos por la TV a través de las series y la publicidad. Los que más aparecen son: la «amistad» con el 34,1% de las preferencias, el «amor» con el 26,1%, la «solidaridad/tolerancia» con el 14,8%, la «felicidad» con el 6,8%, la «enseñanza» con el 5,7%, la «paz» con el 4,5%, la «sinceridad», la «justicia» y la «generosidad» con el 2,3%, respectivamente. Por último, aparece la «familia» con un 1,1%.

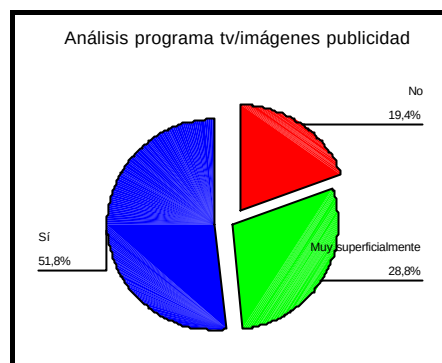
Por su parte, en el ítem 64, con el mismo formato que el anterior, se



les pedía que especificaran los contravalores que nos transmite igualmente la TV. Tras el recuento, registramos los siguientes: la «violencia» con el 43,6% de las anotaciones, el «engaño» con el 16,4%, la «intolerancia/racismo», el «consumismo» con el 8,2%, el «egoísmo» y el «odio» con el 5,5%, respectivamente, la «envidia» con el 4,5%, la «injusticia» con el 1,8% y, por último, la «competitividad» con un 0,9%. En la gráfica, hemos procedido a agrupar, en su caso, a distintos valores o contravalores con rasgos afines.

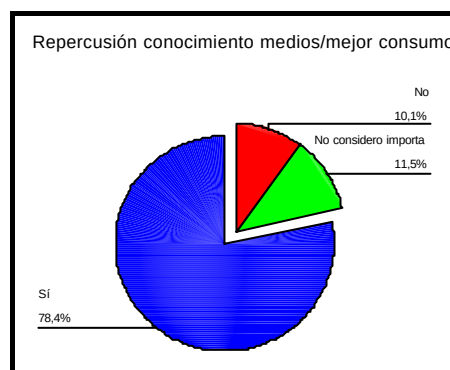
! Dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios»

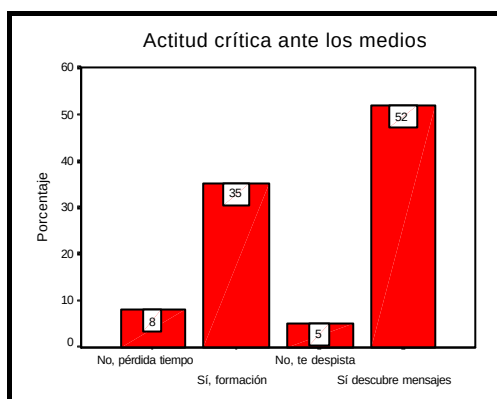
Con esta última dimensión, pretendíamos recoger suficiente información sobre la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes, después de la aplicación del Programa. Por consiguiente, el ítem 65 demandaba a los alumnos si el desarrollo del Programa les había ayudado a analizar detenidamente un programa de tv o una imagen publicitaria. Observamos que una mayoría, el 51,8% -72 alumnos-, afirman que «sí», frente a un 19,4% -27 alumnos- que se decantan por el «no». Existe también un significativo 28,8% -40 alumnos- que eligen la opción «muy superficialmente».



Para los que habían contestado afirmativamente, les pedimos -ítem 66-, en respuesta abierta, que nos indicaran cómo habían realizado el procedimiento de análisis. Las respuestas recogidas se decantan por la «observación» y la «reflexión» con el 31,3% de las preferencias, respectivamente; las «actividades del programa» -18,7%-, el «análisis» -12,5%- y la «búsqueda de fallos» con un 6,2%.

El ítem 67 preguntaba si creían que un conocimiento general de los medios podría repercutir en un mejor consumo de los mismos. El 78,4% de la muestra -109 alumnos- creen que «sí», frente a un 10,1% -14 alumnos- que se decantan por el «no» y un 11,5% -16 alumnos- que señalan que es una «cuestión sin importancia».

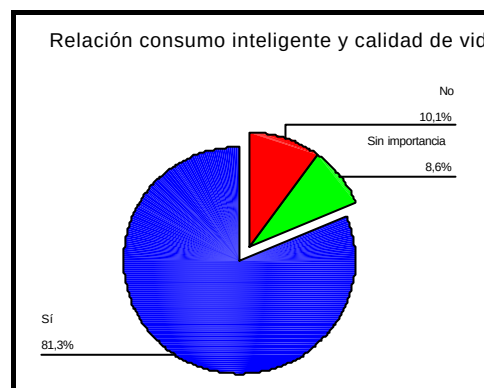




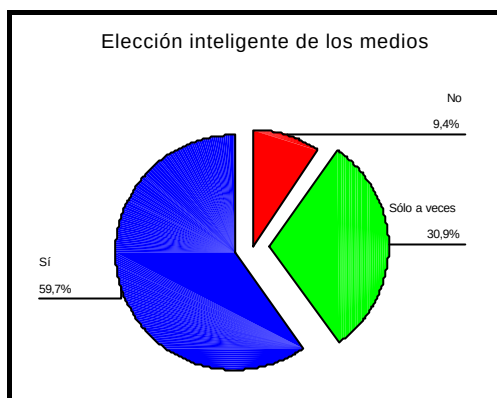
Con el ítem 68, pretendíamos obtener información sobre la opinión de nuestros alumnos relativa a si sirve para algo tener una actitud crítica frente a los medios de comunicación. Ante cuatro posibles respuestas -dos positivas y dos negativas-, la mayoría, el 87,1% -121 alumnos- lo hacen afirmativamente, decantándose el 51,8% -72 alumnos- por «sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes» y el

35,3% -49 alumnos- por «sí, es bueno para nuestra formación». Por contra, el 12,9% restante -18 alumnos- eligieron opciones negativas, apuntando un 7,9% -11 alumnos- que «no, es una pérdida de tiempo» y un 5% -7 alumnos- que «no, te despista sobre la información que nos ofrecen». Como se puede observar hay una buena predisposición por parte de nuestros alumnos hacia la adquisición de una postura inteligente frente a los medios.

El ítem 69 interrogaba a los alumnos sobre una posible relación entre consumo inteligente de los medios y calidad de vida, preguntándole concretamente si creían ahora que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejoraría nuestra calidad de vida. Una amplia mayoría, el 81,3% -113 alumnos- afirman que «sí», frente a un 10,1% -14 alumnos- que se decantan por el «no», mientras que un 8,6% -12 alumnos- señalan que es una «cuestión sin importancia».



Con el ítem 70, preguntábamos a los alumnos si este Programa les serviría de ayuda en una inteligente elección de los medios, es seleccionar lo que les conviene ver, leer u oír. Una mayoría, el 59,7% -83 alumnos-

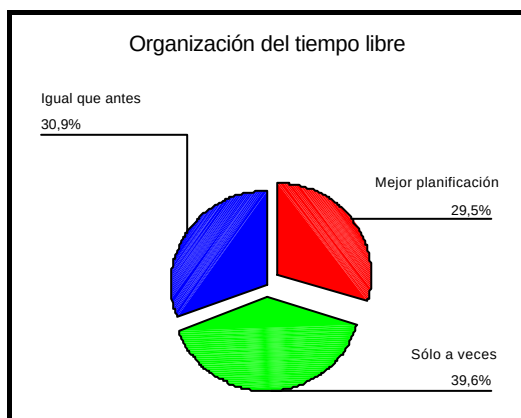
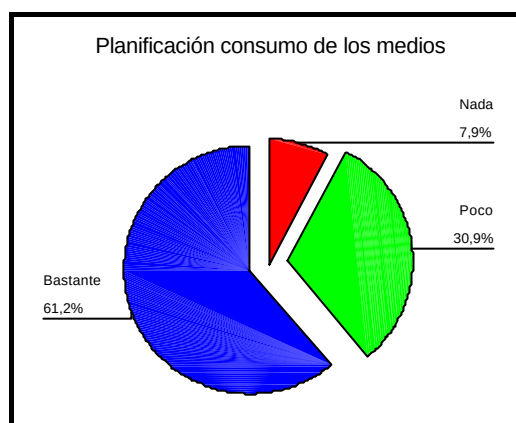


señalan que «sí» frente a un 9,4% -13 alumnos- que apuestan por el «no», mientras que un amplio porcentaje, el 30,9% -43 alumnos- afirman que «sólo a veces».

Para conocer si la aplicación del Programa les ayudaría en una planificación mejor del consumo de los medios, sobre todo de la televisión y

de la radio, se diseñó el ítem 71 con tres posibles opciones de respuestas.

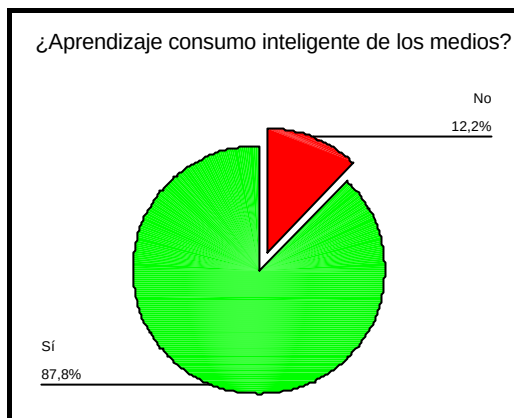
Una mayoría, el 61,2% -85 alumnos- se decantan por «bastante», mientras que un 30,9% -43 alumnos- señalan «poco» y un 7,9% -11 alumnos- apuestan por «nada». Introduciendo la variable sexo nos arroja unos datos muy interesantes: la opción «bastante» fue elegida por el 62,1% de las chicas y el 59,1% de los chicos, la opción «poco» por el 31,6% de las mujeres y el 29,5% de los varones y, finalmente, la opción «nada» por el 6,3% de las alumnas y el 11,4% de los alumnos.



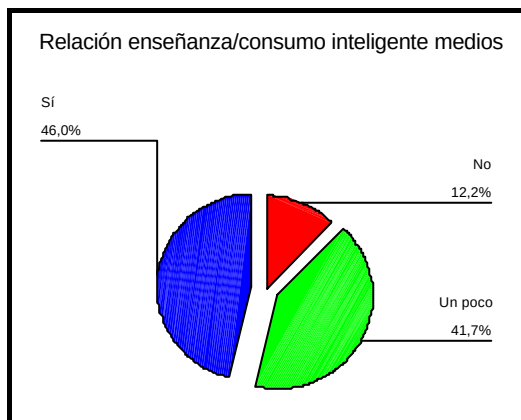
Planteamos en el ítem 72 si pensaban que después de realizar el Programa seguirían dedicando gran parte de su tiempo libre a ver la televisión. Ante tres posibles respuestas, un 39,6% -55 alumnos- optan por «sólo a veces», el 30,9% -43 alumnos- por «igual que antes» y un 29,5% -41 alumnos- se inclinan por «no, lo planificaré mejor». Aun

sabiendo que los hábitos en el consumo de la televisión están muy afianzados y que lógicamente los cambios hacia una evolución positiva es un proceso lento, confiamos en la incidencia del Programa y la correspondiente actuación de la familia.

Para comprobar la razón de ser del Programa «Aprendamos a consumir mensajes», se les preguntó en el ítem 73 que nos indicaran, después de su aplicación, si creen que se puede aprender a leer la prensa, oír la radio y ver al televisión. Las respuestas emitidas nos muestran que la inmensa mayoría, el 87,8% -112 alumnos-, se inclinan por el «sí», frente a un 12,2% -17 alumnos que lo hacen por el «no».



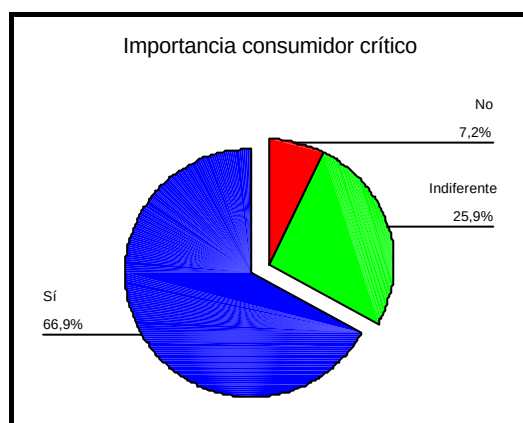
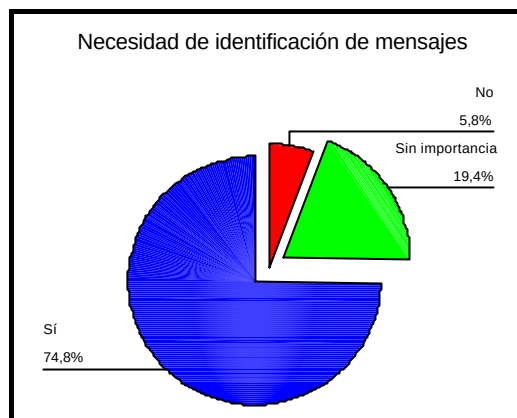
Con el ítem 74, intentamos averiguar si el Programa les había enseñado de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes. Tras el procesamiento de los datos, podemos observar que los dos porcentajes mayoritarios, el 46% -64 alumnos- manifiestan que «sí» y el 41,7% -58 alumnos- que «un poco», frente a un 12,2% -17 alumnos- que señalan que «no», lo que, en cierto modo, evidencia su influencia en el alumnado.



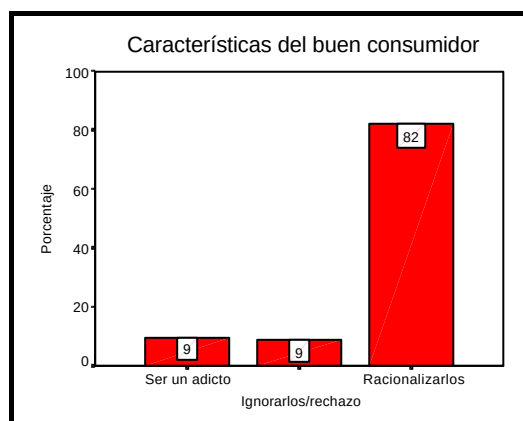
Continuando con nuestro interés de averiguar la opinión de los alumnos sobre la alfabetización en los medios, se les preguntó en el ítem 75, si creían necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los medios. Una mayoría, el 74,8% -104 alumnos- indican

que «sí», frente a un 5,8% -8 alumnos- que se decantan por el «no» y a un 19,4% -27 alumnos- que consideran que es una «cuestión sin importancia».

En la misma línea, en el ítem 76 les pedimos que nos indicaran si ellos creen que es importante ser un



consumidor activo y crítico de los medios. Tras el procesamiento de los datos, el resultado obtenido nos muestra que una mayoría, el 66,9% -93 alumnos- afirman que «sí». El resto lo encontramos entre los partidarios del «no», el 7,2% -10 alumnos-, y los que se decantan por la opción «indiferente» con el 25,9% -36 alumnos-.

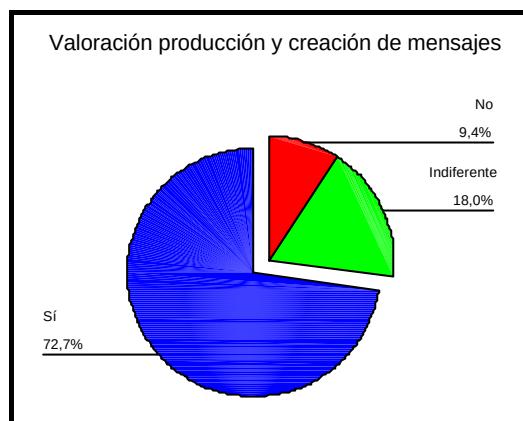


Para conocer las características que atribuían a un buen consumidor de medios, se elaboró el ítem 77, ofreciéndoles a los alumnos tres opciones, para elegir una de ellas. Una amplia mayoría, el 82% -114 alumnos- se decantan por «racionalizar su consumo», mientras que un 9,4% -13 alumnos- afirman «ser un adicto de ellos» y un 8,6% -12 alumnos- prefirieron la opción «ignorarlos y

rechazarlos de nuestra vida».

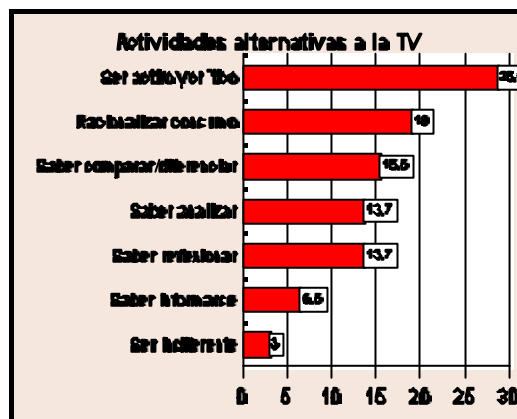
Para conocer su actitud ante la faceta creativa, con el ítem 78, penúltimo del cuestionario, solicitábamos que nos dijeran si creían que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayudaba a conocer

mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica. Una gran mayoría, el 72,7% -101 alumnos- afirman que «sí», frente a un 18% - 25 alumnos- que señalan la opción «indiferente» y un 9,4% - 13 alumnos- que se muestran partidarios del «no».



Como conclusión del cuestionario, el ítem 79, último del mismo, solicitaba a los alumnos, en

respuesta abierta que enumeraran hasta tres actitudes que debería poseer un consumidor inteligente de los medios. Respondieron 83 alumnos, realizándose un total de 168 anotaciones que nosotros hemos procedido a agruparlas en torno a cinco grupo de opciones. Las respuestas señaladas, en orden decreciente en cuanto a porcentaje, fueron las siguientes: «ser crítico y activo» con el 28,6% - 48 elecciones-, «racionalizar consumo» con el 19% -32 elecciones-, «saber comparar/diferenciar» con el 15,5% -26 elecciones-, «saber analizar» con el 13,7% -23 elecciones-, «saber reflexionar» con el 13,7% - 23 elecciones-, «saber informarse» con el 6,5% -11 elecciones- y «ser indiferente» que es anotado sólo por un 3% -5 elecciones-.



4.7.3.3. Análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final

Tras el estudio descriptivo por separado de los cuestionarios inicial y final de los alumnos del grupo experimental, procedemos a continuación a realizar un análisis comparativo en conjunto de los dos cuestionarios pasados a los alumnos de ambos grupos, es decir, al experimental y al control. La finalidad era clara: averiguar si el alumnado había sufrido variaciones en cuanto a sus conocimientos, opiniones, hábitos, actitudes, intereses e influencias de los medios y sus mensajes, sobre todo en el grupo experimental después de finalizar la aplicación del Programa de Orientación.

Es necesario que tengamos en cuenta que el desarrollo de nuestro Programa duró escasamente seis meses y que trabajábamos sobre unos hábitos muy asentados en nuestros escolares y sus familias, en términos generales, sobre un consumo pasivo de los medios y sus mensajes. Somos conscientes de que el trabajo en el campo educativo no siempre producen un efecto inmediato sino que van conformando la madurez del individuo y que se manifestarán más tardíamente.

Asimismo, seremos prudentes en la interpretación de los datos, ya que en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen muchos factores imposibles de controlar. Por ello, también tendremos presente que las variaciones que detectemos en el estudio pueden que no sean debida exclusivamente a la incidencia directa de nuestro Programa.

Sin embargo, para nosotros será un motivo de éxito cualquier cambio que observemos en nuestros alumnos de manera inmediata o mediata, ya que de alguna manera habremos contribuido a ello.

Para mostrar los resultados, iremos incluyendo las tablas comparativas generadas por el paquete estadístico SPSS, alternando los datos de ambas pruebas, inicial y final, aplicadas a nuestra muestra: el grupo experimental y el grupo control. A continuación, realizaremos su correspondiente análisis, comprobando hasta qué punto han sufrido variaciones los resultados de los ítems en los que se podían producir variabilidad, como conse-

cuencia, esperamos, del trabajo realizado con ellos con la aplicación del Programa.

Como ya comentamos en el análisis del instrumento, el cuestionario inicial de ambos grupos y el final del grupo control se componía de 83 ítems, que seguían el mismo orden y numeración, mientras que el final del grupo experimental sufrió las lógicas modificaciones en la redacción de los ítems, en la supresión de aquéllos en los que el resultado sería el mismo, independientemente del desarrollo o no del Programa y en la incorporación de otros específicos.

En concreto, se excluyeron los ítems 3, 4, 8, 63, 64, 75, 76 y 78, relativos al número de receptores de radios y televisores en casa, el lugar de ubicación de los medios, los sentimientos ante una compra engañosa, la justificación del excesivo visionado de televisión, las actividades alternativas a la tv y las enseñanzas recibidas para un consumo inteligente de los medios. Asimismo, se incluyeron como nuevos los ítems 60, 62, 72 y 74, para precisar aún más la incidencia positiva del programa.

! Los datos identificativos

Las variables de número de alumnos, sexo y edad sufrieron algunas modificaciones entre las dos pruebas. Como podemos observar, la muestra del grupo experimental contó 145 sujetos en la prueba inicial, por 139 en la final, debido a su ausencia el día que se pasó. Asimismo, se mantuvo el mismo porcentaje de chicas, mientras que los chicos descendieron de 50 a 44.

En el grupo control también se produce un leve descenso de 130 a 129 alumnos entre la prueba inicial y final, correspondiendo esta diferencia a un alumno que no realizó el cuestionario final.

Sexo

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Hombre	50	34,5%	44	31,7%	42	32,3%	41	31,8%
Mujer	95	65,5%	95	68,3%	88	67,7%	88	68,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Centro Educativo

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Centro Educativo		Centro Educativo		Centro Educativo		Centro Educativo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
La Hispanidad	26	17,9%	27	19,4%	16	12,3%	16	12,4%
Santo Ángel	33	22,8%	26	18,7%	28	21,5%	26	20,2%
IES San Sebastián	26	17,9%	25	18,0%	23	17,7%	23	17,8%
Sta M ^a Gracia	28	19,3%	29	20,9%	32	24,6%	33	25,6%
Teresianas	32	22,1%	32	23,0%	31	23,8%	31	24,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Edad

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Edad		Edad		Edad		Edad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
13	1	,7%						
14	85	58,6%	61	43,9%	72	55,4%	51	39,5%
15	43	29,7%	63	45,3%	34	26,2%	52	40,3%
16	13	9,0%	12	8,6%	13	10,0%	15	11,6%
17	3	2,1%	2	1,4%	10	7,7%	10	7,8%
18			1	,7%	1	,8%	1	,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «Nosotros y los medios»

Este primer ámbito se inicia con el ítem 1 referido al orden de preferencia y uso de los distintos medios.

Como podemos observar, se aprecia un ligero aumento con respecto a los datos de ambos cuestionarios y grupos, más en el grupo experimental que en el control, en las preferencias hacia la televisión como medio usado en primer lugar, pasándose del 89% inicial al 92,1% final.

En segundo lugar, para la radio, el aumento es más apreciable: se incrementa del 58,6% al 69,8% y, en tercer lugar, para el medio prensa, nos situamos del 67,6% al 74,8%, lo que viene a indicar que hay un aumento en la utilización de todos los medios en el período de seis meses entre cada prueba.

Medio usado en primer lugar

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Medio usado en primer lugar		Medio usado en primer lugar		Medio usado en primer lugar		Medio usado en primer lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Prensa	1	,7%			1	,8%		
Radio	15	10,3%	11	7,9%	10	7,7%	10	7,8%
Tv	129	89,0%	128	92,1%	119	91,5%	119	92,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Medio usado en segundo lugar

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Medio usado en segundo lugar		Medio usado en segundo lugar		Medio usado en segundo lugar		Medio usado en segundo lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Prensa	46	31,7%	35	25,2%	36	27,7%	29	22,5%
Radio	85	58,6%	97	69,8%	84	64,6%	93	72,1%
Tv	14	9,7%	7	5,0%	10	7,7%	7	5,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

<i>Medio usado en tercer lugar</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Medio usado en tercer lugar		Medio usado en tercer lugar		Medio usado en tercer lugar		Medio usado en tercer lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Prensa	98	67,6%	104	74,8%	94	72,3%	101	78,3%
Radio	45	31,0%	31	22,3%	35	26,9%	25	19,4%
Tv	2	1,4%	4	2,9%	1	,8%	3	2,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto al número de periódicos o revistas que se compran semanalmente en las casas de los alumnos, ítem 2, destacaremos como datos más relevantes que en el grupo experimental hay un aumento de los que indican «ninguno», pasando del 6,2% al 12,9%, desciende el porcentaje de los que adquieren «uno» del 28,3% al 18,7% y hay un repunte en la adquisi-

<i>Compras semanales de periódicos y/o revistas</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Periódicos o revistas que se compran semanalmente		Periódicos o revistas que se compran semanalmente		Periódicos o revistas que se compran semanalmente		Periódicos o revistas que se compran semanalmente	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
0	9	6,2%	18	12,9%	21	16,2%	22	17,1%
1	41	28,3%	26	18,7%	21	16,2%	20	15,5%
2	33	22,8%	40	28,8%	22	16,9%	27	20,9%
3	22	15,2%	18	12,9%	17	13,1%	22	17,1%
4 o más	40	27,6%	37	26,6%	49	37,7%	38	29,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

ción de «dos» ejemplares, del 22,8% inicial al 28,8% final.

En el grupo control, los porcentajes se encuentran compensados, descendiendo, no obstante, en la compra de «cuatro o más», del 37,7% al

29,5% y aumentando ligeramente en la opción «tres», del 13,1% al 17,1%.

Respecto al tiempo de dedicación diaria de lectura de periódicos o revistas -items «inicial5» y «final3»-, en ambos grupos se aprecia un ligero aumento en las opciones «entre una hora y dos», «entre dos y tres» y «más de tres», destacando en el grupo experimental una subida del 5%.

<i>Tiempo de lectura diaria de periódicos y/o revistas</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tiempo de lectura diaria en casa		Tiempo de lectura diaria en casa		Tiempo de lectura diaria en casa		Tiempo de lectura diaria en casa	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	24	16,6%	21	15,1%	37	28,5%	33	25,6%
Menos de una hora	96	66,2%	82	59,0%	70	53,8%	64	49,6%
Entre una hora y dos	24	16,6%	25	18,0%	18	13,8%	22	17,1%
Entre dos y tres horas	1	,7%	4	2,9%	3	2,3%	6	4,7%
Más de tres horas			7	5,0%	2	1,5%	4	3,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Aunque teniendo en cuenta la posible incidencia del Programa en la modificación de actitudes y pueden influir, algunos aparentemente intrascendentes como puede ser la hábitos de los alumnos, somos conscientes de la multitud de factores externos que pueden influir, algunos aparentemente intrascendentes como puede ser la época del año, el verano, donde las horas de luz son mayores, lo que permite más posibilidades de tiempo libre.

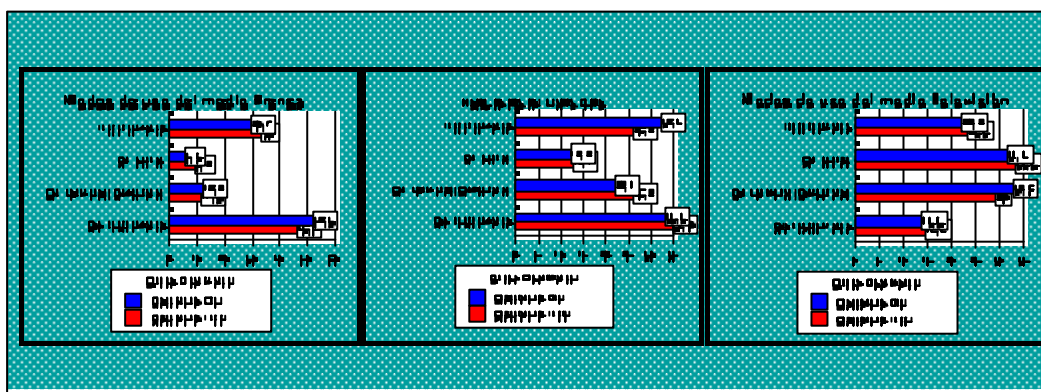
Referente al tiempo que aproximadamente dedican diariamente a oír la radio -items «i6» y «f4», tenemos que indicar que se observa un aumento en la audición en el grupo experimental con respecto a la primera medición en un 9,5%, consumiéndose más a partir del tramo «entre una hora y dos» -un 2,5%-, «entre dos y tres horas» -un 4,6%-, «entre tres o cuatro horas» -un 4,4%- y del «más de cuatro horas» -un 3,8%-. En el grupo control ambos resultados están compensados.

<i>Tiempo de escucha diaria del medio radio</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tiempo de escucha diaria de la radio		Tiempo de escucha diaria de la radio		Tiempo de escucha diaria de la radio		Tiempo de escucha diaria de la radio	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	29	20,0%	16	11,5%	19	14,6%	14	10,9%
Menos de una hora	59	40,7%	47	33,8%	54	41,5%	59	45,7%
Entre una hora y dos	36	24,8%	38	27,3%	34	26,2%	31	24,0%
Entre dos y tres horas	11	7,6%	17	12,2%	7	5,4%	8	6,2%
Entre tres o cuatro hora	3	2,1%	9	6,5%	9	6,9%	12	9,3%
Más de cuatro horas	7	4,8%	12	8,6%	7	5,4%	5	3,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto al tiempo aproximado que dedican nuestros alumnos a ver la televisión diariamente -ítems «i7» y «f5»-, observamos que entre la prueba inicial y final, en términos generales, los valores quedan distribuidos con cierto equilibrio para los dos grupos. En el grupo experimental, hay un leve descenso del consumo televisivo en las opciones «nada» -0,8%-, «menos de una hora» -0,4%- y «entre una hora y dos» -3,8%-, asimismo, destacamos un inapreciable aumento del consumo en las opciones «entre dos y tres horas» -1,5%-, «entre tres y cuatro horas» -0,6%- y «más de cuatro horas» -1,1%-. En el grupo control, se sigue con la misma tónica lo que nos viene a indicar que hay unas costumbres muy arraigadas entre nuestros escolares y que se necesita trabajar desde la institución educativa y desde la familia para intentar cambiar esos hábitos y sobre todo para enseñarles a ver inteligentemente la televisión y sus mensajes.

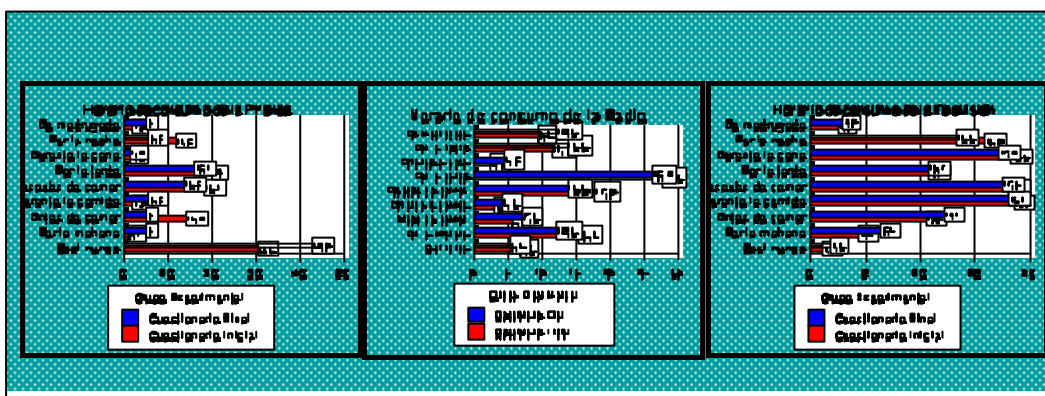
<i>Tiempo de visionado diario del medio televisión</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tiempo de visión de la televisión		Tiempo de visión de la televisión		Tiempo de visión de la televisión		Tiempo de visión de la televisión	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	3	2,1%	4	2,9%				
Menos de una hora	12	8,3%	11	7,9%	12	9,2%	8	6,2%
Entre una hora y dos	43	29,7%	36	25,9%	44	33,8%	45	34,9%
Entre dos y tres horas	53	36,6%	53	38,1%	33	25,4%	30	23,3%
Entre tres o cuatro hora	20	13,8%	20	14,4%	24	18,5%	28	21,7%
Más de cuatro horas	14	9,7%	15	10,8%	17	13,1%	18	14,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Para conocer sus hábitos a la hora de usar los distintos medios -items «i9» y «f6»-, las tablas comparativas nos reflejan que este ítem sufre poca variabilidad en cuanto a los resultados globales entre la prueba inicial y final en ambos grupos, aunque podemos matizar algunos datos parciales de la muestra experimental que realizamos a continuación. Para el medio prensa, los valores permanecen muy cercanos, aunque hay un aumento del 5,8% en el cuestionario final para la opción «solo habitualmente», debido al crecimiento lector registrado como vimos anteriormente. Para el medio radio, sin embargo, nos encontramos con un descenso del 4,1% en la opción «con mis hermanos o compañeros» y un aumento del 6,2% en «indistintamente». Por último, para la televisión no hay datos significativos como podemos apreciar en el gráfico, sólo reseñamos una subida del 3,6% en la opción «con mis hermanos o compañeros».



Respecto al horario de consumo de los distintos medios -items «i10» y «f7»-, los datos obtenidos nos indican que los resultados son muy similares para ambos grupos, por lo que los hábitos usuales en el horario son comunes a todos los alumnos. Es lógico pensar que la incidencia del Programa en este ítem no se percibiera, debido a factores familiares, personales, estructurales y ambientales difícilmente modificables. No obstante, para la prensa resaltamos que la opción «casi nunca» sufre un aumento del 12,6% en la prueba final del grupo experimental, debido quizás al dedicar los alumnos mucho más tiempo a los estudios, por encontrarnos en período de exámenes. Lógicamente, las demás opciones sufren retrocesos con respecto al

cuestionario inicial, a excepción de «por la mañana» y «de madrugada» con una leve subida del 4,3% y del 4,3%, respectivamente. Para la radio, los valores están distribuidos muy equilibradamente entre los dos períodos y para los dos grupos. Podemos reflejar en la muestra experimental leves crecimientos en el tramo de la noche y antes del almuerzo que se ven compensados con bajadas en otras opciones. Por último, para el medio televisión observamos en la tabla comparativa que los porcentajes se mantienen casi idénticos en ambos grupos, lo que nos hace pensar en un arraigo en los hábitos televisivos, sobre todo a que los programas preferidos de nuestros alumnos mantienen sus respectivos horarios.



Terminamos el bloque «Nosotros y los medios» -items «i11» y «f8»-, demandando a los alumnos si los fines de semana consumen los medios más que a diario.

La tabla comparativa nos aporta unos resultados significativos. Mientras que en el grupo control no hay cambios sustanciales entre los dos cuestionarios, en el experimental se produce una variabilidad en los datos porcentuales: en la prueba final la opción «no» aumenta un 13,5%, y el «sí» sufre un retroceso del 12,1%. Este hecho supone que un grupo de alumnos han cambiado en sus hábitos durante el fin de semana y los días lectivos en cuanto al consumo de los medios.

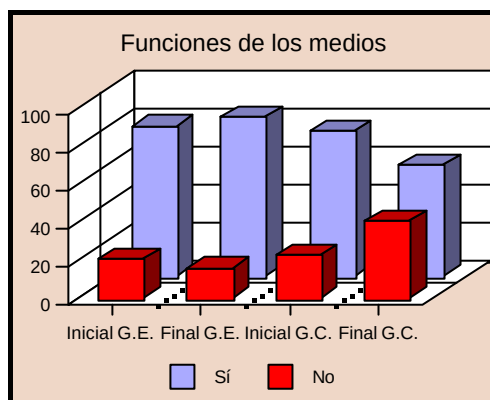
¿Mayor uso de los medios durante el fin de semana?

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Uso de los medios durante el fin de semana		Uso de los medios durante el fin de semana		Uso de los medios durante el fin de semana		Uso de los medios durante el fin de semana	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	18	12,4%	36	25,9%	25	19,2%	23	17,8%
Sólo a veces	50	34,5%	46	33,1%	38	29,2%	39	30,2%
Sí	77	53,1%	57	41,0%	67	51,5%	67	51,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «El mundo de los medios»

Comenzamos el bloque «El mundo de los medios» planteando el conocimiento de las funciones de los medios -items «i12» y «f9»-.

Se observa cómo en el grupo experimental se produce un crecimiento del 4,9% en los valores de los que afirman que «sí» con respecto a



Funciones de los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Funciones de los medios		Funciones de los medios		Funciones de los medios		Funciones de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	30	20,7%	22	15,8%	30	23,1%	53	41,1%
Sí	115	79,3%	117	84,2%	100	76,9%	76	58,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

la prueba inicial. Por contra, en el grupo control, se invierte el proceso, produciéndose un significativo retroceso del 18% para la misma opción.

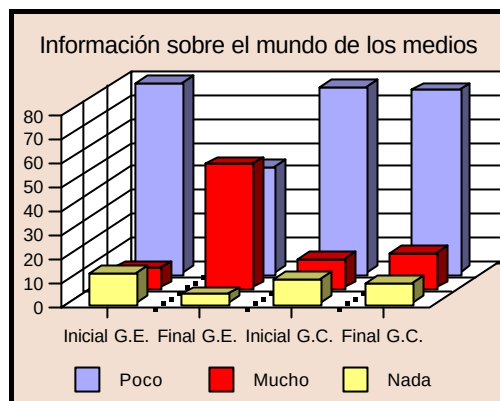
Respecto a los ítems «i14» y «f11» que indagaban sobre las razones personales que explicaban el consumo de los medios, se observa que mayoritariamente los alumnos de ambos grupos se inclinan por la opción «porque hay un programa o noticia que me interesa», produciéndose un crecimiento del 3,9% en el experimental, frente al 2% del grupo control.

<i>Justificación del uso de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Utilización de los medios generalmente		Utilización de los medios generalmente		Utilización de los medios generalmente		Utilización de los medios generalmente	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Por hábito y costumbre	36	24,8%	29	20,9%	45	34,6%	42	32,6%
Porque hay programa o noticia que me interesa	109	75,2%	110	79,1%	85	65,4%	87	67,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En relación a la utilidad personal de los medios -ítems «i15» y «f12», los datos nos indican que la opción preferida es «entretenerme y divertirme», manteniéndose estable en ambas pruebas y en los dos grupos. Si comprobamos que hay un leve crecimiento del 1,4% para el alumnado del grupo experimental en la opción «informarme».

<i>Utilidad personal de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Fin medios en la vida		Fin medios en la vida		Fin medios en la vida		Fin medios en la vida	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Entretenerme y divertirme	82	56,6%	83	59,7%	74	56,9%	79	61,2%
Aprender nuevas cosas	24	16,6%	25	18,0%	29	22,3%	29	22,5%
Informarme	30	20,7%	21	15,1%	23	17,7%	14	10,9%
Olvidarme de problemas y preocupaciones	9	6,2%	10	7,2%	4	3,1%	7	5,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Sobre el grado de información del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.) -items «i16» y «f13»-, la tabla comparativa nos indica que existen modificaciones significativas en la opinión de los alumnos del grupo experimental, manteniéndose sin variación los valores del grupo control. Así, comprobamos que hay un extraordinario crecimiento del 43,% en la opción «mucho» en los da-



Información sobre el mundo de los medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Información sobre el fenómeno de los medios		Información sobre el fenómeno de los medios		Información sobre el fenómeno de los medios		Información sobre el fenómeno de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	18	12,4%	5	3,6%	13	10,0%	11	8,5%
Poco	115	79,3%	62	44,6%	101	77,7%	99	76,7%
Mucho	12	8,3%	72	51,8%	16	12,3%	19	14,7%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

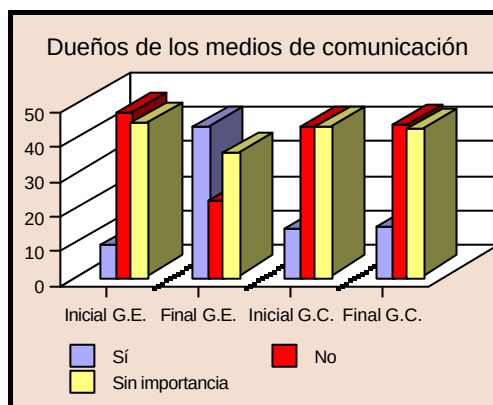
tos del cuestionario final en relación con el inicial, retrocediendo un 8,8% y un 34,7% en las opciones «nada» y «poco», respectivamente. Ello, nos viene a confirmar, la incidencia positiva del Programa en los cambios realizados sobre las opiniones personales de los alumnos que participaron en su aplicación.

Los items «i17» y «f14» indagaban sobre la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios. Analizada la tabla comparativa, observamos que se mantienen estables los valores del grupo control en ambas pruebas. No obstante, en el grupo experimental destacamos como positivo el aumento del 15,1% en la opción «es importante para mí, para conocerlos mejor», con respecto a la opinión manifestada en el cuestionario ini-

cial, consecuencia, creemos, de la influencia del Programa. A la vez, hay un descenso extraordinario del 26,3% en la consideración de que «es importante para los expertos y profesionales».

<i>Importancia del funcionamiento de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Importancia del funcionamiento de los medios		Importancia del funcionamiento de los medios		Importancia del funcionamiento de los medios		Importancia del funcionamiento de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No tiene valor en mi vida	6	4,1%	18	12,9%	15	11,5%	17	13,2%
No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias	31	21,4%	33	23,7%	23	17,7%	23	17,8%
Es importante para los expertos y profesionales	61	42,1%	22	15,8%	52	40,0%	48	37,2%
Es importante para mí, para conocerlos mejor	47	32,4%	66	47,5%	40	30,8%	41	31,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

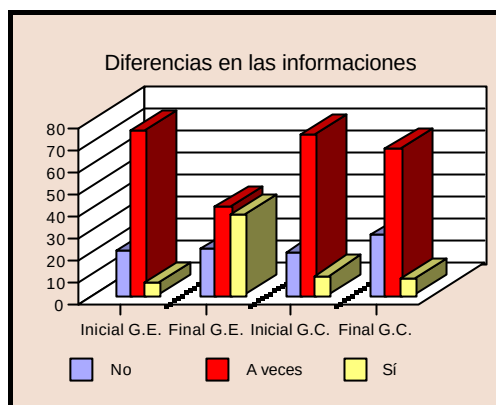
En relación a los dueños de los medios de comunicación -ítems «i18» y «f15»-, comprobamos cómo los valores del grupo control en ambos cuestionarios no sufren cambios, mientras que en el experimental las modificaciones son muy importantes. Se produce un extraordinario aumento del 43,2% en la opción «sí» en la prueba final, debido lógicamente a la



<i>Dueños de los medios de comunicación</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Dueños de los medios de comunicación		Dueños de los medios de comunicación		Dueños de los medios de comunicación		Dueños de los medios de comunicación	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	68	46,9%	30	21,6%	56	43,1%	56	43,4%
No considero importante	64	44,1%	49	35,3%	56	43,1%	55	42,6%
Sí	13	9,0%	60	43,2%	18	13,8%	18	14,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

influencia del Programa.

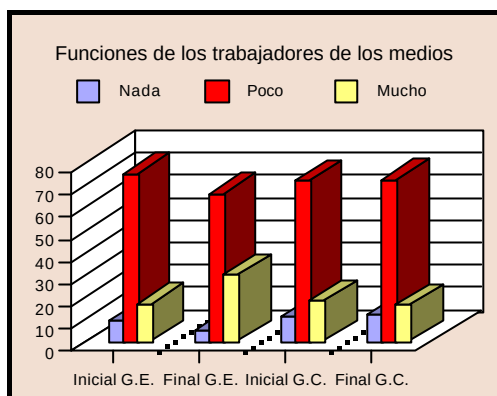
Preguntados los alumnos sobre si saben encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conocen -items «i19» y «f16»-, encontramos diferencias significativas en los valores de las variables. Mientras que en el grupo control no se aprecia cambios entre los dos cuestionarios, optando mayoritariamente por la opción «a veces» y en segundo lugar por el «no», en el grupo experi-



Diferencias en las informaciones de los medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación		Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación		Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación		Diferencia de informaciones entre los distintos medios de comunicación	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	29	20,0%	34	24,5%	25	19,2%	35	27,1%
A veces	108	74,5%	55	39,6%	94	72,3%	85	65,9%
Sí	8	5,5%	50	36,0%	11	8,5%	9	7,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

mental sí se producen modificaciones muy apreciables. En este sentido, hay una subida espectacular del 30,5% en la prueba final para la opción «sí», lo que significa que un amplio grupo de alumnos empieza a encontrar diferencias entre los distintos medios, cambiando su opinión con respecto a lo manifestado antes de iniciar la aplicación del Programa.

En relación a si nuestros alumnos conocían las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios -items «i21» y «f18»-, tenemos que indicar que el valor mayoritario para los dos grupos sigue siendo la opción «poco»; sin embargo, en el grupo experimental se



produce una variación positiva con respecto al cuestionario inicial, en cuanto a cambios de sus conocimientos, en las opciones «mucho», con una subida del 12,9 %, «poco» con un retroceso del 9% y «nada» también con un descenso de 4%. En el grupo control, todos los valores se mantienen constantes entre las dos pruebas.

Funciones de los trabajadores de los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios		Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios		Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios		Funciones de las personas que trabajan en los distintos medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	13	9,0%	7	5,0%	14	10,8%	15	11,6%
Poco	108	74,5%	91	65,5%	93	71,5%	93	72,1%
Mucho	24	16,6%	41	29,5%	23	17,7%	21	16,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios»

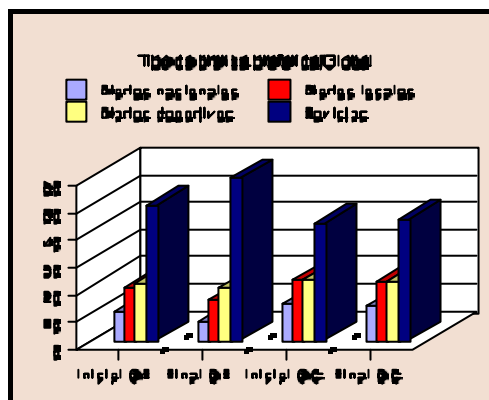
Comenzamos el bloque «los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios, preguntando a los alumnos -ítems «i22» y «f19»- si cuando utilizan algún medio se plantean lo que van a leer, ver u oír. La opción mayoritaria, elegida en ambos cuestionarios y en los dos grupos, sigue siendo «a veces», situándose en torno al 60% de las preferencias. Aunque no hay una gran variabilidad en los datos entre el pase inicial y final, sí apreciamos un

ligero aumento del 5,4% en el grupo experimental. De todas maneras, somos conscientes de que el éxito en el cambio de actitudes en nuestros alumnos no sólo pasa por el trabajo en el aula sino que necesariamente se tiene que ver correspondido con una actuación paralela en el domicilio familiar.

Conocimiento del contenido de los medios									
	Grupo experimental				Grupo control				
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final		
	Saber el contenido de los medios		Saber el contenido de los medios		Saber el contenido de los medios		Saber el contenido de los medios		
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Nunca	1	,7%	2	1,4%	2	1,5%	3	2,3%	
Pocas veces	13	9,0%	7	5,0%	12	9,2%	11	8,5%	
A veces	83	57,2%	87	62,6%	77	59,2%	83	64,3%	
Siempre	48	33,1%	43	30,9%	39	30,0%	32	24,8%	
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%	

El tipo de prensa preferido fue la cuestión planteada en los items «i23» y «f20». Los alumnos podían realizar hasta dos elecciones, por lo que efectuamos sendos recuentos como mostramos más abajo. Aunque podemos realizar un análisis comparativo por separado, hemos preferido realizar una valoración global de los resultado de ambos recuentos.

En este sentido, hemos de indicar que las preferencias habituales mantienen unos valores constantes a lo largo del tiempo sobre todo en el grupo control, pero que existen algunos cambios en el experimental favorables a la lectura de «revistas» con un aumento del 9,9% con respecto a los datos del cuestionario inicial. Las causas, quizás las deberíamos encontrar a circunstancias puramente puntuales del momento en cuanto a noticias del interés del alumnado o al menor tiempo para una lectura más detenida, por encontrarse en la recta final del curso.



Tipo de prensa preferida (1ª elección)

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tipo prensa que lee habitualmente		Tipo prensa que lee habitualmente		Tipo prensa que lee habitualmente		Tipo prensa que lee habitualmente	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan					3	2,3%	4	3,1%
Diarios nacionales o regionales	23	15,9%	13	9,4%	26	20,0%	23	17,8%
Diarios locales	39	26,9%	27	19,4%	39	30,0%	34	26,4%
Diarios deportivos	31	21,4%	24	17,3%	28	21,5%	24	18,6%
Revistas	52	35,9%	75	54,0%	34	26,2%	44	34,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Tipo de prensa preferida (2ª elección)

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Tipo de prensa que lee habitualmente:		Tipo de prensa que lee habitualmente:		Tipo de prensa que lee habitualmente:		Tipo de prensa que lee habitualmente:	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No contestan	61	42,1%	94	67,6%	58	44,6%	69	53,5%
Diarios nacionales o regionales	1	,7%						
Diarios locales	5	3,4%			5	3,8%	6	4,7%
Diarios deportivos	17	11,7%	11	7,9%	16	12,3%	16	12,4%
Revistas	61	42,1%	34	24,5%	51	39,2%	38	29,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Demandados los alumnos sobre lo que hacen cuando abren un periódico o una revista -items «i24» y «f21»-, los resultados comparativos nos indican que en ambos grupos se producen modificaciones en el mismo sentido entre ambos cuestionarios como puede observarse en la tabla, aunque los mayores porcentajes se producen en el grupo experimental. Efectivamente, en la opción «veo sólo los titulares y las fotografías» existe un retroceso del 9,8%, mientras que en «leo las informaciones que me interesan» y «lo leo entero» se da un crecimiento del 8,1% y 1,7%, respectivamente. Estos datos nos vienen a confirmar los hábitos lectores adquiridos por nuestros alumnos desde siempre, pero que indudablemente mediante la incidencia del Programa pueden ser modificados, aunque con las dificultades lógicas, hacia una lectura más selectiva, completa y no meramente superficial,

como reflejan los resultados.

<i>Reacción ante la lectura de la prensa</i>								
	Muestra de la experimentación							
	Grupo experimental				Grupo control			
	Tipo de prueba				Tipo de prueba			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Reacción cuando abres un periódico o revista		Reacción cuando abres un periódico o revista		Reacción cuando abres un periódico o revista		Reacción cuando abres un periódico o revista	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Veo sólo los titulares y las fotografías	58	40,0%	42	30,2%	73	56,2%	64	49,6%
Leo las informaciones que me interesan	81	55,9%	89	64,0%	51	39,2%	58	45,0%
Lo leo entero	6	4,1%	8	5,8%	4	3,1%	5	3,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Los ítems «i25» y «f22» demandaban información sobre los contenidos de prensa que los alumnos leen habitualmente. Se les pidió que señalaran hasta tres por orden de preferencia.

Ante ello, para realizar el análisis comparativo hemos procedido a confeccionar el global de los tres recuentos. Los datos reflejan que los dos grupos y en ambos cuestionarios mantienen sus preferencias lectoras y que

<i>Contenidos de prensa preferidos en tercer lugar</i>								
	Muestra de la experimentación							
	Grupo experimental				Grupo control			
	Tipo de prueba				Tipo de prueba			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Contenidos que se lee en tercer lugar		Contenidos que se lee en tercer lugar		Contenidos que se lee en tercer lugar		Contenidos que se lee en tercer lugar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Artículos	8	5,5%	13	9,4%	8	6,2%	6	4,7%
Noticias internacionales	6	4,1%	10	7,2%	4	3,1%	10	7,8%
Noticias nacionales	8	5,5%	5	3,6%	6	4,6%	9	7,0%
Noticias locales	12	8,3%	10	7,2%	5	3,8%	6	4,7%
Sucesos	15	10,3%	10	7,2%	10	7,7%	10	7,8%
Sociedad	15	10,3%	10	7,2%	15	11,5%	14	10,9%
Deportes	7	4,8%	8	5,8%	7	5,4%	8	6,2%
Humor y pasatiempos	16	11,0%	26	18,7%	11	8,5%	10	7,8%
Entrevistas y reportajes	25	17,2%	17	12,2%	29	22,3%	24	18,6%
Publicidad	24	16,6%	13	9,4%	18	13,8%	15	11,6%
Otros	14	9,7%	9	6,5%	11	8,5%	12	9,3%
Total	10	6,9%	8	5,8%	6	4,6%	5	3,9%
	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

no se producen modificaciones significativas.

Respecto a los programas de radio que más oyen -ítems «i26» y «f24» y en la misma línea que la cuestión anterior, hemos procedido a realizar con las medias de cada preferencia unos porcentajes globales. Observamos que los «musicales» ocupan el primer lugar de forma destacada en ambos grupos, seguidos de los «magazines» y «concursos», apreciando que nuestros encuestados mantienen siempre de forma constante sus preferencias en las dos pruebas y con unos valores casi idénticos, lo que nos hace concluir que las tienen muy estabilizadas.

<i>Programas de radio preferidos por el alumnado/Global</i>				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente	Tipo de programa de radio que oyen habitualmente
	%	%	%	%
Informativos	15,6%	14,5%	15,9%	15,5%
Musicales	38,1%	38,4%	35,9%	35,9%
Magazines	19,1%	21,7%	19,5%	22,6%
Concursos	19,1%	20,8%	21,2%	21,2%
Otros	8,1%	4,6%	7,5%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por último, para concluir esta secuencia de preguntas sobre las preferencias del alumnado en cuanto a los contenidos de los diferentes medios, los ítems «i27» y «f24» planteaban que nos dijeran lo que más suelen ver en la televisión. Podemos observar en las tablas que los valores en ambos grupos y en los dos cuestionarios de evaluación permanecen estables, no habiendo prácticamente diferencias, destacando con porcentajes mayoritarios las «películas de cine» y las «teleseries» y más alejado, en tercer lugar, los «concursos». No obstante, queremos resaltar que en el grupo experimental, en la prueba final, se aprecia unos leves aumentos del 2,3% en el visionado de «teleseries» en detrimento de las «películas de cine», del 1,7% en los

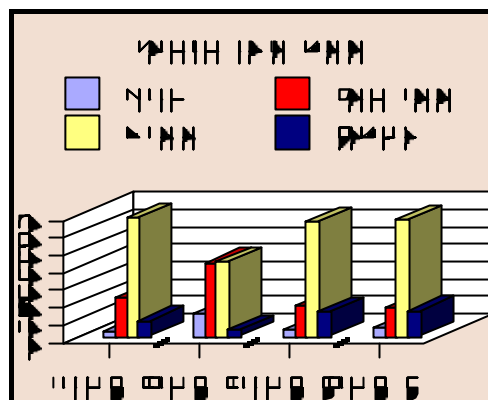
«informativos», del 0,7% en los «anuncios» y del 1,3% en «de todo un poco» que puede ser atribuido al desarrollo del Programa. Sin embargo, somos conscientes de que esta constancia en los porcentajes nos indican que sus gustos televisivos están bastante afianzados y equilibrados.

<i>Géneros televisivos preferidos por el alumnado/Global</i>				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Programación preferida	Programación preferida	Programación preferida	Programación preferida
	%	%	%	%
De todo un poco	7,8%	9,1%	9,1%	11,0%
Películas de cine	25,3%	22,4%	23,2%	24,0%
Teleseries	22,8%	25,1%	21,2%	21,2%
Concursos	9,7%	10,1%	9,9%	10,4%
Informativos	6,2%	7,9%	7,5%	7,0%
Anuncios	2,8%	3,5%	2,3%	2,6%
Deportes	9,4%	6,7%	10,9%	8,9%
Dibujos animados	8,0%	7,1%	8,3%	6,8%
Telenovelas	4,1%	4,4%	3,9%	4,2%
Otros	3,9%	3,7%	3,6%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los ítems «i28» y «f25» demandaban a los alumnos su opinión sobre el grado de veracidad que le dan a los mensajes y contenidos que aparecen en los distintos medios. A este respecto, el análisis comparativo nos

<i>Veracidad de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Veracidad de los medios		Veracidad de los medios		Veracidad de los medios		Veracidad de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nunca	4	2,8%	18	12,9%	5	3,8%	5	3,9%
Pocas veces	31	21,4%	58	41,7%	22	16,9%	20	15,5%
A veces	98	67,6%	59	42,4%	85	65,4%	86	66,7%
Siempre	12	8,3%	4	2,9%	18	13,8%	18	14,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

muestra que existen cambios significativos en el grupo experimental, mientras que en el control los valores permanecen equilibrados en ambos cuestionarios, en el experimental todas las opciones sufren modificaciones positivas en aras a un posicionamiento crítico. Así, la opciones «nunca» y «pocas veces» aumentan un 10,1% y un 20,3%, respectivamente, mientras que «a veces» y «siempre» retroceden un 25,2% y un 5,4%. Creemos que el desarrollo del Programa ha incidido en un cambio de actitud reflexiva frente a la veracidad de todos los mensajes.



Con los ítems «i31» y «f28» pretendíamos conocer el nivel de presencia en el medio televisivo de sus personajes e ídolos preferidos. Tenemos que indicar que los valores permanecen muy constantes en ambas pruebas y para todos los grupos, situándose en porcentajes muy próximos en cada pase. Conviene resaltar que los valores mayoritarios confirman la presencia de los ídolos en la televisión, situándose el porcentaje de alumnos en torno al 60% los que se decantan por «mucho» y al 38% los que eligen la

Aparición televisiva de ídolos y personajes favoritos

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV		Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV		Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV		Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	3	2,1%	6	4,3%	1	,8%	3	2,3%
Poco	61	42,1%	55	39,6%	51	39,2%	40	31,0%
Mucho	81	55,9%	78	56,1%	78	60,0%	86	66,7%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

opción «poco». Sólo un residual 2% recoge la opinión de los que creen que sus personajes favoritos salen «nada» en la televisión.

Referente a si los programas con sus temáticas y personajes influyen en la forma de ser y actuar del alumnado -items «i32» y f«29»-, encontramos diferencias significativas en el análisis comparativo de las tablas. En el grupo control los valores permanecen constantes, prácticamente en porcentajes idénticos, al principio y al final del período de la investigación, destacando como valor mayoritario la opción «no considero importante esta cuestión», la menos discriminativa de todas. Sin embargo, en el grupo experimental se produce una evolución bastante positiva, creemos que como consecuencia de la aplicación del Programa. Aunque las opciones con más porcentajes siguen siendo «poco» y «nada», ambas sufren un retroceso del 5,8% y del 6,7%, respectivamente. Por contra, los que optan por «mucho» incrementan su valor en un 14,2%, situándose a una distancia del 18,3% con respecto a sus compañeros del grupo control que no realizaron el Programa.

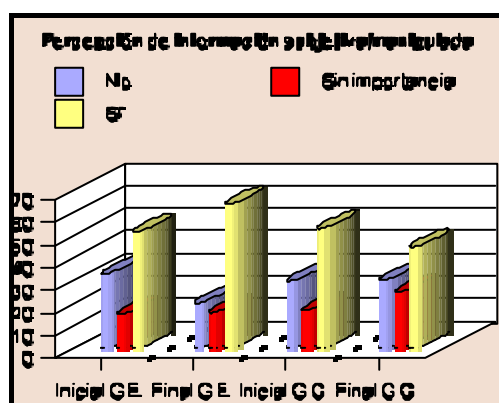
<i>Influencia de los programas en forma de ser y actuar</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar		Influencia de los programas en la forma de ser y actuar		Influencia de los programas en la forma de ser y actuar		Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	43	29,7%	32	23,0%	41	31,5%	45	34,9%
Poco	71	49,0%	60	43,2%	20	15,4%	21	16,3%
No considero importante	16	11,0%	13	9,4%	61	46,9%	55	42,6%
Mucho	15	10,3%	34	24,5%	8	6,2%	8	6,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Los items «i34» y «f31» planteaban si los alumnos sabían diferenciar la realidad de la ficción cuando veían la televisión. El valor mayoritario para los dos grupos y en ambos cuestionarios se encuentra en los que

afirman que «sí» con un porcentaje en torno al 80%. No encontramos diferencias significativas, en términos generales, manteniéndose constantes los porcentajes, a excepción del grupo experimental donde la opción «no» aumenta un 5,8% en la prueba final, en detrimento de «sólo a veces» que retrocede un 7,1% y, un leve aumento del 1,3%, en los que eligen el «sí», por lo que consideramos hasta qué punto en algunos alumnos hemos podido crearles ciertas dudas que antes no poseían, lo que no deja de ser un hecho interesante.

<i>Diferenciar realidad y ficción</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa		Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa		Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa		Diferenciar la realidad y la ficción cuando se ve un programa	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	1	,7%	9	6,5%	3	2,3%	4	3,1%
Sólo a veces	28	19,3%	17	12,2%	20	15,4%	18	14,0%
Sí	116	80,0%	113	81,3%	107	82,3%	107	82,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

La cuestión siguiente -items «i35» y «f32» preguntaba si se daban cuenta de que a veces la información que recibían de los medios podía ser subjetiva o estar siendo manipulada.



La primera observación que podemos realizar es que existen diferencias en los resultados de los dos grupos y entre ambos cuestionarios. Aunque la opción mayoritaria elegida por todo el alumnado es el «sí», debemos establecer algunas matizaciones. En el grupo control, hay un retroceso en la percepción con un des-censo de los

partidarios del «sí» hacia la opción más ambigua «no considero importante esta cuestión», permaneciendo constante los que optaron por el «no». En cambio, en el grupo experimental, se producen cambios significativos hacia una posición más crítica. Se produce un crecimiento del 12,3% en el «sí» y un descenso del 13% en la opción «no».

Percepción de información subjetiva/manipulada								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Percepción de información subjetiva/manipulada		Percepción de información subjetiva/manipulada		Percepción de información subjetiva/manipulada		Percepción de información subjetiva/manipulada	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	48	33,1%	28	20,1%	39	30,0%	39	30,2%
No considero importante	22	15,2%	22	15,8%	22	16,9%	32	24,8%
Sí	75	51,7%	89	64,0%	69	53,1%	58	45,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Respecto a si consideraban que las escenas violentas que aparecen en la televisión y el cine perjudican a los niños y a los adolescentes -ítems «i37» y «f34»-, hemos de apuntar que tras el análisis de la tabla comparativa una amplia mayoría de los alumnos eligen la opción «mucho», encontran-

Influencias de las imágenes violentas								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes		Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes		Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes		Escenas violentas perjudican a niños y adolescentes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	5	3,4%	3	2,2%	8	6,2%	8	6,2%
Poco	42	29,0%	24	17,3%	47	36,2%	42	32,6%
Mucho	98	67,6%	112	80,6%	75	57,7%	79	61,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

do un aumento significativo del 13% en la prueba final para el grupo experimental, mientras que los valores permanecen estables en el grupo control entre ambas pruebas. También conviene señalar que los alumnos que realizaron el Programa optaron un 11,7% menos por «poco», lo que puede deberse a la incidencia reflexiva del mismo.

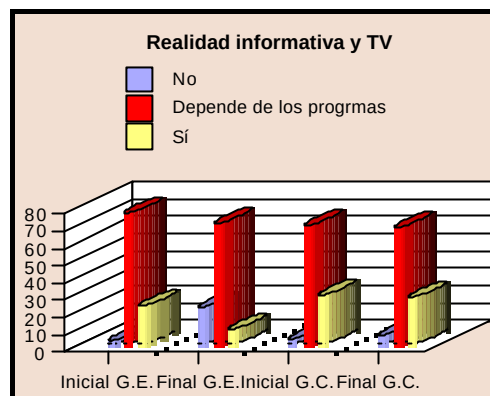
En la misma línea que la pregunta anterior, los items «i39» y «f36» indagaban sobre las influencias de las escenas con alto contenido de sexo en los niños y adolescentes. La mayoría del alumnado de ambos grupos, creen que perjudican «mucho», llegando hasta el 58% en la prueba final. Por contra, permanecen equilibrados y próximos el resto de los valores en una y otra prueba. En este sentido, los alumnos que optaron por «nada» obtienen porcentajes más altos en el grupo control -15,5%-, que en el experimental -8,6%-; mientras que los que eligen la opción «poco» se sitúan con unos valores cercanos al 30%, concretamente el 26,4% en el grupo control y el 33,1% en el experimental en el cuestionario final.

<i>Influencias de las escenas sexuales</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes		Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes		Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes		Escenas sexuales perjudican a niños y adolescentes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	13	9,0%	12	8,6%	20	15,4%	20	15,5%
Poco	54	37,2%	46	33,1%	40	30,8%	34	26,4%
Mucho	78	53,8%	81	58,3%	70	53,8%	75	58,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto a si los alumnos creen que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos -items «i41» y «f38»-, la tabla comparativa nos ofrece un resultado con cambios muy significativos en el grupo experimental que es necesario analizar. Si en el grupo control los valores se mantienen con unos porcentajes casi idénticos, siendo la opción mayoritaria «depende de los tipos de programas», seguida de «sí» y, en último lugar, a

una distancia considerable el «no», en el grupo experimental, se produce una evolución positiva en la actitud frente al medio televisivo con respecto al pensamiento inicial, coincidente con sus compañeros del grupo control. En consecuencia, observamos que la opción mayoritaria, aunque con un retroceso del 6,1%, sigue siendo «depende de los tipos de programas»;

sin embargo, en las otras dos se produce una inversión sorprendente: disminuye el porcentaje de los que piensan afirmativamente en un 13,5%, pasando a ser la segunda opción elegida aquéllos que optan por el «no», con una subida del 19,5%. Creemos que la investigación y la reflexión generada con el Programa ha incidido positivamente.



Realidad informativa en la televisión								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	La TV da información real de los acontecimientos		La TV da información real de los acontecimientos		La TV da información real de los acontecimientos		La TV da información real de los acontecimientos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	3	2,1%	30	21,6%	4	3,1%	7	5,4%
Depende tipos de programas	110	75,9%	97	69,8%	89	68,5%	87	67,4%
Sí	32	22,1%	12	8,6%	37	28,5%	35	27,1%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Con los ítems «i42» y «f39» pretendíamos conocer la opinión de los alumnos sobre si la televisión nos «engancha» como televidentes a través de los programas de entretenimiento en una actitud de pasividad. Tras el análisis de la tabla comparativa, podemos concluir que una amplísima mayoría en ambos grupos y en las dos pruebas se inclinan por el «sí», confirmandonos su dependencia televisiva y la necesidad del desarrollo de un

Programa como el nuestro. Se mantiene un equilibrio en los valores de todas las opciones, pero es preciso destacar algunos matices diferenciadores. Comprobamos cómo en el grupo experimental se obtiene un porcentaje más alto en la prueba final en la opción «sí» con una subida del 2,3%, mientras que en el control se experimenta un descenso del 7,8%. Con la opción nada comprometida «no considero importante esta cuestión» se mantiene los porcentajes en los alumnos del experimental, mientras que en los del control se produce un aumento del 7,1%, mientras que producen unas leves bajadas y subidas porcentuales en la opción «no» respectivamente en los grupos experimental y control.

Dependencia televisiva									
	Grupo experimental				Grupo control				
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final		
	La TV engancha a través de programas de entretenimiento		La TV engancha a través de programas de entretenimiento		La TV engancha a través de programas de entretenimiento		La TV engancha a través de programas de entretenimiento		
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
	No	10	6,9%	7	5,0%	12	9,2%	13	10,1%
No considero importante	7	4,8%	6	4,3%	5	3,8%	14	10,9%	
Sí	128	88,3%	126	90,6%	113	86,9%	102	79,1%	
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%	

En la misma línea que la cuestión anterior, los ítems «i43» y «f40» demandaron información a los alumnos sobre su conocimiento de los recursos que emplean los programas dramáticos de la televisión para hacerlos atractivos y entretenernos. Aunque en ambos grupos se partía con unos valores coincidentes, en la prueba final hay cambios apreciables en los datos. Así, en el grupo experimental los alumnos se inclinan positivamente hacia la reflexión ya que hay un aumento del 8,8% en la opción «sí» y un descenso del 13,7% en los que se decantan por el «no». Asimismo, hay un ligero incremento del 4,9% en la opción menos discriminativa «no considero importante esta cuestión». En el grupo control se produce una actitud reflexiva más negativa en la última prueba, manteniéndose estables los valores en la opción «no» y produciéndose un crecimiento del 6,3% en «no considero importante esta cuestión» y un retroceso en los que opinan que «sí» del 8,1%.

Conocimiento de recursos utilizados en TV								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos		Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos		Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos		Reflexión sobre recursos utilizados por los programas dramáticos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	47	32,4%	26	18,7%	41	31,5%	43	33,3%
No considero importante	19	13,1%	25	18,0%	19	14,6%	27	20,9%
Sí	79	54,5%	88	63,3%	70	53,8%	59	45,7%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

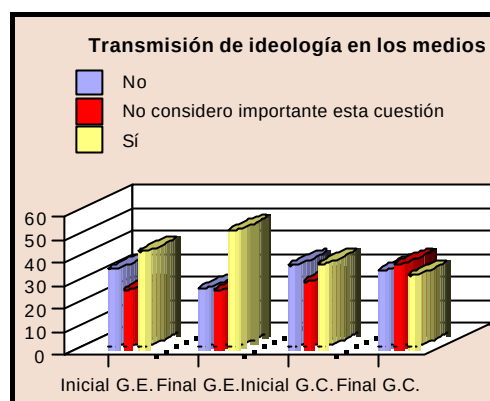
En cuanto a si los alumnos reflexionan seriamente sobre los programas de la televisión que ven -ítems «i45» y «f42»-, el análisis de la tabla comparativa nos muestra unos resultados que evolucionan positivamente en

Reflexión sobre los programas de TV								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Reflexión sobre los programas de TV		Reflexión sobre los programas de TV		Reflexión sobre los programas de TV		Reflexión sobre los programas de TV	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	36	24,8%	25	18,0%	26	20,0%	29	22,5%
Muy superficialmente	67	46,2%	51	36,7%	57	43,8%	53	41,1%
Sí	42	29,0%	63	45,3%	47	36,2%	47	36,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

el grupo experimental, mientras que en el control los valores permanecen equilibrados siendo la opción mayoritaria en ambos cuestionarios la de «muy superficialmente». El cambio de actitud en el grupo experimental lo apreciamos en el ascenso significativo del 16,3% que se produce en los alumnos a elegir la opción «sí» en la evaluación final y en las bajadas porcentuales del 6,8% y del 9,5% en las opciones «no» y «muy superficialmente», respectivamente. Creemos que la gran variedad de actividades de análisis y de reflexión que han realizado los alumnos durante el desarrollo del

Programa han contribuido a ello.

Para finalizar esta línea de preguntas, los ítems «i46» y «f43» demandaban a los alumnos si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. Los valores observados en el cuestionario final difieren en porcentajes en uno u otro grupo, hacia posicionamientos más o menos reflexivos. Así, comprobamos cómo en el grupo control existe una actitud más pasiva, disminuyendo en un 5,2% los que creen que se transmiten ideologías y en un 2,1% los que eligen el «no», mientras que crece un 7,2% la opción «no considero importante esta cuestión». Por contra, en el grupo experimental, los alumnos evo-



Transmisión de ideologías en los medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Transmisión de ideologías en los medios		Transmisión de ideologías en los medios		Transmisión de ideologías en los medios		Transmisión de ideologías en los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	49	33,8%	35	25,2%	46	35,4%	43	33,3%
No considero importante esta cuestión	36	24,8%	34	24,5%	37	28,5%	46	35,7%
Sí	60	41,4%	70	50,4%	47	36,2%	40	31,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

lucionan hacia posiciones más críticas al situarse los partidarios del «sí» en el 50,4% con una subida del 9% y en un descenso del 8,6% para los que se decantan por el «no», manteniendo estable los que eligen «no considero importante esta cuestión». Aunque somos conscientes de que son muchos factores los que pueden incidir en esta evolución, es lógico pensar que el desarrollo del Programa de alguna manera ha tenido que influir positivamente en ello.

Con los ítems «i48» y «f45» queríamos analizar la opinión de los alumnos respecto a si sabían o habían aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales. Observamos que ambos grupos en el primer pase del cuestionario de evaluación mantenían los valores idénticos en los porcentajes, pero en la prueba final, encontramos diferencias significativas. El grupo control se mantiene igual, sin embargo el experimental evoluciona positivamente. Efectivamente, se produce una inversión en los resultados, pasando a ser la opción mayoritaria el «sí» con un crecimiento espectacular del 39,9%. Creemos que este cambio es debido al aprendizaje recibido tras la aplicación del Programa, ya que el grupo control permanece inalterable.

<i>Lenguaje y códigos especiales de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios		Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios		Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios		Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	101	69,7%	42	30,2%	87	66,9%	86	66,7%
Sí	44	30,3%	97	69,8%	43	33,1%	43	33,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

A partir de los ítems «i51» y «f48» se inicia un subgrupo de preguntas relacionadas con el mundo de la publicidad. En primer lugar, se les solicita su opinión sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la televisión. Una vez analizada la tabla comparativa, comprobamos cómo casi la totalidad del alumnado que realizó los dos cuestionarios se inclinan por la opción «excesivos», manteniendo los valores muy estables entre los dos pases, aunque se aprecia un crecimiento del 1,5% en el grupo experimental, mientras que en el de control hay un retroceso del 4,7%, que va a parar a la opción «normal».

Cantidad y frecuencia de los anuncios publicitarios en los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios		Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios		Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios		Cantidad y frecuencia de la publicidad en los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Escasos	4	2,8%	3	2,2%	2	1,5%	2	1,6%
Normal	4	2,8%	4	2,9%	3	2,3%	9	7,0%
Excesivos	137	94,5%	132	95,0%	125	96,2%	118	91,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto a la actitud del alumnado ante la publicidad -items «i52» y «f49»-, la tabla comparativa nos indica que se producen cambios significativos en el alumnado del grupo experimental después de haberse aplicado el

Actitud ante la publicidad

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Procuro desentenderme o rechazarla	56	38,6%	41	29,5%	45	34,6%	49	38,0%
Cierta pasividad e indiferencia	76	52,4%			70	53,8%	62	48,1%
Me gusta, la sigo con interés	13	9,0%	11	7,9%	15	11,5%	18	14,0%
Actitud crítica y reflexiva			87	62,6%				
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». En el cuestionario inicial, la opción mayoritaria en ambos grupos fue «cierta pasividad e indiferencia» alrededor del 50%, la misma que se mantiene en el final para el grupo control, pero no para el experimental que no recibe ningún apoyo

y aparece como mayoritaria la «actitud crítica y reflexiva» con el 62,6%. Curiosamente en el grupo control no registramos elección alguna para ella. Las demás opciones permanecen con cierta estabilidad en el grupo control y con unos descensos del 9,1% en «procuro desentenderme o rechazarla» y del 1,1% en «me gusta, la sigo con interés», que es la opción minoritaria, manteniéndose en segundo lugar la de «procuro desentenderme o rechazarla». En definitiva, apreciamos un claro cambio desde una actitud pasiva a otra más reflexiva en gran parte de los alumnos que siguieron el Programa.

Respecto a si la publicidad con todos sus mecanismos para vendernos un producto les influye, provocándoles el deseo de comprarlo -items «i53» y «f50», podemos observar en la tabla comparativa que mayoritariamente, alrededor del 50%, optan por decir que «poco» en ambos grupos y en las dos pruebas. Por contra, para la opción «bastante» se produce un descenso del 8,4% en los alumnos del grupo experimental, manteniéndose el porcentaje en el de control. Asimismo, para los que opinan que «nada» se

<i>Influencia de la publicidad ante el consumo</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo		Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo		Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo		Influencia de la publicidad para provocar el deseo de comprarlo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	28	19,3%	52	37,4%	29	22,3%	29	22,5%
Poco	84	57,9%	67	48,2%	69	53,1%	69	53,5%
Bastante	33	22,8%	20	14,4%	32	24,6%	31	24,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

mantienen los valores en el de control y se registra un aumento del 18,1% en el alumnado del grupo experimental. Por tanto, vemos cómo ampliamente creen que la publicidad les influye poco o nada.

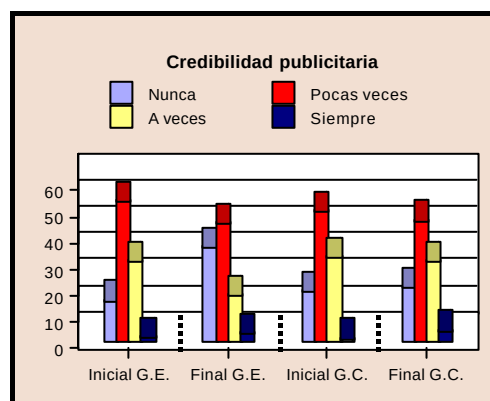
Preguntados los alumnos si cuando van a comprar un producto anunciado lo comparan con otros similares del mercado -items «i54» y «f51»-,

observamos que la opción mayoritariamente elegida corresponde a «a veces», situándose cerca del 50% en el cuestionario final. El resto de los valores permanecen estables para el grupo control en ambos pases, pero no para el experimental que sufre descensos en las opciones «nunca» y «po-

Comparación de productos semejantes									
	Grupo experimental				Grupo control				
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final		
	Comparar un producto con otros antes de comprarlo		Comparar un producto con otros antes de comprarlo		Comparar un producto con otros antes de comprarlo		Comparar un producto con otros antes de comprarlo		
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	
Nunca	20	13,8%	14	10,1%	14	10,8%	14	10,9%	
Pocas veces	33	22,8%	18	12,9%	29	22,3%	30	23,3%	
A veces	64	44,1%	69	49,6%	63	48,5%	62	48,1%	
Siempre	28	19,3%	38	27,3%	24	18,5%	23	17,8%	
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%	

cas veces» -3,7% y 9,9%, respectivamente-, y unos importantes aumentos del 9% y del 5,5% en «siempre» y «a veces». Este leve incremento en la opción positiva, aunque otros factores pudieran influir, suponemos que en alguna medida puede deberse a la influencia del Programa.

En la misma línea, los ítems «i55» y «f52» solicitaban a los alumnos su opinión sobre si se creían todo lo que se dice en la publicidad. En la prueba inicial ambos grupos coinciden en los valores dados a las distintas opciones, sobresaliendo mayoritariamente «pocas veces» con porcentajes en torno al 50%, seguida de «a veces», alrededor del 30% y «siempre» con un residual 1%. El grupo control sigue manteniendo estables estos porcentajes en la prueba final. Sin embargo, encontramos cambios significativos en el grupo experimental que lo encamina hacia una evolución posi-



tiva. Se producen sendos descensos del 8,5% y del 13% en las opciones «pocas veces» y «a veces» y un importante incremento del 20% en el alumnado que eligió «nunca», lo que hace que se desarrolle en ellos una actitud crítica y reflexiva.

Credibilidad publicitaria								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Creencia de la publicidad		Creencia de la publicidad		Creencia de la publicidad		Creencia de la publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nunca	22	15,2%	49	35,3%	24	18,5%	26	20,2%
Pocas veces	77	53,1%	62	44,6%	64	49,2%	59	45,7%
A veces	44	30,3%	24	17,3%	41	31,5%	39	30,2%
Siempre	2	1,4%	4	2,9%	1	,8%	5	3,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En relación a si pensaban que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos -items «i56» y «f53»-, podemos observar que

Difusión de publicidad engañosa								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos		Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos		Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos		Transmisión en la publicidad de mensajes encubiertos o engañosos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	15	10,3%	10	7,2%	16	12,3%	17	13,2%
No considero importante	24	16,6%	19	13,7%	38	29,2%	43	33,3%
Sí	106	73,1%	110	79,1%	76	58,5%	69	53,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

para el alumnado de ambos grupos y en las dos pruebas la opción mayoritariamente elegida es el «sí», lo que nos viene a confirmar la percepción extendida entre los alumnos de que a través de la publicidad se nos puede

engañar o manipular. Es preciso matizar que mientras en el grupo control los valores permanecen estables entre los dos pases, ocupando el segundo lugar en la elección de los alumnos la opción más neutra y menos discriminatoria «no considero importante esta cuestión» con un 33,3%, en el grupo experimental los que se decantan por el «sí» elevan el porcentaje en un 6%, situándose en el 79,1%. Asimismo, disminuyen en un 3,1% los que creían que «no» se difunde publicidad engañosa y en un 2,9% los que habían manifestado que era una cuestión sin importancia. Por tanto, destacamos un cambio positivo en la actitud de un grupo de nuestros sujetos que realizaron el Programa y que en el cuestionario inicial poseían una percepción pasiva de la posibilidad de engaño en la publicidad.

Preguntamos en los ítems «i58» y «f55» que nos dijeran los aspectos en que más se fijan cuando ven un anuncio, dándoles hasta dos opciones de selección de entre seis posibles y tras los recuentos pertinentes procedimos a realizar la media de los mismos. Observamos en la tabla comparativa que la «música», las «imágenes» y los «personajes» son las tres opciones mayoritariamente elegidas por el alumnado de ambos grupos en los dos cuestionarios. Destacamos como positivo que en el grupo experimental se produce un aumento del 11,6% en el porcentaje de sujetos que se decantan por las

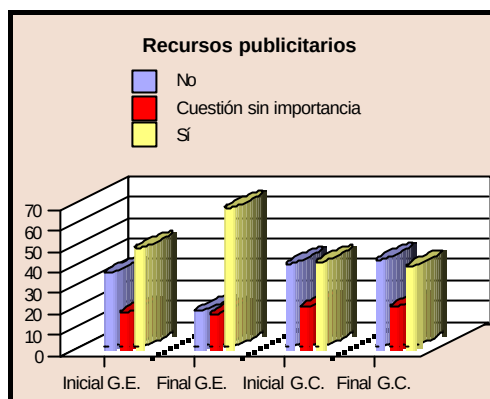
Aspectos más observados de un anuncio

	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Aspectos observados de un anuncio	Aspectos observados de un anuncio	Aspectos observados de un anuncio	Aspectos observados de un anuncio
	%	%	%	%
Música	39,9%	35,8%	35,2%	38,0%
Personajes	24,8%	17,9%	19,1%	20,8%
Imágenes	22,0%	21,7%	29,2%	24,0%
Diálogos o textos	6,5%	5,4%	5,9%	5,9%
Características del producto	4,7%	16,3%	8,5%	8,6%
Otros	2,1%	2,9%	2,1%	2,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

«características del producto», pasando del 4,7% inicial al 16,3% final, posible influencia de la aplicación del Programa.

En cuanto a si conocen los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender -items «i59» y «f56»-, los datos que observamos en la tabla nos muestran que si en un principio las dos opciones mayoritarias y muy próximas una de la otra eran «sí» y «no», en la evaluación final se producen cambios significativos en el grupo experimental pasando los

que conocen los recursos publicitarios de un 47,6% al 66,9%, es decir un aumento del 19,3%, en detrimento de los que no lo conocen que sufren un descenso del 18,6%. Por contra, en el grupo control se mantienen prácticamente los mismos valores.



Recursos publicitarios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Mecanismos para venta		Mecanismos para venta		Mecanismos para venta		Mecanismos para venta	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	52	35,9%	24	17,3%	52	40,0%	54	41,9%
No considero importante	24	16,6%	22	15,8%	25	19,2%	25	19,4%
Sí	69	47,6%	93	66,9%	53	40,8%	50	38,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

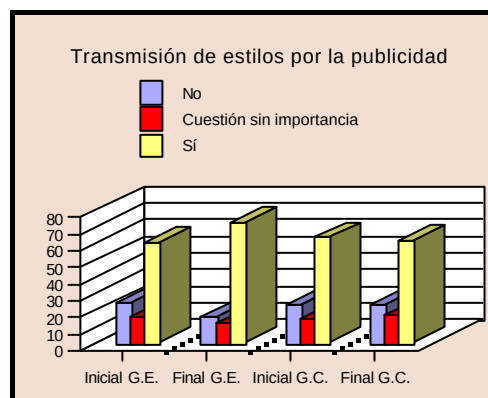
Los items «i60» y «f57» demandaban la opinión de los alumnos sobre cómo creen que aparecen el hombre y la mujer en la publicidad. Podían seleccionar hasta dos opciones, por lo que se realizaron sendos recuentos, procediéndose finalmente a confeccionar una clasificación global con sus medias. Por ello, analizando la tabla comparativa observamos que aunque nuestros encuestados en ambos grupos obtienen valores muy próximos,

situándose la mayoría en las opciones «la mujer es considerada como objeto sexual» y «refleja lo que sucede en la sociedad», en el grupo experimental se aprecian un poco más los cambios surgidos tras la evaluación final. En las preferencias antes citadas, existe un descenso y un crecimiento del 3,6% y del 2,2%, respectivamente, aumentando asimismo un 8,2% los que consideran que «refleja lo que sucede en la sociedad» y retrocediendo un 3,5% los que creen que hombres y mujeres «aparecen en igual de condiciones».

<i>Aparición hombre/mujer en la publicidad</i>				
	Grupo experimental		Grupo control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
	Aparición hombre/mujer en la publicidad	Aparición hombre/mujer en la publicidad	Aparición hombre/mujer en la publicidad	Aparición hombre/mujer en la publicidad
	%	%	%	%
En igualdad de condiciones	15,7%	12,2%	22,9%	19,4%
Refleja lo que sucede en la sociedad	28,5%	30,7%	28,3%	29,0%
Discriminación hacia la mujer	11,6%	19,8%	13,7%	18,8%
Discriminación hacia el hombre	3,3%	2,5%	4,4%	3,8%
La mujer es considerada objeto sexual	35,5%	31,9%	29,3%	27,4%
Otros	5,4%	2,9%	1,4%	1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En conclusión, podemos decir que se da un poco más de sensibilización en el grupo experimental, en el segundo pase, hacia el rol y los estereotipos femeninos en la publicidad.

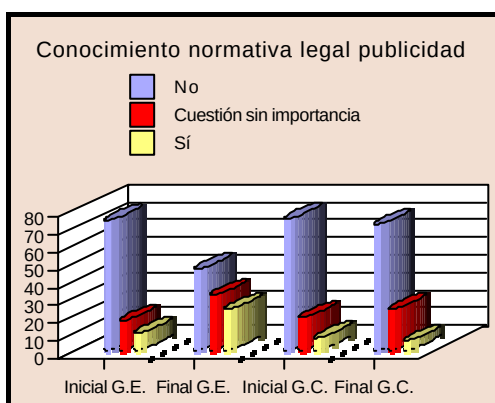
Respecto a si la publicidad nos transmite modos o estilos de vida -items «i61» y «f58», podemos afir-



mar que tras analizar la tabla comparativa se produce una evolución positiva en el grupo experimental en los resultados de la evaluación final. Efectivamente, hay un crecimiento del 12,7% en los alumnos que responden que «sí», un descenso del 8,3% en la opción «no» y un retroceso del 4,4% en los se decantaron por «no considero importante esta cuestión». En el grupo control, se mantienen los valores de las tres opciones entre ambas pruebas, siendo la mayoritaria el «sí» con el 61,2%.

<i>Transmisión de estilos por la publicidad</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Transmisión estilos		Transmisión estilos		Transmisión estilos		Transmisión estilos	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	35	24,1%	22	15,8%	29	22,3%	29	22,5%
No considero importante	23	15,9%	16	11,5%	19	14,6%	21	16,3%
Sí	87	60,0%	101	72,7%	82	63,1%	79	61,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Para concluir este bloque sobre los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios, seleccionamos a los items «i65» y «f61» que preguntaban a los alumnos su conocimiento de la normativa legal sobre la publicidad.



estables, en el experimental comprobamos la existencia de una leve evolu-

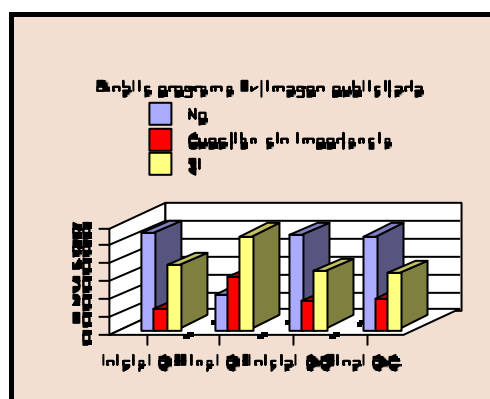
ción de la normativa legal sobre la publicidad. Tras el pase del cuestionario inicial observamos cómo en ambos grupos la inmensa mayoría -en torno al 74%- la desconocían y sólo un pequeño porcentaje inferior al 10% afirmaban conocerla. Después del cuestionario final, los valores cambiaron de un grupo a otro. Si en el control los porcentajes permanecen

ción positiva. Se aumenta un 13,3% en los partidarios de «sí», confirmándose un retroceso del 27,8% en la opción negativa. Asimismo se produce un crecimiento significativo del 12,7% en la preferencia menos discriminativa de las tres como es la de «no considero importante esta cuestión». Como conclusión, podemos estar satisfechos con estos cambios, pero creemos que hay que trabajar más profundamente en el conocimiento claro de los textos legales que protegen al consumidor, para desarrollar más actitud crítica frente a los mensajes y la manipulación.

Conocimiento de la normativa sobre publicidad								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Conocimiento normativa publicidad		Conocimiento normativa publicidad		Conocimiento normativa publicidad		Conocimiento normativa publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	107	73,8%	64	46,0%	97	74,6%	92	71,3%
No considero importante	24	16,6%	43	30,9%	24	18,5%	30	23,3%
Sí	14	9,7%	32	23,0%	9	6,9%	7	5,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

! Dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios»

Con los ítems «i68» y «f65», iniciamos el quinto y último bloque de los cuestionarios: «Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios». Interrogábamos al alumnado si habían analizado detenidamente un programa de televisión o una imagen publicitaria. La tabla comparativa nos



muestra cómo los valores del cuestionario inicial en las distintas opciones coinciden prácticamente para ambos grupos, siendo la respuesta negativa el porcentaje mayoritario -alrededor del 53%- , seguida de la afirmativa con el 35% de las preferencias.

Tras la prueba final, comprobamos que en el grupo control no se producen variaciones mientras que en el experimental existe una evolución positiva al situarse los partidarios del «sí» en el 51,8%, lo que supone un crecimiento del 16,6%, consecuencia directa, creemos, de la incidencia del Programa. Por contra, retroceden un 34,4% los que se decantaron por el «no» inicial. Algunos de ellos optaron por la opción neutra «no considero importante esta cuestión» que subió un 17,8%.

<i>Análisis programa Tv/imagen publicitaria</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Análisis programa/publicidad		Análisis programa/publicidad		Análisis programa/publicidad		Análisis programa/publicidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	78	53,8%	27	19,4%	68	52,3%	67	51,9%
No considero importante	16	11,0%	40	28,8%	20	15,4%	22	17,1%
Sí	51	35,2%	72	51,8%	42	32,3%	40	31,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Respecto a si creían que un conocimiento general de los medios, en su estructura, funcionamiento, técnicas y recursos, repercute en un mejor consumo de los mismos -items «i70» y «f67»-, los resultados que obtenemos en la tabla comparativa nos indican que siempre la opción mayoritaria es la afirmativa. Sin embargo, conviene realizar un análisis más detenido. En el grupo control, en la prueba final se produce un retroceso del valor positivo en un 6,5% en favor del negativo que crece un 3,2%. Por contra, en el experimental observamos lo inverso, un crecimiento del 8,7% en los que piensan que «sí» repercute en un mejor consumo y un descenso del 16,8% en los que eligieron la opción «no».

<i>Repercusión conocimiento medios/mejor consumo</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Repercusión conocimiento sobre consumo		Repercusión conocimiento sobre consumo		Repercusión conocimiento sobre consumo		Repercusión conocimiento sobre consumo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	26	17,9%	14	10,1%	19	14,6%	23	17,8%
No considero importante	18	12,4%	16	11,5%	37	28,5%	41	31,8%
Sí	101	69,7%	109	78,4%	74	56,9%	65	50,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Preguntados los alumnos sobre si sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación -items «i71» y «f68», podemos observar en la tabla comparativa que en ambas pruebas optan por los valores positivos, situándose como primera preferencia la de «sí, nos ayuda a

<i>Actitud crítica ante los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Actitud crítica ante los medios		Actitud crítica ante los medios		Actitud crítica ante los medios		Actitud crítica ante los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No, es una pérdida de tiempo	19	13,1%	11	7,9%	24	18,5%	31	24,0%
Sí, bueno para nuestra formación	45	31,0%	49	35,3%	45	34,6%	48	37,2%
No, te despista sobre la información	7	4,8%	7	5,0%	9	6,9%	9	7,0%
Sí, nos ayuda a descubrir mensajes	74	51,0%	72	51,8%	52	40,0%	41	31,8%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

descubrir sus mensajes», con porcentajes más altos en el grupo experimental, y como segunda la de «sí, es bueno para nuestra formación». Habría que indicar que en las opciones negativas «no, es una pérdida de tiempo» y «no, te despista sobre la información que nos ofrecen» se producen un descenso del 5,2% en el alumnado del experimental frente a un crecimiento del 5,5% en el de control en el primera preferencia, manteniéndose estables los

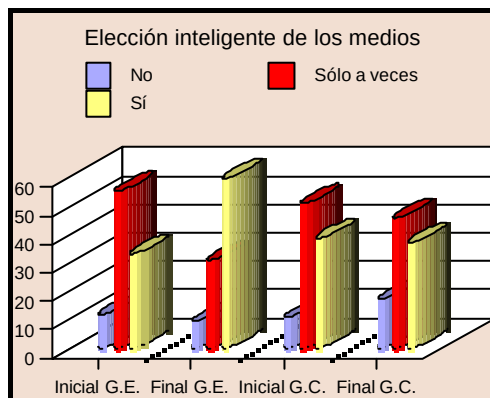
porcentajes en la segunda.

En la misma línea, los items «i72» y «f69» preguntaban si creían que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejoraría su calidad de vida. El análisis de la tabla nos indica que mayoritariamente todo el alumnado encuestado se decanta por la opción afirmativa -sobre el 70%-. Los valores permanecen constantes en el grupo control en ambas pruebas,

Relación entre consumo inteligente y calidad de vida									
	Grupo experimental					Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final			Prueba inicial		Prueba final	
	Relación consumo inteligente y calidad de vida		Relación consumo inteligente y calidad de vida			Relación consumo inteligente y calidad de vida		Relación consumo inteligente y calidad de vida	
	Recuento	%	Recuento	%		Recuento	%	Recuento	%
No	24	16,6%	14	10,1%		17	13,1%	16	12,4%
No considero importante	10	6,9%	12	8,6%		19	14,6%	22	17,1%
Sí	111	76,6%	113	81,3%		94	72,3%	91	70,5%
Total	145	100,0%	139	100,0%		130	100,0%	129	100,0%

mientras que en el experimental se produce un crecimiento del 4,7% en los que eligen el «sí» y un retroceso del 6,5% en la opción negativa.

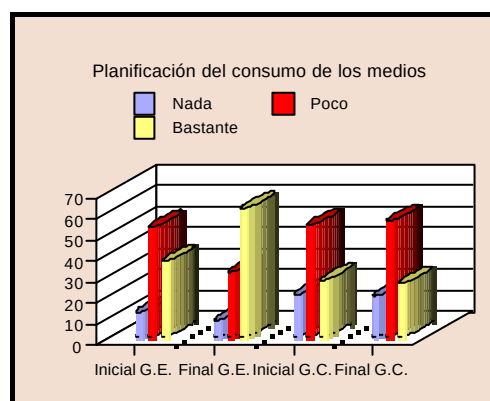
Para indagar sobre si realizan elecciones inteligentes de los medios, los items «i73» y «f70» preguntaban si pensaban que veían, leían u oían aquello que realmente les convenía. Con los resultados obtenidos, comprobamos que en la prueba inicial los porcentajes en ambos grupos son coincidentes prácticamente en las tres opciones, siendo la preferida de forma mayoritaria la que se sitúa en un término medio, es decir «sólo a veces»; en segundo lugar, encontramos a los que se decantan afirmativamente.



Sin embargo, en el cuestionario final observamos que mientras en el grupo control los valores permanecen muy cercanos, en el experimental se produce una evolución positiva hacia los que eligen la opción «sí» con un aumento del 26,6% y sendos retrocesos del «no» y «sólo a veces» del 2,3% y 24,3%, respectivamente, lógicamente atribuible a la incidencia del Programa.

<i>Elección inteligente de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Elección inteligente de los medios		Elección inteligente de los medios		Elección inteligente de los medios		Elección inteligente de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	17	11,7%	13	9,4%	14	10,8%	22	17,1%
Sólo a veces	80	55,2%	43	30,9%	66	50,8%	59	45,7%
Sí	48	33,1%	83	59,7%	50	38,5%	48	37,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

En cuanto a si planifican el consumo de los medios, sobre todo de la televisión y de la radio -items «i74» y «f71», el análisis de la tabla comparativa nos indica que encontramos diferencias significativas en el grupo experimental en los datos de la prueba final con respecto a la inicial. Se produce un extraordinario crecimiento del 25,3% en la opción «bastante», retrocediendo, por contra, un 21,5% y un 3,8% las opciones «poco» y «nada», respectivamente. Sin embargo, en el grupo control se mantienen los valores en ambos pases siendo «poco» la opción mayoritariamente elegida. Como conclusión, podemos apreciar que según la opinión de nuestros alumnos antes de la aplicación del Programa



su nivel de planificación era bajo. No obstante observamos una evolución positiva en los hábitos del grupo experimental tras la evaluación final, mientras que el alumnado del grupo control permanece sin cambios.

<i>Planificación del consumo de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Planificación consumo de los medios		Planificación consumo de los medios		Planificación consumo de los medios		Planificación consumo de los medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Nada	17	11,7%	11	7,9%	26	20,0%	25	19,4%
Poco	76	52,4%	43	30,9%	69	53,1%	71	55,0%
Bastante	52	35,9%	85	61,2%	35	26,9%	33	25,6%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Los ítems «i77» y «f73» planteaban a los alumnos su opinión sobre la posibilidad de aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la televisión, en definitiva, a consumir los medios y sus mensajes de forma inteligente. Observamos en la tabla comparativa cómo desde el principio todo el alumnado ha manifestado una opinión favorable al aprendizaje con un porcentaje bastante mayoritario. En el grupo experimental, tras la aplicación del Programa, los valores positivos crecen un 10,6% más, retrocediendo los nega-

<i>Aprendizaje del consumo inteligente de los medios</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?		¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?		¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?		¿Aprendizaje consumo inteligente de los medios?	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	33	22,8%	17	12,2%	32	24,6%	32	24,8%
Sí	112	77,2%	122	87,8%	98	75,4%	97	75,2%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

tivos en el mismo porcentaje. Por contra, en el grupo control, los datos permanecen estables, por lo que no se producen cambios y siguen manteniendo la misma creencia que cuando se pasó el cuestionario inicial.

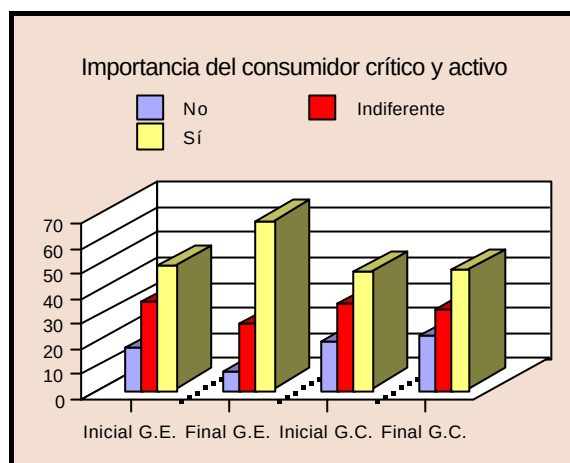
En la línea de la cuestión anterior, los ítems «i79» y «f75» interrogaban a los alumnos para saber si consideraban necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los distintos medios. El análisis de la tabla comparativa nos indica que mayoritariamente se inclinan por pensar que «sí» en ambos grupos de investigación. No obstante, observamos modificaciones significativas en los porcentajes del cuestionario final,

<i>Necesidad de identificación de los mensajes mediáticos</i>								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Necesidad de identificación de mensajes		Necesidad de identificación de mensajes		Necesidad de identificación de mensajes		Necesidad de identificación de mensajes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	43	29,7%	8	5,8%	26	20,0%	17	13,2%
No considero importante	17	11,7%	27	19,4%	26	20,0%	36	27,9%
Sí	85	58,6%	104	74,8%	78	60,0%	76	58,9%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

sobre todo en el grupo experimental. Encontramos un crecimiento del 16,2% en los que piensan afirmativamente hasta situarse en el 74,8% de la muestra, mientras que los partidarios del «no» decrecen en un importante 23,9% para quedarse en el 5,8%. Asimismo, aumenta la opción menos discriminativa «no considero importante esta cuestión» en un 7,7%. En el grupo control, se produce sendos retrocesos, aunque leves en los que eligen tanto la variable positiva como la negativa y aumenta, por contra, el porcentaje de la opción neutra. Como conclusión, podemos decir que los procesos de análisis, investigación y reflexión del desarrollo del Programa ha incidido favorablemente en la concienciación de los alumnos.

Los ítems «i80» y «f76» se centraban en torno a la importancia de ser un consumidor crítico y activo de los medios. Observamos que mientras que el alumnado del grupo control se mantiene en la misma opinión mani-

festada en el cuestionario inicial, el del experimental evoluciona positivamente.



Así, comprobamos cómo se registra una notable regresión del 9,4% y del 8,6% en las opciones «no» e «indiferente», respectivamente, mientras que los que se decantan por el «sí» crecen un 17,9%. Por contra, en el grupo control los valores de los alumnos se mantienen estables y con casi idénticos porcentajes.

Importancia del consumidor crítico y activo

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Importancia consumidor crítico		Importancia consumidor crítico		Importancia consumidor crítico		Importancia consumidor crítico	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	24	16,6%	10	7,2%	25	19,2%	27	20,9%
Indiferente	50	34,5%	36	25,9%	44	33,8%	41	31,8%
Sí	71	49,0%	93	66,9%	61	46,9%	61	47,3%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Referente a las cualidades que un buen consumidor de medios debe poseer -items «i81» y «f77»-, los alumnos en general y de forma mayoritaria se inclinan por la opción más significativa, es decir, la de «racionalizar su consumo». Pese a ello, encontramos diferencias entre un grupo y el otro. Efectivamente, en el grupo experimental se evoluciona positivamente hacia un posicionamiento de consumidor inteligente al aumentar, aunque levemente, del 80,7% al 82% los partidarios de la «racionalización» y retroceder la opción más irreflexiva «ser una adicto de ellos» un 4,4%. Los que buscan una solución drástica, «ignorarlos y rechazarlos», se sitúan del 5,5% al 8,6%. Por con-

tra, los resultados en el grupo control sufren una sensible regresión: bajan los partidarios de la variable positiva «racionalizar su consumo» y aumentan lógicamente los porcentajes de las otras dos, por lo que advierte ciertas carencias en el análisis y reflexión sobre el fenómeno de los medios y su consumo inteligente.

Cualidades del buen consumidor de medios								
	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Características del buen consumidor		Características del buen consumidor		Características del buen consumidor		Características del buen consumidor	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Ser un adicto de ellos	20	13,8%	13	9,4%	13	10,0%	18	14,0%
Ignorarlos y rechazarlos	8	5,5%	12	8,6%	19	14,6%	24	18,6%
Racionalizar su consumo	117	80,7%	114	82,0%	98	75,4%	87	67,4%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

Para finalizar el análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final, exponemos la última cuestión recogida en los ítems «i82» y «f78» que se centraba en recabar la opinión del alumno para comprobar si con una propuesta de intervención directa e implicativa como la producción y creación de mensajes por ellos mismos les ayudaría a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica. El punto de partida fue idéntico para ambos grupos, situándose la mayoría en una posición positiva, sin embargo observamos que en la prueba final se producen algunos cambios significativos. Así, mientras que en el grupo control los valores se mantienen e incluso decrecen los partidarios del «sí» en un 3% en favor de los que piensan que «no», en el experimental aumentan en un 8,6% los que se decantan por esta línea de trabajo, retrocediendo en un 1,6% y un 6,8%, respectivamente, los que en un principio «no» lo veían adecuado o se mostraron «indiferentes». Ello, nos confirma, que tras el desarrollo del Programa los alumnos son conscientes de que entrando y participando directamente y en primera persona en el complejo mundo de los medios, los perciben mejor y adoptan una actitud más crítica

hacia ellos, lo que indudablemente les conducirá a convertirse en verdaderos consumidores inteligentes de los medios de comunicación y la publicidad.

Valoración de la producción y creación de mensajes por los alumnos para mejor conocimiento de los medios

	Grupo experimental				Grupo control			
	Prueba inicial		Prueba final		Prueba inicial		Prueba final	
	Valoración producción y creación de mensajes		Valoración producción y creación de mensajes		Valoración producción y creación de mensajes		Valoración producción y creación de mensajes	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
No	16	11,0%	13	9,4%	16	12,3%	18	14,0%
Indiferente	36	24,8%	25	18,0%	29	22,3%	31	24,0%
Sí	93	64,1%	101	72,7%	85	65,4%	80	62,0%
Total	145	100,0%	139	100,0%	130	100,0%	129	100,0%

4.7.3.4. Análisis estadístico de los cuestionarios

Hasta ahora hemos realizado tanto los estudios descriptivos de las frecuencias y porcentajes de los cuestionarios inicial y final de los alumnos del grupo experimental como el análisis comparativo en conjunto de los dos cuestionarios pasados a los alumnos de ambos grupos, es decir, al experimental y al control. Hemos observado cambios y variaciones en cuanto a sus conocimientos, opiniones, hábitos, actitudes, intereses e influencias de los medios y sus mensajes, sobre todo en el grupo experimental después de finalizar la aplicación del Programa de Orientación. Sin embargo, para comprobar si esas mutaciones han sido significativas en la variabilidad de los resultados entre la primera prueba y la última, es necesario proceder a la aplicación de una serie de estadísticos a las preguntas de nuestros cuestionarios que nos confirmen que la incidencia del Programa ha sido positiva en los alumnos que lo desarrollaron.

Para el tipo de cuestionario que empleamos y el diseño de nuestra propia investigación, con dos grupos -experimental y control- a los que se les pasó un «pretest» y un «postest», según Fegurson (1986: 185 y ss.) y Hernández (1997: 97 y ss.), los análisis estadísticos que podemos llevar a cabo son varios. De una parte, la «t de Studen» para comprobar los resultados entre el primer pase y el segundo, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control; de otra, para realizar el análisis de frecuencias, la prueba del «chi cuadrado».

En el momento de realizar la selección de los items a los que se les iba a aplicar los estadísticos, tuvimos en cuenta los análisis previos que hicimos con anterioridad de frecuencias y porcentajes. Por ello, optamos por elegir un grupo de aquéllos donde se observa una mayor variabilidad positiva, fruto no del azar sino consecuencia directa del desarrollo del Programa, a fin de que se confirme o rechace la significatividad de estos cambios que han experimentado nuestros alumnos en sus opiniones y manifestaciones. Hemos desestimados aquellos otros en los que aun advirtiéndose cambios significativos en su variabilidad, éstos pueden deberse a otros factores aje-

nos a la aplicación de nuestro Programa. Como ejemplo, ponemos el caso observado en la pregunta que hacíamos al alumnado sobre si los fines de semana consumían los medios más que a diario de la dimensión «nosotros y los medios». En el análisis comparativo, el resultado nos informaba que en el grupo control no había cambios sustanciales entre ambos pases, sin embargo en el experimental la opción «no» aumentaba un 13,5% y la «sí» sufría un retroceso del 12,1%, con respecto a la prueba inicial. Pensamos que este cambio en el hábito de consumo de los medios, podría deberse, sin descartar la posible influencia del Programa, a la época estival del año que permite recogerse más tarde, salir más, ir a la playa y por supuesto una época de exámenes donde los alumnos dedican mucho más tiempo al estudio. Asimismo tenemos que resaltar que en nuestro cuestionario, hay un gran número de preguntas que no tenían la función de recoger cambios entre el inicio y el final de la experimentación, sino que su finalidad consistía en explorar y percibir los conocimientos, hábitos, experiencias, influencias y valores que poseían sobre los medios y sus mensajes, como hemos podido comprobar ampliamente en los análisis anteriores. Por último, hemos prescindido también de aquellos items donde se apreciaba una variabilidad significativa, pero con una leve evolución debido a que en la prueba inicial los porcentajes en las opciones positivas eran muy altos.

Por tanto hemos seleccionado para la aplicación de los estadísticos los siguientes items:

Dimensión	Contenido	Identificación
! <i>El mundo de los medios</i>	• Información sobre el fenómeno de los medios	i16 - f13
	• Importancia del funcionamiento de los medios	i17 - f14
	• Dueños de los medios de comunicación	i18 - f15

<i>!Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios</i>	•Diferencias en las informaciones de los medios	i19 - f16
	•Veracidad de los medios	i28 - f25
	•Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	i32 - f29
	•Percepción de información subjetiva/manipulada	i35 - f32
	•La tv da información real de los acontecimientos	i41 - f38
	•Reflexión sobre los programas de tv	i45 - f42
	•Transmisión de ideologías en los medios	i46 - f43
	•Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	i48 - f45
	•Actitud ante la publicidad	i52 - f49
	•Credibilidad publicitaria	i55 - f52
	•Aspectos más observados de un anuncio	i58 - f55
	•Recursos publicitarios y mecanismos para vender	i59 - f56
	•Transmisión de estilos	i61 - f58

<i>! Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios</i>	•Análisis programa tv/ imagen publicitaria	i68 - f65
	•Elección inteligente de los medios	i73 - f70
	•Planificación consumo de los medios	i74 - f71
	•Necesidad de identificación de los mensajes	i79 - f75
	•Importancia del consumidor crítico	i80 - f76

Antes de comenzar con el análisis, queremos hacer algunas matizaciones sobre el uso de los dos estadísticos que vamos a utilizar con los items seleccionados. En la formulación de las preguntas del cuestionario nos encontramos con dos situaciones que influyen a la hora de decidirse por uno u otro estadístico. Aunque no se presentaban como estrictamente numéricas, la mayoría de las opciones de respuestas de las preguntas sí poseían un talante gradual o numérico -(mucho, poco, nada); (sí, no); (siempre, a veces, pocas veces, nunca)-. Para este amplio grupo de items se va a utilizar el estadístico «*t* de Student» como el más apropiado para la comparación de las medias de dos variables de un mismo grupo, contrastando su significación. Por contra, para las preguntas que tenían una naturaleza nominal o no paramétrica, hemos optado por el uso del «chi cuadrado» como la prueba que mejor nos iba a determinar si las frecuencias observadas en el cuestionario de evaluación final corresponden con lo que consideramos frecuencias teóricas, es decir, la hipótesis nula de que no hay diferencias entre frecuencias observadas y las teóricas o bien que las que existen entre el primer pase y el segundo no son significativas. En definitiva comprobar las frecuencias y ver el grado de evidencia suficiente entre las diferencias percibidas entre la encuesta inicial y final.

Para el análisis estadístico hemos empleado el programa informático «SPSS» -versión 9,0 para Windows 95-, del que extraemos las tablas que presentamos con los datos y resultados. Para obtener los valores de los estadísticos, hemos utilizado la tabla de valores críticos de « t » de Siegel (1976: 282) y la tabla de percentiles de distribuciones «chi cuadrado» de Glass y Stanley (1974: 518).

Los ítems «i16» y «f13» demandaba a los alumnos su conocimiento sobre el grado de información del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.). Como hemos observado en las tablas comparativas, se mantenían sin variación los valores del grupo control, mientras que en el experimental existía un extraordinario crecimiento del 43,% en la opción «mucho» en los datos del cuestionario final en relación

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-,53	,74	6,24E-02	-,66	-,41	-8,537	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-3,88E-02	,68	5,97E-02	-,16	7,93E-02	-,649	128	,517

con el inicial, retrocediendo un 8,8% y un 34,7% en las opciones «nada» y «poco», respectivamente. Si aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de -8,537 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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, 1983a:498). Por contra, para el grupo de control la $t = 0,649$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la

diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control.

Debido a la naturaleza nominal del siguiente ítem a analizar, optamos por utilizar el estadístico «chi cuadrado», para que nos exprese las discrepancias entre los datos empíricos y los que se obtendría de ser cierta una determinada hipótesis y luego contrastar si una discrepancia como la que surge en este caso es lo suficientemente grande para tomarla en consideración, o por el contrario, se debe simplemente al azar. Si la probabilidad de una discrepancia igual o mayor que la encontrada es muy grande, no podemos rechazar la hipótesis nula.

En nuestro caso, si las probabilidades igual o menor del 5% podremos rechazar la hipótesis a ese nivel y concluir que la discrepancia entre la realidad y la hipótesis es significativa. La significación o no significación de esta discrepancia nos la indica la tabla de valores de χ^2 que indica la máxima discrepancia posible que se puede admitir por puro azar. Como sabemos, las distribuciones muestrales de χ^2 varían en función de los grados de libertad.

Concretamente, los ítems «i17» y «f14» indagaban sobre la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios. Tras el análisis de frecuencias y porcentajes, observamos que se mantenían estables los valores del grupo de control en ambas pruebas. No obstante, en el

<i>Pruebas de chi-cuadrado. Importancia del funcionamiento de los medios</i>				
Muestra de la experimentación	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	
Grupo experimental	Chi-cuadrado de Pearson	27,468 ^a	3	,000
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	28,492	3	,000
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	284		
Grupo control	Chi-cuadrado de Pearson	,293 ^b	3	,961
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	,294	3	,961
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	259		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,75.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,94.

grupo experimental destacábamos como positivo el aumento del 15,1% en la opción «es importante para mí, para conocerlos mejor»; a la vez, había un descenso extraordinario del 26,3% en la consideración de que «es importante para los expertos y profesionales». Realizado el procesamiento informático, obtenemos que los valores de χ^2 para el grupo experimental son de 27,468 y dados unos niveles de confianza de α : 0,05; $\chi^2_{0,95, 3gl} = 7,815$. Observamos, por tanto que nuestro valor es mayor, por lo que podemos concluir que se produce en esta pregunta un cambio significativo en las opiniones de los alumnos entre la prueba inicial y la final. Sin embargo, en el grupo de control, no se producen cambios dado que su valor $\chi^2 = 0,293$ es inferior a $\chi^2 = 7,815$, obtenido en la tabla de niveles de significación.

En relación a los dueños de los medios de comunicación -items «i18» y «f15»-, comprobábamos en el análisis comparativo de frecuencias y porcentajes

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	-,58	,96	8,16E-02	-,74	-,42	-7,139	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	7,75E-03	1,02	8,97E-02	-,17	,19	,086	128	,931

cómo los valores del grupo control en ambos cuestionarios no sufren cambios, mientras que en experimental las modificaciones son muy importantes. Se produce un extraordinario aumento del 43,2% en la opción «sí» en la prueba final. Aplicando el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -7,139 para el grupo experimental y dado que α : 0,05; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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 significativa

mente distinto de cero a nivel de confianza del 0,95%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,086$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, debido lógicamente a la influencia del Programa.

En los ítems «i19» y «f16», preguntábamos si sabían encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distin-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,32	1,20	,10	,12	,52	3,115	138	,002

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,17	1,32	,12	-5,90E-02	,40	1,470	128	,144

tos medios que conocen. Tras las observaciones de frecuencias y porcentajes encontramos diferencias significativas en los valores de las variables. Mientras que en el grupo control no se aprecia cambios entre los dos cuestionarios, optando mayoritariamente por la opción «a veces» y en segundo lugar por el «no», en el grupo experimental sí se producen modificaciones muy apreciables. En este sentido, hay una subida espectacular del 30,5% en la prueba final para la opción «sí». Aplicado el estadístico « t », obtenemos un valor de 3,115 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la t

= 1,470 es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, lo que indica que un amplio grupo de alumnos empiezan a encontrar diferencias entre los distintos medios, cambiando su opinión con respecto a lo manifestado antes de iniciar la aplicación del Programa.

Los items «i28» y «f25» demandaban a los alumnos su opinión sobre el grado de veracidad que le dan a los mensajes y contenidos que aparecen en los distintos medios. A este respecto, el análisis comparativo de

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	,47	,97	8,25E-02	,30	,63	5,667	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	-1,55E-02	1,01	8,87E-02	-,19	,16	-,175	128	,862

frecuencias y porcentajes nos muestra que en el grupo de control los valores permanecen equilibrados en ambos cuestionarios, pero que en el experimental todas las opciones sufren modificaciones positivas en aras a un posicionamiento crítico. Así, las opciones «nunca» y «pocas veces» aumentan un 10,1% y un 20,3%, respectivamente, mientras que «a veces» y «siempre» retroceden un 25,2% y un 5,4%. Aplicando el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de 5,667 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = -0,175$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control. Creemos

que el desarrollo del Programa ha incidido en un cambio de actitud reflexiva frente a la veracidad de todos los mensajes.

Referente a si los programas con sus temáticas y personajes influyen en la forma de ser y actuar del alumnado -ítems «i32» y f«29»-, encontramos variaciones en el análisis comparativo de las frecuencias y porcentajes. Mientras que en el grupo control los valores permanecen constantes, prácticamente en porcentajes idénticos, al principio y al final del período de la investigación, destacando como valor mayoritario la opción «no considero importante esta cuestión», la menos discriminativa de todas, en el grupo

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de ser y actuar...	-,32	1,39	,12	-,56	-8,98E-02	-2,737	138	,007

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de actuar	6,98E-02	1,43	,13	-,18	,32	,553	128	,581

experimental se produce una evolución bastante positiva. Aunque las opciones con más porcentajes siguen siendo «poco» y «nada», ambas sufren un retroceso del 5,8% y del 6,7%, respectivamente. Por contra, los que optan por «mucho» incrementan su valor en un 14,2%, situándose a una distancia del 18,3% con respecto a sus compañeros del grupo control que no realizaron el Programa. Tras la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -2,737 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,553$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios signifi-

cativos en el grupo experimental y no en el de control.

En el par de items «i35» y «f32» se preguntaba a los alumnos si se daban cuenta de que a veces la información que recibían de los medios podía ser subjetiva o estar siendo manipulada. La primera observación que pudimos realizar en la comparación de frecuencias y porcentajes es que existían diferencias en los resultados de los dos grupos y entre ambos cues-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	-,25	1,17	9,96E-02	-,45	-5,49E-02	-2,529	138	,013

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	7,75E-02	1,31	,12	-,15	,31	,673	128	,502

tionarios. Aunque la opción mayoritaria elegida por todo el alumnado fue el «sí», debemos establecer algunas matizaciones. En el grupo control, hay un retroceso en la percepción con un descenso de los partidarios del «sí» hacia la opción más ambigua «no considero importante esta cuestión», permaneciendo constante los que optaron por el «no». En cambio, en el grupo experimental se producen cambios significativos hacia una posición más crítica. Se produce un crecimiento del 12,3% en el «sí» y un descenso del 13% en la opción «no». En la tabla del procesamiento para el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -2,529 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,673$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. En definitiva, podemos concluir que en el grupo

experimental se ha producido un cambio en la percepción de los alumnos sobre la información subjetiva/manipulada que nos transmite en muchas ocasiones los medios.

En cuanto a si los alumnos creen que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos -items «i41» y «f38»-, la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes nos informaba que en el grupo control los valores se

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	,33	,72	6,07E-02	,21	,45	5,448	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación tip.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	3,10E-02	,72	6,32E-02	-9,40E-02	,16	,491	128	,624

mantenían con unos porcentajes casi idénticos, siendo la opción mayoritaria «depende de los tipos de programas», seguida de «sí» y, en último lugar, a una distancia considerable el «no», mientras que en el grupo experimental, se producía una evolución positiva en la actitud frente al medio televisivo con respecto al pensamiento inicial, coincidente con sus compañeros del grupo control. En consecuencia, observamos que la opción mayoritaria, aunque con un retroceso del 6,1%, sigue siendo «depende de los tipos de programas»; sin embargo, en las otras dos se produce una inversión sorprendente: disminuye el porcentaje de los que piensan afirmativamente en un 13,5%, pasando a ser la segunda opción elegida aquéllos que optan por el «no», con una subida del 19,5%. Cuando aplicamos el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de 5,448 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de nuestros resultados y la confirmación de que la investigación y la reflexión generada con el Programa ha incidido positivamente. Por contra, en el grupo de control la $t = 0,491$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es

significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula.

En cuanto a si los alumnos reflexionan seriamente sobre los programas de la televisión que ven -ítems «i45» y «f42»-, el análisis de la tabla

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 los programas de TV Reflexión sobre los programas de TV	-,22	1,09	9,25E-02	-,41	-4,01E-02	-2,411	138	,017

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 los programas de TV Reflexión sobre los programas de TV	,55E-02	1,07	9,40E-02	-,17	,20	,165	128	,869

comparativa nos muestra unos resultados que evolucionan positivamente en el grupo experimental, mientras que en el control los valores permanecen equilibrados siendo la opción mayoritaria en ambos cuestionarios la de «muy superficialmente». El cambio de actitud en el grupo experimental lo apreciamos en el ascenso significativo del 16,3% que se produce en los alumnos a elegir la opción «sí» en la evaluación final y en las bajadas porcentuales del 6,8% y del 9,5% en las opciones «no» y «muy superficialmente», respectivamente. Cuando aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de -2,411 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,165$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba

ba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control.

Los ítems «i46» y «f43» demandaban a los alumnos si los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política. Los valores observados en el cuestionario final difieren en porcentajes en uno u otro grupo, hacia posicionamientos más o menos reflexivos. Así, comprobamos cómo

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Transmisión de ideologías en los medios - Transmisión de ideologías en los medios	-,19	1,17	9,89E-02	-,39	1,38E-03	-1,963	138	,052

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Transmisión de ideologías en los medios - Transmisión de ideologías en los medios	2,33E-02	1,18	,10	-,18	,23	,225	128	,823

en el grupo control existe una actitud más pasiva, disminuyendo en un 5,2% los que creen que se transmiten ideologías y en un 2,1% los que eligen el «no», mientras que crece un 7,2% la opción «no considero importante esta cuestión». Por contra, en el grupo experimental, los alumnos evolucionan hacia posiciones más críticas al situarse los partidarios del «sí» en el 50,4% con una subida del 9% y en un descenso del 8,6% para los que se decantan por el «no», manteniendo estable los que eligen «no considero importante esta cuestión». Tras la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de 1,963 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,225$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, aunque somos conscientes de que

son muchos los factores que pueden incidir en esta evolución, es lógico pensar que el desarrollo del Programa de alguna manera ha tenido que influir positivamente en ello.

Con los ítems «i48» y «f45» queríamos analizar la opinión de los alumnos respecto a si sabían o habían aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales. Observamos que ambos grupos en el primer pase del cuestionario de evaluación mantenían los valo-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-,39	,65	5,55E-02	-,50	-,28	-7,004	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-7,75E-03	,63	5,56E-02	-,12	,10	-,139	128	,889

res idénticos en los porcentajes, pero en la prueba final, encontramos diferencias significativas. El grupo control se mantiene igual, sin embargo el experimental evoluciona positivamente, produciéndose una inversión en los resultados, pasando a ser la opción mayoritaria el «sí» con un crecimiento espectacular del 39,9%. Cuando aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de -7,004 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = -0,139$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia en-

tre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Por ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, creyendo que este cambio es debido al aprendizaje recibido tras la aplicación del Programa, ya que el grupo control permanece inalterable.

En cuanto a la actitud del alumnado ante la publicidad -ítems «i52» y «f49»-, el análisis comparativo de frecuencias y porcentajes nos indicó que se había producido variación en el pensamiento del alumnado del grupo experimental en el segundo cuestionario. En el inicial, la opción mayoritaria en ambos grupos fue «cierta pasividad e indiferencia» alrededor del 50%, la misma que se mantu-

vo el final para el grupo control, pero no así para el experimental que no recibió ningún apoyo, apareciendo como mayoritaria la «actitud crítica y reflexiva» con el 62,6%. Curiosamente en el grupo control no registramos elección alguna para ella. Las demás opciones permanecen con cierta estabilidad en el grupo

control y con unos descensos del 9,1% en «procuro desentenderme o rechazarla» y del 1,1% en «me gusta, la sigo con interés», que es la opción minoritaria, manteniéndose en segundo lugar la de «procuro desentenderme o rechazarla». Tras elegir el estadístico «chi cuadrado» como el más idóneo para esta pregunta, realizamos el procesamiento informático obteniendo que los valores de χ^2 para el grupo experimental son de 165,433 y dados unos niveles de confianza de α : 0,05; $\chi^2_{0,95, 3gl} = 7,815$. Observamos, por tanto que

Pruebas de chi-cuadrado. Credibilidad publicitaria			
Muestra de la experimentación	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Grupo experimental Chi-cuadrado de Pearson	18,317 ^a	3	,000
Corrección de continuidad			
Razón de verosimilitud	18,676	3	,000
Asociación lineal por lineal	11,229	1	,001
N de casos válidos	284		
Grupo control Chi-cuadrado de Pearson	2,996 ^b	3	,392
Corrección de continuidad			
Razón de verosimilitud	3,241	3	,356
Asociación lineal por lineal	,117	1	,732
N de casos válidos	259		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,94.

b. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,99.

nuestro valor es muchísimo mayor, por lo que podemos concluir que se produce en esta pregunta un cambio significativo bastante importante en las opiniones de los alumnos entre la prueba inicial y la final, pasando de una actitud pasiva a otra claramente más reflexiva. Sin embargo, en el grupo de control, no se producen cambios dado que su valor $\pm 2 = 0,924$ es inferior a $\pm 2 = 7,815$, obtenido en la tabla de niveles de significación.

En los ítems «i55» y «f52» se solicitaba a los alumnos su opinión sobre si se creían todo lo que se dice en la publicidad. En la prueba inicial ambos grupos coincidieron en los valores dados a las distintas opciones, sobresaliendo mayoritariamente «pocas veces» con porcentajes en torno al

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Credibilidad publicitaria - Credibilidad publicitaria	,29	,97	8,25E-02	,12	,45	3,489	138	,003

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Credibilidad publicitaria - Credibilidad publicitaria	-3,10E-02	1,05	9,20E-02	-,21	,15	-,337	128	,737

50%, seguida de «a veces», alrededor del 30% y «siempre con un residual 1%. El grupo control sigue manteniendo estables estos porcentajes en la prueba final. Sin embargo, encontramos cambios en el grupo experimental que lo encamina hacia una evolución positiva. Se producen sendos descensos del 8,5% y del 13% en las opciones «pocas veces» y «a veces» y un importante incremento del 20% en el alumnado que eligió «nunca». Tras la aplicación del estadístico «t», obtenemos un valor de 3,489 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,049$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se

acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y no en el de control, lo que indica que un amplio grupo de alumnos empiezan a cambiar de opinión con respecto a lo manifestado antes de iniciar la aplicación del Programa, desarrollándose en ellos una actitud crítica y reflexiva.

Preguntamos en los items «i58» y «f55» que nos dijeran los aspectos en que más se fijan cuando ven un anuncio. Observamos en la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes que la «música», las «imágenes» y los «personajes» son las tres opciones mayoritariamente elegidas por el alumnado de ambos grupos en los dos cuestionarios. Destacamos como positivo que en el grupo experimental se produce un aumento del 11,6% en el porcentaje de sujetos que se decantan por las «características del producto», pasando del 4,7% inicial al 16,3% final. Realizado el procesamiento informático para el estadístico «chi cuadrado», obtenemos que los valores de χ^2 para el grupo experimental son de 26,809 y dados unos niveles de confianza de α : 0,05; $\chi^2_{0.95, 5gl} = 11,070$. Observamos, por tanto que nuestro valor es mayor, por lo que podemos concluir que se produce en esta pre-

gunta un cambio significativo en las opiniones de los alumnos entre la prueba inicial y la final. Sin embargo, en el grupo de control, no se producen cambios dado que su valor $\chi^2 = 3,780$ es inferior a $\chi^2 = 11,070$, obtenido en la tabla de niveles de significación.

En la misma línea, con el par de

items «i59» y «f56»- preguntamos a los alumnos si conocían los mecanis-

Pruebas de chi-cuadrado. Aspectos más observados en un anuncio

Muestra de la experimentación		Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Grupo experimental	Chi-cuadrado de Pearso	26,809 ^a	5	,000
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	35,322	5	,000
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	284		
Grupo control	Chi-cuadrado de Pearso	3,780 ^b	5	,582
	Corrección de continuidad			
	Razón de verosimilitud	3,891	5	,565
	Asociación lineal por lineal			
	N de casos válidos	259		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,45.
b. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,99.

mos y medios que utiliza la publicidad para vender. La observación de la tabla de frecuencias y porcentajes nos mostraron que si en un principio las dos opciones mayoritarias y muy próximas una de la otra eran «sí» y «no», en la evaluación final se producen variaciones positivas en el grupo experimental pasando los que conocen los recursos publicitarios de un 47,6% al

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	-,40	1,27	,11	-,61	-,18	-3,684	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	3,10E-02	1,19	,10	-,18	,24	,295	128	,768

66,9%, es decir un aumento del 19,3%, en detrimento de los que no lo conocen que sufren un descenso del 18,6%. Por contra, en el grupo control se mantienen prácticamente los mismos valores. Con estos datos y tras aplicar el estadístico «*t* de Student», obtenemos un valor de -3,684 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138\text{gl}} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,295$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula.

Con todo ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y nada en el de control. Por tanto, destacamos un cambio positivo en la actitud de un grupo de nuestros sujetos que realizaron el Programa y que en el cuestionario inicial poseían unos conocimientos escasos sobre los recursos empleados en la publicidad para persuadir a las personas y provocar el consumo.

En los ítems «i61» y «f58» demandábamos a los alumnos si la publicidad nos transmitía modos o estilos de vida. Tras el análisis de la tabla com-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Transmisión estilos - Transmisión estilos	-,22	1,10	9,31E-02	-,41	-3,90E-02	-2,397	138	,018

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Transmisión estilos - Transmisión estilos	1,55E-02	1,21	,11	-,20	,23	,145	128	,885

parativa de porcentajes y frecuencias, podemos afirmar que se produce una evolución positiva en el grupo experimental en los resultados de la evaluación final, con un crecimiento del 12,7% en los alumnos que responden que «sí», un descenso del 8,3% en la opción «no» y un retroceso del 4,4% en los que se decantaron por «no considero importante esta cuestión». En el grupo control, se mantienen los valores de las tres opciones entre ambas pruebas, siendo la mayoritaria el «sí» con el 61,2%. Con la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -2,397 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,145$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental por la posible influencia de la aplicación del Programa y ninguno en el de control.

Con los ítems «i68» y «f65», interrogábamos al alumnado si habían analizado detenidamente un programa de televisión o una imagen publicitaria. El resultado de la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes nos muestra cómo los valores del cuestionario inicial en las distintas opciones coinciden prácticamente para ambos grupos, siendo la respuesta negativa el porcentaje mayoritario -alrededor del 53%- , seguida de la afirmativa con el 35% de las

preferencias. Tras la prueba final, comprobamos que en el grupo control no se producen variaciones mientras que en el experimental existe una evolución positiva al situarse los partidarios del «sí» en el 51,8%, lo que supone un crecimiento del 16,6%, consecuencia directa, creemos, de la incidencia del Programa. Por contra, retroceden un 34,4% los que se decantaron por el «no» inicial. Algunos

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	-,53	1,21	,10	-,73	-,33	-5,206	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	,00	1,23	,11	-,21	,21	,000	128	1,000

de ellos optaron por la opción neutra «no considero importante esta cuestión» que subió un 17,8%. Cuando aplicamos el estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -5,206 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de nuestros resultados y la confirmación de que la investigación y la reflexión generada con el Programa ha incidido positivamente. Por contra, en el grupo de control $t = 0,000$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula.

Para indagar sobre si realizan elecciones inteligentes de los medios, los ítems «i73» y «f70» preguntaban si pensaban que veían, leían u oían aquello que realmente les convenían. Con los resultados obtenidos del análisis de las frecuencias y los porcentajes, comprobamos que en la prueba inicial los valores en ambos grupos son coincidentes prácticamente en las tres opciones, siendo la preferida de forma mayoritaria la que se sitúa en un término medio, es decir «sólo a veces»; en segundo lugar, encontramos a

los que se decantan afirmativamente. Sin embargo, en el cuestionario final observamos que mientras en el grupo control los valores permanecen muy cercanos, en el experimental se produce una evolución positiva hacia los

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	-,29	,96	8,18E-02	-,45	-,13	-3,516	138	,001

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	6,98E-02	,92	8,10E-02	-9,05E-02	,23	,861	128	,391

que eligen la opción «sí» con un aumento del 26,6% y sendos retrocesos del «no» y «sólo a veces» del 2,3% y 24,3%, respectivamente. Con estos datos, procedimos a aplicar el estadístico «t», obteniendo un valor de -3,516 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,861$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental en cuanto a la selección de los medios atendiendo a criterios de racionalidad, lógicamente atribuible a la incidencia del Programa, mientras que esto no sucede en el de control.

En cuanto a si planifican el consumo de los medios, sobre todo de la televisión y de la radio -items «i74» y «f71», el análisis sobre las frecuencias y los porcentajes nos indicaron que encontramos diferencias significativas en el grupo experimental en los datos de la prueba final con

respecto a la inicial. Se produce un extraordinario crecimiento del 25,3% en la opción «bastante», retrocediendo, por contra, un 21,5% y un 3,8% las opciones «poco» y «nada», respectivamente. Sin embargo, en el grupo

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 de los medios - Planificación consumo de los medios	-,29	,94	7,94E-02	-,45	-,14	-3,715	138	,000

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 de los medios - Planificación consumo de los medios	,00	,95	8,38E-02	-,17	,17	,000	128	1,000

control se mantienen los valores en ambos pases siendo «poco» la opción mayoritariamente elegida. Si aplicamos el estadístico t -como apreciamos en la tabla de muestras relacionadas-, observamos que obtenemos un valor de 3,715 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, 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%. Por contra, para el grupo de control la $t = 0,000$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y ninguno en el de control, apreciándose una evolución positiva en su nivel de planificación.

Los ítems «i79» y «f75» interrogaban a los alumnos para saber si consideraban necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten a través de los distintos medios. El análisis de la tabla comparativa de frecuencias y porcentajes nos indicó que mayoritariamente se inclinaban por la opción afirmativa en ambos grupos de investigación. No obstante, obser

vamos modificaciones importantes en los porcentajes del cuestionario final, sobre todo en el grupo experimental. Encontramos un crecimiento del 16,2% en los que piensan que «sí» hasta situarse en el 74,8% de la mues-

Prueba de muestras relacionadas. Grupo de Control

		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 de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-6,20E-02	1,10	9,70E-02	-,25	,13	-,639	128	,524

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		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 de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-,42	1,03	8,78E-02	-,59	-,24	-4,754	138	,000

tra, mientras que los partidarios del «no» decrecen en un importante 23,9% para quedarse en el 5,8%. Asimismo aumenta la opción menos discriminativa «no considero importante esta cuestión» en un 7,7%. En el grupo control, se produce sendos retrocesos, aunque leves en los que eligen tanto la variable positiva como la negativa y aumenta, por contra, el porcentaje de la opción neutra. Aplicando el estadístico «*t* de Student», obtenemos un valor de -4,754 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = -0,639$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y ninguno en el de control, incidiendo favorablemente en la concienciación de los alumnos, después de los proceso de análisis, investigación y reflexión que hemos desarrollo con el Programa.

Por último, en el par de ítems «i80» y «f76» se preguntaba a los alumnos sobre la importancia de ser un consumidor crítico y activo de los

medios. Observamos que mientras que el alumnado del grupo control se mantenía en la misma opinión manifestada en el cuestionario inicial, el del experimental evolucionó positivamente. Se produjo una notable regresión

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	-,27	,96	8,16E-02	-,43	-,11	-3,352	138	,001

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	7,75E-03	1,09	9,56E-02	-,18	,20	,081	128	,936

del 9,4% y del 8,6% en las opciones «no» e «indiferente», respectivamente, mientras que los que se decantaron por el «sí» crecieron un 17,9%. Por contra, en el grupo control los valores de los alumnos se mantuvieron estables y con casi idénticos porcentajes. Tras la aplicación del estadístico «t de Student», obtenemos un valor de -3,352 para el grupo experimental y dado que $\alpha: 0,05$; $t_{0,95,138gl} = \pm 1,960$, podemos afirmar la significatividad de los resultados. En el grupo de control la $t = 0,081$ es menor que $\pm 1,960$, por lo que no es significativa la diferencia entre la prueba inicial y la final y se acepta la hipótesis nula. Con todo ello, podemos afirmar que sí se produjeron cambios significativos en el grupo experimental y ninguno en el de control, debidos a la incidencia de nuestro Programa y no a fluctuaciones muestrales.

Como conclusión del análisis estadístico de los cuestionarios de evaluación, exponemos a continuación las tablas resúmenes de todos los valores obtenidos a través del paquete informático SPSS, en el que se ofrece una visión global de todos y cada uno de los valores que hemos ido comentando.

Estadísticos de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo experimental

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios	,95	139	,46	3,86E-02
	Información sobre el fenómeno de los medios	1,48	139	,57	4,83E-02
Par 2	Dueños de los medios de comunicación	,63	139	,65	5,51E-02
	Dueños de los medios de comunicación	1,22	139	,78	6,60E-02
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios	1,43	139	,88	7,44E-02
	Diferencias en las informaciones de los medios	1,12	139	,77	6,54E-02
Par 4	Veracidad de los medios	1,82	139	,62	5,23E-02
	Veracidad de los medios	1,35	139	,74	6,28E-02
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,03	139	,92	7,84E-02
	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,35	139	1,09	9,24E-02
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,19	139	,91	7,68E-02
	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,44	139	,81	6,86E-02
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos	1,20	139	,45	3,85E-02
	La TV da información real de los acontecimientos	,87	139	,54	4,55E-02
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV	1,05	139	,75	6,32E-02
	Reflexión sobre los programas de TV	1,27	139	,75	6,36E-02
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,31	139	,46	3,93E-02
	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,70	139	,46	3,91E-02
Par 10	Creencia de la publicidad	1,17	139	,70	5,92E-02
	Creencia de la publicidad	,88	139	,79	6,73E-02
Par 11	Mecanismos para venta	1,10	139	,91	7,73E-02
	Mecanismos para venta	1,50	139	,77	6,57E-02
Par 12	Transmisión estilos	1,35	139	,86	7,27E-02
	Transmisión estilos	1,57	139	,75	6,38E-02
Par 13	Análisis programa/publicidad	,79	139	,92	7,81E-02
	Análisis programa/publicidad	1,32	139	,78	6,63E-02
Par 14	Elección inteligente de los medios	1,22	139	,65	5,48E-02
	Elección inteligente de los medios	1,50	139	,66	5,63E-02
Par 15	Planificación consumo de los medios	1,24	139	,65	5,55E-02
	Planificación consumo de los medios	1,53	139	,64	5,43E-02
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes	1,27	139	,90	7,63E-02
	Necesidad de identificación de mensajes	1,69	139	,58	4,88E-02
Par 17	Importancia consumidor crítico	1,32	139	,75	6,39E-02
	Importancia consumidor crítico	1,60	139	,62	5,28E-02

Correlaciones de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo experimental

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios y Información sobre el fenómeno de los medios	139	-,017	,838
Par 2	Dueños de los medios de comunicación y Dueños de los medios de comunicación	139	,100	,239
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios y Diferencias en las informaciones de los medios	139	-,053	,539
Par 4	Veracidad de los medios y Veracidad de los medios	139	-,019	,826
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar y Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	139	,047	,579
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada y Percepción de información subjetiva/manipulada	139	,065	,446
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos y La TV da información real de los acontecimientos	139	-,041	,632
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV y Reflexión sobre los programas de TV	139	-,064	,456
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios y Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	139	,000	,998
Par 10	Creencia de la publicidad y Creencia de la publicidad	139	,155	,069
Par 11	Mecanismos para venta y Mecanismos para venta	139	-,123	,150
Par 12	Transmisión estilos y Transmisión estilos	139	,075	,377
Par 13	Análisis programa/publicidad y Análisis programa/publicidad	139	,004	,964
Par 14	Elección inteligente de los medios y Elección inteligente de los medios	139	-,086	,312
Par 15	Planificación consumo de los medios y Planificación consumo de los medios	139	-,044	,604
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes y Necesidad de identificación de mensajes	139	,067	,436
Par 17	Importancia consumidor crítico y Importancia consumidor crítico	139	,033	,701

Prueba de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-,53	,74	6,24E-02	-,66	-,41	-8,537	138	,000
Par 2	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	-,58	,96	8,16E-02	-,74	-,42	-7,139	138	,000
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,32	1,20	,10	,12	,52	3,115	138	,002
Par 4	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	,47	,97	8,25E-02	,30	,63	5,667	138	,000
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	-,32	1,39	,12	-,56	-8,98E-02	-2,737	138	,007
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	-,25	1,17	9,96E-02	-,45	-5,49E-02	-2,529	138	,013
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	,33	,72	6,07E-02	,21	,45	5,448	138	,000
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV - Reflexión sobre los programas de TV	-,22	1,09	9,25E-02	-,41	-4,01E-02	-2,411	138	,017
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-,39	,65	5,55E-02	-,50	-,28	-7,004	138	,000
Par 10	Creencia de la publicidad - Creencia de la publicidad	,29	,97	8,25E-02	,12	,45	3,489	138	,001
Par 11	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	-,40	1,27	,11	-,61	-,18	-3,684	138	,000
Par 12	Transmisión estilos - Transmisión estilos	-,22	1,10	9,31E-02	-,41	-3,90E-02	-2,397	138	,018
Par 13	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	-,53	1,21	,10	-,73	-,33	-5,206	138	,000
Par 14	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	-,29	,96	8,18E-02	-,45	-,13	-3,516	138	,001
Par 15	Planificación consumo de los medios - Planificación consumo de los medios	-,29	,94	7,94E-02	-,45	-,14	-3,715	138	,000
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-,42	1,03	8,78E-02	-,59	-,24	-4,754	138	,000
Par 17	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	-,27	,96	8,16E-02	-,43	-,11	-3,352	138	,001

Estadísticos de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo control

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios	1,02	129	,48	4,19E-02
	Información sobre el fenómeno de los medios	1,06	129	,48	4,23E-02
Par 2	Dueños de los medios de comunicación	,71	129	,70	6,15E-02
	Dueños de los medios de comunicación	,71	129	,70	6,17E-02
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios	1,48	129	,90	7,94E-02
	Diferencias en las informaciones de los medios	1,31	129	,95	8,37E-02
Par 4	Veracidad de los medios	1,89	129	,68	5,95E-02
	Veracidad de los medios	1,91	129	,67	5,87E-02
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,27	129	,98	8,65E-02
	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	1,20	129	1,00	8,76E-02
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,22	129	,89	7,80E-02
	Percepción de información subjetiva/manipulada	1,15	129	,86	7,55E-02
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos	1,25	129	,50	4,41E-02
	La TV da información real de los acontecimientos	1,22	129	,53	4,66E-02
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV	1,16	129	,73	6,46E-02
	Reflexión sobre los programas de TV	1,14	129	,76	6,67E-02
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,33	129	,47	4,14E-02
	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	,33	129	,47	4,17E-02
Par 10	Creencia de la publicidad	1,15	129	,72	6,33E-02
	Creencia de la publicidad	1,18	129	,80	7,00E-02
Par 11	Mecanismos para venta	1,00	129	,90	7,94E-02
	Mecanismos para venta	,97	129	,90	7,93E-02
Par 12	Transmisión estilos	1,40	129	,83	7,34E-02
	Transmisión estilos	1,39	129	,83	7,33E-02
Par 13	Análisis programa/publicidad	,79	129	,90	7,91E-02
	Análisis programa/publicidad	,79	129	,89	7,83E-02
Par 14	Elección inteligente de los medios	1,27	129	,65	5,69E-02
	Elección inteligente de los medios	1,20	129	,71	6,26E-02
Par 15	Planificación consumo de los medios	1,06	129	,68	6,00E-02
	Planificación consumo de los medios	1,06	129	,67	5,90E-02
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes	1,40	129	,80	7,08E-02
	Necesidad de identificación de mensajes	1,46	129	,72	6,32E-02
Par 17	Importancia consumidor crítico	1,27	129	,77	6,76E-02
	Importancia consumidor crítico	1,26	129	,79	6,92E-02

Correlaciones de muestras relacionadas. Cuestionarios inicial y final del grupo control

	N	Correlación	Sig.
Par 1	129	-,006	,943
Par 2	129	-,062	,483
Par 3	129	-,011	,900
Par 4	129	-,127	,153
Par 5	129	-,048	,586
Par 6	129	-,126	,154
Par 7	129	,031	,727
Par 8	129	-,025	,777
Par 9	129	,105	,235
Par 10	129	,049	,579
Par 11	129	,125	,158
Par 12	129	-,058	,514
Par 13	129	,052	,556
Par 14	129	,084	,344
Par 15	129	,009	,923
Par 16	129	-,045	,613
Par 17	129	,023	,796

Prueba de muestras relacionadas. Cuestionario inicial y final del grupo control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Información sobre el fenómeno de los medios - Información sobre el fenómeno de los medios	-3,88E-02	,68	5,97E-02	-,16	7,93E-02	-,649	128	,517
Par 2	Dueños de los medios de comunicación - Dueños de los medios de comunicación	7,75E-03	1,02	8,97E-02	-,17	,19	,086	128	,931
Par 3	Diferencias en las informaciones de los medios - Diferencias en las informaciones de los medios	,17	1,32	,12	-5,90E-02	,40	1,470	128	,144
Par 4	Veracidad de los medios - Veracidad de los medios	-1,55E-02	1,01	8,87E-02	-,19	,16	-,175	128	,862
Par 5	Influencia de los programas en la forma de ser y actuar - Influencia de los programas en la forma de ser y actuar	6,98E-02	1,43	,13	-,18	,32	,553	128	,581
Par 6	Percepción de información subjetiva/manipulada - Percepción de información subjetiva/manipulada	7,75E-02	1,31	,12	-,15	,31	,673	128	,502
Par 7	La TV da información real de los acontecimientos - La TV da información real de los acontecimientos	3,10E-02	,72	6,32E-02	-9,40E-02	,16	,491	128	,624
Par 8	Reflexión sobre los programas de TV - Reflexión sobre los programas de TV	1,55E-02	1,07	9,40E-02	-,17	,20	,165	128	,869
Par 9	Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios - Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios	-7,75E-03	,63	5,56E-02	-,12	,10	-,139	128	,889
Par 10	Creencia de la publicidad - Creencia de la publicidad	-3,10E-02	1,05	9,20E-02	-,21	,15	-,337	128	,737
Par 11	Mecanismos para venta - Mecanismos para venta	3,10E-02	1,19	,10	-,18	,24	,295	128	,768
Par 12	Transmisión estilos - Transmisión estilos	1,55E-02	1,21	,11	-,20	,23	,145	128	,885
Par 13	Análisis programa/publicidad - Análisis programa/publicidad	,00	1,23	,11	-,21	,21	,000	128	1,000
Par 14	Elección inteligente de los medios - Elección inteligente de los medios	6,98E-02	,92	8,10E-02	-9,05E-02	,23	,861	128	,391
Par 15	Planificación consumo de los medios - Planificación consumo de los medios	,00	,95	8,38E-02	-,17	,17	,000	128	1,000
Par 16	Necesidad de identificación de mensajes - Necesidad de identificación de mensajes	-6,20E-02	1,10	9,70E-02	-,25	,13	-,639	128	,524
Par 17	Importancia consumidor crítico - Importancia consumidor crítico	7,75E-03	1,09	9,56E-02	-,18	,20	,081	128	,936

4.7.4. Resultados de las observaciones, diarios y entrevistas

En este apartado, procedemos al análisis de los instrumentos cualitativos de recogida de datos que hemos empleado en nuestra investigación: los diarios de profesores y alumnos, las entrevistas de los aplicadores y de los observadores, y las observaciones realizadas.

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 se obtiene en nuestro trabajo.

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

Para el análisis de las observaciones, diarios y entrevistas

1. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

Nº	Categorías	Definiciones	Códigos	Macrocatago-
1	Diseño	Apreciaciones relacionadas con la presentación formal del manual de trabajo.	MDS	Material Curricular del alumnado
2	Estructura general	Observaciones globales sobre la configuración de los módulos de trabajo, de las distintas sesiones y de los objetivos generales del manual.	MEG	
3	Planteamiento didáctico	Comentarios generales relacionados con la línea metodológica propuesta en el manual.	MPD	
4	Presentaciones	Comentarios específicos sobre las introducciones reflexivas y motivadoras.	MPR	
5	Objetivos	Comentarios específicos sobre el apartado «qué pretendemos».	MOB	

6	Ideas previas	Comentarios específicos sobre el apartado «¿qué sabemos?».	MIP	
7	Actividades	Comentarios específicos sobre el apartado «investigamos y reflexionamos».	MAC	
8	Documentación	Comentarios específicos sobre el apartado «lo que debes conocer».	MDO	
9	Autoevaluación	Comentarios específicos sobre el apartado «nos evaluamos».	MAE	
10	Compromiso	Comentarios específicos sobre el apartado «tomando decisiones».	MCO	
11	Ideas	Proposiciones de mejora expuestas por los profesores aplicadores, observadores o alumnos	MPM	
12	Ausencias	Insuficiencias y carencias detectadas en el diseño del Programa.	MAU	
13	Divergencias	Diferencias de criterios expresados por los docentes en la explicitación del Programa .	MDI	
14	Integración curricular	Opiniones sobre la necesidad de la inclusión curricular del aprendizaje del consumo inteligente de los mensajes de los medios y la publicidad en el aula, así como la difusión del Programa.	MIC	
15	Materiales auxiliares	Referencias a otros recursos complementarios recogidos o ausentes en el Programa.	MMA	
16	Lenguaje	Apreciaciones sobre la redacción lingüística y el vocabulario empleado.	MLE	
17	Crítica positiva	Valoraciones favorables del Programa.	MCP	
18	Crítica negativa	Valoraciones desfavorables del Programa.	MCN	

2. EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Nº	Categorías	Definiciones	Códigos	Macrocategory
19	Contrato	Declaraciones sobre encuentros previos a la iniciación del Programa.	OCO	Organización

20	Contexto	Referencias al centro y/o entorno social donde se aplica el Programa.	OCN	
21	Alumnos	Indicaciones sobre los alumnos objetos de la investigación.	OAL	
22	Planificación	Observaciones sobre la organización y distribución de las distintas sesiones.	OPL	
23	Formación	Referencias a la necesidad de formación inicial, previa al desarrollo del Programa.	OFO	
24	Espacio	Comentarios sobre la organización y descripción del aula durante el desarrollo de las sesiones.	OES	
25	Agrupamiento	Indicaciones sobre la organización del grupo-clase.	OAG	
26	Familia	Colaboración del núcleo familiar en el desarrollo del Programa.	OFA	
27	Observadores	Comentarios sobre las tareas e implicaciones de las alumnas observadoras.	OOB	
28	Investigador principal	Alusiones a la labor y actuaciones del autor del Programa.	OIN	
29	Entendimiento	Grado de conocimiento de los profesores aplicadores sobre el contenido del Programa.	OEN	
30	Recursos	Referencias a los materiales didácticos y recursos humanos empleados.	ORE	
31	Coordinación	Observaciones sobre reuniones con observadores, profesores aplicadores o investigador principal.	OCR	
32	Relaciones interactivas	Alusiones a la comunicación interpersonal entre alumnos, profesores y/o observador.	CRI	Clima y dinámica de la tutoría
33	Interés	Comentario sobre la atracción del programa e implicación en el mismo.	CIN	
34	Apatía	Observaciones sobre el desinterés hacia las actividades.	CAP	
35	Tensiones	Indicación de situaciones que provocan conflictos en el aula y siendo un obstáculo para el normal desarrollo del programa.	CTE	
36	Rol del tutor	Alusiones al papel que desarrolla el tutor (mediador, autoritario o permisivo)	CRO	

37	Habilidades docentes	Formas de hacer del tutor (motiva, orienta, ayuda, escucha,...)	CHA	
38	Colaboración	Actitudes de cooperación en actividades grupales de los alumnos.	CCO	
39	Implicación	Participación activa del alumnado en el desarrollo de actividades.	CIM	
40	Tareas individuales	Propuestas de actividades individuales.	ETI	Proceso de enseñanza - aprendizaje
41	Tareas grupales	Propuestas de actividades en equipo.	ETG	
42	Tareas extraescolares	Actividades a realizar fuera del propio centro educativo.	ETE	
43	Exposición	Presentación y desarrollo de las sesiones por el profesor.	EEX	
44	Estrategias didácticas	Seguimiento de la línea metodológica propuesta.	EED	
45	Motivación	Estrategias utilizadas por el profesor para mantener y aumentar el interés.	EMO	
46	Mejoras	Introducción de cambios en metodología y actividades.	EME	
47	Seguimiento	Grado de cumplimiento del programa.	ESE	
48	Amplitud	Comentario sobre la duración de las actividades.	EAM	
49	Adecuación	Grado de adaptación de las actividades.	EAD	
50	Demandas	Preguntas de los alumnos al profesor para recibir información.	EDE	
51	Puestas en común	Actividad donde se produce un intercambio de ideas entre los alumnos.	EPC	
52	Aprendizaje Significativo	Apreciaciones sobre el aprendizaje significativo de los contenidos.	EAS	
53	Reflexión crítica	Observaciones sobre el debate como favorecedor de una toma de conciencia crítica de lo aprendido.	ERC	
54	Resolución	El profesor corrige las actividades y los errores.	ERE	
55	Modelo evaluativo	El sistema de evaluación propuesto es procesual y formativo.	VMO	Evaluación

56	Técnicas de evaluación	Utilización de medios e instrumentos para comprobar el aprendizaje.	VTE	
57	Autoevaluación	La valoración del aprendizaje y el análisis se realiza en grupo.	VAU	
58	Progreso	Desarrollo de actitudes críticas ante los mensajes de los medios.	VPR	
59	Logística	Problemas originados por ausencia o escasez de medios y recursos.	ILO	Incidencias
60	Horario	Dificultades derivadas de la ubicación horaria.	IHO	
61	Temporalización	Escaso tiempo de aplicación para desarrollar adecuadamente todas las sesiones por comenzar en el segundo trimestre.	ITE	
62	Utilidad	Necesidad de la inserción del programa en el currículum de la Educación Secundaria a fin de generar consumidores inteligentes de los medios.	PUT	Proyección

A partir de la elaboración de la tabla de códigos, pasamos a la codificación de todo el material a través de un proceso manual, con la intervención del investigador principal y dos colaboradores de la investigación. Una vez codificado todo el material que disponíamos, volcamos los datos al programa de análisis cualitativo HiperResearch. Estos datos obtenidos se estructuran en tres grandes bloques:

! Diarios	Diarios de profesores aplicadores Diarios de alumnos
! Entrevistas	Entrevistas a profesores aplicadores Entrevistas a observadores
! Observaciones	Observadores

Para desarrollar este análisis, procedimos a asignarles a los centros colaboradores las siguientes claves identificativas:

CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4	CENTRO 5
HIS	SMG	SAN	SEB	TER

En relación a los diarios, recordamos que hemos obtenido documentación procedente de dos vías: alumnos y profesores. Concretamente, como ya expusimos en la especificación del instrumento, contamos con los diarios de tres alumnos y de los cinco profesores. En cuanto a las entrevistas, recordamos que realizamos cuatro con los profesores aplicadores y tres con los observadores externos. Por su parte, presentamos tantas observaciones como observadores externos han colaborado en nuestra investigación, es decir, uno para cada centro. De esta forma, obtenemos un total de 20 archivos para analizar.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla el sistema de codificación relacionado con los documentos anteriormente comentados y sus correspondientes claves para ser identificados.

Centros	Diarios alumnos: <i>Dial</i>	Diarios/Entrevistas Profesores: <i>Dipro/Entap</i>	Observaciones /Entrevistas Observadores: <i>Observ/Entob</i>
HIS	Alumno1	Profehis	Observhis
SMG	Alumno2	Profesmg	Observsmg
SAN	Alumno3	Profesan	Observsan
SEB	—	Profeseb	Observseb
TER	—	Profeter	Observter

Presentamos, a continuación, los resultados totales de las codificaciones extraídas de los diarios, entrevistas y observaciones. En ella se reflejan todas las categorías con sus correspondientes códigos y el número con los que aparecen en dichos documentos codificados.

Resultados totales codificaciones

! Diseño del Programa de Orientación (A)

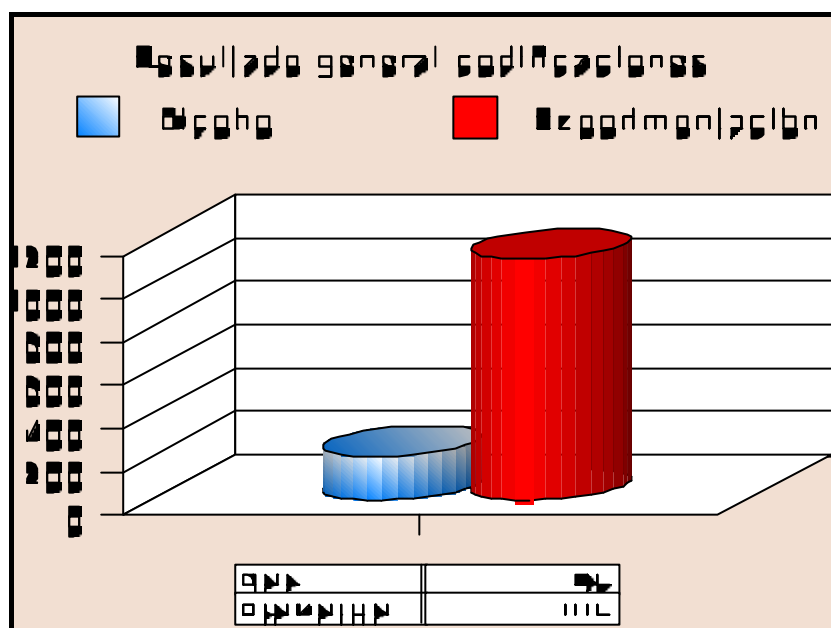
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DIAL	DIPRO	ENTAP	ENTOB	OBSER	TOTAL
Material Curricular del alumnado							
Diseño	MDS	-	-	4	-	1	5
Estructura general	MEG	1	2	10	5	3	21
Planteamiento didáctico	MPD	1	2	10	3	5	21
Presentaciones	MPR	3	1	3	-	5	12
Objetivos	MOB	-	3	-	-	1	4
Ideas previas	MIP	3	11	2	-	12	28
Actividades	MAC	5	7	-	-	17	29
Documentación	MDO	-	2	2	-	9	13
Autoevaluación	MAE	4	5	-	-	6	15
Compromiso	MCO	-	3	-	-	3	6
Ideas	MPM	-	-	1	-	-	1
Ausencias	MAU	2	-	1	-	-	3
Divergencias	MDI	-	-	-	-	-	-
Integración curricular	MIC	-	-	5	-	-	5
Materiales auxiliares	MMA	1	3	2	-	-	6
Lenguaje	MLE	-	-	7	3	1	11
Crítica positiva	MCP	-	-	10	3	-	13
Crítica negativa	MCN	1	-	5	2	2	10
TOTAL Diseño		21	39	62	16	65	203

! Experimentación del Programa (B)

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DIAL	DIPRO	ENTAP	ENTOB	OBSER	TOTAL
Organización							
Contrato	OCO	1	-	5	2	2	10
Contexto	OCN	-	-	-	-	-	-
Alumnos	OAL	-	2	14	4	7	27
Planificación	OPL	1	1	16	-	14	32
Formación	OFO	-	-	3	2	3	8
Espacio	OES	-	-	-	-	12	12
Agrupamiento	OAG	-	4	2	-	17	23
Familia	OFA	-	2	-	-	-	2
Observadores	OOB	1	6	11	4	25	47
Investigador principal	OIN	-	4	5	-	1	10
Entendimiento	OEN	-	-	1	-	1	2
Recursos	ORE	1	-	1	-	4	6
Coordinación	OCR	-	-	5	2	-	7
TOTAL							186
Clima y dinámica de la tutoría							
Relaciones interactivas	CRI	5	3	2	19	27	56
Interés	CIN	7	6	9	13	21	56
Apatía	CAP	1	1	1	3	4	10
Tensiones	CTE	3	-	3	1	5	12
Rol del tutor	CRO	1	3	1	1	23	29
Habilidades docentes	CHA	-	5	1	-	20	26
Colaboración	CCO	-	-	7	3	13	23
Implicación	CIM	4	11	5	11	48	79
TOTAL							291
Proceso de enseñanza-aprendizaje							
Tareas individuales	ETI	2	7	5	1	12	27
Tareas grupales	ETG	4	9	12	6	45	76
Tareas extraescolares	ETE	2	-	-	1	2	5
Exposición	EEX	2	1	1	-	9	13
Estrategias didácticas	EED	2	2	5	4	4	17

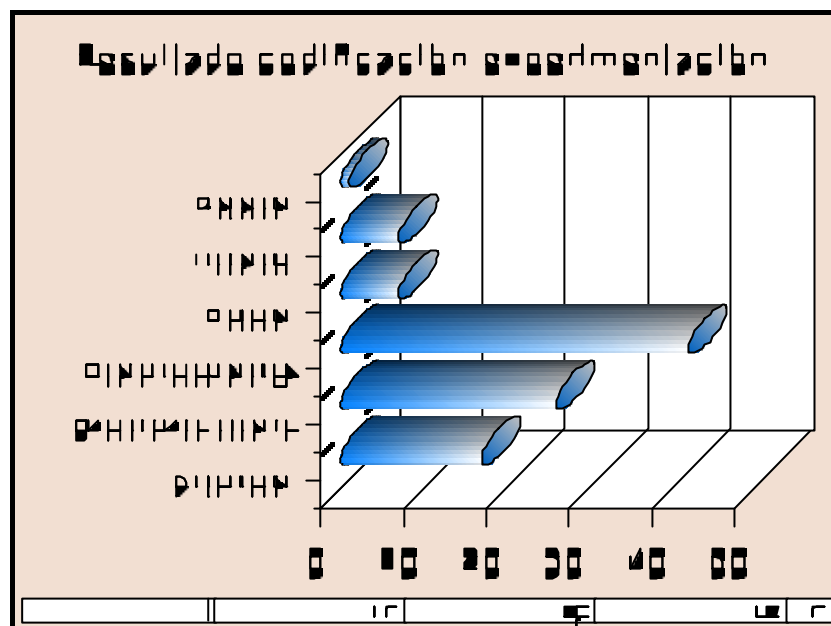
Motivación	EMO	2	3	9	13	16	43
Mejoras	EME	1	3	25	12	7	48
Seguimiento	ESE	3	5	5	26	28	67
Amplitud	EAM	-	-	2	-	1	3
Adecuación	EAD	2	-	10	4	12	28
Demandas	EDE	-	2	1	1	16	20
Puesta en común	EPC	11	15	7	4	33	70
Aprendizaje significativo	EAS	-	-	6	5	3	14
Reflexión crítica	ERC	10	20	2	1	22	55
Resolución	ERE	1	-	1	-	-	2
TOTAL							478
Evaluación							
Modelo evaluativo	VMO	-	3	4	2	13	22
Técnicas de evaluación	VTE	1	1	10	5	4	21
Autoevaluación	VAU	2	5	6	2	4	21
Progreso	VPR	2	1	6	4	-	13
TOTAL							77
Incidencias							
Logística	ILO	1	-	2	-	-	3
Horario	IHO	1	7	14	1	9	32
Temporalización	ITE	2	3	29	4	2	40
TOTAL							75
Proyección							
Utilidad	PUT	-	-	6	-	1	7
TOTAL							7
TOTAL Experimentación		76	147	243	159	488	1.114
TOTAL Diseño-Experimentación							1.317

En esta tabla de codificaciones, observamos el procesamiento global de todos los documentos recogidos en esta fase de análisis de diarios, entrevistas y observaciones, con un cómputo global de 1.317 fragmentos codificados en virtud de nuestra tabla de categorías y códigos presentados.



Con respecto al análisis del diseño del programa de orientación hemos encontrado un total de 203 códigos y al apartado de experimentación del programa le corresponden 1.114 códigos, diferencia evidente debido a que la aplicación de dicho programa se constata más acentuadamente en su segunda parte. En el siguiente gráfico, reflejamos los resultados anteriormente descritos.

En el siguiente gráfico presentamos los resultados de las codificaciones pertenecientes a cada macrocategoría de la fase de experimentación del programa pues si observamos la tabla anterior es aquí donde recogemos un número más elevado y significativo de codificaciones.



Como puede apreciarse en el gráfico, el proceso de enseñanza-aprendizaje es la macrocategoría con mayor número de codificaciones representando un 42% del total de las mismas en esta etapa de experimentación, hecho explicable debido a su aplicación directa en el aula y a todo lo que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje: propuestas de actividades, tareas individual y en grupo, cambios en la metodología, etc.

Por otro lado, otra macrocategoría que predomina en este caso es el clima y la dinámica de la tutoría con un 26% del total de las codificaciones, ya que para un correcto funcionamiento del programa de orientación hace falta que en el aula se refleje un buen ambiente e interacción por ambas partes: profesor/es y alumnos. La organización, con un 17%, también juega un papel muy importante en el sentido de que si no existe unas referencias del contexto y unas indicaciones sobre ello al grupo, no será posible llevar a cabo todo lo demás. En menor medida aparecen con un 7%, respectivamente, la evaluación y las incidencias que hayan podido surgir. Finalmente, la macrocategoría que representa la proyección o utilidad que puede tener el programa para insertarlo en el currículum de la Educación Secundaria a

fin de generar consumidores inteligentes de los medios, es muy reducida ya que tan sólo aparecen con el 1% de las codificaciones relacionadas con esta cuestión.

Antes de pasar a la presentación de los textos recogidos, vamos a exponer una pequeña tabla con el total de las codificaciones de los diarios, entrevistas y observaciones.

	DIAL	DIPRO	ENTAP	ENTOB	OBSERV
DISEÑO	21	39	62	16	65
EXPERIMENTACIÓN	76	147	243	159	488
TOTAL	97	186	305	175	553

Como podemos apreciar, de los documentos analizados, es en las observaciones donde aparece un número más elevado de codificaciones con un total de 553. En segundo lugar, encontramos un número inferior de codificaciones en las entrevistas a los aplicadores (305); por otra parte, están los diarios de los profesores (186) seguido de las entrevistas a los observadores externos (175) y por último, las referidas a los diarios de los alumnos (97). De esto deducimos que el documento más estudiado y trabajado ha sido las observaciones realizadas por los observadores externos que han intervenido en el desarrollo de este programa. Después de esta pequeña descripción de las codificaciones de todos los documentos recogidos, vamos a proceder a presentar los textos primarios más significativos extraídos gracias al programa informático HiperResearch.

En cuanto a la categoría del «diseño» en la que se recoge un número minoritario de codificaciones, se aludía a apreciaciones relacionadas con la presentación formal del manual de trabajo expresando lo siguiente:

(entap2b, MDS, 1, TEXT, char 3763 to 3921 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Lo que yo hecho algo de menos era el color pero eso se entiende por razones económicas pero por lo demás está muy claro tanto para el alumno como para nosotros.

(entap4a, MDS, 1, TEXT, char 9740 to 10142 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Bueno, otro inconveniente que yo he encontrado es que al tener un sólo manual cada grupo de alumnos a la hora de, como decía Gregorio, de ver un día para otro lo que debes conocer pues me ponían muchos impedimentos porque si se lo lleva fulanito no lo puedo leer, si se lo lleva menganito no lo puedo leer; es necesario que tuviera cada niño un cuaderno para que ellos pudieran ir mirando su información.

También aparecen algunas observaciones globales sobre la configuración de los módulos de trabajo, de las distintas sesiones y de los objetivos generales del manual. Entre otros comentarios, hemos extraído estos:

(smg, MEG, 1, TEXT, char 1531 to 1607 of page 1 of ALUMNO~3.TXT)

Quedó muy claro que el objetivo es enseñarnos a ser consumidores inteligentes.

(entob3, MEG, 5, TEXT, char 6649 to 6736 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo quería decir que en cuanto al programa está elaborado de una forma lógica y coherente.

(entap2b, MEG, 4, TEXT, char 1624 to 1896 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Los apartados muy bien y además la pregunta ya te digo que yo lo he releído varias veces pero al principio, pensé sintetizarla pero luego pensando en los alumnos a los que va dirigido no, porque es que no porque necesita, eh, captar un concepto a través de muchas preguntas.

(observsmg, MEG, 1, TEXT, char 569 to 840 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

La mayor parte del tiempo de la sesión se emplea en las presentaciones y en dar algunas nociones como, por ejemplo, la técnica de la globalización, la cual se explica en la pizarra para que quede más claro y, de paso, se organizarán los grupos para trabajar posteriormente.

(observtera, MEG, 1, TEXT, char 5125 to 5286 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La tutora ha presentado al comienzo de la sesión los objetivos del programa en general y positivamente ha explicado lo que se iba a realizar durante esta 1ª sesión.

Sobre el planteamiento didáctico, es decir, la línea metodológica propuesta por el manual se concluye que:

(profeSmg, MPD, 2, TEXT, char 269 to 487 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Tras las pertinentes presentaciones, Juan Manuel toma la palabra y les explica a los alumnos los objetivos y justificación del programa así como la metodología de trabajo que se llevará a cabo a lo largo de las sesiones.

(observsmg, MPD, 4, TEXT, char 569 to 840 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

La mayor parte del tiempo de la sesión se emplea en las presentaciones y en dar algunas nociones como, por ejemplo, la técnica de la globalización, la cual se explica en la pizarra para que quede más claro y, de paso, se organizarán los grupos para trabajar posteriormente.

Se incluyen comentarios específicos sobre las introducciones reflexivas y motivadoras como:

(entap2a, MPR, 2, TEXT, char 2476 to 2828 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

En cuanto a lo que estabas diciendo de los profesores en la introducción del proyecto, estupendo porque además siempre estábamos interesados en introducir algo relativo a los medios de comunicación porque lo que hacíamos era a nivel de la clase mía de Lengua, porque a mí me gusta mucho este tema y era con la prensa, la radio, pero muy superficialmente.

(observtera, MPR, 3, TEXT, char 10197 to 10381 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La profesora realizó una pequeña introducción, relacionando estos contenidos con los de la asignatura de Lengua, favoreciendo a la reflexión de las alumnas y ampliando sus conocimientos.

Con relación a los comentarios sobre el apartado «qué pretendemos» encontramos esta información:

(profeTer, MOB, 2, TEXT, char 582 to 754 of page 1 of PROFETER.TXT).

Se consiguió el objetivo: terminar el cuestionario y hacerlos reflexionar sobre los distintos medios de comunicación, el conocimiento o conocimientos previos sobre la mismas.

Del apartado «qué sabemos» hemos extraídos más textos como los que a continuación exponemos:

(profeSan, MIP, 6, TEXT, char 8934 to 9134 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Creen que las cuestiones de «¿Qué sabemos?» han sido contestadas en gran parte en la sesión anterior, con lo cual, eliminamos algunas de ellas para poder contestar y debatir las que nos parezcan amenas.

(observsan, MIP, 3, TEXT, char 6711 to 6907 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora anima a los alumnos a responder a las preguntas del primer bloque (¿Qué sabemos?) de forma oral, por variar de alguna forma la monotonía de las tutorías de la que se quejan los alumnos/as.

(observtera, MIP, 3, TEXT, char 3780 to 3876 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
En el tipo de actividades «¿Qué sabemos?» ha supuesto reflexionar sobre sus propios conocimientos.

Sobre el apartado «investigamos y reflexionamos», en la mayoría de los textos se alude a la elaboración o no de las actividades planteadas en el manual. Nosotros entresacamos algunos de ellos:

(profeSan, MAC, 2, TEXT, char 2668 to 2780 of page 1 of PROFESAN.TXT).
Las actividades del apartado «Investigamos y reflexionamos» les parecieron bien pero no disponían de mucho tiempo.

(observhisa, MAC, 1, TEXT, char 21216 to 21391 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Algunas de las cuestiones, sobre todo las de «Investigamos y reflexionamos» tienen una mayor complejidad para ellos, ya que sobre ellas son sobre las que plantean más cuestiones.

(observsmg, MAC, 3, TEXT, char 1440 to 1644 of page 1 of OBSERV~4.TXT).
Hoy nos metemos en el apartado «Investigamos y reflexionamos» que también se hace por escrito. No les resultan difíciles las preguntas, tan sólo aquella que aludía a los dueños de los medios de comunicación.

«Lo que debes conocer», es otro de los apartados a los que no se hace demasiada referencia en los documentos analizados, pero, en general, les resulta bastante interesante, como podemos observar:

(profeSan, MDO, 1, TEXT, char 10572 to 10718 of page 1 of PROFESAN.TXT).
«Lo que debes conocer» en esta sesión a muchos les ha parecido muy interesante, desconocían toda la información que les viene dada en este apartado.

(entap3, MDO, 2, TEXT, char 3863 to 4194 of page 1 of ENTAP3.TXT).
Conocer media página, una página entera, dos, tres y casi cuatro, esto casi seguro que han asimilado bastante poco de lo que aquí vienen porque no sé, si hubiera la posibilidad de que se lo hubieran llevado a casa, de que hubiera de estas hojas unas copias que se lo pudieran llevar a casa para la semana siguiente traerlo trabajado.

(observsmg, MDO, 1, TEXT, char 1647 to 1813 of page 1 of OBSERV~4.TXT).
El apartado «Lo que debes conocer» no se llega a leer en clase, se manda para interés de cada uno, pero sí que se hace hincapié en lo necesario e interesante del mismo.

(observtera, MDO, 3, TEXT, char 11569 to 11704 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
Las alumnas al igual que la profesora manifestaron que ya poseían conocimientos sobre lo que contenía el apartado «Lo que debes conocer».

El penúltimo de los apartados del programa alude a la autoevaluación y sobre este tema se concluye:

(his, MAE, 3, TEXT, char 679 to 752 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).
Hacemos las actividades de nos evaluamos para saber lo que hemos aprendido.

(profeSmg, MAE, 2, TEXT, char 1262 to 1384 of page 1 of PROFESMG.TXT).
Llegamos hasta el apartado «Nos evaluamos», se acusó falta de tiempo y decidimos retomar este aspecto en la próxima sesión.

(observhisa, MAE, 1, TEXT, char 24190 to 24453 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Hoy hemos trabajado el apartado de «NOS EVALUAMOS» de la primera sesión, le comento al tutor que vamos muy atrasados, ya que llevamos cinco clases para realizar una sesión, a lo que me responde que es mejor trabajar despacio y bien, que no hace falta correr tanto.

(observsan, MAE, 1, TEXT, char 4585 to 4820 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

En el programa se recoge un apartado de compromiso o de toma de decisiones, objetivo primordial en la Educación Secundaria Obligatoria, en el que extraemos lo que sigue:

(profeSmg, MCO, 2, TEXT, char 2015 to 2305 of page 1 of PROFESMG.TXT).
Se les explica la necesidad de llevar a cabo el apartado «Tomando decisiones» debiendo anotar en el corcho del aula el título de la sesión y el compromiso del grupo para con esa sesión, con ello se debe ir observando si el nivel de compromiso va en aumento conforme avanzamos en las sesiones.

(observhisa, MCO, 1, TEXT, char 10374 to 10759 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Los alumnos/as han trabajado bien en los equipos, llegando a conclusiones o decisiones comunes para contestar a las cuestiones del cuaderno del alumno, pero se ha visto claramente en cada uno de estos equipos la existencia del líder que ha sido el que ha llevado el control de los mismos, aspecto a destacar ya que aunque los cargos han sido móviles, el líder ha seguido siendo el mismo.

(observsmg, MCO, 1, TEXT, char 2823 to 3075 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

También abordamos el «Tomando decisiones» que no llegamos a ver anteriormente y acordamos, como dice la actividad, que cada grupo pusiera un compromiso referido al tema elaborando una especie de mural del que se encargaría el representante de cada grupo.

Tan sólo aparece de entre los documentos analizados, un texto relacionado con alguna proposición de mejora expuesta, en este caso, por un profesor aplicador:

(entap4a, MPM, 1, TEXT, char 5481 to 5717 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa.

Los alumnos y los profesores aplicadores manifiestan insuficiencias o carencias en el diseño del programa, expresado de la siguiente manera:

(his, MAU, 2, TEXT, char 543 to 640 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres.

(entap2b, MAU, 1, TEXT, char 1924 to 1992 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pero yo sí echo de menos una cosa que es un apartado de bibliografía.

En el siguiente aspecto, son los aplicadores los que opinan sobre la necesidad de la inclusión curricular del aprendizaje del consumo inteligente de los mensajes de los medios y la publicidad en el aula, así como la difusión del Programa, de tal forma que opinan esto:

(entap2a, MIC, 3, TEXT, char 7770 to 7949 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Sí porque la troncalidad de esta temática la podemos trabajar tanto en tutoría como una habilidad social, una habilidad de vida y también en Lenguaje porque es parte del currículum.

También se hace referencia a otros recursos complementarios recogidos o ausentes en el programa:

(entap2b, MMA, 2, TEXT, char 1924 to 1992 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pero yo sí echo de menos una cosa que es un apartado de bibliografía.

Hemos recogido algunas apreciaciones sobre la redacción lingüística y el vocabulario empleado:

(entap2a, MLE, 1, TEXT, char 6661 to 6872 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Hubo alguna pregunta que quizás por el vocabulario que tenía, necesitó clarificar algún término y otro tipo de preguntas que pasaba a lo mejor, de generalidades a cosas más específicas pues les despistaba un poco.

(entap3, MLE, 3, TEXT, char 1689 to 1906 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Algunas sesiones tienen un poco de dificultad a su nivel o algunas implicaciones tienen un lenguaje creo que de nivel más alto que el que tienen y les cuesta pero después a la hora de analizar las actividades en clase.

(entap3, MLE, 3, TEXT, char 9169 to 9321 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Y me parece que alguien, tú me parece que comentaste antes que a la hora de las explicaciones éstas de los contenidos sí hay vocabulario que no entienden.

(entap3, MLE, 3, TEXT, char 24952 to 25004 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Yo he querido siempre huir un poco de los tecnicismos.

(entob3, MLE, 1, TEXT, char 10618 to 10857 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En las actividades, las puestas en común, la técnica de la globalización y en las últimas sesiones como las lecturas eran un poco más complicadas de entender, pues ella introdujo actividades para participar, para que hablasen entre ellas...

(observhisa, MLE, 1, TEXT, char 15965 to 16134 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Algunas actividades estaban planteadas de manera que no son comprensibles o se pide una información que no es fácil de encontrar o no te orientan donde puedes encontrarla.

Hemos podido apreciar que en las entrevistas tanto a los aplicadores como a los observadores externos es donde únicamente aparecen algunas críticas positivas a este Programa:

(entob3, MCP, 2, TEXT, char 24000 to 24332 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo lo que veo de positivo es que en el programa he tenido opción a trabajar con niños mayores porque yo soy de Especial y claro, son niños más pequeños, son niños diferentes, y lo que veo es eso que he tenido la opción de trabajar con ellos en el aula ordinaria y eso, como Maribel, saber lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer.

(entap2b, MCP, 2, TEXT, char 1418 to 1564 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

La ventaja es que está muy bien, es muy claro, además usa un lenguaje muy accesible a ellos. Y luego muy bien, además está muy bien compartimentado.

Pero también hemos detectado algunas críticas negativas, o mejor dicho, algunos aspectos que a los aplicadores no les han resultado demasiado positivos:

(entap3, MCN, 1, TEXT, char 18372 to 18647 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Para mí el horario es malísimo porque nosotros en principio empezamos a menos veinticinco, hasta menos veinte no hay quien los consiga mantener porque la última vez empezamos más tarde y a las dos y veintidós algunos que ya están saliendo me empiezan todos corriendo a recoger.

(entap4a, MCN, 1, TEXT, char 1366 to 1633 of page 1 of ENTAP4A.TXT.).

Me gustaría indicar que la técnica del torbellino de ideas hace que las sesiones se alarguen mucho porque desde el principio que los alumnos aportan ideas hasta las conclusiones se pasa prácticamente una hora; entonces me parece que la introducción es un poquito larga.

(observseb, MCN, 1, TEXT, char 4012 to 4133 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

El tutor me comenta que a las actividades no son claras y que esos niños no están preparados para realizar las actividades.

Otra de las categorías hace referencia a declaraciones sobre encuentros previos a la iniciación del Programa:

(smg, OCO, 1, TEXT, char 73 to 236 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

Tras una breve presentación, en la cual nos informamos de quienes iban a ser las personas que organizarían el estudio, la toma inicial fue fría, siempre con respeto.

En la mayoría de los documentos se realizan comentarios sobre los alumnos objetos de la investigación:

(entap3, OAL, 4, TEXT, char 13932 to 14366 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Y es que yo creo que la dificultad no está en el programa, la dificultad está en ellos, es decir hay muy pocos chavales que tienen experiencia de prensa y la experiencia que tienen de radio está muy definida, es decir, los chavales yo creo que un porcentaje inmenso de chavales lo que, su contacto con la radio no es más que a través de la música, por lo tanto su mundo es el de la televisión, por eso se sienten muy motivados por esto.

(entap4b, OAL, 4, TEXT, char 7 to 400 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Bueno, como ya comentaba antes yo lo he aplicado conjuntamente con la tutora y también Mamen, la observadora de prácticas también ha llevado dos sesiones incluso dos alumnas de Psicopedagogía que estuvieron haciendo las prácticas, llevaron a cabo una sesión y yo noté diferencias en cuanto a la atención, la motivación y el interés de los alumnos dependiendo de quién llevara a cabo el programa.

(observhisa, OAL, 1, TEXT, char 1062 to 1288 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Las relaciones personales entre los alumnos, normalmente han sido buenas, aunque no ha faltado las pequeñas discrepancias entre ellos, pero no más que las propias de la edad, que han sido arregladas sobre la marcha de la sesión.

(observseb, OAL, 3, TEXT, char 11954 to 12325 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

En esta sesión se ha llevado a cabo el análisis de las programaciones de las diferentes cadenas teniendo en cuenta su franja horaria, el género... Los alumnos han participado muy activamente, aunque algunos de los chicos mantienen su pasividad inicial. Sin embargo desde que se ha iniciado esta parte del programa los retrasos en las actividades son debidos a la participación.

La planificación del trabajo y la distribución de las distintas sesiones se ven reflejadas en las siguientes líneas:

(smg, OPL, 1, TEXT, char 239 to 355 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

A continuación, el maestro nos explicó el porqué y cómo se llevarían a cabo las sesiones, de los puntos que trataría.

(entap2a, OPL, 10, TEXT, char 3372 to 3545 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Claro, el primer día nos costó a los observadores y a mí porque claro, ante la novedad de lo que suponía organizar una clase de 35 alumnos en grupo, un poco que se centraran.

(entap2a, OPL, 10, TEXT, char 6398 to 6611 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Ellas estaban avisadas antes de irse al recreo que tenían que ser puntuales. No tuve que salir a buscar a nadie, todo el mundo pinchado en la clase, sentados como perritos, esperando a que les diera el cuestionario.

(entap2a, OPL, 10, TEXT, char 11147 to 11299 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Sería interesante bueno pues que se planificara, sobre todo con la profesora de Lengua, y establecer ya un tiempo, y un día y una fecha.

(observhisa, OPL, 4, TEXT, char 21039 to 21211 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas.

(observhisb, OPL, 2, TEXT, char 260 to 360 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

La organización del aula sigue igual, aunque con los cambios que el tutor ha creído oportuna realizar.

(observsan, OPL, 1, TEXT, char 3630 to 4032 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

(observseb, OPL, 3, TEXT, char 1136 to 1528 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Por fin pasamos a presentar el programa y la metodología que emplearemos, explico la técnica de la globalización aunque aún yo no la tengo muy clara. Igualmente explicamos que hay una parte teórica que viene enmarcada en un cuadro gris y que es la que hay que leer previamente para realizar las actividades. El tutor distribuye a los alumnos en grupos de 4 y designa a un responsable de grupo.

Por otra parte, se recogen algunas referencias sobre la necesidad de una formación inicial previa al desarrollo del Programa:

(entap4a, OFO, 1, TEXT, char 5481 to 5717 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa.

(entap4b, OFO, 2, TEXT, char 16316 to 16513 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo, la verdad es que trabajo en otros medios con frecuencia sin embargo esto es más rico. Esto, es decir, me ha puesto en las manos material que está muy elaborado entonces me ha facilitado bastante.

(entap4b, OFO, 2, TEXT, char 18615 to 19132 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Es un material muy interesante para estas edades, para el 2º ciclo de ESO y que podría perfectamente configurarse para dedicarle dos o tres horas semanales y también como ha hecho constar Gregorio que hubiera una preparación previa para el personal aplicador porque en ocasiones yo me he sentido agobiada porque no sabía dónde recurrir y dónde encontrar esa información que aunque el material es importantísimo y está muy bien elaborado, en alguna ocasión te dejaba sin resolver cuestiones que te preguntaban los niños.

(observsan, OFO, 1, TEXT, char 3630 to 4032 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

(observtera, OFO, 2, TEXT, char 2154 to 2228 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Tiene conocimiento de la estructura y estrategias cognitivas de sus alumnas.

Los comentarios sobre la organización y la descripción del aula durante el desarrollo de las sesiones se ven reflejadas en las observaciones realizadas por los observadores externos. En el resto de los documentos este aspecto pasa desapercibido:

(observhisa, OES, 2, TEXT, char 19558 to 19646 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Lo único que pude apreciar fue la colocación de los alumnos en pequeños grupos de trabajo.

(observhisa, OES, 2, TEXT, char 19999 to 20163 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

En esta sesión, al llegar al aula los alumnos estaban realizando un examen, por lo que tuve que esperar que finalizaran y se colocaran formando sus grupos de trabajo.

(observhisb, OES, 1, TEXT, char 260 to 360 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

La organización del aula sigue igual, aunque con los cambios que el tutor ha creído oportuna realizar.

(observsan, OES, 2, TEXT, char 9938 to 10193 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Con respecto a la distribución de los alumnos, decir que permanecieron en grupos durante toda la hora, repartidos por el patio del colegio que fue donde desarrollamos esta hora de tutoría, para que estuvieran más motivados y por cambiar de lugar de trabajo.

(observsan, OES, 2, TEXT, char 10754 to 10825 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La hora de tutoría de este día se desarrolló en el aula de audiovisuales.

(observseb, OES, 1, TEXT, char 14925 to 15224 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La sesión se ha realizado en un aula diferente. La participación ha sido muy activa y los chicos se lo han pasado muy bien visionando los anuncios. Ésta ha sido la última sesión que se ha realizado en este centro. Durante la sesión ha venido el diseñador del programa para tomar fotografías del aula.

Respecto a la organización del grupo-clase citaremos los siguientes comentarios:

(profeSmg, OAG, 2, TEXT, char 1491 to 1629 of page 1 of PROFESMG.TXT).

En cuanto a la actitud, en los primeros momentos se advierte cierta dispersión, coincidiendo que vienen del recreo y se realizan los grupos.

(profeTer, OAG, 1, TEXT, char 1668 to 1920 of page 1 of PROFETER.TXT).

Se distribuyen los grupos, hasta de cinco alumnas, como ellas gusten. Eligen una porta voz. Cada grupo tiene un número, que pondrán en el papel donde se recogen las reflexiones, opiniones del grupo. Se les distribuye a cada grupo el cuaderno de trabajo.

(entap2a, OAG, 1, TEXT, char 3372 to 3545 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Claro, el primer día nos costó a los observadores y a mí porque claro, ante la novedad de lo que suponía organizar una clase de 35 alumnos en grupo, un poco que se centraran.

(entap3, OAG, 1, TEXT, char 2534 to 2981 of page 1 of ENTAP3.TXT).

La experiencia era de 5, el grupo es de 5 y algunos funcionan muy bien. Sobre todo es curioso donde son chicas, entonces las chavalas funcionan, trabajan a los cinco minutos lo menos de organizarnos ya están metidas y muy bien, ¿no?. Donde hay chavales, hay algunos que bien pero otros... De todas maneras ha habido dos grupos donde hemos tenido que subdividirlos, en lugar de 5, hacer 4 grupos de 3 y ya parece que está funcionando un poco mejor.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 107 to 275 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La clase normalmente estaba organizada en forma de «U», con la apertura hacia el profesor, ubicando en el hueco de la misma un grupo reducido de alumnos en filas de tres.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 718 to 807 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Para las sesiones el aula se organizaba en pequeños grupos de trabajo más o menos estables.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 23163 to 23349 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Al llegar la clase ya está organizada igual que siempre, en pequeños grupos, hoy a simple vista parece que están tranquilos y por fin hemos puesto en común las actividades de la 1ª Sesión.

(observhisa, OAG, 4, TEXT, char 24458 to 24681 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El tutor divide a un grupo que no trabaja muy bien ya que normalmente interrumpían la marcha de la clase, los alumnos no parecen muy contentos con esta decisión, pero aún así siguen trabajando y parece ser que lo hacen mejor.

(observhisb, OAG, 1, TEXT, char 782 to 924 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

El tutor ha hecho un cambio en los grupos, pero me parece que los alumnos/as no están muy de acuerdo. La sesión transcurre sin más que comentar.

(observsan, OAG, 1, TEXT, char 322 to 474 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los grupos estaban establecidos previamente y se mantuvieron de la misma forma a lo largo de la sesión. Existen cinco grupos de 5 alumnos y un grupo de 6.

(observseb, OAG, 3, TEXT, char 11485 to 11668 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La tutora no sigue la técnica de la globalización, ya que cree que exponiéndose en gran grupo sin que se reúnan los grupos es más efectiva y rápida la respuesta de los alumnos.

(observseb, OAG, 3, TEXT, char 12421 to 12626 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

El análisis comparativo de las noticias grabadas de los telediarios correspondientes a la página 43 del programa no se ha realizado ya que la tutora consideró que era muy complejo para los alumnos.

La familia juega un papel muy importante en el desarrollo del Programa, veámoslo:

(profeSan, OFA, 2, TEXT, char 2597 to 2662 of page 1 of PROFESAN.TXT).

En las familias también constatan que la radio se utiliza muy poco.

(profeSan, OFA, 2, TEXT, char 4090 to 4277 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Otro dato para ellos revelador e interesante es la falta de comunicación en la familia mientras están viendo televisión, la mayoría cae en la cuenta que la televisión rompe la comunicación.

Se hacen comentarios sobre las tareas e implicaciones de las alumnas observadoras en este sentido:

(profeSmg, OOB, 2, TEXT, char 7714 to 7768 of page 1 of PROFESMG.TXT).

La alumna observadora introduce el tema «¿Qué sabemos?».

(profeTer, OOB, 1, TEXT, char 268 to 363 of page 1 of PROFETER.TXT).

Se presenta a la alumna observadora, que asistirá a las sesiones y tomará notas de su desarrollo.

(entob3, OOB, 4, TEXT, char 17397 to 17642 of page 1 of ENTOB3.TXT).

EL papel del observador nunca he sabido mis limitaciones, nunca ha estado definido el papel del observador porque desde un principio he sido un observador participante, pero más que un observador participante he sido el tutor en muchas ocasiones.

(entob3, OOB, 4, TEXT, char 17645 to 17845 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo tenía que hacer mi diario, mis observaciones pero en ocasiones yo me sentía mal porque a la semana siguiente que yo tenía que ir a la clase, de nuevo me decía haz tú la sesión y yo me lo había leído.

(entob3, OOB, 4, TEXT, char 17992 to 18169 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo hubiese hecho actividades lúdicas, improvisando cosas, que ella no ha hecho, por eso te digo que yo no tengo limitaciones por eso yo he tomado el papel, el rol de la profesora.

(entap2b, OOB, 3, TEXT, char 6500 to 6880 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

En mi clase muy bien porque es una antigua alumna, entonces estupendo. Ella ya conoce el centro y eso hace mucho a la hora de encontrarse bien y ha conectado bastante bien con los alumnos. De hecho algunas sesiones las ha introducido ella y además me ayuda a llevar los grupos y, ella incluso los alumnos ya se dirigen a ella, para hacerles preguntas antes que a mí. Bastante bien.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 6850 to 6976 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Me habían comentado las alumnas observadoras que algunas veces daba cierta lentitud la aplicación de la metodología globalizada.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 29690 to 30220 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Yo, nosotros, allí, tenemos la suerte de Cinta que es antigua alumna; además los chavales sintonizan mucho con ella y perfectamente. Ella llega, además es super puntual, nueve menos uno o dos minutos, Cinta entrando. Y nada buenos días. Buenos días ya estamos terminando también la sesión anterior, inmediatamente lo revisamos en grupo. Empiezan los grupos y Cinta y yo casi ni hablamos sino ya sabemos lo que tenemos que hacer y vamos cada uno acudiendo, revisando, viendo lo que van haciendo los chavales. Muy bien, perfectamente.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 30236 to 30335 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Rosa se integra muy bien como si fuera una más en la clase, no se siente cohibida, todo lo contrario.

(entap3, OOB, 5, TEXT, char 30349 to 30831 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Sí yo también. Maribel, ya te comenté que era antigua alumna del colegio. Yo a veces la he dejado sola en algunas sesiones y muy bien ; y otras veces ha llevado ella las sesiones aun estando yo allí pues le he dicho mira empieza tú o prepara la sesión siguiente, muy bien. Estupendamente. Igual que Cinta. Muy puntual. Eso sí, es más que puntual A menos cinco. La clase empieza a las 12 pues ella a menos cinco está fija allí. Muy bien. Además los niños muchas veces la llaman a ella.

(entap4b, OOB, 2, TEXT, char 7 to 400 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Bueno, como ya comentaba antes yo lo he aplicado conjuntamente con la tutora y también Mamen, la observadora de prácticas también ha llevado dos sesiones incluso dos alumnas de Psicopedagogía que estuvieron haciendo las prácticas, llevaron a cabo una sesión y yo noté diferencias en cuanto a la atención, la motivación y el interés de los alumnos dependiendo de quién llevara a cabo el programa.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 1841 to 1976 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Aquí sí que no ha tomado un papel relevante el tutor, ya que me hacían más comentarios a mí que a él tanto del programa como ajenos a él.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 11808 to 11897 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La única persona ajena a la clase que ha intervenido en las sesiones he sido el observador.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 14077 to 14218 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El tutor desde un principio se ha mostrado menos interesado que los alumnos, y no ha estado abierto a las posibles aportaciones del observador.

(observhisa, OOB, 5, TEXT, char 24686 to 24908 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El tutor tiene que abandonar el aula, por lo que me quedo dirigiendo la sesión. Me acerco por los grupos y compruebo que ya todos han terminado las actividades que estaban haciendo y aprovecho para comenzar con la 2ª Sesión.

(observhisb, OOB, 1, TEXT, char 4211 to 4344 of page 1 of OBSERV~6.TXT).

En esta sesión, mientras los alumnos trabajaban, me dediqué a realizar las fotos que me parecieran más oportunas para la investigación.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 4251 to 4352 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Como recurso humano participante, la observadora que colabora con la tutora en la dinámica de la clase.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 7342 to 7495 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

El papel de tutora en esta sesión ha sido ejercido por la observadora, por requerir la tutora ayuda para poder ir tomando notas de lo que se dice en clase.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 7553 to 7678 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La ausencia de la tutora (por motivos personales) hace que sea la observadora la que lleve a cabo el desarrollo de esta sesión.

(observsan, OOB, 4, TEXT, char 12909 to 13053 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Como la tutora quería tomar notas de las conclusiones de los alumnos/as, fui yo la encargada de dirigir la puesta en común de los datos obtenidos.

(observseb, OOB, 6, TEXT, char 90 to 787 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La sesión se inicia a las 9,40 h. A continuación me pide que exponga el programa sobre «Aprendamos a consumir los medios». Paso a presentar el programa puesto que prefiere que seamos nosotros los que pongamos en marcha el programa.

Si nos referimos a la actuación y labor del autor del programa, encontramos comentarios alusivos a:

(entap2a, OIN, 3, TEXT, char 2881 to 2950 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Cuando estuviste allí informándoles un poco el proyecto, bastante bien.

(entap2a, OIN, 3, TEXT, char 3800 to 3916 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Lo que pasa que como en la primera vino Juan Manuel, yo noté a los niños con muchísimo interés, estaban muy motivados.

(entap4b, OIN, 1, TEXT, char 18022 to 18323 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

A mí me parece que una vez que tú tengas ya todo elaborado nos podíamos ver a ver si es posible en un tiempo en que todo el grupo pudiéramos juntarnos y me parece que con nuestra ayuda o sin nuestra ayuda, aquí se podría ofrecer al profesorado del 2º ciclo de Secundaria o similar un excelente material.

(profeSmg, OIN, 2, TEXT, char 66 to 113 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Presentación del programa por Juan Manuel Méndez.

(profeSmg, OIN, 2, TEXT, char 269 to 487 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Tras las pertinentes presentaciones, Juan Manuel toma la palabra y les explica a los alumnos los objetivos y justificación del programa así como la metodología de trabajo que se llevará a cabo a lo largo de las sesiones.

El grado de conocimiento de los profesores aplicadores sobre el contenido del Programa es otra de las categorías que aparece mínimamente en la codificación de los documentos, expresado de la siguiente forma:

(entap4a, OEN, 1, TEXT, char 14877 to 15408 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Yo pienso, la pega es el poco tiempo pero con tiempo sin duda que esto puede dar muchísimos resultados; más luego hay otra cosa que no da tiempo y es que trabajando los medios hay momentos, ocasiones o circunstancias que hay que meter motivos nuevos de reflexión porque ocurre en la ciudad,... pero no hay tiempo, entonces qué ocurre que a lo mejor se comenta pero no se llega a más cuando lo importante sería justamente ahí, lo que tú decías, pues ha ocurrido esto o hemos visto esto otro y meter lo que se llaman unidades ocasionales.

Son escasos los textos hallados sobre referencias a los materiales didácticos y recursos humanos utilizados. Entre otros, resaltamos:

(observhisa, ORE, 2, TEXT, char 11935 to 12078 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Como recursos didácticos empleados sólo puedo mencionar el vídeo y televisión en la sesión que hicimos el visionado de la serie de televisión.

(observhisa, ORE, 2, TEXT, char 21612 to 21807 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Con respecto a los materiales y recursos decir que en principio se cuentan con los que existen en el aula más los proporcionados por Juan Manuel Méndez, sin que el tutor aporte nada extraordinario.

(observsan, ORE, 1, TEXT, char 4062 to 4246 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Se han utilizado los propios programas, cuadernos del alumno, folios y hojas para redactar el contenido de las actividades, un mural, cartulinas de colores para escribir los compromisos.

También se realizan observaciones sobre reuniones con observadores, profesores aplicadores o el investigador principal. En definitiva, se intenta dar a conocer el grado de coordinación que existe entre todos:

(entap2b, OCR, 3, TEXT, char 11926 to 12202 of page 1 of ENTAP2B.TXT).
Pues te voy a copiar la idea porque nosotros dimos números entonces luego ellos cuando ponían en común por el contenido de lo que leían sabían de qué grupo era porque claro, hay un grupo que es más trabajador y un grupo que es menos trabajador y cuando ellos ven los contenidos.

(entap3, OCR, 1, TEXT, char 26866 to 27051 of page 1 of ENTAP3.TXT). Y yo creo que podíamos pasar un poquito a ver cómo se está realizando la recogida de las observaciones tanto las vuestras como la de los alumnos y si estáis teniendo algunas dificultades.

(entap4a, OCR, 1, TEXT, char 257 to 533 of page 1 of ENTAP4A.TXT).
Vamos a hablar también un poco sobre cómo ha sido su uso y desarrollo en el aula, cuál ha sido el clima y el trabajo que se ha desarrollado en ella, las estrategias de evaluación que hemos utilizado, a ver qué que os ha parecido tanto las estrategias utilizadas por los alumnos.

(entob3, OCR, 2, TEXT, char 24444 to 24665 of page 1 of ENTOB3.TXT).
Luego como mal pues si nosotros fuésemos las orientadoras y tuviésemos que estar en contacto con los profesores..., o sea para coordinarse todo el mundo, necesitas mucho para coordinar, que ahora puedo, que ahora no puedo.

No podemos olvidar otra categoría importante a la hora de desarrollar este programa. Nos referimos a las relaciones interactivas, es decir, a la comunicación entre alumnos, profesores y/o observador que como apreciaremos en los siguientes fragmentos hay diversidad de opiniones respecto al tema:

(smg, CRI, 4, TEXT, char 4280 to 4441 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

No se podía esperar que en la siguiente sesión fuera a ocurrir la discusión entre los alumnos y el profesor por culpa de los deseos de unos y los deberes de otros.

(smg, CRI, 4, TEXT, char 10520 to 11044 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

En la sesión realizada ayer, estuvimos viendo el tema de la publicidad. Tras realizar unas cuestiones iniciales de forma oral, vimos después de leer una ficha informativa cómo influyen los distintos aspectos como el color, las luces y el lenguaje. Estuvimos además comentando muchos anuncios que tenían doble intención y tras un breve análisis descubrimos su verdadera intención. Esta sesión fue una de las más cortas ya que al principio nos hicimos unas fotos del curso y de la clase porque Mamen las necesitaba.

(profeSmg, CRI, 1, TEXT, char 1091 to 1259 of page 1 of PROFESMG.TXT).

A continuación, se realiza la puesta en común de los grupos y se hacen los comentarios pertinentes, tanto por parte del personal aplicador como por parte de los alumnos.

(prophis, CRI, 2, TEXT, char 4402 to 4452 of page 1 of PROFEHIS.TXT).

Dialogamos sobre la serie que vimos hace dos martes.

(entap4b, CRI, 1, TEXT, char 7 to 400 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Bueno, como ya comentaba antes yo lo he aplicado conjuntamente con la tutora y también Mamen, la observadora de prácticas también ha llevado dos sesiones incluso dos alumnas de Psicopedagogía que estuvieron haciendo las prácticas, llevaron a cabo una sesión y yo noté diferencias en cuanto a la atención, la motivación y el interés de los alumnos dependiendo de quién llevara a cabo el programa.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 6310 to 6553 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Lo que es el clima yo es que conocía, ha sido mi profesor desde siempre, ¿no?. Siempre he estado en el centro y como el centro es cooperativa, él es uno de los cooperativistas, entonces pues lo conozco de siempre y lo que es las relaciones bien.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 7139 to 7231 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con Fina y con la directora, que es la tutora y la profesora de Lengua son buenas.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 8262 to 8295 of page 1 of ENTOB2.TXT).

El clima con la profesora es bueno.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 9136 to 9300 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La verdad es que mi relación es muy buena porque yo estudié allí y la profesora me conoció desde el primer momento, pues yo pensé que a lo mejor no se acordaba de mí.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 9715 to 9818 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Todas las apreciaciones que yo le haga son buenas y además cuando va a hacer algún cambio me lo consulta.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 10289 to 10367 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con la tutora Esther y con la profesora de Lengua Reme, es buena.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 10924 to 11062 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Bueno con los alumnos, más o menos el clima es bueno porque también estuve haciendo prácticas el año pasado y entonces los niños te conocen.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 11176 to 11211 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación es buena con los alumnos.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 11914 to 11990 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con los alumnos es bastante buena, ellos me comentan muchas cosas.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 12259 to 12291 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Vamos, yo me llevo bien con ellos.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 12521 to 12574 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Mi relación con los alumnos, la verdad es que es buena.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 13163 to 13192 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Vamos que la relación es buena.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 14181 to 14259 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La relación con los alumnos es muy buena porque las niñas son muy disciplinadas.

(entob2, CRI, 15, TEXT, char 22261 to 22344 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Por parte de los alumnos el interés no ha sido negativo y por el del profesor normal.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 5130 to 5377 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Y luego, no tenía ningún tipo de contacto con el gabinete psicopedagógico y la verdad es que la psicóloga estaba interesada y terminaba la sesión y me tenía que ir otra hora a explicarle lo que habíamos hecho porque no tenía ningún tipo de contacto.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 5649 to 5763 of page 1 of ENTOB3.TXT).

La participación por parte de la profesora ha sido muy buena y ha colaborado, ha preparado los videos, el periódico.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 17645 to 17845 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Yo tenía que hacer mi diario, mis observaciones pero en ocasiones yo me sentía mal porque a la semana siguiente que yo tenía que ir a la clase, de nuevo me decía haz tú la sesión y yo me lo había leído.

(entob3, CRI, 4, TEXT, char 18217 to 18422 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Por un lado, he sido la aplicadora con lo cual he sido una observadora participante y en la otra he sido una observadora que ha sido en la clase de Lengua cuando ella ha estado llevando a cabo la aplicación.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 1062 to 1288 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Las relaciones personales entre los alumnos, normalmente han sido buenas, aunque no ha faltado las pequeñas discrepancias entre ellos, pero no más que las propias de la edad, que han sido arregladas sobre la marcha de la sesión.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 1327 to 1577 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La comunicación entre los alumnos ha sido bastante buena, aunque con el tutor no lo ha sido tanto, ya que la mayoría de los grupos acudía a mí antes que al tutor en cuestión, aunque con esto no quiero decir que éste fuera un elemento totalmente pasivo.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 1605 to 1836 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La confianza entre los alumnos ha sido bastante buena, pero sobre todo en los grupos de trabajo, pienso que porque ellos mismos habían elegido a sus compañeros/as, pero con respecto a la confianza intergrupala no ha sido tan positiva.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 2001 to 2224 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Como ya he mencionado antes, se han dado algunos conflictos, pero no de manera anormal o que hayan que destacar, lo que si me gustaría decir es que sobre todo se han dado por diferencias de opiniones dentro de un mismo grupo.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 9263 to 9550 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La interacción en el grupo ha sido visible en muy escasas situaciones, ya que las actividades no han sido expuestas, ni por la técnica de la globalización ni por ninguna otra en la mayoría de los casos, por lo que no se les ha dado a los niños/as esa oportunidad, y menos se ha favorecido.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 17594 to 17707 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
El clima de la clase en la tutoría era más distendido que en otras asignaturas, los alumnos se veían más relajados.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 20381 to 20540 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

(observhisa, CRI, 8, TEXT, char 21039 to 21211 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas.

(observsan, CRI, 3, TEXT, char 634 to 796 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Se ve favorecido por aspectos como la relación de confianza existente entre los alumnos y la actitud de confianza, de motivación y de interés que muestra la tutora.

(observsan, CRI, 3, TEXT, char 3276 to 3407 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Habla de forma pausada, sonrío, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

(observsmg, CRI, 2, TEXT, char 6786 to 7319 of page 1 of OBSERV~4.TXT).
Leo la introducción al tema y los objetivos que se pretende con esto. La madre María decide que imparta yo la clase pero en lugar de hacerlo en equipos para intercambiar ideas y sacar conclusiones como dice el cuaderno, lo hacemos toda la clase conjuntamente. A medida que van surgiendo respuestas, se van contestando sobre la marcha. La clase se desarrolla bien ya que participan espontáneamente y más alumnos que otras veces pero sigue habiendo dos grupos que no conectan, hay que preguntarles para que tomen parte en las cuestiones.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 1637 to 1684 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
La relación alumnas- profesoras ha sido positiva.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 1689 to 1869 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
Entre las alumnas existe una relación cordial manifestada en la formación de los grupos lo que no ha existido ningún problema. Ha existido comunicación entre todos los participantes.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 1874 to 1964 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
El nivel de conflictos y tensiones entre los miembros del grupo y la profesora ha sido nulo.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 5024 to 5122 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Utiliza la afectividad para el acercamiento de las alumnas, fomenta la investigación de las alumnas.

(observtera, CRI, 9, TEXT, char 8623 to 8800 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La relación alumnas-profesora ha sido positiva, haciendo mención a que la realización de esta sesión ha sido en el horario de Lengua y llevada a cabo por la profesora de Lenguaje.

(observterb, CRI, 3, TEXT, char 905 to 1099 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La relación alumna/profesora. Ha sido positiva, creando un clima positivo y participativo, produciéndose una comunicación interpersonal alta y debido a que la práctica ha sugerido gran motivación.

(observterb, CRI, 3, TEXT, char 4178 to 4314 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La relación alumnas-profesora ha sido positiva, pero se notaba un cierto nerviosismo entre las alumnas al encontrarse en plena evaluación.

(observterb, CRI, 3, TEXT, char 7399 to 7495 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

El clima ha sido positivo, pero el hacer las fotos ha sido un elemento de distracción de la clase.

Una de las categorías que aparece en mayor medida es la que describe el interés, esto es, comentarios sobre la atracción del programa e implicación en el mismo:

(seb, CIN, 1, TEXT, char 709 to 823 of page 1 of ALUMNO~2.TXT).

La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

(smg, CIN, 6, TEXT, char 7650 to 7763 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

La actitud en esta sesión fue buena y entretenida sin dejar de ser algo pesada pero menos que las otras anteriores.

(smg, CIN, 6, TEXT, char 9293 to 9446 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

El comportamiento en general fue bueno, lo que pasa es que al ser una sesión tan larga, tuvimos demasiados problemas para mantener un comportamiento digno.

(profeSan, CIN, 3, TEXT, char 2419 to 2493 of page 1 of PROFESAN.TXT).

No les ha resultado muy atractiva porque ellos utilizan muy poco este medio.

(profeSan, CIN, 3, TEXT, char 4390 to 4449 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Les resulta muy interesante y no creo oportuno suprimir nada.

(profeSmg, CIN, 2, TEXT, char 656 to 729 of page 1 of PROFESMG.TXT).

A los alumnos les resulta motivador y se mostraron interesados por el tema.

(profeSmg, CIN, 2, TEXT, char 1833 to 2011 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado.

(proffhis, CIN, 1, TEXT, char 494 to 554 of page 1 of PROFEHIS.TXT).

Se ha desarrollado la sesión con mucha tranquilidad e interés.

(entob2, CIN, 5, TEXT, char 16894 to 16943 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Pero a los niños se les ve que sí muestran interés.

(entob2, CIN, 5, TEXT, char 18403 to 18640 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La motivación no es una cosa específica nuestra sino es genérica de todas las asignaturas porque la verdad es que habría que preguntar qué le interesan a los alumnos y qué quieren y si en las demás asignaturas están igual o no están igual.

(entob2, CIN, 5, TEXT, char 19404 to 19504 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Y mientras que se visionó todo el mundo callado, pero cuando hubo que trabajar ya no les interesaba.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 2251 to 2334 of page 1 of ENTOB3.TXT).

El programa a mí me parece interesante pero que para aplicarlo durante todo un curso.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 3439 to 3485 of page 1 of ENTOB3.TXT).

A mí el programa me ha parecido muy interesante.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 4662 to 4753 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Los que estaban más interesados tardaban más porque se paraban más en las actividades.

(entob3, CIN, 8, TEXT, char 12768 to 12831 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En cuanto al clima de la profesora yo la he visto muy interesada.

(entap2a, CIN, 5, TEXT, char 2476 to 2828 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

En cuanto a lo que estabas diciendo de los profesores en la introducción del proyecto, estupendo porque además siempre estábamos interesados en introducir algo relativo a los medios de comunicación porque lo que hacíamos era a nivel de la clase mía de Lengua, porque a mí me gusta mucho este tema y era con la prensa, la radio, pero muy superficialmente.

(entap2a, CIN, 5, TEXT, char 5954 to 6180 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Entonces, este grupo en concreto, son solamente niñas y el grupo que yo tengo son muy colaboradoras, les gusta mucho participar y entonces con cualquier novedad yo creo que como cualquiera de tercero, pues se entusiasman rápido.

(observhisa, CIN, 3, TEXT, char 2243 to 2518 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos acogieron el programa de una manera muy activa y dinámica, pero en el transcurso del mismo esto se fue acortando, no sé si por la forma de llevar las sesiones o por el programa en sí, ya que la metodología seguida por el tutor no se guiaba por las pautas del mismo.

(observhisa, CIN, 3, TEXT, char 7109 to 7321 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Son escasas las actividades que interesan a los alumnos, aunque al principio mostraban más interés, al ver que las actividades que les resultaban más atractivas no eran realizadas o corregidas éste fue decreciendo.

(observhisa, CIN, 3, TEXT, char 20745 to 20926 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos/as se muestran interesados en el tema, aunque tienen muchas preguntas que hacer sobre el mismo, a la que nosotros vamos respondiendo de la manera que mejor vamos pudiendo.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 1060 to 1190 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora demuestra muchísimo interés, se muestra preocupada por establecer el tiempo de forma más correcta en sesiones posteriores.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 1579 to 1697 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 7791 to 7843 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

En esta ocasión, los alumnos demuestran menos interés.

(observsan, CIN, 4, TEXT, char 8802 to 8996 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

De la forma de responder a estas preguntas, decir que no se mostraban en absoluto motivados ni interesados y que, constantemente, tuve que llamar la atención de los grupos que no querían trabajar.

Igual que se muestra interés hacia el programa, también hay manifestaciones de desinterés o apatía pero en menor número:

(entap4a, CAP, 1, TEXT, char 10707 to 11012 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con siempre la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo.

(entob2, CAP, 2, TEXT, char 17713 to 17799 of page 1 of ENTOB2.TXT).

A los niños le gusta la temática, aunque a veces muestran cierto desinterés o cansancio.

(entob3, CAP, 1, TEXT, char 22856 to 23033 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Luego los niños, mostraban algunas veces ese desgano, apatía, pasotismo total, y yo es que me he sentido mal porque a parte de eso este 3º de ESO, es una clase de estas difíciles.

(observseb, CAP, 3, TEXT, char 5714 to 5855 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Los alumnos interrumpen frecuentemente el turno de palabra y no se escuchan entre sí. Algunos de ellos protestan porque dicen que no les gusta.

En esta línea, encontramos algunas situaciones que provocan conflictos en el aula, siendo un obstáculo para el normal desarrollo del programa:

(his, CTE, 1, TEXT, char 1031 to 1095 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Por mal comportamiento, algunas personas han debido ser separadas.

(smg, CTE, 2, TEXT, char 4280 to 4441 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

No se podía esperar que en la siguiente sesión fuera a ocurrir la discusión entre los alumnos y el profesor por culpa de los deseos de unos y los deberes de otros.

(smg, CTE, 2, TEXT, char 5662 to 5852 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

Y es que por un ejercicio que Fina nos mandó para esa sesión nos castigaron y nos riñeron porque nadie lo había realizado, se dejó en casa o no estaba correctamente hecho como Fina dejó dicho.

(observhisa, CTE, 2, TEXT, char 2539 to 2817 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Durante el transcurso del programa no ha surgido ningún suceso que haya provocado tensiones considerables entre los alumnos ni con el tutor, quizás mencionar alguna decepción por parte de este último cuando los alumnos/as no realizaban las tareas a las que se habían comprometido.

(observhisa, CTE, 2, TEXT, char 20381 to 20540 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

(observsan, CTE, 1, TEXT, char 940 to 986 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

No se percibe ningún tipo de tensión en el aula.

El papel que desarrolla el tutor (mediador, autoritario o permisivo) se ve reflejado en los siguientes fragmentos:

(profeSmg, CRO, 2, TEXT, char 4733 to 4986 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Les explico lo que vamos a ir haciendo de los niños difieren de los preferidos por las niñas. Los niños prefieren programas relacionados con temas deportivos y las niñas musicales o aquellos tipos de programas en los que los oyentes cuentan sus problemas.

(profeh1s, CRO, 1, TEXT, char 3563 to 3652 of page 1 of PROFEH1S.TXT).

Quizás hubiese de haberlos dejado un rato sin nada y que ellos hubiesen buscado soluciones.

(observh1s, CRO, 3, TEXT, char 1841 to 1976 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Aquí sí que no ha tomado un papel relevante el tutor, ya que me hacían más comentarios a mí que a él tanto del programa como ajenos a él.

(observh1s, CRO, 3, TEXT, char 21812 to 22090 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Para finalizar, me gustaría anotar algo que he observado, aunque con ello dejo ver mi subjetividad, y es que desde mi punto de vista el tutor no sigue una línea de trabajo, es más, cada grupo trabaja sin contar con el otro, de manera que cada uno de ellos va a un ritmo diferente.

(observsan, CRO, 6, TEXT, char 1419 to 1576 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan.

(observsan, CRO, 6, TEXT, char 1579 to 1697 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

(observsan, CRO, 6, TEXT, char 3043 to 3273 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos.

(observseb, CRO, 3, TEXT, char 7601 to 7686 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

El tutor llama la atención para que guarden silencio, en ocasiones pasea por las mesas.

(observseb, CRO, 3, TEXT, char 10311 to 10633 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Ha llegado a la hora de Lengua y los chicos no paran de hablar constantemente, la profesora hace incesantes esfuerzos porque los alumnos presten atención y se callen, pero los esfuerzos son inútiles. La tutora está muy enfadada y les dice que si no le quieren llevar a cabo el programa se dedicaran a dar la clase de Lengua.

(observtera, CRO, 5, TEXT, char 2089 to 2151 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

El papel que ha desempeñado Esther, la tutora, ha sido mediador.

Ligada a la categoría anterior, a continuación, entresacamos algunas formas de hacer del tutor – motivar, orientar, ayudar... – :

(observhisa, CHA, 2, TEXT, char 21812 to 22090 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Para finalizar, me gustaría anotar algo que he observado, aunque con ello dejo ver mi subjetividad, y es que desde mi punto de vista el tutor no sigue una línea de trabajo, es más, cada grupo trabaja sin contar con el otro, de manera que cada uno de ellos va a un ritmo diferente.

(observsan, CHA, 6, TEXT, char 1419 to 1576 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan.

(observsan, CHA, 6, TEXT, char 1579 to 1697 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

(observsan, CHA, 6, TEXT, char 3043 to 3273 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 2154 to 2228 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Tiene conocimiento de la estructura y estrategias cognitivas de sus alumnas.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 2493 to 2572 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

En cuanto a las formas de hacer su actuación ha sido motivadora para las alumnas.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 2847 to 3051 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Ha sido previsor en lo que se refiere a la organización del tiempo y al contenido que desearía llegar en la sesión. Su actitud escuchando a las alumnas es positiva. Su actitud en conjunto ha sido positiva.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 4783 to 4977 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Es positiva, tiene habilidad para mantener el orden en clase, orienta adecuadamente, participa, explica, recuerda, ayuda, sonrío, corrige las confusiones, intenta que participen todas las alumnas.

(observtera, CHA, 7, TEXT, char 10599 to 10644 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La destreza docente manifestada ha sido normal.

(observterb, CHA, 2, TEXT, char 1196 to 1253 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

En cuanto sus formas de hacer ha sido de informar y ayudar.

Se ha puesto de manifiesto actitudes de cooperación en las actividades grupales de los alumnos, de la siguiente forma:

(entap2b, CCO, 2, TEXT, char 4880 to 5079 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Al principio en las grabaciones y tal, también les ayuda a coordinar porque en principio todos querían grabar y bueno yo les decía iros repartiendo el trabajo porque no todos tenéis que hacer lo mismo.

(entap3, CCO, 4, TEXT, char 28380 to 28495 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Yo sí lo hago directamente porque intento no estar muy encima de ellos para que ellos sean lo más autónomos posibles.

(entap3, CCO, 4, TEXT, char 28573 to 28819 of page 1 of ENTAP3.TXT).

...y después cada vez que voy dando una vuelta voy anotando lo que me parece que es conveniente y tengo de todos los días pues lógicamente ; y al final hacemos también una constatación de esto, de quien hace de coordinador o coordinadora y secretario.

(entob3, CCO, 3, TEXT, char 20449 to 20743 of page 1 of ENTOB3.TXT).

La ventaja, lo que ha dicho Maribel, que estás en contacto, que puedes actuar si estás haciendo la observación pero que es complicado por ejemplo si hay grupos y te está llamando uno, te está llamando otro, entonces te pierdes todo lo que hay a tu espalda y ése es el inconveniente que yo le veo.

(observtera, CCO, 2, TEXT, char 2714 to 2789 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Se ha motivado durante toda la sesión por el aula colaborando y participando.

(observtera, CCO, 2, TEXT, char 4783 to 4977 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Es positiva, tiene habilidad para mantener el orden en clase, orienta adecuadamente, participa, explica, recuerda, ayuda, sonríe, corrige las confusiones, intenta que participen todas las alumnas.

Otra de las categorías que hemos encontrado en mayor proporción ha sido la relacionada con la participación activa del alumnado en el desarrollo de las actividades en la que aparece diversas opiniones al respecto:

(profeSan, CIM, 9, TEXT, char 3469 to 3576 of page 1 of PROFESAN.TXT).

Todos han participado de forma muy activa, les gusta la sesión y se sienten muy identificados con este medio.

(profeSmg, CIM, 2, TEXT, char 1833 to 2011 of page 1 of PROFESMG.TXT).
Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado.

(entap2a, CIM, 4, TEXT, char 3184 to 3297 of page 1 of ENTAP2A.TXT).
Ellos ya van encajando los grupos y ya van trabajando a un ritmo más rápido y más en función de lo que se pretende.

(entob3, CIM, 8, TEXT, char 11164 to 11532 of page 1 of ENTOB3.TXT).
El clima de trabajo en el aula, yo creo que coincidiremos todas, será por la edad de los alumnos, o por la fecha en la que ha terminado el programa, ha sido revoltosa, por calificarlo de alguna manera. Los alumnos no guardaban un silencio o un clima de trabajo para desarrollarlo adecuadamente, mucha distracción, pero bueno, al final se conseguía tras mucho esforzarse.

(entob3, CIM, 8, TEXT, char 12252 to 12413 of page 1 of ENTOB3.TXT).
En cuanto al clima de la clase, los niños se distraen frecuentemente, por lo menos en la clase que yo estuve parece que no están acostumbrados a trabajar en grupo.

(entob3, CIM, 8, TEXT, char 14231 to 14317 of page 1 of ENTOB3.TXT).
El clima de la clase ha sido muy positivo, muy buena disciplina y han participado mucho.

(observhisa, CIM, 10, TEXT, char 3595 to 3878 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
Los alumnos por regla general se muestran receptivos y se implican en las actividades, pero a la vez lo hacen de una forma sumisa, no se les nota que hablen con total libertad, no se si están coaccionados por mi presencia o es que normalmente actúan de esta forma en la clase normalmente.

(observhisa, CIM, 10, TEXT, char 8971 to 9216 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
La participación de los alumnos/as a nivel de equipo si se ha visto favorecida, pero ha sido motivada por el equipo en sí y de manera indirecta por los diferentes grupos, ya que todos querían ir avanzando de manera similar, pero no por otra razón.

(observhisa, CIM, 10, TEXT, char 18549 to 18667 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
En este sentido puedo decir que la participación y colaboración de los alumnos ha sido positiva a lo largo del programa.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 799 to 937 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Los alumnos se muestran abiertos, reflexivos e interesados; aparentan estar inmersos en la temática del programa y en el ritmo de la sesión.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 1776 to 1867 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los alumnos se muestran receptivos, participativos y se implican en las actividades de clase.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 2022 to 2185 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Atienden al tutor, siguen sus instrucciones aunque, en ocasiones, les cuesta trabajo guardar silencio mientras exponen sus conclusiones los miembros de otros grupos.

(observsan, CIM, 12, TEXT, char 4877 to 5034 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Los alumnos demuestran incertidumbre en un primer momento, pero poco a poco se van manteniendo en el tema y demostrando interés por medio de su participación.

(observseb, CIM, 8, TEXT, char 5714 to 5855 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Los alumnos interrumpen frecuentemente el turno de palabra y no se escuchan entre sí. Algunos de ellos protestan porque dicen que no les gusta.

(observseb, CIM, 8, TEXT, char 13191 to 13380 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La participación ha sido muy activa y los alumnos son mejores críticos de lo que puede parecer a simple vista, ya que son capaces de detectar los valores subterráneos que se ofrecen en ellas.

(observseb, CIM, 8, TEXT, char 13715 to 14242 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

La participación es activa, y han extraído como conclusión que por lo general no se les pone veto a los programas por parte de las familias y que les son más dañinas las escenas de violencia que las de sexo que suelen ser las que prohíben los padres en algunos casos.

(observsmg, CIM, 6, TEXT, char 11612 to 11884 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

El ambiente ha cambiado hoy. Estaban más calmados y participaron más. No sé si por el interés hacia el tema, por la manera de dar la clase o bien porque la semana pasada, debido a su mal comportamiento con Fina, recibieron un aviso por parte de la superiora, la madre María.

(observtera, CIM, 5, TEXT, char 3140 to 3190 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

El grupo ha sido participativo pero no muy efectivo.

(observtera, CIM, 5, TEXT, char 9042 to 9193 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

El papel y la actitud de las alumnas ante las propuestas a nivel de trabajo ha sido participativa, se han ayudado entre ellas y han preguntado las dudas.

Pasamos a describir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que expondremos algunos comentarios sobre las propuestas de actividades individuales:

(profeSmg, ETI, 5, TEXT, char 2713 to 2890 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Para el próximo día deben leer los contenidos individualmente y deben quedar expuestos en el corcho los títulos de las sesiones y el compromiso de cada grupo con respecto al tema.

(profeSmg, ETI, 5, TEXT, char 6315 to 6503 of page 1 of PROFESMG.TXT).

Para el próximo día deben analizar individualmente los valores y contravalores que nos transmiten las dos series más seguidas por ellos para poner en común tras el visionado de una de ellas.

(entap4a, ETI, 3, TEXT, char 10707 to 11012 of page 1 of ENTAP4A.TXT9).

Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo.

(observhisa, ETI, 5, TEXT, char 3940 to 4212 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Normalmente, las actividades que tiene que realizar en casa de manera individual no las traen hechas, pero inmediatamente se las inventan sobre la marcha, cosa que se nota de manera evidente. Si por casualidad alguno la trae hecha, es pasada a todos sus compañeros de grupo.

(observhisa, ETI, 5, TEXT, char 11019 to 11298 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Mas que la atención individualizada, favorece la atención al pequeño grupo, ya que los mismos niños/as iban resolviendo las dudas unos a otros dentro del equipo y sólo se llamaba al tutor o al observador cuando ninguno de ellos era capaz de saber a lo que se referían las preguntas.

(observtera, ETI, 4, TEXT, char 5591 to 5722 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La atención individualizada ha sido favorecida en el aspecto de que las alumnas se han ayudado entre ellas dentro del pequeño grupo.

(observterb, ETI, 1, TEXT, char 8256 to 8360 of page 1 of OBSERV~8.TXT9).

Ha favorecido la atención individualizada, pues tienes que estar atento para preguntas de todas las niñas.

Al igual que en la descripción anterior se hacía referencia a las propuestas de actividades individuales, en las siguientes líneas nos referimos a las propuestas de actividades en equipo:

(profeSan, ETG, 1, TEXT, char 10884 to 11019 of page 1 of PROFESAN.TXT).

El trabajo en grupo sigue resultando difícil pero al final han participado todos aunque el ritmo no sea como el de las primeras sesiones.

(entap2b, ETG, 2, TEXT, char 4777 to 4877 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pues bien porque ya le he dado la introducción además ellos se hacen responsable del trabajo en grupo.

(entap3, ETG, 2, TEXT, char 15398 to 15497 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Ahora los grupos hay que ir empujándolos más porque cuesta más trabajo, se cansan, de todo se cansan.

(entap4a, ETG, 2, TEXT, char 6546 to 6778 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales.

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 2465 to 2580 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo creo que esto les interesa más que otras asignaturas y también ha sido interesante que se haya trabajado en grupo.

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 2583 to 2667 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Lo que ocurre es que también con más tiempo pues no hay que trabajar siempre en grupo.

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 3107 to 3381 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

También hay otro elemento y es poco normal y es que todos los grupos han trabajado de la misma manera, es decir, hay grupos que siempre han trabajado muy bien, ha habido otros grupos que han trabajado bien y ha habido otros grupos con los que a lo mejor había que guiarlos...

(entap4b, ETG, 4, TEXT, char 17413 to 17628 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

El hecho de trabajar con ellos de manera grupal y ese torbellino de ideas y preguntas al principio viene muy bien porque en los libros de Lengua no aparecen esos apartados más lúdicos para enfrentarse a un tema nuevo.

(entob3, ETG, 4, TEXT, char 12252 to 12413 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En cuanto al clima de la clase, los niños se distraen frecuentemente, por lo menos en la clase que yo estuve parece que no están acostumbrados a trabajar en grupo.

(entob3, ETG, 4, TEXT, char 13328 to 13633 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Con respecto a los alumnos, el clima es bueno porque ellos se llevan muy bien pero a la hora del programa, en grupo se trabajaba muy bien pero cuando poníamos en común las cosas, o no hablaba nadie o querían hablar todos a la vez sobre todo cuando llegamos a las series de Tv, que es lo que más le motivaba.

(observhisa, ETG, 13, TEXT, char 11019 to 11298 of page 1 of OBSERV~1.TXT9.

Más que la atención individualizada, favorece la atención al pequeño grupo, ya que los mismos niños/as iban resolviendo las dudas unos a otros dentro del equipo y sólo se llamaba al tutor o al observador cuando ninguno de ellos era capaz de saber a lo que se refería las preguntas.

(observhisa, ETG, 13, TEXT, char 22558 to 22679 of page 1 of OBSERV~1.TXT9.

Los alumnos se ponen a trabajar las actividades de la primera sesión, primero de manera individual y después conjuntamente.

(observsan, ETG, 7, TEXT, char 1870 to 2017 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Esponáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

(observsan, ETG, 7, TEXT, char 2328 to 2455 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Se trabajan las actividades tal como se expresa en el programa, pero predomina el trabajo en equipo frente al trabajo individual.

(observsan, ETG, 7, TEXT, char 2836 to 2879 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

(observseb, ETG, 2, TEXT, char 3828 to 4009 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Los niños en grupos trabajan las cuestiones, voy pasando por las mesas para ver si están realizando la actividad y se ponen a trabajar solamente cuando me voy acercando por las mesas.

(observtera, ETG, 12, TEXT, char 1332 to 1412 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

En el que cada grupo responde a las siete preguntas cada una de ellas en una hoja.

(observtera, ETG, 12, TEXT, char 1689 to 1869 of page 1 of OBSERV~5.TXT9.

Entre las alumnas existe una relación cordial manifestada en la formación de los grupos lo que no ha existido ningún problema. Ha existido comunicación entre todos los participantes.

En menor número, aparecen las tareas extraescolares:

(his, ETE, 2, TEXT, char 543 to 640 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres.

(his, ETE, 2, TEXT, char 1099 to 1205 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Varios chicos han acordado ir a «Radio Hispanidad» y a «Huelva Información» para preguntar sobre los dueños.

(entob2, ETE, 1, TEXT, char 1403 to 1449 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Algún grupo hace cosas fuera de clase, otro no.

(observhisa, ETE, 2, TEXT, char 5331 to 5508 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

No he percibido que se haya trabajado fuera de las sesiones de trabajo, sólo a la hora de traer la grabación de la serie que íbamos a visionar, y no por parte de todos los grupos.

En cuanto a la presentación y desarrollo de las sesiones por parte del profesor, hemos extraído los siguientes fragmentos:

(observhisa, EEX, 3, TEXT, char 5968 to 6205 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

En este apartado tengo que decir que las actividades en la mayoría de los casos no eran presentadas por el tutor, sino que éste se dedicaba a decirle a los alumnos que avanzaran cuando fuesen terminando alguna actividad hasta la siguiente.

(observhisa, EEX, 3, TEXT, char 8649 to 8918 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El profesor por norma general no explica nada al grupo clase, sólo algo muy puntual que haya sido preguntado por todos los grupos, y en vez de hacerlo uno a uno, lo ha hecho para todos de una vez, por lo que este apartado puede quedar un poco incompleto o poco trabajado.

(observsan, EEX, 1, TEXT, char 2884 to 3017 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

El tutor presenta las actividades de forma clara y precisa, especificando con corrección aquello que se pretende que los alumnos hagan.

(smg, EEX, 2, TEXT, char 6901 to 7448 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

La madre nos habló de cómo en los años anteriores la radio había existido y tenía los mismos tipos de programas que en la actualidad, incluso mejores ya que todos los programas tenían que emitirse por la radio ya que no había televisión, incluso los programas teatrales. Pero no se centró sólo en este tema sino que hicimos preguntas como por ejemplo si escuchábamos la radio, qué programa, a qué hora, de qué manera. Ante estas preguntas la mayoría de las personas contestaron pero otras como yo no pudimos contestar ya que no escuchamos la radio.

En el programa también recogemos unas líneas de seguimiento de la metodología propuesta:

(smg, EED, 2, TEXT, char 1868 to 1989 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).

Al principio Mamen nos recordó el método de trabajo y tras la breve explicación Fina procedió a la formación de los grupos.

*(entap2a, EED, 1, TEXT, char 11655 to 11682 of page 1 of ENTAP2A.TXT9.
Siempre a la hora de tutoría.*

*(entob3, EED, 3, TEXT, char 9844 to 10108 of page 1 of ENTOB3.TXT).
El programa, en un principio se ha seguido tal cual, y después cuando han empezado a comentar que no querían seguir de esa forma porque les motivaba menos, pues se ha hecho de forma oral, han comentado ellos, debates por las conclusiones a las que se llegaban y eso.*

*(entob3, EED, 3, TEXT, char 10120 to 10337 of page 1 of ENTOB3.TXT).
Allí se ha seguido el programa a raja tabla porque además eran los niños los que llevaban el programa prácticamente, si tenían alguna duda me lo preguntaban a mí porque eso no, o sea, no participaban prácticamente nada.*

*(entob3, EED, 3, TEXT, char 10561 to 10615 of page 1 of ENTOB3.TXT).
El uso y desarrollo del programa se ha llevado tal cual.*

La motivación, es decir, las estrategias utilizadas para mantener y aumentar el interés hacia el programa ha sido un factor muy positivo a tener en cuenta en el desarrollo de las sesiones:

*(profeSmg, EMO, 3, TEXT, char 656 to 729 of page 1 of PROFESMG.TXT9..
A los alumnos les resulta motivador y se mostraron interesados por el tema.*

*(profeSmg, EMO, 3, TEXT, char 4989 to 5125 of page 1 of PROFESMG.TXT9.
Comentamos sobre las intenciones que puede haber en esos tipos de programaciones y la audiencia a quien van dirigidos. Resulta motivador.*

*(entob2, EMO, 1, TEXT, char 18403 to 18640 of page 1 of ENTOB2.TXT9.
La motivación no es una cosa específica nuestra sino es genérica de todas las asignaturas porque la verdad es que habría que preguntar qué le interesan a los alumnos y qué quieren y si en las demás asignaturas están igual o no están igual.*

*(entob3, EMO, 12, TEXT, char 2784 to 2954 of page 1 of ENTOB3.TXT).
En la primera parte los niños estaban menos motivados, sin embargo en la parte de la publicidad y en lo que fue analizar las series de Tv, los niños se implicaron bastante.*

*(entob3, EMO, 12, TEXT, char 4059 to 4117 of page 1 of ENTOB3.TXT9.
La profesora muy motivada, con las sesiones bien preparadas.*

*(entob3, EMO, 12, TEXT, char 5905 to 5996 of page 1 of ENTOB3.TXT).
Al principio, por falta de motivación la primera sesión no participaron pero en las otras sí.*

(entob3, EMO, 12, TEXT, char 6551 to 6639 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Nosotros hemos hecho pocas sesiones y creo que se han sentido más motivadas en la segunda.

(entap2a, EMO, 1, TEXT, char 3800 to 3916 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Lo que pasa que como en la primera vino Juan Manuel, yo noté a los niños con muchísimo interés, estaban muy motivados.

(entap3, EMO, 3, TEXT, char 5429 to 5495 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Las cuestiones yo creo que lo hacen muy bien e incluso les motivan.

(entap3, EMO, 3, TEXT, char 19047 to 19291 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Bueno, de todas maneras yo creo que esto es insalvable, es decir, lo ideal sería tener dos horas porque si a veces se les rompe su ritmo y la motivación que tienen sobre todo cuando hay que analizar programas que necesitan su tiempo de visionado.

(entap4b, EMO, 3, TEXT, char 2051 to 2114 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Influye mucho la motivación a la hora de llevar a cabo la sesión.

(entap4b, EMO, 3, TEXT, char 2370 to 2462 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Los chavales han trabajado bastante motivados, claro que lógicamente, eran siempre los martes.

(observhisa, EMO, 3, TEXT, char 8365 to 8596 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

La verdad es que aunque al principio la motivación ha sido más elevada ha ido decreciendo en el transcurso del programa, ya que las actividades que podrían ser más motivadoras se han suprimido o han pasado inadvertida entre las demás.

(observsan, EMO, 6, TEXT, char 1419 to 1576 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan.

(observsan, EMO, 6, TEXT, char 3276 to 3407 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Habla de forma pausada, sonrío, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

(observtera, EMO, 3, TEXT, char 2714 to 2789 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Se ha motivado durante toda la sesión por el aula colaborando y participando.

(observtera, EMO, 3, TEXT, char 5357 to 5534 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

La motivación ha sido utilizada mediante ejemplificaciones cercanas al entorno de las alumnas, su función de las peticiones individualizadas que han ido solicitando a la tutora.

(observterb, EMO, 4, TEXT, char 2803 to 2828 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La motivación ha sido alta.

Además de un seguimiento, se ha propuesto la introducción de algunos cambios en la metodología y en las actividades:

(entap3, EME, 13, TEXT, char 1244 to 1421 of page 1 of ENTAP3.TXT9).

Bueno, en general el desarrollo del programa bien. Es verdad que en algunos, en algunas sesiones hemos tenido que cambiar la metodología porque los alumnos se mostraron cansados.

(entap2b, EME, 2, TEXT, char 11926 to 12202 of page 1 of ENTAP2B.TXT).

Pues te voy a copiar la idea porque nosotros dimos números entonces luego ellos cuando ponían en común por el contenido de lo que leían sabían de qué grupo era porque claro, hay un grupo que es más trabajador y un grupo que es menos trabajador y cuando ellos ven los contenidos.

(entap3, EME, 13, TEXT, char 26054 to 26228 of page 1 of ENTAP3.TXT).

De cualquier manera esto conlleva lo que decíamos antes, es decir, que si se va a aumentar una serie de actividades creativas supone mayor tiempo en el desarrollo del programa.

(entap4b, EME, 1, TEXT, char 1942 to 2048 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Quizás el introducir en las actividades previas, en la misma sesión, pues algo que sea del interés de ellos.

(observsan, EME, 1, TEXT, char 6021 to 6179 of page 1 of OBSERV~2.TXT9).

Seguimos el guión del programa para desarrollar esta sesión, pero introduciendo algunas diferencias dictadas por la situación concreta a la que nos enfrentamos.

(observsmg, EME, 4, TEXT, char 4191 to 4510 of page 1 of OBSERV~4.TXT).

Las nuevas conductoras de la sesión optan por leer los objetivos antes de todo y luego hacen una lectura de las actividades que se van a hacer a continuación. Es la primera vez que este apartado se desarrolla de esta forma a diferencia de sesiones anteriores donde cada grupo leen y trabajan sin hacer una lectura previa.

Relacionado con todo lo anterior, pasamos a ver el grado de cumplimiento del programa:

(entap3, ESE, 4, TEXT, char 1244 to 1421 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Bueno, en general el desarrollo del programa bien. Es verdad que en algunos, en algunas sesiones hemos tenido que cambiar la metodología porque los alumnos se mostraron cansados.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 5457 to 5584 of page 1 of ENTOB2.TXT9).

Yo he ido siguiendo los puntos del guión, me parece que hay una poca subjetividad por mi parte que tiendo a poner lo que yo creo.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 7507 to 7688 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Fina se ha dedicado a hacer las clases siguiendo el programa y a lo mejor pues no ha intentado y no me ha comentado el hecho de cambiar algún que otro punto, porque no interese o...

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 8631 to 8676 of page 1 of ENTOB2.TXT).

La metodología un poco la va siguiendo ella.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 16224 to 16250 of page 1 of ENTOB2.TXT).

No se centra en el programa.

(entob2, ESE, 11, TEXT, char 16966 to 17145 of page 1 of ENTOB2.TXT).

El desarrollo del programa bueno sí se está llevando a cabo pero de una manera forzada porque bueno ya sea por el interés de los alumnos y por la lentitud que se está desarrollando.

(observhisa, ESE, 10, TEXT, char 2243 to 2518 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Los alumnos acogieron el programa de una manera muy activa y dinámica, pero en el transcurso del mismo esto se fue acortando, no sé si por la forma de llevar las sesiones o por el programa en sí, ya que la metodología seguida por el tutor no se guiaba por las pautas del mismo.

(observhisa, ESE, 10, TEXT, char 21396 to 21607 of page 1 of OBSERV~1.TXT9).

La metodología seguida por el tutor no sigue las pautas que aparece en el cuadernillo, ya que los grupos avanzan de forma independiente, sin que el tutor tenga pensamiento de seguir la técnica de la globalización.

(observsan, ESE, 8, TEXT, char 1309 to 1416 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

La tutora entiende que hay aspectos que deben priorizarse, por lo que intenta adaptar el programa a su grupo.

(observsan, ESE, 8, TEXT, char 6021 to 6179 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Seguimos el guión del programa para desarrollar esta sesión, pero introduciendo algunas diferencias dictadas por la situación concreta a la que nos enfrentamos.

(observterb, ESE, 5, TEXT, char 5311 to 5439 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La actividad consistía en ejemplificar cada uno de los tipos de programa con la ayuda de una programación repartida por la tutora.

Se hace algún tipo de alusión sobre la duración de las actividades:

(entap3, EAM, 1, TEXT, char 26054 to 26228 of page 1 of ENTAP3.TXT).

De cualquier manera esto conlleva lo que decíamos antes, es decir, que si se va a aumentar una serie de actividades creativas supone mayor tiempo en el desarrollo del programa.

(entap4a, EAM, 1, TEXT, char 6546 to 6778 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales.

En relación con el grado de adaptación de las actividades, encontramos:

(observhisa, EAD, 4, TEXT, char 4761 to 4974 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

Estas actividades en la mayoría de los casos no han sido realizadas, ya que realmente se les han mandado pocas, y aquellas que debían ser realizadas por el tutor, que eran las más atractivas no han sido programadas.

(observsan, EAD, 4, TEXT, char 2836 to 2879 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

(observsan, EAD, 4, TEXT, char 5611 to 5683 of page 1 of OBSERV~2.TXT).

Son muchas actividades para el tiempo del que se dispone para cada sesión.

(observtera, EAD, 4, TEXT, char 3193 to 3347 of page 1 of OBSERV~5.TXT).

Se ha implicado positivamente en las actividades. El interés ha sido normal. Las actividades han sido realizadas en el tiempo que ha ido pautando la tutora.

Los alumnos preguntan al profesor para recibir información:

(profeTer, EDE, 2, TEXT, char 846 to 994 of page 1 of PROFETER.TXT).

Las alumnas encontraron algunas dificultades. No comprendían determinadas preguntas y se les fue clarificando y resolviendo las dudas sobre la marcha.

(profeTer, EDE, 2, TEXT, char 2828 to 2875 of page 1 of PROFETER.TXT).

He tenido que aclarar el significado de «lúdico».

(observhisa, EDE, 8, TEXT, char 2876 to 3090 of page 1 of OBSERV~1.TXT).

El papel del tutor, ha sido bastante pasivo, ya que dejaba correr las sesiones sin intervenir prácticamente en ellas a no ser que existiera alguna duda o que hubiese alguna discusión entre los miembros de los grupos.

(observsan, EDE, 2, TEXT, char 1870 to 2017 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Esponáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

(observtera, EDE, 3, TEXT, char 3397 to 3467 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
Han preguntado las dudas y problemas que has surgido en las actividades.

En este sentido se produce una puesta en común de las actividades donde se realiza un intercambio de ideas entre los alumnos:

(his, EPC, 2, TEXT, char 786 to 890 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).
Hemos puesto en común las respuestas a las preguntas de «Qué sabemos» y de «Investigamos y reflexionamos».

(seb, EPC, 1, TEXT, char 709 to 823 of page 1 of ALUMNO~2.TXT).
La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

(smg, EPC, 8, TEXT, char 2420 to 2552 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).
Después de contestar a esta serie de preguntas se repartieron las respuestas a cada grupo y se leyeron para sacar una respuesta común.

(profeSan, EPC, 2, TEXT, char 714 to 919 of page 1 of PROFESAN.TXT).
En la segunda hora de la sesión primera los alumnos van conectando con el programa, aún así, la puesta en común y los debates son buenos pero por falta de tiempo va perdiéndose riqueza en sus intervenciones.

(profeSmg, EPC, 9, TEXT, char 1091 to 1259 of page 1 of PROFESMG.TXT).
A continuación, se realiza la puesta en común de los grupos y se hacen los comentarios pertinentes, tanto por parte del personal aplicador como por parte de los alumnos.

(profeTer, EPC, 1, TEXT, char 5240 to 5298 of page 1 of PROFETER.TXT).
Volvimos a la clase, habiendo puesto en común sus repuestas.

(observhisb, EPC, 2, TEXT, char 3978 to 4187 of page 1 of OBSERV~6.TXT).
Al finalizar con la puesta en común de la actividad, me marché por lo ya expuesto anteriormente, y según me comentó el tutor el seguiría trabajando sobre la influencia de las series de televisión sobre nosotros.

(observsan, EPC, 5, TEXT, char 4585 to 4820 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

(observseb, EPC, 4, TEXT, char 2514 to 2732 of page 1 of OBSERV~3.TXT).

Una voluntaria escribe en la pizarra la respuesta que van dando sus compañeros y la encargada del diario anota las conclusiones de la puesta en común. De la primera actividad han faltado dos cuestiones por poner en común.

(entap4b, EPC, 2, TEXT, char 1465 to 1554 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo notaba una motivación, una desenvoltura y una puesta en común muy motivadora para ellos.

(entob3, EPC, 4, TEXT, char 10618 to 10857 of page 1 of ENTOB3.TXT).

En las actividades, las puestas en común, la técnica de la globalización y en las últimas sesiones como las lecturas eran un poco más complicadas de entender, pues ella introdujo actividades para participar, para que hablasen entre ellas...

(entob3, EPC, 4, TEXT, char 12539 to 12599 of page 1 of ENTOB3.TXT).

Cuando se ponían en común no se respetaba el turno de palabra.

En los siguientes textos se reflejan ciertas apreciaciones sobre el aprendizaje significativo de los contenidos:

(entap4b, EAS, 3, TEXT, char 5376 to 5516 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo creo que muchos de ellos, ahora verán la televisión de otra manera e incluso llegarán a descubrir las diferencias subjetivas de los medios.

(entob2, EAS, 2, TEXT, char 1652 to 1733 of page 1 of ENTOB2.TXT).

Sí sale algo que sea significativo lo anoto, pero después, al finalizar la sesión.

(observterb, EAS, 1, TEXT, char 6018 to 6144 of page 1 of OBSERV~8.TXT).

La actividad realizada ha sido una valoración de la lectura, para observar que se ha llevado a cabo una comprensión de lo leído.

En los textos que a continuación presentamos, se alude a observaciones sobre el debate como favorecedor de una toma de conciencia crítica de lo aprendido:

(profeSan, ERC, 13, TEXT, char 714 to 919 of page 1 of PROFESAN.TXT).

En la segunda hora de la sesión primera los alumnos van conectando con el programa, aún así, la puesta en común y los debates son buenos pero por falta de tiempo va perdiéndose riqueza en sus intervenciones.

(profeTer, ERC, 2, TEXT, char 3606 to 3701 of page 1 of PROFETER.TXT).

Tras el debate y las dudas, los grupos fueron aportando sus ejemplos para ampliar la información.

(observsan, ERC, 3, TEXT, char 12763 to 12906 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Esta media hora la hemos dedicado a hacer un análisis, una reflexión crítica de las series, con ayuda de las fichas que han elaborado los grupos.

(observseb, ERC, 2, TEXT, char 5564 to 5710 of page 1 of OBSERV~3.TXT).
Se ponen por grupos y se inicia la puesta en común de la página 14. Una de las alumnas anota en la pizarra las conclusiones a las que se ha llegado.

De esta forma, el profesor corrige las actividades y los errores:

(smg, ERE, 1, TEXT, char 2735 to 2984 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).
En esta sesión tercera, aunque en verdad sería la segunda según el adelanto que llevamos con respecto al proyecto, comenzamos con una revisión de tarea, en el cual nos hicieron preguntas para comprobar si ciertamente habíamos realizado nuestras tareas.

Llegado a este punto, pasamos a describir todo lo relacionado con la evaluación. En particular, nos detendremos en el modelo de evaluación utilizado:

(profeSan, VMO, 3, TEXT, char 6739 to 6936 of page 1 of PROFESAN.TXT).
La evaluación, muy buena, interesante, amena, aunque todos coinciden en que estas sesiones deben ser tratadas con más tiempo, son muy densas y demasiado atractivas como para pasarlas tan rápidamente.

(entap4a, VMO, 1, TEXT, char 4260 to 4361 of page 1 of ENTAP4A.TXT).
La evaluación general del programa como estaba comentando antes con Gregorio, a mí me parece muy útil.

(entap4b, VMO, 1, TEXT, char 4109 to 4141 of page 1 of ENTAP4B.TXT).
Si hubiera sido más progresivo...

(observhisa, VMO, 4, TEXT, char 12267 to 12573 of page 1 of OBSERV~1.TXT).
La evaluación inicial, o cuestionario inicial parece que abarca todos los aspectos relacionados con el programa que son necesarios de evaluar, lo que no se es si realmente estos cuestionarios se han pasado de una manera adecuada. Esta ha sido la única manera de realizar la evaluación inicial en los alumnos.

(observsan, VMO, 1, TEXT, char 4377 to 4582 of page 1 of OBSERV~2.TXT).
Se realiza una evaluación de corte formativo, es decir, que se da a lo largo de toda la sesión (antes, durante y después) que se reflejan en las conclusiones que se van sacando a lo largo de todo el proceso.

(observsmg, VMO, 1, TEXT, char 5733 to 6087 of page 1 of OBSERV~4.TXT). La evaluación de esta sesión no se hará a modo de discusión sino que se comen-

ta por grupo; primero lo hacen entre ellos y luego exponen grupo a grupo. Consideran que han ampliado los conocimientos sobre el tema pero respecto a la pregunta de trabajar bien en grupo, reconocen que no trabajan todo lo bien que saben y que tienen que mejorar en este aspecto.

*(observterb, VMO, 4, TEXT, char 8551 to 8876 of page 1 of OBSERV~8.TXT).
Se ha realizado la evaluación final considerando generalmente que se han conseguido los objetivos, aprendiendo cosas nuevas, sin considerarlo interesante porque la teoría les parece aburrida, sacando conclusiones de que le sirven para utilizar correctamente la televisión y que no las manipulen, favoreciendo a la participación.*

Si seguimos en esta línea de evaluación, hablaremos de la utilización de medios e instrumentos para comprobar el aprendizaje:

*(entap4b, VTE, 6, TEXT, char 9475 to 9687 of page 1 of ENTAP4B.TXT9.
A mí, sí me ha ayudado el tener un diario porque de alguna forma se reflexionaba de una sesión para otra en aquellos aspectos en los que tú podías haber fallado o los alumnos y para corregirte de una vez para otra.*

*(entap4b, VTE, 6, TEXT, char 9820 to 10139 of page 1 of ENTAP4B.TXT9.
En general, cuando hicimos el cuestionario final los niños sí comentaron que había preguntas que en el otro cuestionario no sabían como responder y que aquí la habían contestado sin problema ninguno: para quién son los medios, quienes son los dueños de los medios, una serie de cosas que sí constaté que habían aprendido.*

*(observtera, VTE, 1, TEXT, char 11417 to 11508 of page 1 of OBSERV~5.TXT).
La técnica e instrumentos empleados han sido la observación y revisión de cuadernos de clase.*

La valoración del aprendizaje y el análisis que se realiza en grupo se ve reflejado de esta forma:

*(smg, VAU, 2, TEXT, char 10189 to 10470 of page 1 of ALUMNO~3.TXT).
Durante la sesión el nivel de atención fue muy bueno porque era una cosa entretenida y lo que es más importante que fue una sesión que a los alumnos nos gustó. En el análisis vimos cómo la serie lo principal que tenía era los contravalores y respecto a los valores, éstos escaseaban.*

*(entap4a, VAU, 3, TEXT, char 4818 to 4909 of page 1 of ENTAP4A.TXT9.
Valoración, en general, pues positiva porque creo que la actitud de los niños sí ha cambiado.*

(entap4a, VAU, 3, TEXT, char 5040 to 5284 of page 1 of ENTAP4A.TXT9).

A mí también me ha servido personalmente porque había muchas cosas que he aprendido con la aplicación del programa, también se me han planteado en algunas sesiones dudas acerca de no sé, recuerdo una sobre quiénes son los dueños de los medios...

Realmente podemos comprobar si se ha producido un progreso de las actitudes críticas ante los mensajes de los medios:

(entap4b, VPR, 4, TEXT, char 5376 to 5516 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo creo que muchos de ellos, ahora verán la televisión de otra manera e incluso llegarán a descubrir las diferencias subjetivas de los medios.

(entap4b, VPR, 4, TEXT, char 12977 to 13237 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Yo he advertido que ellos no diferencian muy bien la realidad de la ficción, se creen todo lo que les llega y sí, al final del programa notaba un cambio en ese sentido, que ya los niños por lo menos tienen una visión más crítica, ya no se creen todo tal cual es.

(entap4b, VPR, 4, TEXT, char 15178 to 15414 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Lo que al menos yo he visto es el llamar la atención, el estar siempre consciente de cualquier medio de comunicación que utilices habitualmente o que vayas a utilizar pues hacerlo de una manera consciente y crítica y responsable y madura.

(entob3, VPR, 3, TEXT, char 15217 to 15308 of page 1 of ENTOB3.TXT9).

Reconocían que ahora se daban cuenta de aspectos que antes pasaban desapercibidos para ellos.

Recogemos en este programa posibles incidencias relacionadas con problemas originados por ausencia o escasez de medios y recursos:

(his, ILO, 1, TEXT, char 1918 to 2130 of page 1 of ALUMNO~1.TXT).

Esta semana hacemos investigamos y reflexionamos, pero al no tener información sobre el tema, no han podido realizarse, hemos leído el texto de la 50 sesión y después hemos hecho las actividades de «Nos evaluamos».

(entap4a, ILO, 1, TEXT, char 5804 to 5949 of page 1 of ENTAP4A.TXT9. Como propuesta de mejora yo pediría un soporte de ayuda al personal aplicador y también quizás el cambio de estrategias de trabajo con los alumnos.

Pero la ubicación horaria también puede traer consigo dificultades:

(profeSan, IHO, 6, TEXT, char 559 to 711 of page 1 of PROFESAN.TXT).

La sesión no es posible realizarla en una hora, muchas preguntas en los apartados y al ser la primera, hace que ellos no tengan adquirido un ritmo rápido.

(entap2a, IHO, 2, TEXT, char 11655 to 11682 of page 1 of ENTAP2A.TXT9.

Siempre a la hora de tutoría.

(entap3, IHO, 9, TEXT, char 4446 to 4655 of page 1 of ENTAP3.TXT9.

Pero la semana previa a la sesión cuando preparamos las actividades para desarrollar la siguiente sesión, ahí va incluido, van leyendo, va incluido la lectura del tema, porque en la misma sesión no me da tiempo.

Por otra parte podemos contar con escaso tiempo de aplicación para desarrollar adecuadamente todas las sesiones por comenzar en el segundo trimestre:

(entap2a, ITE, 6, TEXT, char 10727 to 10897 of page 1 of ENTAP2A.TXT9.

Entonces yo les he dicho que en principio teníamos programadas esta sesiones hasta el resto del trimestre aunque intercalemos alguna de las tutorías que teníamos preparada.

(entap2a, ITE, 6, TEXT, char 10953 to 11143 of page 1 of ENTAP2A.TXT).

Lo tenía anotado también para tratarlo aquí el que temporalicemos y apliquemos la temporalización, es decir, para compaginar con otra serie de decisiones de tutoría que ya estaban programadas.

(entap3, ITE, 13, TEXT, char 15934 to 16171 of page 1 of ENTAP3.TXT).

Hay otro factor que pienso que es importante, y es que no sé, quizás vosotros habéis empezado un poquito antes, pero nosotros hemos comenzado un poco más tarde, entonces esto puede ser perfectísimamente un trabajo de un curso, de un curso.

Para finalizar, hemos añadido una categoría de «utilidad», para averiguar si puede ser necesario la inserción del programa en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria a fin de generar consumidores inteligentes de los medios:

(entap4a, PUT, 4, TEXT, char 4594 to 4739 of page 1 of ENTAP4A.TXT9.

También otra posibilidad sería como una optativa porque me parece que el contenido es muy amplio para ser tratado sólo en las sesiones de tutoría.

(entap4a, PUT, 4, TEXT, char 6428 to 6543 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

Me parece muy bien, además está dentro totalmente del programa del segundo ciclo de Secundaria, encaja perfectamente.

(entap4a, PUT, 4, TEXT, char 8217 to 8336 of page 1 of ENTAP4A.TXT).

A mí me parece, ya digo, muy interesante la aportación de Josefina que puede ser un magnífico programa para una optativa.

(entap4b, PUT, 2, TEXT, char 18326 to 18424 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Para optativa magnífico, sería una ayuda extraordinaria para trabajar con los chavales de esta edad.

(entap4b, PUT, 2, TEXT, char 18615 to 19132 of page 1 of ENTAP4B.TXT).

Es un material muy interesante para estas edades, para el 2º ciclo de ESO y que podría perfectamente configurarse para dedicarle dos o tres horas semanales y también como ha hecho constar Gregorio que hubiera una preparación previa para el personal aplicador porque en ocasiones yo me he sentido agobiada porque no sabía dónde recurrir y dónde encontrar esa información que aunque el material es importantísimo y está muy bien elaborado, en alguna ocasión te dejaba sin resolver cuestiones que te preguntaban los niños.

4.8. Fase conclusiva

En esta etapa del proceso de la investigación, es necesario que recojamos los resultados de nuestro estudio. Aunque en nuestra exposición los hemos ido mostrando parcialmente tras el procesamiento de los distintos datos e informaciones recogidos, es ahora el momento de hacer una evaluación final, desde una óptica global, de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Intentaremos saber hasta qué punto se han cumplido nuestros objetivos, traducido en el grado de aceptación o rechazo de nuestra hipótesis inicial, los problemas y limitaciones acaecidos, la posibilidad de generalización de los datos y, por último, no nos podíamos olvidar de las futuras implicaciones de nuestra experimentación, tanto para la práctica como para futuras investigaciones a desarrollar.

4.8.1. Conclusiones

Cuando nos propusimos elegir la temática de nuestra investigación, éramos conscientes de la complejidad que suponía un estudio de esta características. Sin embargo, a pesar del duro trabajo generado, la satisfacción de haberlo finalizado nos ha venido a demostrar que la experiencia merecía la pena. En nuestra doble condición de docente e investigador teníamos motivos más que suficientes para emprender este estudio. De una parte, para crear un Programa de Orientación que contribuyera al aprendizaje de nuestros alumnos en un consumo racional y crítico de los medios de comunicación y sus mensajes; y de otra, para comprobar la validez y la utilidad del material que elaborábamos para tal fin.

Si observamos el eje central de nuestra investigación, comprobamos que posee varias vertientes de trabajo: la fundamentación, el diseño, la experimentación y la evaluación del Programa de Orientación. Es por ello, que a la hora de exponer las conclusiones que hemos obtenido la realicemos en

base a dichos marcos referenciales.

A lo largo de nuestro estudio, hemos podido comprobar cómo el tratamiento curricular que en nuestro sistema educativo se le da a la Educación en Medios de Comunicación, como eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra muy impreciso y difuso, a pesar de la exigencia social de adaptar los contenidos curriculares a una realidad que demanda una formación audiovisual para hacer frente a las influencias de la presión mediática que nos envuelve y con la que nuestros niños y jóvenes conviven las veinticuatro horas del día. Hemos constatado, que los profesores reconocen la importancia de trabajar estos temas, pero que la propia dinámica de los centros no los aborda con la debida consideración. Prueba de ello, es que en la configuración del nuevo sistema educativo, aun existiendo la posibilidad de ofertar dos optativas que trabajarían, desde una óptica más conceptual, estos temas –«Información y Comunicación», en Cuarto de ESO y «Medios de Comunicación» en Primero de Bachillerato–, en la mayoría de los Centros no se produce, entre otras causas, por una insuficiente formación del profesorado en esta temática, pero sobre todo por la escasez de materiales específicos para los alumnos.

Trabajar desde la Tutoría una propuesta formativa como la nuestra para fomentar, sobre todo, actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional, no pretende ser una alternativa que cubra los vacíos curriculares en esta materia, sino una exigencia de la sociedad actual a la misma orientación educativa, como uno de los objetivos a cubrir en la formación integral de los alumnos, en su desarrollo personal, a lo que lógicamente se le puede dar respuesta.

Efectivamente, desde nuestras intervenciones llegamos a todos los alumnos, no sólo a los que eligen el tema porque les atrae, dirigiéndolos hacia la búsqueda de compromisos efectivos en la toma de decisiones acertadas. Desde estos posicionamientos, tenemos que afirmar que, tanto por parte de los profesores expertos que analizaron el material, como de los propios tutores, la valoración que realizaron del Programa es bastante posi-

tiva, al considerarlo como muy conveniente, necesario y práctico para educar a los alumnos de Secundaria ante los medios, ayudándoles a un consumo inteligente de los mismos, no presentándose ante éstos como receptores pasivos, sino haciéndolo desde una actitud crítica. Respecto a su inserción en el currículum de Secundaria desde la Orientación Educativa, consideran que es un acierto, pues se hace realidad el tratamiento transversal de la educación en medios desde un ámbito de gran trascendencia como es la acción tutorial, además de alejar la creencia de que estos temas sólo se podían trabajar desde las áreas de Lengua o de las Ciencias Sociales. Se destaca la necesidad de iniciativas como ésta ante problemáticas muy generalizadas en nuestra sociedad y que inciden muy especialmente en el colectivo de adolescentes como son un consumismo compulsivo, conductas estereotípicas y sus consecuencias, carencias de valores, aumento de contravalores, etc. Son, en buena parte, producto del analfabetismo mediático existente, paradójicamente en una sociedad en la que los medios de comunicación están omnipresentes en nuestro tiempo y espacio vital.

En este sentido, se destaca la intencionalidad social explícita del Programa, al no pretender sólo la alfabetización en los medios de comunicación, sino también la de generar en los alumnos actitudes, cambios de conductas negativas y compromisos afines con los objetivos propuestos en las distintas sesiones de trabajo, lo que refuerza nuestra idea inicial de que no perseguíamos sólo la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis, sino sobre todo de comportamientos críticos en la toma de decisiones responsables y acertadas ante los medios de comunicación de masas y sus mensajes. «Aprendamos a consumir mensajes» es considerado como un Programa que enseña a pensar en la información y los mensajes transmitidos, que los cuestiona desde una actitud crítica y activa, que ayuda a valorar con mayor precisión todo lo que rodea al mundo de los medios, y, por último, enseña a tomar decisiones responsables.

Referente al diseño del Programa, la valoración realizada por el grupo de expertos y los profesores aplicadores es bastante gratificante, al destacarse más las cualidades positivas que las consideraciones negativas. No obstante, para formarnos una idea más precisa, es conveniente e impres-

cindible realizar un recorrido por los distintos aspectos que han sido objetos de análisis. Así, los aspectos formales de nuestro material curricular sobre una puntuación máxima de 100 obtiene un porcentaje del 81,3%, destacándose el cuidado adoptado en cuanto a la legibilidad tipográfica, el tipo de letra utilizado, la distribución de los textos y las ilustraciones, lo que contribuye a hacerlo atractivo. Se valora también como positivo el número adecuado de páginas, la comodidad de la encuadernación en espiral. Como aspecto negativo se resalta la falta de color que indudablemente favorecería la motivación, haciéndolo más atractivo. Lógicamente, el Programa está realizado con las ilustraciones, marcas y fondos a color, pero la impresión a blanco y negro fue una decisión de tipo económico. Como propuesta de mejora se apunta la posibilidad de que el alumno trabajara más físicamente sobre él, si se trata de un cuaderno de trabajo.

Muy interesante resulta conocer los resultados sobre las valoraciones del planteamiento didáctico del Programa. La apreciación global lo sitúa en un porcentaje favorable en torno al 80%, lo que significa que en términos globales hemos acertado en su estructuración general, propuesta metodológica y evaluativa para su desarrollo con los alumnos. Para la estructura general, se destacan aspectos como la adecuada organización temática de los módulos de trabajo y el desarrollo de las diferentes sesiones en cuanto al interés de los contenidos y su tratamiento para estas edades; la progresión lógica entre los módulos que a pesar de que cada uno tiene su identidad se interrelacionan y complementan, facilitando la adquisición de estrategias fundamentales para el aprendizaje que se pretende; y, por último, la planificación de las sesiones que, con un lenguaje apropiado y una comprensión correcta, capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación. Este último apartado lo consideramos de gran importancia, pues en el diseño del Programa intentamos elaborar un material que fuera fácilmente utilizado por los propios alumnos de forma autónoma y con la mínima intervención del profesor, cuyo papel se reservaba a la mediación y coordinación del proceso.

En esta línea, se destaca el haber conseguido llevar a la práctica un aprendizaje significativo serio, que promueve la autorientación y la toma de

decisiones reflexivas, donde el protagonista del proceso es verdaderamente el propio alumno y donde la evaluación tiene un componente formativo, coherente con los postulados de la reforma educativa. Como aspectos a mejorar se apunta la posibilidad de temporalizar y programar las sesiones, para dinamizar las actividades propuestas o ampliarse el número de sesiones para homogeneizar éstas en su desarrollo. Efectivamente, durante la aplicación del Programa hemos podido comprobar que se necesita más tiempo, que una hora solamente a la semana da para bastante poco, ya que los trabajos en grupo requieren más dedicación, para que sean eficaces.

Es bastante bien acogida la presentación que se hace del Programa, situándose en un 81,4% la percepción favorable al tratamiento clarificador dado a la introducción, a la delimitación de los objetivos a conseguir y a la propuesta metodológica de trabajo. Se matiza como un acierto el que el material muestre a los alumnos, desde el primer momento, lo que van a hacer y la metodología a seguir, ya que les ayudan a situarse en las metas y reflexionar sobre el cómo lograrlas, además de reconocer lo que les interesa o no y eso se necesita saber con anticipación. Por tanto, como conclusión generalizada, se valora positivamente la inclusión de los apartados preliminares o introductorios antes del comienzo de las distintas sesiones pues pone en contacto tanto a los profesores como a los alumnos y sus familias de forma clara con los objetivos del Programa, sus contenidos y el proceso metodológico que se empleará para conseguirlo.

Entrando de lleno en la estructura metodológica de las sesiones, en el corazón mismo del Programa, podemos concluir que a nivel global obtiene un porcentaje del 80%, lo que le confiere una valoración altamente positiva. Para conocer con más detalles las distintas apreciaciones formuladas, realizaremos un breve recorrido por los distintos aspectos destacados. Respecto a las presentaciones introductorias, se constata su valor como elemento de reflexión y de motivación, considerándolo con un enfoque distinto a lo que habitualmente observan los alumnos en sus libros de texto, que prepara el camino para el desarrollo del tema, despertando el interés por él. Asimismo, se destaca que haya un intento serio de intentar recoger las demandas y necesidades de los propios alumnos, aunque esta cuestión es

bastante compleja y son los propios profesores quienes tienen que adaptar a cada contexto cualquier material didáctico.

Del apartado «¿qué aprenderemos?», donde se recogen los objetivos de la sesión, se valora positivamente su claridad y concisión en el contenido y la extensión, muy apropiados para los alumnos a los que se dirige. Se destaca que presentemos objetivos realistas, para que el alumno sepa en todo momento lo que va a trabajar. Sobre las ideas previas —«¿qué sabemos?»—, se le considera un apartado muy importante para lograr el anclaje de lo que pretendemos y las propias necesidades e intereses de los alumnos, ya que un aprendizaje coherente debe partir de una exploración inicial de lo que el alumno sabe del tema, para poder integrar y asimilar nuevos conocimientos, además de permitirnos una conexión lógica entre los objetivos de la sesión, sus contenidos y las actividades a desarrollar. Como propuesta de mejora, se apunta la posibilidad de trabajar de forma individual las interrogantes antes del trabajo en grupo, aunque los profesores aplicadores, mayoritariamente, afirmaron que cambiaron al trabajo en grupo para agilizar las sesiones.

Con respecto a la estructuración de nuestra propuesta de actividades —apartado, «investigamos y reflexionamos»—, se valora muy positivamente la inclusión de actividades previas a realizar por el alumnado antes del comienzo de cada sesión, pues le prepara intelectual y motivacionalmente. Se considera un acierto la incorporación de la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo antes de la documentación y el contenido, ya que propicia un verdadero aprendizaje significativo y una enseñanza constructiva. Se destacan la escasa dificultad de las actividades —lo que ha propiciado una adecuada atención a la diversidad de los alumnos al participar todos en igual medida—, su buen diseño atendiendo a los objetivos planteados, su carácter analítico, reflexivo y creativo, lo que favorece la capacidad de juicio crítico en pro de la adquisición de actitudes y hábitos inteligentes en el consumo de los medios y sus mensajes. El plantearse el trabajo grupal como un elemento fundamental en la metodología es considerado como una propuesta que potencia el pensamiento divergente y favorece la comunicación y el consenso en la aceptación de opiniones contrarias.

Como propuestas de mejora, se estima que la gran variedad de actividades de indagación y reflexión sobre los medios, precisa de una adecuada formación previa del profesorado para hacer frente a cualquier duda o cuestión planteadas por los alumnos, por lo que habría que aumentar las orientaciones a los mismos. Por último, los tutores señalaron que las puestas en común se hacen muy largas y dilatan la sesión, por lo que habría que establecer un tiempo orientativo para cada una. En este tema, creemos que cada situación requerirá una intervención diferente, por lo que el criterio de cada docente será el que determine la actuación más acertada en cada momento.

En cuanto al apartado «lo que debes conocer», donde aparece la información y la documentación necesaria para argumentar nuestra propuesta formativa, las consideraciones formuladas concluyen que estos textos de apoyo han sido muy bien seleccionados, siendo muy importantes y, en ocasiones imprescindibles, para facilitar el trabajo de las sesiones, incluyéndose contenidos atractivos, relevantes y significativos para los alumnos. En definitiva, se resalta que gracias a este apartado el alumnado adquiere un grado de conocimiento de los medios y sus mensajes adecuado a su edad, ayudando a la adopción de posturas críticas ante los mismos. Como aspectos a mejorar, se proponen la inclusión de un apartado para ampliar conocimientos donde se relacionaran referencias bibliográficas o fuentes documentales, la reducción de la información aparecida en algunas de las sesiones por ser un poco densa y, por otra parte, la introducción, en futuras revisiones, del color como elemento de motivación para estas edades.

El apartado «nos evaluamos» es considerado muy acertado y positivo, no sólo porque permite una valoración de lo aprendido, sino porque además analiza el proceso seguido, permite detectar errores y establecer estrategias de solución; es decir, se resalta su enfoque formativo y asimismo su realización grupal, porque desarrolla la capacidad de juicio crítico, socializándose muchos puntos de vista. Como propuesta de mejora, algunos de los expertos señalaron que al tener este apartado un esquema fijo en cuanto al texto de las cuestiones planteadas para su realización podía resultar monótono para los alumnos y llevar a una pérdida de interés, por lo que propo-

nen ir cambiando el texto. Sin embargo, los tutores manifestaron que el establecimiento de un orden prefijado en las preguntas, favoreció la agilidad y el dinamismo de los grupos en el trabajo y puesta en común de los grupos. Lo que sí vuelven a mostrar es el tiempo que lleva realizar actividades grupales, mucho más del que pueden emplear, por lo que tuvieron que recortar las intervenciones.

Por último, del apartado «tomando decisiones», es considerado como uno de los aspectos del programa más innovador. Algunos expertos consideran que las actividades desarrolladas para la adquisición de un compromiso por parte del alumno consigo mismo, el de ser crítico ante los medios de comunicación, son las más importantes del Programa, constituyendo su verdadero punto fuerte. Se valora muy positivamente que el compromiso se realice de forma colectiva, porque las decisiones personales tomadas en el ámbito de la conciencia del grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada; y que exista una conducta que revele el grado de alfabetización audiovisual y no se quede todo en un mero y simple activismo. Los tutores afirmaron que este aspecto novedoso impactó bastante en los alumnos, no sólo por la adopción de compromisos tras cada sesión, sino que el hecho de exponerlos por escrito y tenerlos presentes en el mural de la clase, les hacía reafirmar continuamente sus opiniones y los volvían a revisar en cualquier momento, aun no siendo la hora de Tutoría.

Como conclusión general, el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», independientemente de las posibles mejoras ya señaladas que se puedan realizar, pero que no afectan a su valoración global, es considerado como muy positivamente e interesante para el segundo ciclo de la ESO, una iniciativa muy valiosa para la alfabetización audiovisual de los jóvenes, promoviendo el desarrollo de actitudes críticas e inteligentes ante los medios y sus mensajes; realista en cuanto a las actividades propuestas, motivador para el alumno por partir de situaciones cotidianas que les son atractivas, con una muy buena estructuración interna en la que se tiene en cuenta la progresiva capacidad de asimilación del alumnado; con una elaboración muy cuidada y con una secuencia metodológica innovadora

y coherente con los objetivos y principios didácticos planteados.

Hemos expuestos las conclusiones obtenidas en relación a las valoraciones efectuadas sobre el programa, pero como dijimos, al principio, nuestra investigación tenía lógicamente un destinatario: los alumnos. Por ello, es preciso analizar el grado de incidencia del Programa en los alumnos que lo siguieron y los resultados obtenidos. Como sabemos, para obtener información que nos lo contrastara, utilizamos diferentes instrumentos de los que ya hemos hablado ampliamente, así como de los resultados obtenidos. Por ello, no vamos a realizar una repetición innecesaria de los mismos, pero sí destacar los resultados más importantes, a fin de que nos guíen hacia las conclusiones finales de la investigación.

En términos generales, de los diarios, observaciones y entrevistas a los profesores aplicadores y observadores, se desprende que su desarrollo fue atractivo para los alumnos, lo siguieron con interés y trabajaron bastante motivados, al interesarles más esta temática y la metodología de trabajo empleada que lo que habitualmente realizan en sus asignaturas. Pero, ¿qué cambios se han podido producir en los alumnos?. En primer lugar veamos lo que dicen las apreciaciones de los tutores y de los observadores, para finalizar con la valoración de los resultados de los cuestionarios inicial y final que realizaron los propios alumnos antes y después de la aplicación del programa.

Somos conscientes de que un programa como el nuestro que pretende la modificación de conductas, bastantes asentadas, con respecto a hábitos pasivos de consumo de los medios y sus mensajes, por otras más activas, en un período muy corto de tiempo –menos de seis meses –, no iba a transformar radicalmente los pensamientos de los alumnos. No obstante, sí teníamos la certeza –de lo contrario, no nos hubiéramos embarcado en este proceso– que de forma inmediata las incidencias se tenían que producir, aunque los efectos del Programa se apreciarían mucho más a largo plazo.

Para los profesores aplicadores, estos posibles cambios en la asunción de nuevas actitudes más críticas frente a los medios, fueron percibidas

durante el desarrollo de las sesiones al observar en los alumnos comentarios diferentes sobre el visionado de sus series favoritas y en la lectura de las imágenes publicitarias y sus mensajes, lo que significa que empiezan a reflexionar sobre lo que ven y sus hábitos pasivos de consumo. Por su parte, nuestras colaboradoras también apuntan que los cambios se notarán más profundamente con el tiempo, aunque durante el desarrollo de las sesiones, si ellas mismas aprendieron solamente con oír, cómo los alumnos con sus investigaciones y reflexiones no iban a recibir las influencias del Programa. En este sentido, señalan como aspectos positivos que comenzaron a cuestionarse muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos para ellos sobre el mundo de los medios y sus mensajes.

Si los cambios se tenían que producir en los alumnos, eran ellos precisamente quienes nos lo tenían que confirmar o rechazar. Por eso, su información a través de los diarios, pero sobre todo de los cuestionarios, en los que participaron todos y cada uno de los participantes de forma individualizada, nos iba a indicar la consecución de nuestros objetivos y la utilidad de este Programa.

En sus diarios, recopilamos unos registros muy significativos cuando afirmaron que la realización del Programa iba a ser muy enriquecedora y que por su parte no iba faltar empeño esta vez. Muy importante es que desde el primer momento tuvieron muy claro que el objetivo del Programa era aprender a ser consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. Algunos de sus comentarios nos demuestran que sus puntos de vista estaban cambiando, que comenzaban a reflexionar y a cuestionarse muchos aspectos sobre los medios cuando realizan las siguientes manifestaciones: «Gracias al estudio hemos descubierto lo interesante del mundo radiofónico». «Gracias a ello pudimos comprobar cómo dependiendo de la cadena, con sus gustos o preferencias, cada una daba una difusión distinta de una misma noticia o acontecimiento». «En el análisis vimos cómo la serie, lo principal que tenía era los contravalores y respecto a los valores, éstos escaseaban». «Estuvimos además comentando muchos anuncios que tenían doble intención y tras un breve análisis descubrimos su verdadera intención». «Su misión, por el tipo de preguntas, sería para compararlo con el primero y ver si

realmente la sesión sirvió de algo. Yo creo que sí porque casi todos los compañeros compartíamos unas repuestas que lo indicaban».

Sin embargo, fueron los cuestionarios los que nos indicaron si se habían producidos cambios y en qué grado. Aunque en los apartados correspondientes a los resultados de los cuestionarios, hemos realizado un detallado análisis de los mismos e incluso procedimos a las comprobaciones estadísticas pertinentes que nos validaran los datos, es ahora el momento de extraer las conclusiones que nos confirmen o rechacen nuestros objetivos e hipótesis de la investigación. En esta línea, podemos afirmar que mientras los alumnos pertenecientes a los grupos de control, que no recibieron la aplicación del programa, mantuvieron las mismas opiniones en ambas pruebas, aquéllos otros que sí participaron directamente, y por tanto siguieron su desarrollo, variaron muchas de sus afirmaciones iniciales, de sus conocimientos y de sus actitudes, adquiriendo un compromiso crítico para el futuro. Somos conscientes de que los cambios producidos no afectan por igual medida a todos los alumnos, y que algunos de ellos pueden deberse a otros factores ajenos a la aplicación de nuestro Programa, por lo que no podemos generalizar los resultados, manteniendo siempre una actitud de cautela en las interpretaciones.

Hemos podido comprobar cómo los cambios en los hábitos de consumo de los medios son muy lentos y apenas apreciables, existiendo una serie de factores y costumbres familiares que obstaculizan cualquier variación, por lo que se necesita un proceso de más incidencia, seguimiento y colaboración compartida con las familias. Así, observamos que en la dimensión «nosotros y los medios» sus costumbres habituales sobre el tiempo de dedicación y su distribución diaria permanecieron inalterables. No obstante, ya apreciamos ciertos cambios en sus costumbres de consumo de los medios durante el fin de semana, cuando un pequeño grupo de alumnos la reducen a favor de otras actividades alternativas. Donde sí apreciamos esos cambios son en la mejora de sus conocimientos sobre los mismos y en la adopción de actitudes más activas y críticas. Lo hemos observado en cuestiones que hacían referencia al «mundo de los medios» como la información recibida sobre el fenómeno de los medios, la importancia de

su funcionamiento, la identificación de los propietarios, el reconocimiento de las diferencias en las informaciones y la veracidad de las mismas.

Respecto a sus percepciones sobre «los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios», podemos indicar que en los resultados del cuestionario final comprobamos cómo la mayoría de los alumnos reconocen ahora la influencia que los programas y series televisivas provoca en la forma de ser y actuar de los niños, adolescentes y jóvenes; cómo van siendo conscientes de las manipulaciones de los acontecimientos y las emisiones de información subjetiva. Otras de las evoluciones positivas logradas por la incidencia del Programa las encontramos en las respuestas de los alumnos cuando manifiestan que comienzan a reflexionar sobre los programas que ven, para descubrir transmisiones de valores y contravalores, posiciones ideológicas, publicidad encubierta, etc. Sobre este último aspecto, se produce un cambio muy significativo en la actitud ante la publicidad pasando de una posición pasiva a otra más crítica y reflexiva, cuestionando la credibilidad publicitaria, lo que ya es un hecho bastante relevante, y admitiendo la transmisión de estilos y estereotipo a través de los mensajes publicitarios. Reconocen que en este proceso de análisis y reflexión les ha ayudado bastante el haber adquirido un adecuado nivel de conocimiento del lenguaje y los códigos de los medios.

Por último, con la dimensión «nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios», hemos podido constatar cómo los alumnos que desarrollaron el Programa manifiestan mayoritariamente que gracias a él han podido realizar análisis de programas de televisión e imágenes publicitarias, descubriendo muchos aspectos que, con anterioridad, pasaban desapercibidos para todos ellos. Manifiestan que gracias al Programa ahora creen que es necesaria una actitud crítica ante el consumo de los medios de comunicación, que es importante saber identificar los mensajes; que reflexionar sobre ellos puede mejorar su calidad de vida, al optar por otras actividades más gratificantes; que planificarán mejor su consumo, sobre todo el de la televisión; y que se puede aprender a ser un buen consumidor de los medios.

Indudablemente, si existe un propósito que pueda definir los efectos del Programa es que éste ayuda a pensar, a ver las cosas de otra manera. Descubrir, mostrar, analizar y modificar una realidad complicada, con unas costumbres, con unas experiencias y con unos hábitos ya adquiridos, no era tarea nada fácil. Por eso, el enfoque dado a nuestro Programa y la metodología empleada, tenía que seguir un camino: la investigación, el análisis y la reflexión. A partir de ahí, los cambios indudablemente se producirán, unos de forma inmediata, otros más a largo plazo, pero, lo que sí está bastante claro, al menos para nosotros, es que ya no verán a los medios, con los mismos ojos ni con los mismos oídos que antes. Han comenzado a aplicar la razón sobre las intencionalidades encubiertas o manifiestas de los medios, están empezando a ser más libres del poder de persuasión y de los efectos alienadores de los medios y sus mensajes. En definitiva, inician un apasionante proceso formativo que les convertirá en consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. Nosotros hemos aportado un medio, el Programa, que tiene su trascendencia en la adquisición de nuevas conductas con respecto a los mensajes audiovisuales y el uso racional de los medios de comunicación social, pero para su implementación práctica juega un papel imprescindible la labor didáctica del docente y el interés de los alumnos por querer cambiar positivamente sus conocimientos, hábitos, experiencias y valores sobre los medios y sus mensajes.

Por todo lo expuesto anteriormente, tras el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en la investigación, procedentes del plantel de expertos, de los profesores aplicadores, de los observadores y de los propios alumnos, apreciamos significativos avances en la formación de los escolares participantes como consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. En base a ello, podemos concluir que si se interviene de forma sistemática en el ámbito educativo desarrollando un programa específico de orientación psicopedagógica para aprender a consumir mensajes audiovisuales, conseguiremos que los alumnos se preparen y capaciten para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de un proceso de análisis, investigación y reflexión, con lo que estamos en disposición de validar la hipótesis de nuestra investigación,

al haberse desarrollado satisfactoriamente los objetivos formulados en la misma y confirmar, por tanto, que nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» es útil y efectivo para lo que fue diseñado.

4.8.2. Limitaciones

Un trabajo de investigación tan complejo como el que hemos realizado, en el que han concurrido múltiples elementos, factores y variables, ha contado necesariamente con una serie de limitaciones, contratiempos y dificultades tanto técnicas como humanas que conviene presentarlas para que se tengan en cuenta en futuras investigaciones de este tipo.

El tiempo ha sido, sin duda, la gran limitación que nos ha estado condicionando todo el proceso. Lógicamente un proceso de investigación evaluativa como el nuestro precisaba de una precisa planificación y temporalización de las tareas a realizar que había que cumplir fielmente si queríamos que todo fuera aconteciendo según lo esperado.

En primer lugar, tuvimos que elaborar el elemento clave de la investigación: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Éste fue un trabajo no exento de las dificultades propias de la elaboración de un material destinado a los alumnos. Su diseño fue costoso en el tiempo, con una dedicación exhaustiva, con el propósito de que en el resultado final acertáramos con los aspectos formales, la estructura metodológica y el planteamiento didáctico; en definitiva, presentar un material curricular innovador, efectivo, que cumpliera las exigencias profesionales de los expertos y, por último, que despertara el interés de sus destinatarios, los propios alumnos.

En esta fase, nos hubiera gustado compartir su realización con el plantel de expertos y profesores aplicadores, pero esta circunstancia no fue posible por el carácter académico de este estudio; no obstante, su posterior participación con recomendaciones y aportaciones permitieron su mejora

antes de su experimentación en los Centros. En un segundo momento, el diseño necesitó de su análisis, por parte de un grupo de expertos del ámbito educativo. La selección de estos profesionales, no es una tarea nada fácil, por lo que hay que planificarla con antelación. Una vez que comienzan su proceso evaluador, los contratiempos vienen a la hora de ir recogiendo sus valoraciones, por el retraso en la entrega. El tiempo se nos echa encima, necesitamos culminar el proceso del diseño, para proceder a su impresión y tenerlo todo previsto para el comienzo de la aplicación del Programa y las valoraciones no terminan de llegar. En estas circunstancias el investigador principal tiene que adoptar una postura de cautela y, con mucho tacto profesional, procurar su finalización sin que se note mucho la posible sensación de presión, porque no podemos obviar que la ayuda que nos están aportando se realiza desinteresadamente a costa de su tiempo libre. Otras de las limitaciones que afectaron a los aspectos formales del diseño del Programa, se debieron a cuestiones puramente económicas. En este sentido, muy a nuestro pesar, la impresión del Programa se realizó en blanco y negro, por lo que perdió un elemento motivador como hubiese sido el color, a fotocopias, en detrimento de la calidad y con una encuadernación simple, pero que fue muy manejable para los alumnos.

La negociación y selección de la muestra para la implementación del Programa es otra de las fases más complejas de la investigación. Aunque en nuestro caso no tuvimos, en principio, dificultades para entablar los contactos pertinentes debido a ser conocido en estos ámbitos educativos, las complicaciones aparecieron posteriormente. Una investigación como la nuestra pasaba por la implicación de múltiples profesionales del Centro, como el Orientador/a, los profesores aplicadores, en nuestro caso los Tutores, y aquéllos otros que aportarían su grupo para realizar el pertinente control, los miembros del equipo de dirección, y, por último, los representantes del órgano máximo de Gobierno, el Consejo Escolar, para su conocimiento y aprobación de la experiencia. Si en un principio, tuvimos el compromiso de hasta ocho centros, luego, por motivos inesperados –bajas laborales por enfermedad de los profesores participantes, incertidumbre o miedo ante su implicación en una experiencia novedosa...–, sólo se quedaron cinco, con lo

que nos desbarató todas nuestras previsiones, limitándonos el proceso a una muestra más reducida.

Estas complicaciones hay que tenerlas muy presentes, por lo que convendría disponer siempre en reserva de otras posibles muestras. Por ello, aunque nuestro objetivo de investigación se centraba específicamente en la experimentación en los centros seleccionados, si la muestra hubiese sido mayor, como en un principio pretendimos, los resultados obtenidos, sin ánimo de universalización, hubiesen podido generalizarse, al menos a contextos similares.

Uno de los elementos claves para el éxito de nuestra investigación fue el período de formación que recibieron tanto los profesores aplicadores del Programa como los observadores seleccionados. Las contrariedades que nos surgieron y que deberían de tenerse en cuenta, para posteriores investigaciones, vinieron condicionadas por la dificultad de reunir a todos los participantes a la vez, sobre todo con los profesores. Ello nos obligó a la realización de encuentros individualizados en sus propios Centros, con un tiempo de dedicación inferior al previsto inicialmente, a fin de poder atender a todos y cada uno de los Tutores participantes y condicionado por la imposibilidad laboral y temporal tanto del investigador principal como de los aplicadores. Aunque en este proceso, recibieron una adecuada formación, quizás no se pudo profundizar lo debido en todos los aspectos del Programa.

En definitiva, esta fase formativa precisa de un tiempo más amplio de dedicación, para que todas y cada una de las tareas a realizar queden muy bien definidas. Hemos llegado a estas consideraciones, porque durante la experimentación del Programa, observamos algunas limitaciones, unas, inevitables, inherentes a un proceso de estas características, pero, otras, fácilmente superables con una mayor profundización en el período de formación y quizás un redoblado celo en el seguimiento por parte del investigador principal.

Así, algunas de estas limitaciones las hemos encontrado sobre todo en la recogida de los datos a través de las observaciones y los diarios al no

realizarse fielmente según las orientaciones establecidas para ello. De todas formas, la información recogida fue más que suficiente para proceder a la fase de análisis y conclusiones que validaron nuestra investigación. Como elementos de limitación que creemos han acaecido en nuestra experimentación y que de alguna manera entran en la consideración de dificultades que nos podemos encontrar en cualquier proceso de investigación, exponemos los siguientes: 1) la inexperiencia de nuestras observadoras, ya que era la primera vez que lo hacían, y a pesar del entrenamiento previo que desarrollamos con ellas; 2) la insuficiente actitud reflexiva de algunos de los profesores aplicadores, sobre todo a la hora de confeccionar sistemáticamente el diario de la sesión de trabajo, no reflejando de manera detallada aspectos tan importantes, entre otros, como los aciertos y los errores producidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje o los cambios de actitudes de nuestros alumnos frente a los medios ; 3) la imposibilidad de supervisar el registro del desarrollo de la dinámica de cada sesión de Tutoría por parte de los alumnos elegidos para ello.

En cuanto a las entrevistas, los problemas que nos limitaron un poco, el trabajo procedieron del factor tiempo y la asistencia a los encuentros, al no poder realizar reuniones mensuales como teníamos previsto, por las dificultades laborales que planteaban los profesores y la complicación añadida de fijar un día en el que todos pudieran asistir.

Tras el proceso de aplicación del Programa, los profesores aplicadores manifestaron que el factor tiempo había limitado mucho el adecuado desarrollo de las diferentes sesiones de trabajo. Consecuentemente, se considera que es un Programa que por su dinámica de trabajo precisa de mucho más tiempo en su realización, por lo que sería recomendable trabajarlo durante todo un curso escolar.

Otra de las limitaciones de nuestro trabajo ha surgido a consecuencia del tratamiento y procesamiento de la ingente acumulación de datos e informaciones. Sin la inestimable ayuda de los colaboradores, esta tarea hubiese sido interminable. Por eso, es muy aconsejable disponer de un equipo de personas que, de plena confianza del investigador principal, cola-

boren en esta fase. El manejo de programas informáticos precisó de una necesaria formación y entrenamiento previos que no se puede olvidar en la planificación del proceso de investigación.

Somos conscientes de que la perfección absoluta en una experimentación como la nuestra es una misión complicada; por eso, estimamos que en términos generales hemos cubierto con creces todas y cada una de las fases del proceso investigativo. Las dificultades y contrariedades surgidas no restan mérito al trabajo realizado, sobre todo a los de los profesionales participantes, observadores y colaboradores que, de forma desinteresada y aportando tiempo y trabajo, han contribuido a que este estudio académico llegue a buen fin.

4.8.2. Implicaciones

«Aprendamos a consumir mensajes» es una apuesta educativa seria por conseguir que nuestros escolares adquieran unas habilidades sociales imprescindibles en sus vidas que pasa ineludiblemente por su capacitación para un consumo inteligente de los medios y sus mensajes. La sociedad actual está sometida a una apabullante presencia de lo audiovisual y los más indefensos a sus efectos, a sus poderes persuasivos son precisamente los niños, los adolescentes y los jóvenes, es decir nuestros alumnos. Hasta ahora ni el sistema educativo, ni las familias habían abordado adecuadamente este proceso de alfabetización sobre los medios y es que consumir comunicación audiovisual como desgraciadamente lo realizan mayoritariamente tanto mayores como pequeños no tiene nada que ver con nuestra propuesta formativa de racionalización de su consumo, de conocimiento de sus códigos y lenguajes, de modificación de conductas pasivas por otras activas, críticas, reflexivas y creativas; en definitiva, de saber convivir con ellos, sin renunciar ni enfrentarse a ellos con posturas de ignorancia o rechazo, porque en el fondo ni son buenos ni malos, sino todo depende de nuestro nivel de formación audiovisual.

El desarrollo de la experimentación nos ha venido a demostrar la necesidad imperiosa de integrar curricularmente, de una vez por todas, en nuestras aulas la educación en medios de comunicación. Nosotros desde nuestro campo de intervención orientadora y desde la actuación directa con los alumnos a través de la acción tutorial tenemos mucho que aportar en la configuración de su formación integral. Estamos convencidos del papel que ha de desempeñar la educación en general y la orientación, de manera especial, en la adquisición por nuestros alumnos de esa autonomía crítica y de valores sólidos, en una época en que cada vez es mayor el número de conocimientos, de experiencias, de informaciones, de valores y contravalores provenientes de fuentes externas a la institución educativa, sobre todo de los medios de comunicación y muy directamente de la televisión. Así estaremos contribuyendo a que la educación prepare plenamente a los jóvenes como ciudadanos democráticos, libres de influencias externas manipuladoras, capaces de discriminar los mensajes de los medios, para enfrentarse a los desafíos inherentes a esta sociedad consumista que nos está tocando vivir y sometida a los vaivenes de los intereses de los medios de comunicación.

Del desarrollo de nuestra investigación y tras la aplicación y evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» podemos concluir con una serie de implicaciones prácticas que favorezcan su integración y su esperada difusión en nuestros Centros educativos y que guíen otras investigaciones en esta misma línea:

! Integración del Programa en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro como intervención formativa a desarrollar durante todo el curso escolar. En la coordinación y en su adecuada aplicación el orientador/a deberá jugar un papel de dinamizador muy importante. En este sentido como uno de sus cometidos fundamentales será el de responsabilizarse del apoyo técnico y especializado, facilitando asesoramiento y ayuda, porque sin un profesorado sensibilizado y formado, es imposible generar una dinámica de aprendizaje efectivo en las aulas que propicie la alfabetización en el lenguaje de los medios y la formación requerida para saberlos usar y consumir racionalmente.

En consecuencia, dentro del citado Plan de Orientación y Acción Tutorial y, en consonancia con las actividades de formación previstas en los planes anuales de cada centro, se incluirán propuestas de actuación tomando en consideración referencias básicas como las que se indican a continuación:

U Evaluación de necesidades formativas del equipo docente obtenidas a partir de debates y reflexión colectiva sobre el fenómeno de los medios, sobre todo de la televisión, y su influencia en la infancia, adolescencia y juventud.

U Formación específica en educación del consumidor en colaboración con instituciones o grupos especializados en la temática. Se aprovecharán las convocatorias de las administraciones públicas y entidades privadas y siempre que sea posible se implicará a todo el profesorado del centro.

U Participación en la detección de necesidades del alumnado y sus familias.

U Colaboración en equipo para el diseño de programas de orientación como el nuestro y sesiones de tutorías a aplicar.

U Implicación responsable en la puesta en práctica y en la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

! Participación de las familias en el desarrollo del Programa a través de actividades paralelas, propiciando una colaboración efectiva, para que las acciones formativas continúen en los domicilios, con lo que afianzaremos los logros conseguidos en las aulas. Efectivamente, las familias juegan el papel más decisivo en la formación de consumidores activos de los medios de comunicación. Es en el seno familiar donde los alumnos aprenden a ver y consumir los mensajes de los medios, dado que es en el hogar donde se produce el contacto diario con éstos; de ahí, la responsabilidad máxima de los progenitores. Por ello, desde la institución escolar se debe abordar la preparación de padres y madres, mediante la realización de campañas de

sensibilización y concienciación y/o la aplicación de programas formativos como el nuestro, desarrollándose a la par que sus hijos.

! Aunque la estructuración y la secuenciación de los contenidos que presentamos fueron bastantes valoradas, sugerimos que se podría alterar el orden de algunas de las sesiones, empezando por los medios más cercanos a los alumnos: la televisión y la publicidad, para trabajar posteriormente la radio y la prensa, lo que produciría más interés hacia el programa.

! Planificación y elaboración de un adecuado plan formativo del profesorado, desde una triple perspectiva: de una parte, para concienciar de la necesidad de integración de los medios en el currículum escolar, como elemento fundamental en la formación integral de los nuevos ciudadanos de la sociedad actual; de otra, preparar técnica y metodológicamente en el uso del Programa a los futuros responsables de su aplicación. Por último, se han de potenciar propuestas de perfeccionamiento y profundización, mediante la creación de grupos de trabajo y de investigación con el fin de integrar esta temática, adaptándola a las propias necesidades de los alumnos y de sus contextos.

! Fomento de convocatorias educativas, para la creación de equipos de profesores que diseñen y elaboren sus propios materiales curriculares. El interés sobre la temática, la motivación por innovar, la búsqueda de nuevas fórmulas de aprendizaje, son elementos suficientes para que los docentes se estimulen y comiencen a realizar sus propias propuestas didácticas, a partir de sus propias experiencias y de la reflexión compartida. En este sentido, el nuevo modelo educativo propicia la confección de diseños curriculares flexibles y abiertos a los entornos más próximos de los alumnos y los nuevos ejes temáticos que demanda la sociedad actual, como es la educación en medios de comunicación o la adquisición de habilidades sociales y de vida, adaptadas a las exigencias de una sociedad tan mediatizada como la actual.

! Participación de distintas instituciones, tanto públicas como privadas, pero sobre todo la administración educativa, en la edición y difusión,

entre la comunidad escolar y diferentes colectivos sociales, del Programa «Aprendamos a consumir mensajes». Esta iniciativa establecería un marco idóneo para diversificar la oferta a la sociedad en general, lo que redundaría positivamente en su alfabetización audiovisual y como agentes formativos de las generaciones más jóvenes, a fin de prepararles para enfrentarse a los mensajes de los medios como consumidores críticos y racionales.

! Consecuente con lo anterior, se debería fomentar la realización de campañas institucionales, en colaboración con Colectivos especializados en la educación en medios de comunicación, para una formación generalizada de la sociedad, a fin de que se conozcan estos nuevos lenguajes, se defiendan de sus posibles manipulaciones, racionalicen sus uso y sepan utilizarlos como medios de expresión personales. A modo meramente ilustrativo, ofrecemos algunos de los objetivos que se podrían tomar como referencia para guiar la intervención formativa:

U Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, reconociendo sus códigos y los mecanismos de manipulación que incitan al consumo.

U Analizar y reflexionar, a partir de los mensajes de los distintos medios, para que los ciudadanos los conozcan internamente y valoren la influencia que tienen en sus vidas.

U Descubrir valores y contravalores que se presentan en los distintos programas.

U Diferenciar los elementos de la realidad social, cultural y económica de su entorno con la que presenta los diferentes medios.

U Potenciar una actitud crítica frente a la masiva oferta televisiva que nos desborda, aprendiendo a autoprogramarnos para consumirla racionalmente.

U Encontrar y valorar alternativas frente a la adicción televisiva que ocupa desmesuradamente nuestro tiempo de ocio.

U Conocer y usar la televisión y sus códigos, no como receptores pasivos sino como creadores activos.

U Realizar análisis críticos de las imágenes y los mensajes publicitarios, para localizar los elementos y estrategias empleadas para atraer y enganchar al consumidor pasivo y para desenmascarar la realidad oculta o engañosa que pretenden presentarnos.

U Producir creativa y didácticamente mensajes en distintos soportes audiovisuales, para conocer y comprender los mecanismos utilizados.

! Por último, como se ha puesto de manifiesto, tanto por parte del grupo de expertos como de los profesores aplicadores, este Programa tiene una utilidad importantísima en los contenidos de la Educación Secundaria y tal como está enfocado se debería contemplar no de forma aislada sino como una necesidad crucial en la formación del alumnado de este nivel educativo, incluso más allá del ámbito de la Orientación, por lo que se podría insertar perfectamente en asignaturas tales como «Lengua» o como material básico para las optativas «Información y comunicación» y «Medios de comunicación».

Como hemos podido observar, el éxito de iniciativas como la nuestra pasa ineludiblemente por la sensibilización, colaboración, participación e implicación de todos los agentes educativos. Es una tarea compartida y una responsabilidad social que nos compete a todos. En ella, los docentes jugamos un papel trascendental, para la implementación de programas o actuaciones que se encaminen hacia la alfabetización audiovisual de nuestros escolares. En esta labor, debemos aprender de los mecanismos que utilizan los propios medios para cautivarnos y, por ello, los profesionales de la educación y la orientación tomando como referencia la fuerza expresiva y convincente que caracteriza a los mensajes publicitarios, deberemos reflexionar individualmente y en equipo, para descubrir los elementos y estrategias efectivas que ésta emplea para atraer y enganchar a la audiencia y aplicarlo al ámbito educativo, a fin de que propiciemos un -

proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades del alumno como consumidor de medios de comunicación. En consecuencia, la intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los medios y sus mensajes, puedan realizar un uso de forma autónoma, consciente y libre por lo que realmente les interesan, desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador. Debemos buscar la mejor manera de hacerlo, empleando los códigos más adecuados y efectivos, para la difusión de las informaciones e ideas de nuestro *producto*. Posteriormente, habrá que decidir los soportes y medios más adecuados para que nuestros mensajes lleguen de manera coherente, efectiva y clara a los alumnos.

En definitiva, será la investigación, la reflexión y la evaluación inicial los puntos de partida que nos va a permitir conocer si la información a transmitir es significativa para el alumno y capaz de generar expectativas suficientes para que nuestras propuestas resulten interesantes. Si en la planificación publicitaria es importante el contenido que se quiere transmitir, la forma y los códigos empleados para articular los mensajes y la planificación de medios o soportes que se emplearán para su difusión, en la orientación educativa propondremos estrategias que nos permitan estructurar el contenido de nuestros mensajes de forma que comunique e informe de aquello que realmente queremos transmitir, preparando eficazmente para la toma de decisiones acertadas.

4.9. Bibliografía

- Abarca, M.P. (Coord.) (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Aguaded, J.I. (1995). Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas. En J.M. Sancho, J.M. y L.M. Millán (Coords.). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario* (pp. 167-180). Sevilla: MCEP.
- Aguaded, J.I. (1998). *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. Inédito. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Álvarez, J. et al. (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.
- Álvarez et al. (1998). El modelo de Programas. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Méndez, J.M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?. En T.D. Cook y CH. Reichardt. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa* (pp. 9-23). Madrid: Morata.
- Álvarez Rojo, V. (1987). Diseños de Programas de Orientación Educativa. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 19-64). Sevilla: Alfar.
- 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.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Arnal, J, Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?. *Signos*, 11, 12-21.
- Aubrey, R. (1975). Understanding and Developing Programs of Guidance and Counseling for the Young Adolescent. En J. Peters y R. Aubrey (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.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. et al. (Coord.). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad.
- Becker, H.S. (1986). ¿Dicen la verdad las fotografías?. En T.D. Cook y CH. Reichardt.. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 148-170). Madrid: Morata.

- Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Benney, M. y Hughes, E. (1970). Of Sociology and the Interview. En N. Denzin (Comp.). *Sociological Methods. A Sourcebook* (pp. 175-181). Chicago: Aldine.
- Bernal, A. y Velázquez M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Best, J.W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-148). Madrid: Paidós/MEC.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blanchet, A. et al. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz. *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pp. 501-527). Alcoy: Marfi.
- Bodgan, R. y Binklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education. an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1996). Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma. En A. Jiménez (Coord.): *Comunicación y Educación*. (vol. I; pp. 253-264). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. Nueva York: Longman.
- Buendía, L. (1994a). El Proceso de Investigación. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 69-110). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994b). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 201-244). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994c). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 120-203). Madrid: McGraw-Hill.
- Bullock, K. y Scott, B. (1992). Evaluating and Innovation. En *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17 (2), 11-126.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza.
- Burck, H. (1978). Evaluating Programs: Models and Strategies. En L. Goldman (Ed.). *Research Methods for Counselors: Practical Approaches in Field Settings*. (pp. 177-202). New York: John Wiley and Sons.
- 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 J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 523-539). Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1994a). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa*. (pp. 241-267). Barcelona: Horsori.

- Cabero, J. (1994b). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1995). «Televisión. usos didácticos convencionales», en J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 213-232). Alcoy: Marfil.
- Cabero, J. et al. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. y Hernández, M.J. (Dirs.) (1995). *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla: Universidad/SAV.
- Cabrera, F. (1987). Investigación evaluativa. En E. Gelpi et al. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-136). Madrid: Editorial Largo Caballero.
- Campbell, D. (1986). Grados de libertad y el estudio de casos. En T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 80-104). Madrid: Morata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1963). Experimental and Cuasi-experimental Designs for Research on Teaching. En N. Gage (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicado: Rand McNally.
- Cannell, C.F. y Kahn, R.L. (1968). Interviewing. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds). *The Handbook of Social Psychology. II. Research Methods* (pp. 526-595). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.

- Casanova, M.A. (1992). *La evaluación: garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castañó, C. (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa* (pp. 269-295). Barcelona: Horsori.
- Castellano, F. et al. (1996). Diseño y evaluación de Programas de Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 355-394). Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. et al. (1998). Materiales curriculares. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 325-340). Barcelona: Praxis.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 25-69). Madrid: Universitas.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 226-310). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Contandriopoulos, A. et al. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG Editores.

- Cook, T.D. y Reichardt, CH. (Coords.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Crabbs, M. (1984). Reduction in force and Accountability: Stemming the Tide. En *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 R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 395-398). Barcelona: Práxis.
- Dendaluze, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- Departamento de marketing (1997). *Plan de evaluación y seguimiento de materiales curriculares*. Zaragoza: Edelvives.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-18). Londres: Sage.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Reserach. Individual and Team Field Research*. Beverly Hills, California: Sage.
- Eco, U. (1989). *Cómo se hace una tesis*. México: Gedisa.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1976). Innovation at the Classroom Level. A Case Study of the Ford Teaching Project. En OPEN UNIVERSITY COURSE. *Curriculum & Development*. Milton Keynes: Open University Press.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Estebaranz, A. (1994). «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en L.M. Villar, (Coord.). *Manual de entrenamiento. evaluación y procesos de actividades educativas* (pp. 245-298). Barcelona: PPU.
- Estebaranz, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Madrid: Paidós/MEC.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Madrid: Paidós/MEC.
- Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en educación y psicología*. Madrid: Anaya 2.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- 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 T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Fisher, Coyle y Steinmetz (1977). How to choose a good book. *Audiovisual Instruction*, 7, vol. 22, 14-16.

- 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*. 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.
- Garanto, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M.P. Abarca. *La evaluación de programas educativos*. (pp. 43-78). Madrid: Escuela Española.
- García Galindo, J.A. (Coord.) (1995). *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: ICE de la Universidad.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Mido.
- Garret, H.E. (1974). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghiglione, R. (1989). Encuestar. En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 131-182). Madrid: Narcea.

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glass, G. y Stanley, J.C. (1974). *Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Del Castillo.
- 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 J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *La enseñanza. su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Resultats through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 2-116). Madrid: McGraw-Hill.
- Heyns, R. y Zander, A. (1959). L'observation du comportement de groupe. En L. Festinger y D. Katz (Eds.). *Les méthodes de recherche dans les Sciences Sociales* (pp. 437-477). Paris: PUF.
- Hesse-Biber et al. (1991-1994). *HyperReserach. A Content Analysis Tool for the Cualitative Reseracher*. Randolph: Research Ware, Inc.
- 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: Carlos Marcelo (ed).
- Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. En I. Den-daluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Ives, E. (1980). *The Tape-recorded interview*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Janesick, V. (1994). The Dance of Qualitative Reserach Design. Metaphor, Methodolaty and Meaning. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Hand-book of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousands Oaks: Sage

Publications.

- Kaplan, A. (1988). Research Methodology: Scientific Methods. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook* (pp. 87-93). Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Knapp, M.S. (1986). «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa», en T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201). Madrid: Morata.
- 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. *Educacional Evaluation and Policy Analysis*, 4, 387-400.
- Leibowitz, Z.B. et al. (1986). *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (1996). *SPSS para Windows. Versión 6.0.1. en*

castellano. Madrid, Paraninfo.

Lloyd-Kolkin, D. y Tyner, K. (1990). Media Education Needs for Elementary Teachers. A Survey. En R. Braden et al.. *Readings for the International Visual Literacy Association* (pp. 26-36). Oklahoma: IVLA.

Lombana, J.H. (1979). A Program-planning Approach to Teacher Consultation. En *School Counselor*, 26, 163-170.

Marcelo, C. (1991). *El estudio de caso en la 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 C. Marcelo (Coord.). *La investigación sobre formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Madrid: Cincel.

Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa. En L.M. Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento. evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39-61). Barcelona: PPU.

Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.

Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.

Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.

Martínez, F. (1994). ¿Qué investigar y para qué con los medios en la enseñanza. En J.I. Aguaded y A. Feria (Dirs.). *Cómo enseñar y aprender la actualidad* (pp. 117-122). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

- Massonnat, J. (1989). Observar. En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 27-85). Madrid: Narcea.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- 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.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. 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*. (pp. 85-101). Sevilla: CMIDE, SAV/Universidad de Sevilla.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miguel, M. de (1988). Paradigmas de la investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- 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.
- 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*. Granda: Universidad/Force.
- Moser, C.A. y Kalton, G. (1977). *Survey Methods in Social Investigation*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Orden, A. de la et al. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Orden, A. de la (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación Educativa*. (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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. *Revista de Educación*, 286, 371-392.
- 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.
- Parlett, M.R. y Hamilton, D. (1977). Evaluation in Illumination. A New Approach to the Study of Innovative Programmes. En D. Hamilton et al. (Comp.). *Beyond the Numbers Game*. Londres: McMillan.

- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury, Sage Publications.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos en evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, A (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pérez Juste, R. (1985a). *Pedagogía Experimental. La medida en educación*. Madrid, UNED.
- Pérez Juste, R. (1985b). Encuesta. En A. de la Orden et al. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 85-87). Madrid: Anaya.
- 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.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 73-106). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1995). Metodología para la evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 109-144). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1997). Evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación Educativa*. (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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.
- Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- 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.
- Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de orientación. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 247-275). Sevilla: Alfar.
- Rincón, D. del et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, G. et al. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J.L. (1983). Evaluación de textos escolares. En *Revista de Investigación educativa*, 1-2, 259-279.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

- Ros, M. (1987). La observación de la interacción en el aula. En C. Huici (Coord.). *Estructura y procesos de grupo* (pp. 285-312). Madrid: Uned.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1989). Modelo de evaluación formativa de un programa educativo. En M.P. Abarca. *La evaluación de programas educativos*. (pp. 79-87). Madrid: Escuela Española.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruthman, L. (1977). *Evaluation Research Methods. a Basic Guide*. Londres: Sage.
- Salazar, M.C. (Ed.) (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Sancho, J.M. (1990). De la evaluación a las evaluaciones. En *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 8-11.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *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 J. Rodríguez y O. Sáenz (Coord.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 463-495). Marfil: Alcoy.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Madrid: Paidós/MEC.

- Siegel, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography. An Anthropological Perspective. En LeCompte et al. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 53-92). New York: Academic Press.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1976). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Ohio: Merris.
- 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.
- Talmage, H. (1982). Evaluation of Programs. En H. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 2. (pp. 592-611). New York: McMillan.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

- Tejedor, J. (1985). Observación sistemática. En A. de la Orden, et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 181-183). Madrid: Anaya.
- Tejedor et al. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Travers, R.M. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Trump, J.I. (1975). Illustrative Models for Evaluating School Programs. En *Journal of Research in Education*, 8, 16-31.
- Tyner, K. (1983). «Alfabetización audiovisual. el desafío de fin de siglo», en R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Vacc, N. (1981). Program Evaluation Activities of Secondary 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.
- 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.
- Vázquez Gómez, G. (1985a). Estudio de casos. En A. de la Orden et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 100-103). Madrid: Anaya.

- Vázquez Gómez, G. (1985b). Entrevista. En A. de la Orden et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 87-89). Madrid: Anaya.
- Vilarrasa, A. (1992). Materials curriculars: la reforma dels materials. En *Perspectiva Escolar*, 161, 2-6.
- Villar, L.M. (Dir.) et al. (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.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than Sum of the Parts. Research Methods in Group Interviewing. *British Educational Research Journal*, 13, 1; 25-34.
- Welcowitz, J. et al. (1981). *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- 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 Psychology. ERIC ED296405.
- 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.
- Wittrock, M. (Coord.) (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós/MEC.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. (pp. 125-167). Barcelona: ICE/Horsori.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.

Zabalza, A. (1977). El proceso de evaluación. En Varios. *Didáctica II*. Madrid: UNED.

Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

4. La experimentación en los Centros de Enseñanza Secundaria

4.1. Introducción

 En este capítulo, pasamos desde una vertiente teórica que ha sustentado el marco conceptual de nuestra investigación, desde el diseño de nuestro Programa de Orientación y su análisis evaluativo por parte del plantel de expertos, a otra práctica como es su experimentación en los centros educativos seleccionados de Enseñanza Secundaria. Expondremos todo el trabajo realizado tanto con los profesores como con los alumnos, recogiendo datos e informaciones que nos permitirán comprobar la funcionalidad del programa.

Para ello, es necesario que establezcamos nuestro diseño de investigación, con sus características, objetivos y fases correspondientes. Entraremos en la exposición detallada de cada uno de los pasos seguidos y que nos aportarán una visión exacta de todo lo acontecido en nuestra experimentación

contextual en los centros: selección e identificación de la muestra, instrumentos de recogida de datos empleados, su análisis y las finales conclusiones generales.

4.2. El diseño de la investigación

4.2.1. Aproximación al concepto de investigación educativa

La investigación se ha convertido en una actividad inherente para muchos educadores de todos los niveles educativos en su quehacer profesional. Es por ello, por lo que la formación en metodología de la investigación se ha hecho imprescindible y necesaria en los estudios educativos y en la formación permanente de los docentes, para que sean capaces de diseñar, realizar y evaluar sus propias investigaciones.

Para acceder a cualquier conocimiento, el método científico se ha convertido en el más aceptado por todas las ciencias y por todos sus investigadores, siendo una de las características esenciales de la investigación científica. En este sentido, Kerlinger (1985: 7) considera que «la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales». Por su parte, Bisquerra (1989: 5) considera que «el método científico es un proceso sistemático por medio del cual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación». Para Arnal et al. (1992: 21), «la investigación científica es una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico. Para llegar al conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional, y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquecer la ciencia».

Como podemos observar, el conocimiento científico posee una serie de características (Bisquerra, 1989: 3-4 y Arnal et al., 1992: 4-5) que lo definen

contextual en los centros: selección e identificación de la muestra, instrumentos de recogida de datos empleados, su análisis y las finales conclusiones generales.

4.2. El diseño de la investigación

4.2.1. Aproximación al concepto de investigación educativa

La investigación se ha convertido en una actividad inherente para muchos educadores de todos los niveles educativos en su quehacer profesional. Es por ello, por lo que la formación en metodología de la investigación se ha hecho imprescindible y necesaria en los estudios educativos y en la formación permanente de los docentes, para que sean capaces de diseñar, realizar y evaluar sus propias investigaciones.

Para acceder a cualquier conocimiento, el método científico se ha convertido en el más aceptado por todas las ciencias y por todos sus investigadores, siendo una de las características esenciales de la investigación científica. En este sentido, Kerlinger (1985: 7) considera que «la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales». Por su parte, Bisquerra (1989: 5) considera que «el método científico es un proceso sistemático por medio del cual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación». Para Arnal et al. (1992: 21), «la investigación científica es una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico. Para llegar al conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional, y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquecer la ciencia».

Como podemos observar, el conocimiento científico posee una serie de características (Bisquerra, 1989: 3-4 y Arnal et al., 1992: 4-5) que lo definen

como *objetivo, sistemático, fáctico, metódico, analítico, contrastable, racional, medible, preciso, imparcial, comunicable...*

La educación, como parte integrante de las Ciencias Sociales, no ha estado ajena al influjo de la metodología científica y desde finales del siglo XIX se empezó a hablar de la investigación en educación como disciplina de base empírica, denominada inicialmente como *pedagogía experimental* en el ámbito europeo hasta que bajo la influencia norteamericana se comienza a difundir el término *investigación educativa*. De hecho, la investigación educativa ha llegado a ser una actividad relevante en el campo de la educación, convirtiéndose en un vehículo necesario para el estudio y el análisis de la educación.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando a lo largo del tiempo, por lo que diferentes autores les han ido asignando distintos significados, atendiendo a las corrientes científicas que defendían. Esta es una de las razones que imposibilita una conceptualización aceptada por todos, pero que, por contra la enriquece al coexistir tantas interpretaciones sobre el principio de investigación educativa. Así, desde el enfoque empírico-analítico, se le consideraría como la investigación científica aplicada a la educación, apoyándose en los mismos criterios y leyes que las ciencias naturales. Encontramos afirmaciones como la de Best (1972: 6), para el que es un «proceso formal, sistemático e intensivo en el cual se aplica el método científico de análisis», o como la de Travers (1979: 5) quien afirma que consiste en una «actividad dirigida al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de hechos que interesan a los educadores». Desde un enfoque interpretativo-crítico, la investigación educativa va más allá de la pura explicación causal de los problemas, para tratar de comprender e interpretar los fenómenos educativos, o para tratar de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. Como afirman Arnal et al. (1992: 36), «de ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica mediante la reflexión crítica, concibiéndose la investigación como un medio permanente de autorreflexión».

En los últimos tiempos asistimos a una concepción de la investigación educativa más flexible, participativa y abierta a todos los profesionales de la

educación, que dé respuestas a los problemas planteados desde la realidad educativa. En esta línea, Hernández Pina (1997: 3) considera lo educativo como un campo de estudio, superando los límites de un único paradigma de investigación al afirmar que la investigación educativa es «el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales».

4.2.2. El proceso de la investigación

Indudablemente, la investigación educativa conlleva múltiples acciones y actividades, tanto del investigador, como de los colaboradores y participantes que precisa de un proceso de planificación que es necesario establecer si pretendemos que sea válida y fiable. En otro momento, hablábamos del concepto de diseño de investigación, que junto con el proceso de investigación son dos conceptos que según Rodríguez et al. (1996: 62) tienen un significado bastante definido en el contexto de la investigación empírico-analítico, que no por ello es excluyente desde el enfoque cualitativo que precisa de ellos. En este sentido, continúa afirmando que «si se entiende el diseño en su acepción amplia de “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar problemas o contestar a las preguntas planteadas” (Pérez Juste, 1985a: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da (...), sirviendo para situar al investigador en el mundo empírico y saber de las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto».

Por tanto, la configuración de un proceso de investigación con distintas fases, que nos orienten, que nos organice, con un carácter marcadamente formativo y flexible, que impide que no tengan porqué tener un principio y un final delimitados, se hace imprescindible en el ámbito educativo.

Existen bastantes coincidencias, por partir de los pasos generales de método científico, entre las propuestas realizadas por diferentes autores. En

general, son los siguientes:

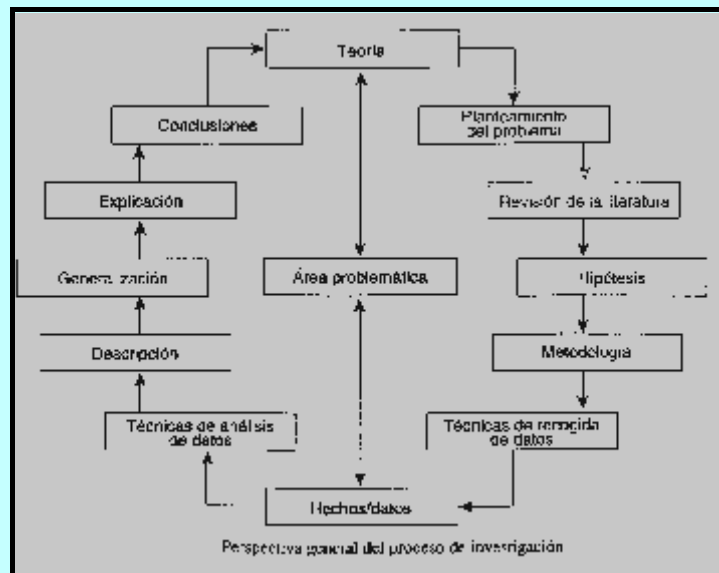
- Identificación del problema
- Revisión bibliográfica
- Trabajo de campo
- Recogida de los datos
- Análisis de los datos
- Conclusiones y difusión

Bisquerra (1989: 19-37 establece los siguientes pasos en el proceso de investigación:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía de los sujetos
3. Formulación de las hipótesis
4. Metodología de la recogida de datos
 - a) Definición de las variables
 - b) Muestreo de los sujetos
 - c) Diseño experimental
 - d) Procedimiento
5. Análisis de datos
6. Conclusiones

Arnal et al. (1992: 50 y ss.), proponen el siguiente modelo:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía
3. Hipótesis
4. Metodología
5. Técnicas de recogida de datos
6. Técnicas de análisis de datos
7. Conclusiones



(Arnal et al. 1992: 51)

Hernández Pina, (1997:8 y ss.) propone un modelo de proceso de investigación que consta de cuatro grandes fases, con distintas etapas cada una: *clarificación del área problemática, planificación de la investigación, trabajo de campo y análisis de datos e informe de la investigación.*

1. Clarificación del área problemática

- 1.1. Identificación del área problemática
- 1.2. Primera revisión bibliográfica
- 1.3. Formulación del problema de investigación

2. Planificación de la investigación

- 2.1. Revisión de fuentes bibliográficas
- 2.2. Formulación de los objetivos y/o hipótesis
- 2.3. Definición y categorización de las variables
- 2.4. La elección del método
- 2.5. El diseño y la elección de la muestra de estudio
- 2.6. La selección o construcción de los instrumentos de recogidas de datos

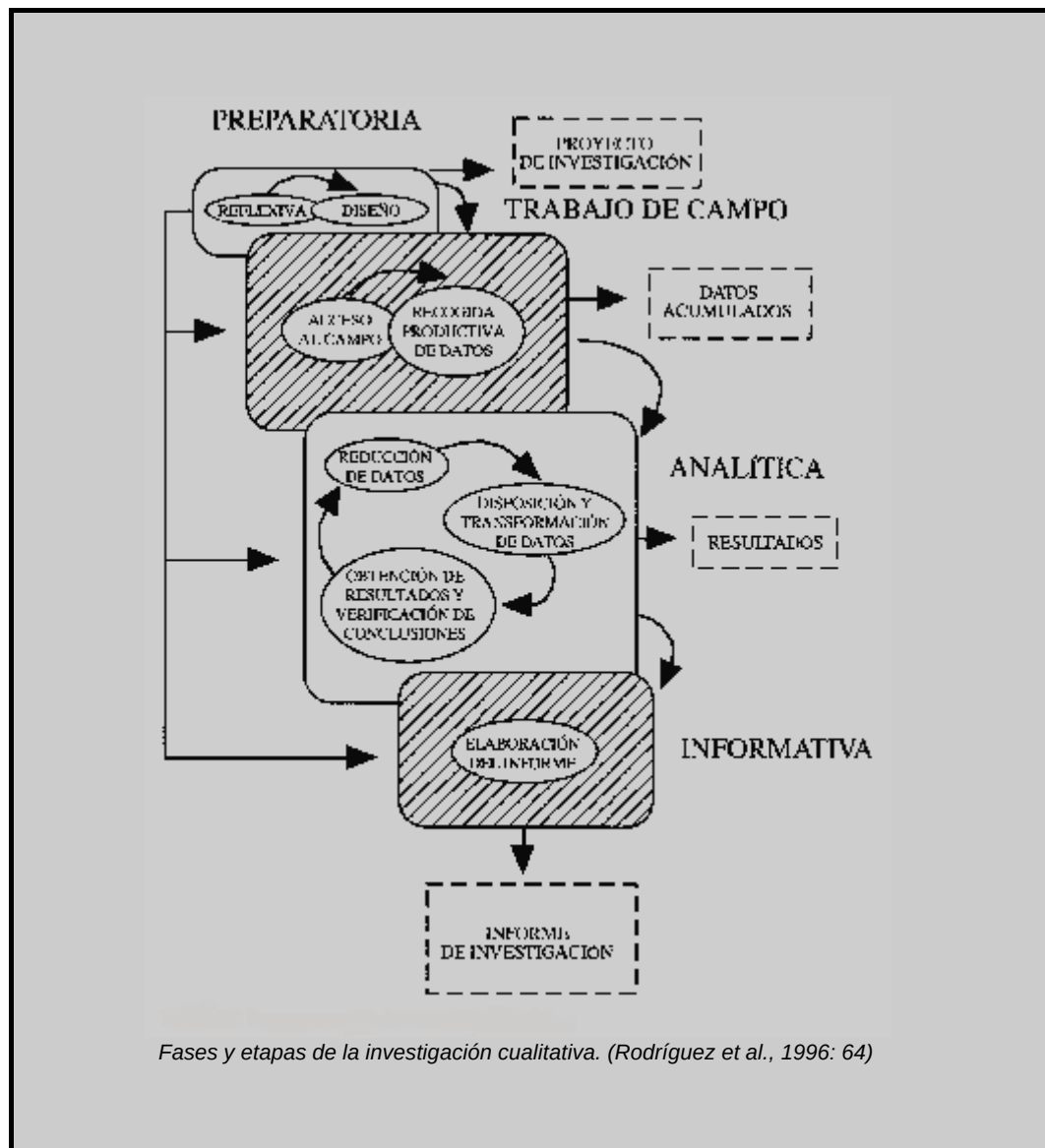
3. Trabajo de campo

- 3.1. Procedimiento
- 3.2. Estudio piloto

4. Análisis de datos e informe de la investigación

- 4.1. Análisis de los datos
- 4.2. El informe de la investigación

Por último, citamos a Rodríguez et al. (1996: 63-77), quienes consideran que en un proceso de investigación cualitativa se deben dar cuatro fases fundamentales: *preparatoria*, *trabajo de campo*, *analítica* e *informativa*.



Con todas estas aportaciones, hemos elaborado un modelo de proceso de investigación, adaptado a la singularidad y a las características específicas de nuestra actividad objeto de estudio. Nos ha servido de guía en todo nuestro trabajo, marcándonos en cada momento lo que teníamos que realizar, por lo que ha convertido en una herramienta fundamental de nuestra tarea investigativa. Consta de seis grandes fases, incluyéndose en cada una de ellas diferen-

tes etapas en las que se exponen las tareas concretas a realizar: iluminativa, organizativa, productiva, ejecutiva, analítica y conclusiva.

Nuestro proceso de investigación

1. Fase iluminativa

- Definición y justificación del tema de investigación
- Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica
- Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos
- Elección del método

2. Fase organizativa

- El diseño: planificación y temporalización de las actuaciones
- Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra
- Selección de colaboradores
- Configuración de expertos evaluadores
- 2ª revisión bibliográfica

3. Fase productiva

- Diseño y elaboración del Programa de Orientación
- Evaluación de expertos
- Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información
- Formación de profesores aplicadores
- Formación de colaboradores

4. Fase ejecutiva

- Desarrollo y seguimiento de la experimentación

- Cuestionario de diagnóstico inicial
- Recogida de información
- Reflexión compartida
- Aplicación del cuestionario final

5. Fase analítica

- Procesamiento de los datos e información
- Resultados e interpretación

6. Fase conclusiva

- Conclusiones, limitaciones e implicaciones
- Evaluación final formativa
- Informe de la investigación

Como podemos observar, la configuración de este proceso nos ha orientado en cada momento nuestra actividad investigadora. Un proceso tan complejo como el que hemos abordado, donde se mueven tantas variables, no lo podemos dejar a la improvisación, al azar, necesita de una adecuada planificación, aunque siempre con la lógica flexibilidad, para que se produzcan los logros que esperamos. Para precisar y exponer cómo se desarrolló nuestra actuación, vamos a realizar un recorrido por todas las fases, aunque lógicamente algunas de las etapas especificadas ya las hemos abordado ampliamente en los capítulos anteriores.

4.3. Fase iluminativa

4.3.1. Definición y justificación de la investigación

La decisión de elegir nuestra temática no fue fruto de la casualidad, ni de una inspiración puntual, sino que ha sido el resultado de muchos años de reflexión sobre el hecho educativo, en un constante compromiso por mejorar la enseñanza, por innovar, por introducir temas que los alumnos no desarrollan en las materias ordinarias, pero que necesitan en su relación con el medio social. En definitiva, pretendíamos ofrecer una propuesta de trabajo que contribuyera a la tan deseada formación integral de nuestro escolares.

Varias circunstancias claves han jugado un papel fundamental en la decisión de clarificar el tema de investigación. En primer lugar, nuestra doble experiencia profesional durante muchos años como maestro en la ya desaparecida segunda etapa de la educación general básica y como orientador de institutos de educación secundaria nos ha hecho vivir en la práctica, conocer las inquietudes de nuestros escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar, sus problemas, en definitiva la complejidad del mundo educativo. En segundo lugar, nuestro compromiso por el cambio social, por crear una nueva escuela, con nuevos contenidos curriculares, con nuevas propuestas metodológicas, nos ha llevado a integrarnos en grupos de renovación pedagógica como es el caso del Grupo Comunicar, Colectivo Andalúz para la difusión, formación e integración curricular de los medios de comunicación en nuestras aulas.

La conjugación de estas circunstancias y desde la óptica del profesor universitario, nos planteamos una investigación orientada a la práctica educativa, para incidir en ella, mejorarla, producir tomas de decisiones acertadas y generar cambios en nuestros alumnos y profesores. Por ello, nuestro propósito se inclinó hacia el diseño de un material curricular y su aplicación en centros de enseñanza, lo que indudablemente marcaba nuestra línea de trabajo: la investigación evaluativa.

Partiendo de estas consideraciones, convenimos en proponer y defender el proyecto de investigación *«Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios. Diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación educativa desde la Tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales»*.

Aunque ya anteriormente en otro apartado hemos fundamentado la elección de nuestra temática objeto de investigación, vamos a esbozar brevemente una justificación que le dé coherencia y justifique nuestro trabajo. Efectivamente, somos conscientes de la importancia que tienen los medios de comunicación social en la sociedad actual, de tal manera que se constituyen en agentes de «poder e influencias» de primer orden. Nuestros alumnos no son ajenos a ellos, participan en una convivencia diaria, donde el consumo de televisión, radio, prensa y publicidad se convierte en algo habitual. Comprobamos cómo la escuela se ve mediatizada por las influencias de los medios, cómo los valores y cultura que pretendemos transmitir pierden toda su efectividad y sentido ante lo que presentan los medios. Sabedores de la fragilidad del pensamiento infantil y juvenil, por encontrarse en etapas de afianzamiento y desarrollo de su personalidad, utilizan sus mensajes para atraerlos a sus propósitos, a veces con claros intentos de manipulación, y producir dependencia y consumismo irresponsable. Ante esta situación preocupante, nos encontramos con una realidad todavía más insostenible: escolares que carecen de la más mínima educación en medios de comunicación, familias sin la preparación debida para abordar esta problemática, institución escolar que adolecen de planes de intervención en medios y políticas educativas que propugnan la introducción, mediante los ejes transversales, de nuevos temas que afectan a los ciudadanos de la sociedad actual, pero que, posteriormente, se quedan en ilusionantes intentos curriculares.

Ante tal situación, nuestro propósito, por tanto, era diseñar una investigación para «experimentar» en contextos reales el funcionamiento del Programa de Orientación desde una perspectiva evaluativa y formativa de los profesores aplicadores que indudablemente contribuirá a la mejora de la calidad docente y a la potenciación de la intervención orientadora en los centros esco-

lares. Por ello, uno de los marcos conceptuales de referencia que más nos han servido de guía, como ya hemos expuesto en otro capítulo, y de encuadre de nuestra investigación, desde el punto de vista evaluativo, ha sido 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.

Desde el campo de la orientación, se nos brindaba una oportunidad única para trabajar con nuestros alumnos en la sesiones de tutoría, una propuesta formativa, para fomentar actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional, que no hemos querido desperdiciar. Para ello, elaboramos el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», dirigidos a los alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en el nuevo marco curricular propiciado por la reforma educativa.

4.3.2. Marco conceptual: 1ª revisión bibliográfica

Una vez clarificado el tema objeto de investigación, hicimos una primera revisión sistemática, completada con una segunda antes del inicio del diseño del Programa de Orientación, donde hemos consultado lo que existe sobre el llamado «estado de la cuestión». En nuestra búsqueda de fuentes, tomamos como referencias las interacciones entre orientación, medios de comunicación y educación, en relación con el diseño y elaboración de programas sobre esta temática en el marco del currículum escolar. Para ello se empleó bibliografía especializada, artículos y libros que se hallan referencia-

dos en los epígrafes finales de cada parte del trabajo, así como bases de datos en CD-Rom, especialmente la ERIC en inglés, el ISOC en castellano (del CINDOC, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación de España), TESEO (sobre tesis doctorales en España) y UMI (base de datos de la University Microfilm International que recoge tesis principalmente norteamericanas). También hemos visitado las páginas *webs* oficiales de numerosos organismos y sus respectivas direcciones electrónicas. Las referencias se tomaron del castellano, tanto de textos del ámbito nacional, como de la amplia documentación que en esta especialidad existe en Iberoamérica y del ámbito francófono y anglófono.

En nuestra revisión, no hemos encontrado ningún estudio en el campo de la orientación educativa que hayan trabajado específicamente el tema de la formación de consumidores críticos ante los mensajes de los medios de comunicación, por lo que podemos afirmar que somos pioneros en esta temática. No obstante, hemos encontrado estudios diversos sobre la evaluación de programas de orientación en otras tareas de intervención, que nos han servido de referencia para nuestro diseño y su evaluación.

En el ámbito general de la educación, hay una escasez de estudios que desde un punto de vista empírico evalúen programas para la enseñanza de los medios. El trabajo más extenso y riguroso es el realizado por Aguaded (1998), con motivo de su tesis doctoral, basada en la fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria, titulado «Educación para la competencia televisiva». En el ámbito internacional, hemos encontrado una interesante tesis doctoral defendida por Piette (1996) en la Universidad de Sherbrooke (Canadá), en la que analiza diferentes programas de educación para los medios, desde la perspectiva del análisis del pensamiento crítico. Asimismo, la prestigiosa asociación americana «Strategies for Media Literacy» de San Francisco ha realizado diversas investigaciones sobre el impacto de los medios en los jóvenes que nos muestran el interés en otros países de potenciar la educación en medios para fomentar su uso crítico y descubrir la subjetividad de su lenguaje (Lloyd y Tyner, 1990: 26-36).

En el estudio realizado por Aguaded (1998: 1050), nos confirma que en contexto nacional en el campo del diseño y elaboración de programas sobre los medios y la educación en general 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. Recoge que precisamente en Gallego (1997: 105) se 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 los medios sería necesario reconocer al menos cinco grandes mitos: 1º Que la televisión ejerce en sí misma la principal fuerza en la educación de los jóvenes; 2º Que la cantidad de horas que los niños dedican a ver la televisión es mayor que la dedicada a la escuela; 3º Que televisión y educación son la misma cosa; 4º Que se invierte más dinero en televisión que en educación; 5º Que se fuerza a la gente a ver televisión». Asimismo, Gallego (1997: 106) cita estudios interesantes en la educación en medios dentro de esta base de datos como los de Abelman (1983; 1987), Kaplan (1985), Williams y otros (1988) y Kelley (1991).

Para organizar las referencias y hacer las citas bibliográficas, hemos adoptado las normas de la APA (American Psychological Association) por ser la más usada internacionalmente.

4.3.3. Establecimiento de la hipótesis y formulación de objetivos

Según Bisquerra (1989: 29-30), «las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que podrían ser posibles soluciones al problema planteado, expresadas en forma de proposición». En esta línea después de establecido el problema de la investigación, intentamos establecer nuestra hipótesis como una guía que nos orientara en el complejo proceso de la investigación. Intentamos formularla de un modo claro y preciso. Como afirma Bunge (1981: 255) la hipótesis sugiere una vía de solución del problema siempre que cumpla tres requisitos: en primer lu-

gar, que esté formulada correcta y significativamente, en segundo lugar que esté fundada en conocimientos previos y, por último, que sea empíricamente contrastable.

Nuestra **hipótesis** quedó enunciada así:

«Si se interviene, desde el Departamento de Orientación, en el ámbito educativo, desarrollando un Programa específico de orientación psicopedagógica para aprender a consumir mensajes audiovisuales, conseguiremos que nuestros alumnos se preparen y capaciten para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de un proceso de análisis, investigación y reflexión».

Observamos claramente que en nuestra investigación existe un propósito fundamental por conocer los hábitos de consumo y el grado de «madurez crítica» a la hora de *usar* los medios audiovisuales y sus mensajes, tratando de identificar las necesidades existentes en este campo con la intención de implementar un Programa de orientación e intervención psicopedagógica que, integrado en el Plan de Acción Tutorial del Centro, coordinado por el Departamento de Orientación y desarrollado con la participación y colaboración de los tutores, prepare y capacite a un grupo de escolares de la E.S.O. para aprender a tomar decisiones responsables con respecto a un consumo racional de los medios. Por ello, aunque en muchas investigaciones se utilizan indistintamente los términos hipótesis y objetivos, nosotros creemos que los últimos sirven para precisar y concretar más, lo que decidimos en nuestro proyecto formular los objetivos específicos.

Objetivos específicos:

1. Conocer los hábitos de consumo pasivo de los medios de

un grupo de escolares de la Educación Secundaria Obligatoria, en función de sus preferencias y contextos.

2. Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, descubriendo los elementos claves del lenguaje de los distintos medios, reconociendo sus códigos y mecanismos de manipulación.

3. Analizar y reflexionar sobre las potencialidades y virtualidades educativas del uso de los medios en esta etapa de la Educación Secundaria.

4. Diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico denominado «Aprendamos a consumir mensajes» entre un grupo de alumnos onubenses de Educación Secundaria, aplicable en la sesión semanal de Tutoría, como parte integrante del currículum de la misma, con la finalidad de conocer la influencia de la estrategia educativa en sus hábitos de consumo de los medios audiovisuales y en su nivel de captación de los mensajes propios de estos medios.

4.3.4. Elección del método

La elección del método en una investigación es una decisión de gran importancia, pues nos va a determinar el camino que tenemos que seguir para alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, la propia naturaleza del problema de investigación va a propiciar la elección del método a utilizar.

En nuestro caso nos situamos dentro de la llamada *investigación*

evaluativa, al tener como finalidad principal la evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Se parte desde una perspectiva orientada a mejorar la práctica educativa y a la toma de decisiones favorecedoras de un cambio positivo en el currículum escolar, tras un complejo proceso investigativo de recogida y análisis de información, antes, durante y después de su aplicación.

Para Cabrera (1987: 101), es un «proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos». Álvarez (1986: 16-17), por su parte, considera que en la investigación evaluativa 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».

Fox (1980: 488), la considera «una investigación descriptiva en la que al menos se tiene un criterio de medida, de tal forma que se pueda hacer un juicio de valor sobre el fenómeno que se describe». Ruthman (1977: 16), citado por Álvarez (1986), 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.

Aunque la mayoría de autores consideran que en el diseño de una investigación evaluativa no deben existir diferencias significativas con respecto al proceso general de investigación del método científico, sí mantiene unas notas distintivas que conviene precisar. Para Borg y Gall, (1983), reco-

gido por Bisquerra (1989: 143), afirman que una investigación evaluativa debe satisfacer los siguientes criterios:

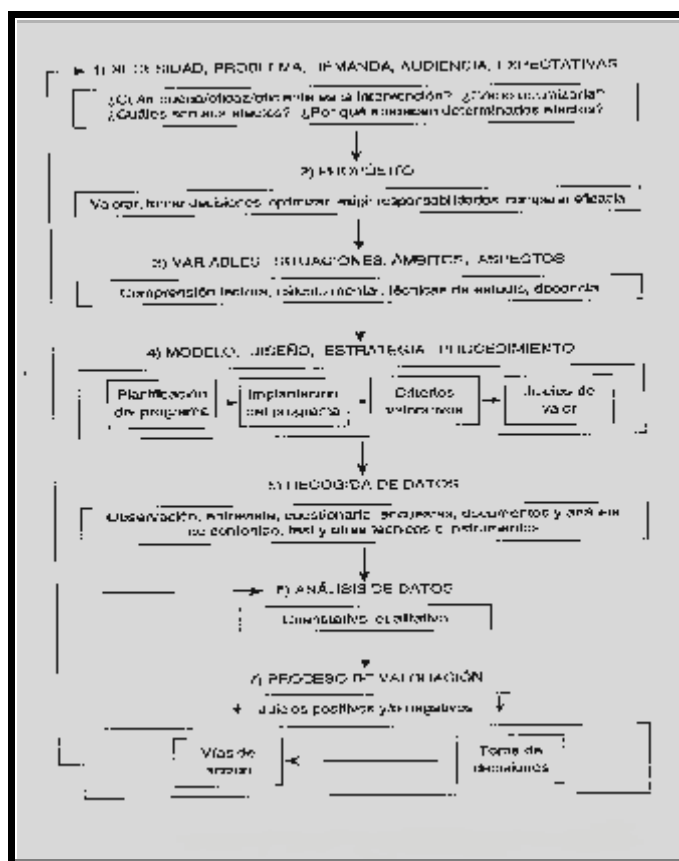
- a) Utilidad: debe ser informativa y útil para las personas afectadas.
- b) Factibilidad: el diseño debe ser apropiado y con un coste efectivo.
- c) Propiedad: los derechos de las personas afectadas por la evaluación deben estar protegidos.
- d) Precisión: debe proporcionar información válida, fiable y comprensiva.

Por su parte, De la Orden (1985: 134-135) resalta los siguientes matices diferenciadores:

- a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la elección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio.
- b) Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c) La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.
- d) Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los administradores de los programas. Con frecuencia, se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y los responsables del programa.
- e) Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.
- f) El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, am-

pliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.

g) El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.



*Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa
(De la Orden, 1985:135)*

Ante estas consideraciones, era necesario tomar una postura y decantarse por la posición metodológica a seguir. Ante ello, debemos precisar que compartimos la opinión manifestada por Rodríguez et al. (1996: 69) en el sentido de que «un buen investigador no debe limitar su entrenamiento y habilidad a un único método, pues ello no hace más que limitar las posibilidades del estudio. La competencia del investigador radica en sus versatili-

dad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica». Precisamente en una investigación evaluativa, debido a su enorme complejidad, se dan las circunstancias precisas para poder utilizar una amplia gama de métodos de investigación. En concreto se pueden utilizar aportaciones provenientes tanto del paradigma empírico-analítico como del humanístico-interpretativo. En esta línea, Arnal et al. (1992: 216) sostienen que cada perspectiva presentan ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes es posible conjugar las aportaciones de ambas perspectivas metodológicas desde una postura ecléctica, siendo las características del fenómeno educativo y los elementos contextuales los criterios que tendremos en cuenta para delimitar hasta dónde podemos llegar al utilizar las respectivas metodologías en cada situación educativa. En definitiva, hay que superar las posturas enfrentadas de antaño, intentando beneficiarse de lo mejor de ambos enfoques, destacando como nota característica la flexibilidad en la adopción de diferentes métodos y técnicas.

Atendiendo a que nuestra investigación por su propia naturaleza posee un marcado componente descriptivo e interpretativo de la aplicación del Programa, interesándonos por el estudio de los significados e intenciones de las acciones de los propios agentes implicados (alumnos, profesores, observadores, investigador principal), donde la observación constituye el elemento fundamental de la misma, nos decantamos por el paradigma cualitativo de la investigación. Así, la metodología que utilizaremos sigue sobre todo un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, estudiando la realidad desde la globalidad sin fragmentarla y contextualizándola, ya que utilizaremos muchos instrumentos que les son propios (entrevista, observación, diarios, análisis de contexto, etc.), pero sin descartar otras técnicas estructuradas válidas y fiables, y un análisis de datos con predominio de procedimientos matemáticos y estadísticos vinculadas al paradigma cuantitativo, como son los cuestionarios, que nos darán respuestas a algunas cuestiones concretas de nuestra investigación. De esta forma, estamos haciendo realidad la postura expuesta más arriba al incorporar datos cuantitativos en un estudio cualitativo. Con ello, reafirmamos las palabras de Guba y Lincoln (1994: 105-

117) cuando señalan que en la investigación cualitativa están presentes hoy los enfoques positivistas, postpositivistas, críticos y constructivistas. Cook y Reichardt (1986: 43 y ss.) definen esta conjugación de ambos métodos 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.

Hemos participado, en gran medida, de las características que la definen, guiándonos en un proceso de investigación como el nuestro que necesita meterse en el medio donde se realizaba la acción, donde hemos pretendido obtener una visión múltiple de la realidad y comprenderla a partir de la reflexión y de la crítica, para mejorarla y/o cambiarla.

En este sentido, son importante recordar algunas de las características que definen el paradigma cualitativo, independientemente de los caminos seguidos posteriormente y que recoge Rodríguez et al. (1996:33-34) de autores significativos.

Para Taylor y Bogdan (1986: 20), la investigación cualitativa es «aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» y que poseen las siguientes características:

- 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 pro-

pio 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.
- La investigación cualitativa es un arte.

Miles y Huberman (1994: 5-8), 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 aquellas 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.

Indicar, por último, que nuestra opción, encuadrada dentro de la investigación evaluativa, tiene la suerte de poder recoger algunas de las singularidades de las otras perspectivas de orientación interpretativa y utilizar sus técnicas e instrumentos de recogidas de información. Nos referimos lógicamente a la etnografía y la observación participante, al trabajo de campo, los estudios naturalísticos, la entrevista creativa, el estudio de casos, los trabajos interpretativos, hermenéuticos y fenomenológicos, los estudios de enfoque cultural, el interaccionismo interpretativo, y a la investigación-acción en sus distintas modalidades.

4.4. Fase organizativa

4.4.1. El diseño: planificación y temporalización de las actuaciones

Establecer un plan estructurado donde fundamentar nuestra acción, nuestro esquema de trabajo es una tarea imprescindible en el proceso investigativo. Saber con detalle qué se debe hacer y cómo realizarlo genera todas las actividades y actuaciones a desarrollar. Para ello, hemos tenido en cuenta (Buendía, 1997: 133) que posea «coherencia lógica en las etapas previstas para alcanzar los objetivos de la investigación y una justificación científica de la validez de la estrategia elegida». Asimismo, hemos procurado seguir las características que según Hernández Pina (1997: 83) se deben tener en cuenta para un buen diseño de investigación:

- a) Control experimental adecuado**, controlando todas aquellas variables no deseadas y que podría llevar a la confusión de las causas que ha motivado los cambios en la variable dependiente.
- b) Evitar la excesiva artificialidad**, procurando que las condiciones ambientales en que se lleve a cabo la investigación se parezcan lo más posible a la vida real.
- c) El grupo de control**, que permitirá el establecimiento de las relaciones causales.
- d) Los datos y los análisis** deben ser coherentes con la hipótesis de la investigación.
- e) Pureza de los datos**, reflejando lo mejor posible el efecto de la variable independiente.
- f) Definir claramente las variables independientes no tratamiento** si existen en la investigación e incluirlas como variables moderadoras para evitar la posible confusión de cuáles han sido las auténticas causas de la variable dependiente.

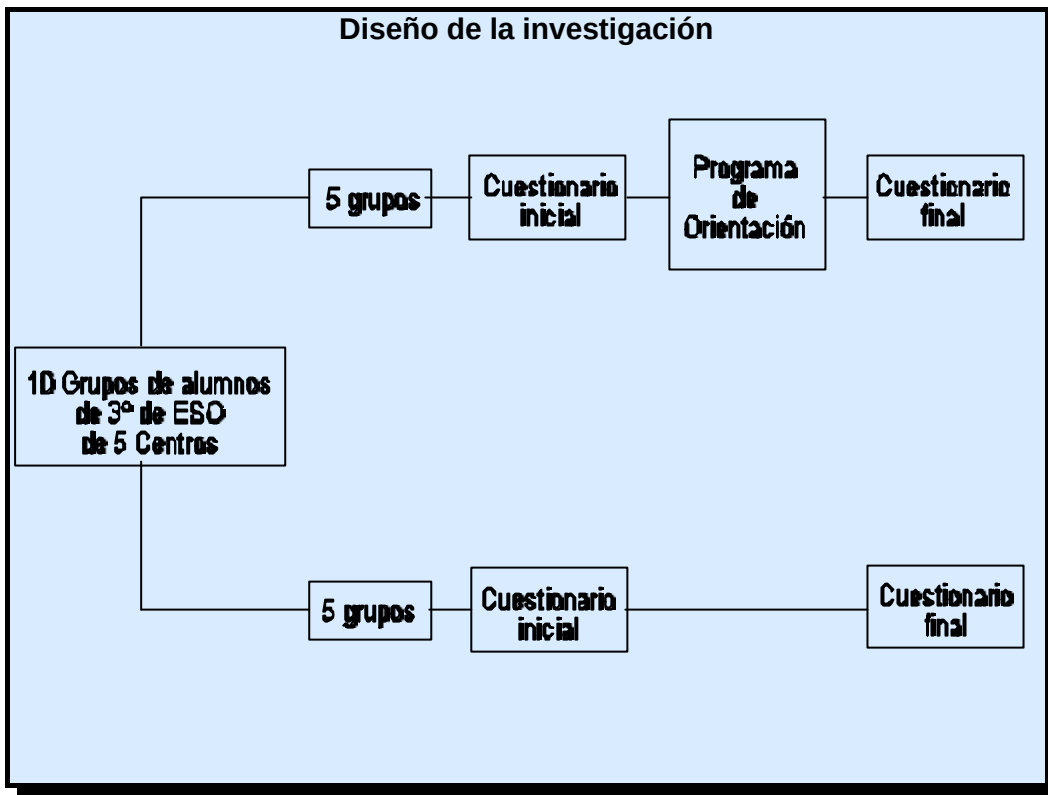
g) Representatividad, procurando que la elección de los sujetos de la población y su asignación a los grupos se realice al azar, como la mejor garantía de que los resultados puedan generalizarse.

h) Parsimonia, procurando utilizar diseños simples a complejos si con ello vamos a llegar a conclusiones similares.

En nuestro diseño, hemos procurado que se recogieran todos estos criterios. Para ello, la experimentación del Programa de Orientación se realizó en el mismo contexto natural de los sujetos, sus propias aulas y llevado por sus profesores, por lo que la continuidad didáctica evitaba cualquier efecto no deseado que pudiera influir en los resultados, aunque nuestro material conllevara un enfoque metodológico distinto a lo habitual.

En nuestra investigación, incluimos también la presencia de grupos de control, para que nos sirvieran de referencia la hora de contrastar los cambios producidos en los alumnos del grupo experimental por la incidencia del Programa. Hemos procurado recoger los datos necesarios y utilizar los análisis precisos para dar respuestas a nuestra hipótesis y a los objetivos propuestos. En una investigación educativa, cuya finalidad es la evaluación de un programa con grupos de alumnos, el criterio de representatividad se ve condicionado por la disposición de los profesores de participar en la experiencia. Cuando contactamos con los centros, establecimos que la elección del grupo experimental y el de control se realizara al azar. En nuestro caso, tuvimos la suerte de que se sortearon los grupos en cada centro, porque todos los docentes querían aplicar el programa. Debido a esta circunstancia, podemos concluir que aunque nuestra muestra no es muy amplia -5 grupos experimentales y 5 de control- los resultados de la investigación podrían ser generalizables, siempre con las debidas reservas. Por tanto, hemos buscado que en nuestro diseño se produzca el equilibrio entre la validez interna, desarrollando la capacidad de establecer relaciones causales, y la validez externa, al procurar su generalización.

Con todas estas consideraciones, optamos por un diseño que, dependiendo de la consideración al tema del «azar», se puede situar dentro



de los experimentales o cuasi experimentales, con 5 grupos que realizaron el programa y 5 de control con los que no se llevó a cabo ninguna intervención, uno por cada centro participante, respectivamente, a los que se les aplicó pretest y posttest al mismo tiempo.

El diseño de investigación se elaboró desde los comienzos del proyecto de tesis, por lo que se procedió a establecer con prontitud una planificación inicial de las tareas a desarrollar. Un plan complejo, por poseer varios frentes de intervenciones antes del comienzo de la experimentación: de un lado, la elaboración de un material para los alumnos -el Programa de Orientación-, con la posterior evaluación por parte del grupo de expertos; de otra, el propio contexto de intervención con las negociaciones de los centros, las reuniones formativas con el profesorado, la selección y preparación de colaboradores observadores, etc. Por tanto, debido a la misma naturale-

za investigativa, esta planificación se fue adaptando a las circunstancias contextuales. No obstante, la secuencia de los acontecimientos se desarrollaron como a continuación se exponen de forma breve, ya que han sido o serán ampliamente especificados en anteriores y posteriores epígrafes.

En enero de 1998, un año antes de la aplicación del Programa, como medida previsoras al conocer las posibles dificultades organizativas que podríamos encontrarnos en ámbito escolar, tuvimos los primeros contactos con diez centros de Educación Secundaria de la ciudad de Huelva -cinco públicos y cinco privados concertados-, donde la entrada nos resultaba relativamente fácil, en la mayoría de ellos, por amistad con algunos de sus responsables directivos u orientadores, aunque desconocíamos por completo a los futuros profesores aplicadores. Este primer encuentro era fundamental para exponerles los objetivos de la investigación, a fin de que fueran transmitidos a su vez al profesorado y a los Consejos Escolares de los mismos. En el mes de junio, sólo cinco centros se comprometieron a participar, hecho que determinó la elección de la muestra. Durante el primer trimestre del curso 98-99, se realizó la evaluación del Programa a través del juicio de expertos y se procedió a los encuentros formativos con profesores aplicadores, orientadores y observadores. Durante el segundo y el tercer trimestre, se desarrolló su implementación, finalizándose en junio de 1999. A partir de este momento comenzamos las fases analíticas y conclusivas.

4.4.2. Negociación para el acceso al campo: compromiso y selección de la muestra

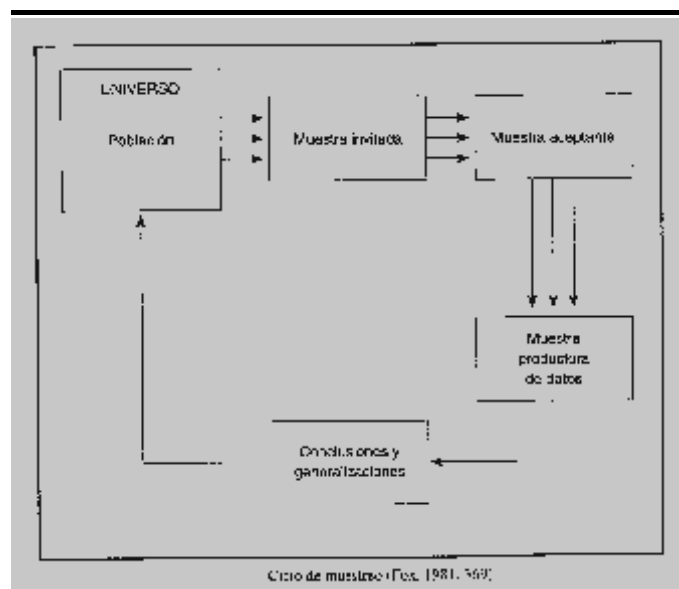
Especialmente unido al diseño de la investigación nos encontramos con la elección de la muestra de estudio, ese subconjunto de la población con el que vamos a desarrollar la aplicación del Programa y realizar las observaciones y las recogidas de datos pertinentes.

Arnal et al. (1992: 53) consideran que es una tarea fundamental del investigador definir la población adecuada objeto de estudio y extraer una

muestra representativa de individuos, utilizando para ello la técnica de muestreo apropiada que garantice la representatividad de los individuos elegidos.

Efectivamente, lo esencial del muestreo será la identificación de esa parte de la población que estará representada en el estudio. Para ello, Fox (1980: 367-369) señala cinco etapas en el proceso de muestreo:

1. Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.
3. Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
4. Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- 5) Muestra productora de datos: la parte que aceptó y que realmente produce datos.



Como se puede observar, el muestreo posee un carácter intencional, dinámico y secuencial, teniendo como primer paso el establecimiento de unos criterios claros y precisos para poder empezar el proceso de selección y que garanticen una cierta representatividad. En este sentido, optamos por buscar centros que cumplieran, al menos, estos requisitos:

- Lugar de localización: ciudad de Huelva
- Centros de titularidad pública y privada: Institutos de Enseñanza Secundaria y Centros Educativos Concertados.
- Lugar de ubicación: distintas zonas de la ciudad -periferia, barriadas diversas, zona centro-.
- Etapa educativa y nivel: 3º de ESO.
- Profesores aplicadores: Tutores de los grupos.
- Desarrollo de la aplicación: Sesiones de Tutoría.
- Garantías de continuidad: seguridad en su aplicación por el profesorado aplicador.

Partiendo de estos criterios y de la propia naturaleza de nuestra investigación, la aplicación y evaluación de un Programa de Orientación, el proceso de selección de nuestra muestra no se ajustó a ninguna técnica específica, sino que dada la situación tan compleja existente a la hora de seleccionar muestras del ámbito educativo, optamos por combinar distintos procedimientos -calificados como *muestreos mixtos* (Hernández Pina, 1997: 31) o *muestreos polietápicos* (Bisquerra, 1989: 84), que ahora especificaremos, adaptándolos a nuestras circunstancias. Partíamos de una situación privilegiada, al conocer a una parte importante de los responsables y orientadores de los posibles centros participantes, lo que nos facilitaría la entrada a los centros y los contactos con los profesores aplicadores. Teniendo presentes las condiciones preestablecidas, iniciamos los contactos con diez centros representativos -cinco públicos y cinco privados

concertados-, repartidos por diferentes zonas de la ciudad.

Esta elección se le realizó teniendo presentes lógicamente los indicadores prefijados y en el caso de encontrarnos con varios centros en una misma zona, nos decidíamos por aquél donde preveíamos más posibilidades de aceptación. Tras el proceso de negociación que fue largo y complejo, por las dificultades inherentes del mismo, aceptaron nuestra invitación cinco centros: cuatro privados concertados y uno público, lo que nos confirma que tuvimos más dificultades en el compromiso de su desarrollo en los públicos que en los de titularidad privada, debido sobre todo a la incertidumbre en la continuidad laboral del futuro profesorado aplicador del Programa. Sin embargo, creemos que la proporción de representación geográfica quedó bastante equilibrada, al encontrarnos con dos centros en zona céntrica, que recogen alumnos de procedencias varias, uno de zona periférica, dependiente de una cooperativa de enseñantes, y los otros dos restantes pertenecientes a sendas barriadas populosas. La selección posterior de los dos grupos que participarían: uno experimentando el programa y el otro con una función de control, se decidió internamente, unas veces al azar y otras condicionadas por la disposición más favorable del profesor aplicador.

Con estas múltiples circunstancias, como hemos podido observar, es difícil incluir nuestra técnica de muestreo empleada en uno de los dos tipos en los que es corriente dividirlos: muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Por ello, como anticipamos anteriormente, al participar con técnicas de ambos, aunque con una inclinación mayor hacia los segundos, nos situamos dentro de los llamados muestreos mixtos o polietápicos. Hay que añadir además los dos elementos sobre los que se ha desarrollado la selección: en primer lugar el centro y posteriormente los grupos.

Consecuentemente, de los probabilísticos, hemos utilizados técnicas del aleatorio simple, de una forma relativa, en la selección de los centros y del aleatorio por conglomerado, para la selección de los grupos. De los no probabilísticos, por la propia naturaleza de nuestra investigación y al establecerse una serie de criterios para la elección de nuestra muestra, hemos

participado en las aportaciones del muestreo intencional o deliberado, al elegirse los grupos que estimábamos que eran los más representativos y que se adecuaban a nuestros criterios; asimismo, del muestreo casual o de voluntarios o incluso en el llamado bola de nieve, al apoyarnos en los equipos directivos y orientadores que hicieron de nexo con los profesores aplicadores.

En cuanto al tamaño de la muestra, creemos que aportamos un número razonado de sujetos para poder verificar nuestros objetivos. Como señala Fox (1980: 396) compaginar el tamaño de la muestra y la representatividad no es una tarea nada fácil, por lo que se inclina por la representatividad antes que por el tamaño de la muestra. En nuestro caso, el número total de individuos se elevó a 275, de los que 145 formaban parte del grupo experimental y 130 del grupo control.

4.4.2.1. Los Centros participantes

La relación de los Centros Educativos en los que se aplicó y evaluó el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» quedó establecida de la siguiente manera:

Clave	Nombre del Centro	Titularidad	Ubicación
SAN	Colegio «Santo Ángel»	Privada	Centro
SMG	Colegio «Sta. María de Gracia»	Privada	Centro
SEB	I.E.S. «San Sebastián»	Pública	Barriada
LHI	Colegio «La Hispanidad»	Privada	Periferia
TER	Colegio «Sta. Teresa de Jesús»	Privada	Barriada

Para hacernos una idea más exacta de cada uno de ellos, pasamos a realizar una breve descripción contextual de los mismos:

! Colegio «Santo Ángel»

El Colegio del “Santo Ángel de la Guarda”, se encuentra ubicado en la localidad de Huelva, concretamente en el casco urbano, en una zona de nivel socioeconómico medio, medio-alto. Consta de dos edificios, uno en el centro de la ciudad, concretamente en la calle Puerto, y el otro en la avenida Manuel Siurot, en la zona residencial denominada «El Conquero».



primer edificio

se imparten la Educación Infantil y Educación Primaria, con un total de 16 unidades. En el mismo, además de las aulas existe un salón de usos múltiples, una capilla, una sala para manualidades, una Biblioteca, un Laboratorio, la Dirección, una sala de profesores, una gran sala de visitas

para los padres, un salón de ritmo, un aula de informática, los comedores y la cocina. Por su parte, el edificio del Conquero alberga las ocho unidades autorizadas con las que cuenta el Colegio. Tiene solicitado la homologación del nuevo Bachillerato LOGSE, pero aún no han recibido autorización. Aún persisten dos unidades de B.U.P., que desaparecerán el próximo curso 99-00. Consta este edificio de dos plantas. En la primera hay siete aulas, los Servicios de Administración, la Biblioteca, el recibidor, la Capilla, la Secretaría, el Laboratorio de Física, la sala de Audiovisuales, la Portería y el servicio de los profesores. En la segunda planta hay cinco aulas, la sala de profesores, tres tutorías, el Laboratorio de Química, el despacho del Orientador y Pastoral. Posee este edificio también un gimnasio, un almacén, dos vestuarios, un patio con una pista de baloncesto y dos minibasket reutilizables para otro tipo de deporte y, por último, los servicios de los alumnos/as. Todas estas dependencias tienen un uso diario y están al máximo rendimiento.

El Centro cuenta en su totalidad con 31 profesores, concretamente, 17 en el edificio de la Calle Puerto y los 14 restantes en el edificio del Conquero. Es una plantilla estable, relativamente joven y con muchos años de servicio en el mismo. Las tareas administrativas recaen en el personal no docente: una administradora, una secretaria, seis limpiadoras en el edificio de la Calle Puerto, tres limpiadoras en el edificio del Conquero y seis monitores de comedor y transporte. El Centro cuenta con una Asociación de Padres de Alumnos que colabora activamente en la dinámica del Centro, no sólo desde el Consejo Escolar, sino también en las actividades extraescolares y complementarias, en los talleres y en las actividades deportivas. Su colaboración es muy efectiva y su Junta Directiva mantiene muy buenas relaciones con el profesorado y con los propios alumnos. El Centro, en colaboración con el A.P.A., lleva a cabo actividades fuera del horario escolar, entre las que podemos encontrar: refuerzo, baile, música, kárate, informática, deporte y catequesis. El personal que atiende estas actividades se compone de: 2 monitores, 1 profesora de baile, 1 profesor de informática, 1 profesor de kárate, 1 profesor de guitarra, padres y madres, alumnos y religiosas.

! Colegio «Santa María de Gracia»



El colegio está ubicado en el centro de la ciudad, en la calle Palos. Es un centro de nueva creación que asume en el curso 92-93 la totalidad de las ocho niveles de la desaparecida EGB; en la actualidad es un centro integrado de Infantil, Primaria y Secundaria. Este Centro Educativo pertenece a la comunidad de M.M. Agustinas de Huelva, i n t e -

grado en la familia educativa agustiniana en su Federación de Agustinos de la Enseñanza (FAE) y como tal tiene un estilo agustiniano de entender y vivir la educación. La acción docente y educativa se inspira en una propuesta coherente de valores y expresa una vivencia de actitudes: que los alumnos



no sólo aprendan a pensar, saber y hacer, sino también a ser y a compartir (carácter propio). En cuanto a las características del entorno, al estar situado en la zona centro se asegura la cercanía a los centros culturales o de promoción cultural, asimismo se acusa una fuerte incidencia de aproximación de los domicilios familiares al centro. El grado de incidencia de paro en las familias no es significativo, las profesiones de los padres son medias/medias con dispersión alta y media; la media de las madres están ocupadas en sus labores. El nivel cultural es medio y medio/alto con cierta desviación medio-baja. Los intereses de las familias se inclinan a una formación con valores humanos y académicos. Manifiestan gran preocupación por el influjo negativo del ambiente en la educación. Se da la participación activa de un grupo de padres en la Escuela de Padres para formarse personalmente. El número actual de profesores es de 15 entre religiosos y seculares, alumnos aproximadamente 400 y la ratio se distribuye aproximadamente, en Infantil 27, Primaria 35 y ESO 32.

! I.E.S. «San Sebastián»

El Instituto de Enseñanza Secundaria «San Sebastián» está situado en una de las barriadas próximas al centro de la ciudad que más ha crecido en los últimos años y al que acuden alumnos tanto con un nivel socio-cultural medio como bajo, provenientes de diferentes barriadas de la ciudad, dada la centralidad geográfica del mismo. Asimismo acuden alumnos de muchos pueblos cercanos matriculados en los ci-

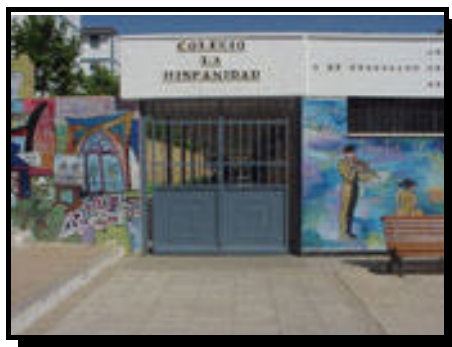


clos formativos de grado medio y superior que oferta el Centro. En la actualidad se encuentran matriculados alrededor de 1200 alumnos, impartándose las enseñanzas en dos turnos –mañana, y tarde-noche– con el fin de atender la docencia debidamente, estando adscritos los alumnos de Secundaria al turno matinal. La implicación de los padres es bastante escasa, a pesar de la exis-

tencia de la Asociación de Padres. En cuanto al perfil del alumnado, tradicionalmente existía un predominio de los estudiantes de Formación Profesional, en las ramas de Administrativo e Informática y Secretariado Bilingüe, pero con la puesta en marcha de la LOGSE, y su conversión en IES, el Centro ha experimentado profundos cambios, ofreciendo la ESO completa, el Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud y ciclos formativos de formación profesional en Informática y Comercio y Marketing.

! Colegio «La Hispanidad»

Situado en pleno corazón de la barriada del mismo nombre, el Grupo Escolar «La Hispanidad», abrió sus puertas en octubre de 1973, poco menos después de que naciera el propio barrio. Empieza a andar como colegio de E.G.B. y un aula de Preescolar. Este centro es la primera Cooperativa de Enseñanza de Andalucía. Precisamente el pasado curso ha venido celebrando su XXV Aniversario. Una docena de maestros y maestras de nuestra ciudad, propietarios/as de una academia donde trabajaban, deciden, conforme a la Ley de Educación de 1970, constituirse en cooperativa y comprar el recién construido edificio, destinado a colegio, en la barriada de La Hispanidad. Este Colegio participó muy activamente en la constitución de la Unión de Cooperativas Andaluza de Enseñanza (U.C.A.E.), semilla de la que ha nacido, la actual Federación de Cooperativas Andaluza de Enseñanza (F.E.C.A.E.), extendida por toda Andalucía y que integra un centenar de centros de todos los niveles educativos.



Desde 1985 es un Centro de Integración donde trabaja un equipo de orientación constituido por una psicóloga, una logopeda, una profesora de E.E y dos profesores de apoyo. En el curso 96/97 este Centro, de acuerdo con la LOGSE se transforma en un centro integrado, constituido por

seis unidades de Educación Infantil, doce de Educación Primaria y ocho de Educación Secundaria obligatoria. Cuarenta y un docentes forman el Claustro de Profesores, y el alumnado, setecientos sesenta, proceden de las barriadas circundantes: 45'2 % de La Hispanidad, con predominio de clase obrera y de condición humilde, 17'9 % de Verdeluz, más favorecida socialmente, 13% de El Torrejón, zona marginal, y un 6'2 % de la nueva prolongación de la Avda Andalucía, 5'5 % de Pasaje "El Greco" y el resto de otras zonas onubenses.

! Colegio «Santa Teresa de Jesús»

El Colegio «Santa Teresa de Jesús», conocido popularmente como «Teresianas» se encuentra ubicado dentro de unas de las zonas más antiguas de Huelva, en concreto entre los límites del Barrio Obrero y el Matadero. En este sentido la perspectiva ambiental es bastante buena, ya que la ubicación esta protegida. El nivel cultural y económico del lugar donde se sitúa el centro es variado por las diversas procedencias de su alumnado al encontrarse enclavado en una zona muy poblada, aunque sobresale el medio, debido sobre todo a que ambos cónyuges trabajan fuera del hogar.



Este colegio pertenece a la Compañía de Santa Teresa de Jesús, congregación Religiosa fundada en 1876 por San Enrique de Ossó para dedicarse a la educación cristiana, proponiendo un estilo y unos valores inspirados en Teresa de Jesús. El colegio inició su servicio a la sociedad onubense en 1914. Clasificado como centro de educación infantil, primaria, y secundaria, tiene también concedida la homologación para impartir Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y la Salud. La Asociación de Padres de Alumnos está muy implicada, organizando actividades formativas, deportivas y de fomento del tiempo libre en horario extraescolar. Fun-

ciona regularmente un servicio de comedor y el servicio de biblioteca, estando disponible su sala de lectura o estudio todos los días de lunes a viernes de 3 a 8 de la tarde, con la posibilidad de préstamo de libros.

4.4.2.2. Los sujetos o participantes de la investigación

En nuestra investigación, el protagonismo de la misma recae indudablemente sobre los dos elementos humanos que van a hacer posible la implementación del Programa: los profesores aplicadores y los alumnos de los Centros. Cada uno de ellos, va a tener definido su papel en la investigación, ambos participarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por eso su participación es decisiva en la evaluación del Programa.

! Los profesores aplicadores

Constituyeron el elemento imprescindible en nuestra investigación, ya que sin ellos, hubiese sido imposible llevarla a cabo. Su aceptación a formar parte de una experimentación de un Programa de Orientación en su rol de Tutor de un grupo de alumnos, supuso un compromiso y una dedicación laboral que es preciso destacar y agradecer enormemente. Para Rodríguez et al (1996:127) desempeñan un papel clave en cualquier proceso de investigación cualitativa, ya que aportan la mayor parte de la información sobre el problema de investigación. Les denominan bajo el término *informantes-clave* (usado habitualmente por la antropología) y son definidos como «las personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación.» Nuestros profesores aplicadores fueron buenos informantes, porque se implicaron en la propia investigación, no sólo para desarrollar el Programa, sino participando y colaborando de forma activa en la toma de decisiones, desde el primer momento,

controlando los ritmos de aprendizaje de los alumnos y recogiendo la información necesaria, lo que contribuyó decisivamente al éxito de la misma.

Su selección se realizó de forma consensuada por el propio centro, aceptando voluntariamente su participación en la experimentación del Programa. Queremos destacar el entusiasmo demostrado en todo el proceso, porque no es nada fácil que un grupo de docentes se impliquen en una tarea como esta de tanta dedicación. En cuanto a su distribución por sexo, nos encontramos con cuatro mujeres y un hombre, de distintas edades, lo que reportaba docentes con muchos años de experiencia junto a otros más noveles. Un dato significativo es que todos estaban impartiendo la especialidad de Lengua o Idiomas. Este hecho nos constata que no sólo fue una casualidad, sino que se da una mayor preocupación y sensibilidad por la temática de la educación en medios de comunicación en el profesorado de estas materias.

Clave	Profesores Aplicadores	Centro
PROFESAN	• Isabel Vizcaya Vázquez	C. «Santo Ángel»
PROFESMG	• M ^a del Carmen Figueroa Serra	C. «Sta. María de Gracia»
PROFESEB	• María José Gómez Vázquez	I.E.S. «San Sebastián»
PROFEHIS	• Gregorio Barroso Garrochena	C. «La Hispanidad»
PROFETER	• Esther Aragón Jiménez	C. «Sta. Teresa de Jesús»

Para conocer algunos aspectos significativos de sus trayectorias docentes, incluimos a continuación, de forma resumida, sus propios biogramas profesionales, como un elemento más de información a tener en cuenta en el proceso de la investigación. En este sentido, Fernández (1995: 153) señala que a través de ellos podemos conocer «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». Por su parte, Colás y Buendía (1994: 264) afirman que «en la investigación educativa, las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales de los individuos se pueden utilizar para valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes. También para explicar reacciones de los participantes ante determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones».

! Profesora Isabel Vizcaya Vázquez

Desde muy pequeña se sintió atraída por ayudar y enseñar a los demás, viéndose favorecida estas actitudes por las vivencias percibidas en sus maestras y profesores. Por eso decidió estudiar Magisterio, obteniendo la Diplomatura por la especialidad de Lengua Española e Idiomas Modernos. Posteriormente, continua los estudios universitarios, Licenciándose en Filología Clásica por la Universidad de Sevilla.



Su etapa laboral, comienza como monitora de grupos marginales, desde el año 1980 hasta el 86, que es contratada como profesora en el Colegio «Santo Ángel» de Huelva, impartiendo docencia en él hasta la actualidad. Siempre ha realizado funciones de Tutora y ha sido Coordinadora de Ciclo. Asimismo ha sido miembro activo de distintos seminarios permanentes y grupos de trabajo.

! Profesora María del Carmen Figueroa Serra



Nacida en 1944 en Villacaña, Toledo. Licenciada en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía y Diplomada en Psicología por la Universidad de Madrid. Comienza su trabajo como directora en el Colegio SS. Corazones de MM. Agustinas de Talavera de la Reina en el que había sido alumna desde Preescolar hasta 6º de Bachillerato. Inicia en él la Reforma del 70, a raíz de la

implantación de la Ley de Educación. Siempre fue muy entusiasta de la educación y del valor de ella en la forja de los auténticos valores de la persona. Es monja agustina contemplativa y en esa vocación ha encontrado la raíz de su vocación de educadora, recogiendo «el dar de lo que hay en el corazón», desde la interioridad a la comunión – comunicación de bienes según el carisma agustiano en el que se educó y al que ha entregado su vida- dice, en una tradición monástica de siglos y en una línea educativa desde 1902.

De la Comunidad y Colegio de Talavera vino a ésta de Huelva para abrir el nuevo Centro con otras hermanas. Actualmente lleva la Dirección del mismo ya completo (E. Infantil, Primaria y ESO) y concertado. Trabaja con un excelente equipo de profesores y el Departamento de Orientación va integrándose en la dinámica del Colegio de un modo extraordinario, con gran esfuerzo, trabajo e ilusión.

! Profesora María José Gómez Vázquez

Nació en el año 1972 en Huelva. Estudió EGB en el Colegio Público Príncipe de España y el Bachillerato en el Instituto José Caballero, ambos en la capital onubense. En 1995, obtuvo la Licenciatura en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Esta inclinación hacia esta materia fue como consecuencia de la influencia de varios profesores en su época de adolescente, por lo que le empezó a entusiasmar de siempre ciertas ramas como la Semántica, Lexicología, Historia de la Lengua o Sintaxis. Para ella, la enseñanza es un terreno que, «aunque no se domine nunca -o se tenga esa impresión- te arrastra».



Ha participado en gran cantidad de cursos de perfeccionamientos y grupos de trabajo relacionados con su especialidad, como consecuencia de su constante preocupación por la innovación y la calidad educativa. Su trayectoria profesional como Profesora interina por la especialidad de Lengua Castellana y Literatura comienza en 1997, desarrollando su actividad docente hasta la actualidad por distintos Institutos de Enseñanza Secundaria de Huelva y Provincia:

«Catedrático Pulido Rubio», «Pablo Neruda», «La Rábida», «Estuaria» y actualmente en el IES «San Sebastián».

! Profesor Gregorio Barroso Garrochena



Nació en el año 1941 en Lucena de Puerto (Huelva). En 1954 comienza en el Seminario Diocesano de Huelva los estudios de Humanidades y Filosofía. Posteriormente pasa a la Universidad Pontificia de Salamanca donde se licencia en Teología en 1966. Posteriormente, cursa en Huelva los estudios de Magisterio y más tarde se especializa en Pedagogía Terapéutica.

Desde 1976 trabaja como profesor de Lengua y Literatura Española en el onubense Colegio de «La Hispanidad», antes en la segunda etapa de la Educación General Básica y desde hace varios cursos en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Asimismo ejerce como Director del Centro, impulsando la creación de proyectos de innovación en el mismo. El estudio de los Medios de Comunicación y el Habla Andaluza son los temas principales de sus cursos de especialización, habiendo participado activamente en distintos Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo.

! Profesora Esther Aragón Jiménez

Nació en Huelva en 1970, siendo la mayor de cinco hermanos, cuatro chicas y un chico. Hasta los siete años vivió en Almonaster la Real (Huelva), por motivos laborales de sus padres -maestros-, realizando allí Preescolar y 1º de EGB en el Colegio Público «Virgen de Gracia». Al llegar a Huelva, estuvo en los Colegios Públicos «Príncipe de España», (2ª EGB, curso 77-78), «Tres de Agosto» (3º EGB, curso



78-79), «Tartessos» (4º y 5º EGB, cursos 79-80, 80-81), centros donde trabajaban sus padres. La segunda etapa de EGB -cursos 82, 83, 84,- y el BUP -84-85, 85-86, 86-87,- los cursó en el Colegio Sta. Teresa de Jesús. Al no existir el COU en el mismo centro, lo realizó en el I.B. «Diego de Guzmán y Quesada» (87-88). Estudió Filología Inglesa en la Universidad de Sevilla, colaborando con el Seminario de Lingüística Generativa, dirigido por Dr. Garnica Silva e hizo el CAP (93-94) y el Curso de Iniciación de los Medios en el aula allí también, residiendo cinco años y medio en una residencia universitaria femenina. Una vez concluidos los estudios universitarios se incorporó al Tercer Ciclo (bienio 94-96), cursos realizados en la Universidad de Huelva.

Comienza su trayectoria profesional en 1994 como Profesora del Curso de Inglés Comercial, en el Centro de Empresas de Riotinto (94-95), Profesora de Inglés extra-escolar en «C.P. «Juvenal de Vega», Profesora y Tutora en el Colegio «Santa Teresa de Jesús» a partir del curso 95-96. Ha participado en numerosos cursos de perfeccionamiento y compagina estudios de Inglés en la Escuela Oficial de Idiomas -Ciclos Elementales y Superior (año 1995)-, y en el Instituto de Idiomas, los cuatro niveles obligatorios. En el curso 97-98, obtiene el «Certificate of proficiency in English» por la Universidad de Cambridge.

! Los Orientadores

En nuestra investigación, realizaron un papel fundamental como verdaderos dinamizadores de la innovación y la calidad educativa y expertos en la materia. Prueba de ello, es la identificación y referencia que ya hemos realizado de ellos en el apartado del análisis valorativo del Programa de Orientación. Como responsables del Departamento de Orientación a través de ellos, se canalizaron todas las actuaciones en los Centros, desde la selección, colaboración en las tomas de decisiones, reuniones formativas y seguimiento del desarrollo del Programa. Se responsabilizaron de su difusión entre los distintos sectores y de su inclusión en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Por tanto, han realizado una imprescindible labor de coordinación, convirtiéndose en nuestros puntos de referencias y de contacto en sus res-

pectivos Centros, prestando una gran atención a la investigación, por lo que tenemos que estarles bastante agradecidos.

! Los alumnos

Indudablemente, los alumnos constituyeron el grupo de los sujetos sobre los que se aplicó el Programa, y junto a sus Tutores fueron los verdaderos artífices de que la investigación se llevara a cabo. Su participación no sólo se limitó a la realización de los cuestionarios de evaluación inicial y final, sino que los pertenecientes a los grupos que recibieron la aplicación del Programa eligieron a un compañero para que realizara un diario donde ir recogiendo la información del proceso, desde su óptica.

Los alumnos participantes fueron 145 en el Grupo Experimental y 130 en el de Control. Hay que señalar que se da una pequeña disminución del porcentaje cuando cumplimentaron el cuestionario final de evaluación debido a una inasistencia totalmente fortuita a clase el día en el que se pasó. Su distribución por los distintos Centros colaboradores, con la especificación del grupo de investigación fue la siguiente:

Resumen total de participantes

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Suje- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final
145	50	95	145	139	130	42	88	130	129

Colegio «Santo Ángel»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Suje- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final
33	10	23	33	28	28	7	21	28	27

Colegio «Santa María de Gracia»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- je- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	To- tal	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
28	10	18	28	28	32	15	17	32	32

IES «San Sebastián»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- je- tos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	To- tal	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
26	14	12	26	25	23	10	13	23	23

Colegio «La Hispanidad»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- jetos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
26	15	11	26	26	16	9	7	16	16

Colegio «Santa Teresa de Jesús»

Grupo Experimental					Grupo de Control				
Suje- tos	Sexo		Cuestiona- rios		Su- jetos	Sexo		Cuestionarios	
Total	Hom- bres	Muje- res	Inicial	Final	Total	Hombres	Muje- res	Inicial	Final
32	-	32	32	32	31	-	31	31	31

4.4.3. Los colaboradores de la investigación

Si la colaboración de agentes externos en los procesos de investigación siempre es necesaria, en un estudio tan complejo como el que nos ocupa, con la elaboración de un material curricular propio, desarrollado en un período largo de tiempo, con la participación de cinco centros y alrededor de trescientos alumnos, con la utilización de una gran variedad de técnicas de recogida de información y con un laborioso procesamiento posterior, se convierten en elementos imprescindibles.

En nuestra investigación, hemos tenido la suerte de contar con un grupo de colaboradores que han ayudado al investigador principal en diferentes tareas. En un primer momento, en el análisis del diseño del Programa de Orientación; posteriormente, en la recogida de información, y finalmente en el tratamiento y procesamiento de la misma. Nos estamos refiriendo a los *expertos evaluadores*, los *observadores* y los *transcriptores*, *pasantes informáticos* y *codificadores*.

4.4.3.1. Los expertos evaluadores

Este grupo de profesores, de los que ya hemos comentado ampliamente su función en la valoración del diseño del Programa de Orientación, jugaron un papel fundamental en la fase previa a la implementación del Programa. Gracias a su análisis, se pudo prever la validez y efectividad del material y realizar los reajustes y modificaciones oportunos para su mejora. En su configuración barajamos como criterios, aparte de su destacada trayectoria profesional, que aportaran puntos de vista diferentes desde distintos niveles educativos y áreas de conocimiento y especialización en el campo de la educación.

Para no ser reiterativos, remitimos al capítulo correspondiente donde se expone con todo destalle cómo desarrollaron su tarea y sus conclusiones finales.

4.4.3.2. Los observadores

La observación es una de las técnicas fundamentales de recogida de datos que hemos empleado en nuestra investigación. Ante la imposibilidad física y laboral del investigador principal de permanecer en los contextos educativos mientras se desarrollaba la aplicación del Programa, se optó

por la selección de un grupo de colaboradores para que realizaran las tareas de observadores de la experimentación en las propias aulas de los alumnos, con el objetivo de que nos proporcionasen «una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio» (Rodríguez et al., 1996: 151).

En este proceso, se optó por seleccionar a alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía, en base a varias razones justificativas: amplio reconocimiento académico de los mismos por parte del investigador principal, al ser su profesor en la Universidad, conocedores de los contextos educativos tanto de forma teórica como a través de sus prácticas de Magisterio y Psicopedagogía, su formación psicopedagógica en la temática y en los métodos de investigación educativa y, en definitiva, su entusiasmo, dedicación y ganas de aprender. Se eligieron a cinco alumnas en el mes de Octubre de 1998, con las que desarrollamos un plan formativo previo al acceso a los centros, del que hablaremos más adelante. Su participación como colaboradoras fue compensada académicamente como práctica de investigación en la asignatura de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Detallamos a continuación sus datos identificativos y centro asignado.



Clave	Observadores	Centro
OBSERVSAN	• María Bella Barroso Oria	C. «Santo Ángel»
OBSERVSMG	• M ^a del Carmen Millán Romero	C. «Sta. María de Gracia»
OBSERVSEB	• Rosa Reos Selles	I.E.S. «San Sebastián»
OBSERVHIS	• Cinta Limón Riquelme	C. «La Hispanidad»
OBSERVTER	• Covadonga Padilla Lara	C. «Sta. Teresa de Jesús»

4.4.3.3 Transcriptores, pasantes informáticos y codificadores

Nuestra investigación utilizó una gran variedad de técnicas de recogida de datos que necesitaron un posterior tratamiento hasta su definitivo análisis. En este largo y laborioso -por el tiempo destinado- proceso, tuvimos la inestimable colaboración de un magnífico grupo humano, coordinados por la alumna colaboradora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, María de la O Toscano Cruz. Su arduo trabajo, bajo la supervisión del investigador principal abarcó múltiples tareas:

1. Transcripción de las entrevistas a los profesores aplicadores y a las observadoras
2. Volcado de datos de los cuestionarios de evaluación de los alumnos inicial y final al paquete estadístico *SPSS*.
3. Reducción de datos de los cuestionarios de evaluación del diseño del Programa de Orientación, pertenecientes a los expertos y a los profesores aplicadores.
4. Codificación de los textos, provenientes de las observaciones, diarios y entrevistas, asignando dimensiones, categorías y códigos antes de su volcado al paquete informático para análisis de datos cualitativos *HyperResearch*.

Para esta ingente tarea, se procedió a un necesario proceso de entrenamiento como expondremos más adelante, a cargo del investigador principal.

4.4.4. Segunda revisión bibliográfica

Si ya realizamos una primera revisión que nos documentó y clarificó adecuadamente sobre nuestra temática de estudio, a veces se necesita de una segunda para profundizar aún más y enriquecernos en conocimientos técnicos sobre la selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información y los procedimientos para su procesamiento e interpretación, así como el uso de las nuevas tecnologías. Además, en nuestro caso, antes de proceder a la elaboración del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» era preciso conocer otros materiales y programas sobre la temática que nos guiarán o de los que podríamos extraer orientaciones positivas para nuestro proceso de diseño.

Por ello, para la elaboración de nuestro Programa, hemos tenido en cuenta diferentes programas y publicaciones sobre los medios en general procedentes sobre todo de Colectivos y Movimientos de Renovación, como las aportaciones del Grupo «Comunicar», del «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 y del Grupo «Spectus», entre otros.

No obstante, esta segunda revisión no pone punto y final a este apartado, pues a lo largo de todo el proceso la revisión de toda la literatura sobre el tema objeto de investigación es constante.

4.5. Fase productiva

Entramos de lleno en la fase de creación y construcción de documentos y materiales y de los procesos de formación de participantes y colaboradores, todo ello imprescindible para poder llevar a cabo la investigación.

Como ya hemos expuesto ampliamente en capítulos anteriores, las dos primeras etapas de esta fase, es decir, el diseño y la elaboración del propio Programa de Orientación, así como el proceso evaluador de los expertos a través de una parrilla para su análisis, no procedemos a comentarlos en este momento, para no ser repetitivo, por lo que saltamos a los otros puntos.

4.5.1. Selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida de datos e información

La recogida de datos, entendida ésta como la información que obtenemos del proceso de investigación, es otro de los pasos fundamentales del mismo, ya que de ellos dependerán las conclusiones a las que lleguemos.

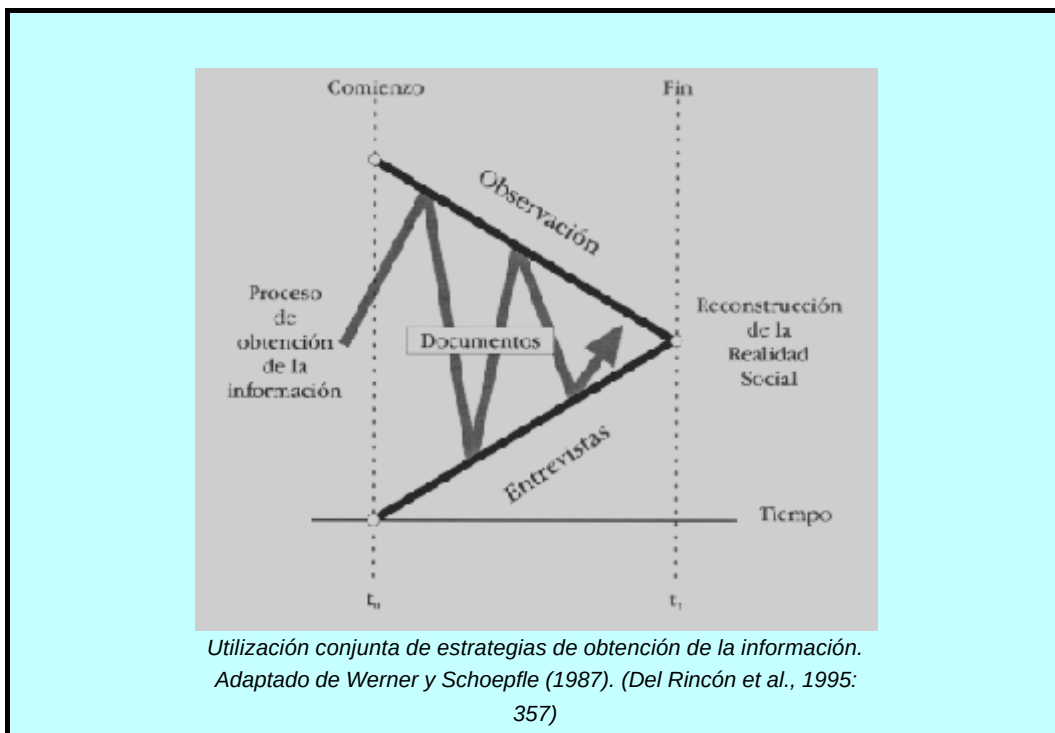
El investigador debe, en estos momentos, tomar la decisión de decidir los datos que necesita recoger y las técnicas e instrumentos que utilizará para ello, teniendo siempre en cuenta su validez y fiabilidad.

Para Rodríguez et al. (1996: 70), «de nuevo, al igual que sucedía con los métodos, son los interrogantes de la investigación los que determinarán el tipo de técnica e instrumento de recogida de información a utilizar».

En base a ello, y en relación directa con los objetivos, hemos recurrido a las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Cuestionario**, para describir y conocer la situación inicial y final de los alumnos en cuanto a sus hábitos de consumo de los medios y la lectura de sus mensajes, el grado de madurez crítica y la preparación y capacitación a la hora de usarlos.
- **Observación**, para describir el proceso de aplicación del Programa.
- **Entrevista**, para recoger, contrastar e interpretar la perspectiva de los profesores aplicadores y observadores sobre la implementación del Programa.
- **Documentos escritos: diarios**, donde los profesores aplicadores y los alumnos, describen, analizan e interpretan la experiencia desde su propia realidad y donde se refleja las notas más destacadas de la trayectoria, **biogramas**, donde se reflejan las notas más destacadas de las trayectorias profesionales de nuestros Tutores y **descripciones de los centros**, para situarnos y comprender en su globalidad sus singularidades y sus relaciones con el desarrollo del Programa.
- **Fotografías**, que describen y reflejan los momentos de aplicación del Programa en los distintos contextos educativos.

A continuación, detallaremos estas técnicas e instrumentos, indicando su proceso de elaboración y construcción y las fases seguidas en su aplicación.



4.5.1.1. Los cuestionarios

Sin duda alguna, los cuestionarios son uno de los instrumentos de recogida de información de más uso en la investigación educativa. Distintos autores resaltan sus inestimables aportaciones. Así, para García Hoz y Pérez Juste (1989: 85) este método es «especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información, en especial 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».

Por su parte, Buendía (1997: 123) reconoce que «con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del

encuestador».

Hayman, (1984: 106), sostiene que es un medio idóneo para obtener «opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes».

Cohen y Manion (1990: 131) indican que su utilización nos ayudará a «describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas y patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes y a determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Coincidentes con nuestra línea de trabajo, Estebaranz (1994:275) expone que 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».

En este sentido, Rodríguez et al. (1996: 185-186), destaca que aunque los cuestionarios han estado más asociados a la investigación de corte cuantitativo, sin embargo, pueden prestar un importante servicio a la investigación cualitativa siempre que se respeten algunas exigencias fundamentales:

- a) Entenderlos como procedimientos para la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- b) Considerarlos como una técnica más, no como la única y fundamental, en el proceso de recogida de datos.
- c) Partir, en su elaboración, de los esquemas de referencia teóricos y de las experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.
- d) Compartir la información suministrada por los cuestionarios con los participantes de la investigación.

Todas estas consideraciones las hemos asumido en nuestra investigación, porque coinciden plenamente con los planteamientos definidos en

nuestra línea metodológica. Asimismo, es preciso remarcar que en la elección de este instrumento, no obviamos los posibles inconvenientes que en su uso podríamos encontrar.

En este sentido, Hopkins (1989: 95) destaca los siguientes: el excesivo tiempo que hay que dedicarle al análisis, la necesidad de una gran preparación profesional, la dificultad de encontrar preguntas que exploren en profundidad, la capacidad de lectura comprensiva de los alumnos, y la sinceridad en las respuestas.

La mejor manera de evitarlos, son tenerlos presentes a la hora de la elaboración del cuestionario y durante todo el proceso posterior y de esta manera hemos procedido.

! Elaboración del cuestionario

La construcción de nuestro cuestionario fue un momento muy importante de nuestra investigación. Después de revisar ampliamente la literatura sobre el tema, procedimos a un necesario período de reflexión -«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», (Rodríguez et al., 1996: 187) -, para comenzar a continuación la realización de su diseño.

En su elaboración hemos tenido en cuenta, las indicaciones de los autores citados y los que nos muestran propuestas concretas a seguir en cuanto al tipo de preguntas, el orden, vocabulario a utilizar, amplitud, presentación, fiabilidad y validez. Así, recogemos las aportaciones de Cohen y Manion (1990: 147-148) en una orientativa propuesta de guía para la construcción de cuestionarios, basado en cuatro puntos:

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?
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 ítems imparcial y equilibrada?
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la 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.?

Guía para la construcción del cuestionario (Cohen y Manion, 1990: 147-148, adaptado de Sellitz, Wrightsman y Cook)

Buendía (1997: 124-125), señala que cuando se elabora un cuestionario se deben realizar suficientes preguntas para que queden reflejados todos los aspectos importantes de los objetivos propuestos, teniéndose en cuenta los siguientes requisitos:

1. Los datos de identificación y clasificación.
2. El tipo de preguntas más adecuado, preferiblemente cerradas.
3. El orden de las preguntas y la disposición del cuestionario.
4. El número de preguntas necesarias.
5. Determinar las preguntas de «alivio», más o menos intrascendentes
6. Redacción clara y sencilla de las preguntas.
7. Determinar los aspectos formales, tales como clase, color y tipo de impresión, espacios destinados a la respuesta, tipos de codificación, márgenes, etc.
8. Redactar los escritos que deben acompañar al cuestionario, como carta informativa e instrucciones para su cumplimentación.

(Buendía, 1997: 124-125)

! Estructura y características de nuestros cuestionarios

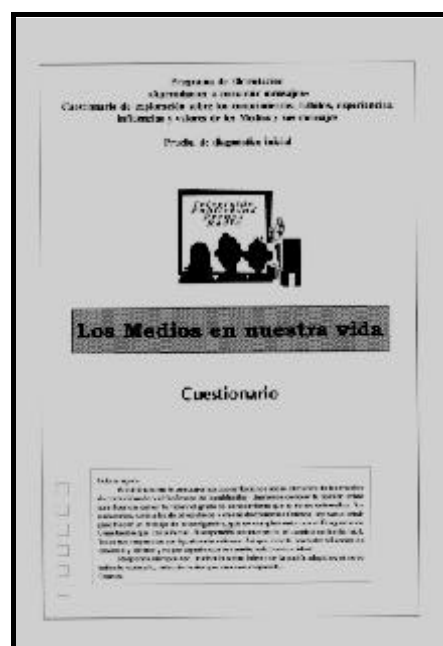
En nuestra investigación, el cuestionario ha sido un instrumento muy importante que nos permitió, inicialmente, conocer y explorar los conocimientos, hábitos, experiencias, influencias y valores de los medios y sus mensajes en los alumnos de nuestra muestra, y, al finalizar la aplicación del Programa de Orientación, comprobar los cambios que se habían producido en los que la siguieron y, por tanto, su eficacia.

Por tanto, elaboramos dos cuestionarios, uno inicial y otro final, con un total de seis páginas cada uno, para que nos permitiera realizar las comparaciones oportunas entre los grupos. Por este motivo y de forma intencional, establecimos para ambos un formato y una estructura muy similares.

Concretamente el cuestionario inicial del grupo experimental y el de control y el final de éste último se componía de 83 ítems, que seguían el mismo orden y numeración; por contra, el cuestionario final del grupo experimental sufrió las lógicas modificaciones en la redacción de los ítems, se suprimieron aquéllos en los que los datos permanecerían invariables con respecto a lo manifestado en el inicial independientemente de la aplicación del Programa, y, por último, se incorporaron otros específicos, todo lo cual lo detallaremos más adelante, abarcando un total de 79 ítems.

Siguiendo las indicaciones de Cohen y Manion (1990: 146 y ss.), hemos intentado que el cuestionario adquiriera un aspecto fácil y atractivo, con claridad suficiente en la redacción de las preguntas, con un lenguaje legible y comprensivo para la edad de los alumnos, y una distribución del contenido, que ajustándose a los objetivos de la investigación, permitieran su interés.

La portada de nuestro modelo de cuestionario recoge en la parte superior unas notas identificativas del cuestionario y del grupo de aplicación. En la parte central, incluimos el logotipo del Programa de Orientación y el título que da nombre al cuestionario: «Los medios en nuestra vida». En la parte inferior se introdujo un breve texto a modo de introducción en el que se les informaba sobre lo que pretendíamos con el cuestionario, se les daba instrucciones, se les invitaba a rellenarlo y se le demandaba sinceridad en las respuestas y cumplimentación íntegra.



Portada del cuestionario inicial de los alumnos

En este sentido, coincidimos con las apreciaciones de Rodríguez et al. (1996: 191) respecto al formato del cuestionario indicando que éste debe estar acompañado siempre del título, la presentación, y 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. El texto introductorio de la portada quedó redactado como sigue:

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de los medios de comunicación y el fenómeno de la publicidad. Queremos conocer tu opinión sobre su influencia real en tu vida y el grado de conocimiento que tú tienes sobre ellos. Tus respuestas, junto a las de otros chicos y chicas de diferentes Centros, nos van a servir para hacer un trabajo de investigación, que se complementa con el Programa de Orientación que vas a iniciar. Si respondes sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como los 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.

En las restantes páginas, el cuestionario se estructuró en torno a las siguientes cinco dimensiones o bloques:

1. Datos identificativos
2. Nosotros y los medios
3. El mundo de los medios
4. Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios
5. Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios

En la primera dimensión, «Datos identificativos», se recogían los datos referidos al sexo, la edad, curso, centro, ciudad y barrio de residencia. Omitimos recoger el nombre y apellidos, para darle más confidencialidad a las respuestas, a fin de ganar en objetividad.

Con la segunda dimensión, «Nosotros y los medios», comenzábamos los bloques de preguntas. Se componía de 11 ítems que pretendían conocer el grado de relación de los alumnos con los distintos medios, su nivel de consumo, su dependencia, ubicación de los mismos y los hábitos y costumbres a la hora de usarlos.

! Nosotros y los medios

Información requerida:

- Preferencia de los medios
- Compra semanal de periódicos y/o revistas
- Número de receptores de radio en el domicilio familiar
- Número de televisores en el domicilio familiar
- Tiempo diario de lectura de periódicos y/o revistas
- Tiempo diario de escucha de la radio
- Tiempo diario de visionado de televisión
- Ubicación de los medios en el domicilio familiar
- Modo de usar los medios
- Horario habitual del uso de los medios
- Consumo de medios en fines de semana

En la dimensión «El mundo de los medios», el cuestionario demanda información para averiguar el conocimiento de los alumnos sobre las funciones de los medios, su organización, las razones de su uso y la importancia en sus vidas. Para este bloque temático fijamos un total de 10 ítems, dos de ellos explicativos en caso de respuesta afirmativa del que les precedían, con los siguientes contenidos:

! El mundo de los medios

Información requerida:

- Funciones de los medios
- Razones de su uso
- Utilidad personal de los medios
- Nivel de información general sobre los medios
- Importancia de su conocimiento
- Conocimiento de los dueños de los medios
- Diferencias en las informaciones de los medios
- Funciones de los trabajadores de los medios

La cuarta dimensión, «Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios», es la más extensa y en ella recogemos información sobre las preferencias de los alumnos en cuanto a contenidos y programas, aparición de ídolos y personajes, su nivel de presencia en los medios, la influencia de los programas en su personalidad, su grado de percepción ante lo real y lo ficticio, ante la manipulación de la información, conocimientos de recursos televisivos, transmisión de ideologías, conocimiento del lenguaje de los medios. Respecto a la publicidad, indagamos su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios, sus hábitos, su influencia consumista, su actitud personal, el valor dado a la reflexión y al análisis de la imagen publicitaria, la percepción de las manipulaciones publicitarias, el uso de productos de marca y finalizando con el conocimiento de la normativa legal existente. Las dos últimas preguntas cuestionaba la aparición de valores y contravalores en la televisión. Este amplio bloque se compone de 46 items, de los que nueve son explicativos ante una respuesta afirmativa de la cuestión anterior.

! Los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios

Información requerida:

- Conocimiento del contenido de los medios
- Tipo de prensa habitual de lectura
- Costumbre en la lectura de la prensa

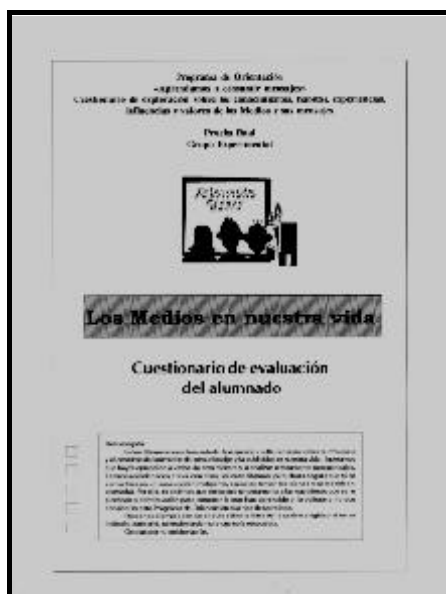
- Contenidos preferidos de prensa
- Programas preferidos de la radio
- Géneros preferidos de TV
- Percepción de la veracidad de los medios
- Programas favoritos de TV
- Aparición de ídolos y personajes favoritos en TV
- Influencia de programas y personajes
- Diferenciación entre realidad y ficción
- Percepción de información subjetiva/manipulada
- Influencia de las imágenes violentas
- Influencia de escenas sexuales
- Realidad informativa y TV
- Dependencia televisiva
- Conocimiento de recursos televisivos
- Reflexión sobre programas de TV
- Percepción de transmisión de ideologías en los medios
- Conocimiento del lenguaje y códigos de los medios
- Grado de conocimiento del lenguaje y códigos
- Cantidad y frecuencia publicitaria
- Actitud ante la publicidad
- Influencia de la publicidad ante el consumo
- Comparación de productos semejantes
- Credibilidad publicitaria
- Difusión de publicidad engañosa
- Aspectos más observados de un anuncio
- Recursos publicitarios
- Tratamiento del hombre y la mujer en la publicidad
- Trasmisión de estilos por la publicidad
- Víctima de engaño publicitario
- Uso de productos de marca
- Conocimiento de la normativa legal sobre publicidad
- Valores y contravalores transmitidos por la TV

Con la quinta y última dimensión «Nuestra vida como consumidores inteligentes de medios», intentamos recoger la opinión de nuestros alumnos ante el desarrollo de una actitud activa y crítica frente al consumo de los medios y sus mensajes. Para ello preguntamos si habían analizado un programa o una imagen publicitaria, su opinión sobre la adopción de una actitud inteligente ante su uso, la posibilidad de aprender a identificar mensajes y consumir racionalmente los medios, entre otros. Diseñamos 16 ítems para este bloque, siendo uno de ellos complementario ante una respuesta afirmativa de la cuestión anterior.

! Nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios

Información requerida:

- Análisis programas TV/imágenes publicitarias
- Repercusión conocimiento medios/mejor consumo
- Actitud crítica ante los medios
- Relación consumo inteligente y calidad de vida
- Elección inteligente de los medios
- Planificación del consumo de los medios
- Justificación del excesivo visionado de TV
- Actividades alternativas a la TV
- Aprendizaje del consumo inteligente de los medios y sus mensajes
- Enseñanza recibida sobre el uso racional de los medios
- Necesidad de identificación de los mensajes
- Importancia del concepto «consumidor crítico»
- Características del buen consumidor de medios
- Valoración de la producción y la creación de mensajes
- Actitudes del consumidor inteligente de medios



Cuestionario final de evaluación . Grupo Experimental

Respecto al cuestionario final, como ya apuntamos el del grupo control se mantuvo idéntico, pero el del grupo experimental, aunque mantuvo la misma estructura, para poder realizar la comparación con el inicial, algunos de los ítems sufrieron modificaciones o se añadieron otros nuevos, como comentamos a continuación, pudiéndose observar en los «Anexos».

En la portada, se aprecian los lógicos cambios identificativos y la variación del texto introductorio, que quedó con la siguiente redacción:

Hola amigo/a:

En los últimos meses has estado trabajando y reflexionando sobre la influencia y el consumo de los medios de comunicación y la publicidad en nuestra vida. Esperamos que hayas aprendido a verlos de otra manera y a analizar críticamente sus mensajes. Estamos condenados a vivir con ellos, los necesitamos, pero ahora seguro que tú te convertirás en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente a las cuestiones que se te plantean a continuación para conocer lo que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa de Orientación 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 por tu colaboración.

En este cuestionario, se excluyeron los ítems 3, 4, 8, 63, 64, 75, 76 y 78 del inicial. Los tres primeros relativos al número de receptores de radio y

televisores en el domicilio familiar y a los lugares de ubicación de los mismos, por que se referían a datos descriptivos de escasa modificación en el período de experimentación del Programa; el cuarto y el quinto sobre el uso de productos de marca, porque creíamos que su permanencia no aportaría información nueva; los tres últimos, que se referían al motivo que les impulsaban a un consumo televisivo excesivo, a las actividades alternativas y si habían recibido enseñanza sobre cómo consumir inteligentemente los medios, preferimos omitirlos porque sus respuestas serían idénticas independientemente de la aplicación del programa. Por contra, para precisar aún más la incidencia positiva del Programa de Orientación desarrollado, se incluyeron en el cuestionario final del grupo experimental cuatro nuevos items: el 60, 62, 72 y 74. El primero preguntaba sobre la importancia de desarrollar una actitud crítica ante los productos de marca; el segundo, solicitaba la opinión de los alumnos sobre si el Programa le había servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que se transmiten por televisión; el tercero, demandaba si después de realizar el Programa seguirían dedicando gran parte de su tiempo libre a ver la televisión; y, el cuarto se les pedía que comentaran si el Programa les había enseñando a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes de forma organizada.

Otros cambios que se aprecian en el cuestionario final del grupo experimental, son relativos a la redacción de las preguntas, al incorporarse referencias al Programa, para incidir en sus posibles efectos y la utilización del tiempo pasado por el presente, para indicar las consecuencias positivas del desarrollo del Programa. De este modo nos encontramos items expresados en los siguientes términos: «*¿Con el Programa has conocido las principales funciones de los medios?*», «*¿Ahora, te resulta más fácil encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?*», «*¿Has conocido los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?*».

Respecto a la redacción y el tipo de preguntas que hemos empleado, hemos de indicar que debido a la propia naturaleza de nuestra investigación, con los cuestionarios pretendíamos conocer el grado de conoci-

mientos, hábitos, experiencias, influencias y valores que poseían los alumnos sobre los medios y sus mensajes, optamos por tres tipos de preguntas: de elección múltiples -el mayor porcentaje-, cerradas, propiamente dichas, y algunas abiertas. En las opciones de respuestas, hemos omitido aquellas que denotaran pasividad, desentendimiento y que no reflejaran una opinión personal, tales como «No sé», «Prefiero no contestar», porque para la investigación era imprescindible que los sujetos expresaran su posición. Asimismo, hemos evitado preguntas complejas, aquellas que emplean negaciones y las que condicionan un tipo claro de respuesta. En definitiva, hemos procurado, que nuestro modelo de respuestas cumpla un doble objetivo: «dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta y proporcionar al encuestador los datos que necesita, en la forma en que los necesite, para responder al problema del estudio» (Rodríguez et al., 1996: 191).

Las preguntas cerradas se formularon para obtener respuestas confirmatorias o desestimatorias, utilizando para ellos dos fórmulas: la opción dicotómica entre «sí» y «no» y otra de tres opciones al añadirle «a veces». Las primeras de éstas, las hemos utilizado sólo en cuatro ocasiones, porque nos interesaba que los alumnos se decantaran por una de las dos posiciones opuestas, por lo que nos hemos inclinado más por la segunda opción:

73. ¿Piensas que ves, oyes o lees aquello que realmente te conviene?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

12. ¿Conoces las principales funciones de los medios?

- a) Sí
- b) No

En ocasiones, incluimos la opción «no considero importante esta cuestión», para indicar la no transcendencia de la pregunta para el alumno, al considerarla como una respuesta tan significativa como las otras dos opciones:

46. ¿Crees que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

Las preguntas de elección múltiples son las que más utilizamos, porque nos permitían conocer la posición de los alumnos, en primer lugar, dentro de un abanico amplio de opciones:

64. ¿Usas productos de «marca»?

- a) Sí, porque son productos de calidad
- b) No, lo considero una tontería
- c) No, pero me gustaría
- d) Sí, porque además de su calidad me siento con ellos diferente o más importante

En segundo lugar, porque las respuestas posibilitaban el establecimiento de grados de intensidad que, para nuestra investigación, eran de gran valor:

28. ¿Crees que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

Hemos incluido algunas preguntas abiertas, bajo tres modalidades diferentes:

- a) Como justificación del ítem anterior, al obtener una respuesta afirmativa o ser necesaria una justificación.
- b) Cuando se les demandaba una información que no podía tener un formato cerrado, ya que la respuesta dependía de cada sujeto.
- c) Al final de las posibles opciones de respuesta de una cuestión de elección múltiple, a fin de que los encuestados recogieran en ella otra posibilidad no contemplada:

73. En caso positivo, indica cómo:

29. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (Señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

60. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) En la música
- b) En los personajes
- c) En las imágenes
- d) En los diálogos o textos
- e) En las características del producto
- f) Otros (especificar) _____

! Proceso evaluativo de los cuestionarios

Antes de su formato definitivo, nuestros cuestionarios fueron sometidos a un proceso de evaluación previo, que comentamos a continuación, para modificar, suprimir o añadir nuevos items, en definitiva mejorarlos y validarlos.

Cuando el investigador principal elaboró el primer borrador, fue analizado por los cinco profesores de la Universidad componentes de nuestro grupo de expertos. El siguiente paso que realizamos fue su aplicación a un grupo de tercero de ESO, que no tendría ninguna relación con nuestra investigación, pero de características similares. Esto fue posible gracias a la colaboración de uno de nuestros profesores de Secundaria del plantel de expertos que gustosamente se prestó a ello con sus alumnos.

Este primer contacto del cuestionario con la realidad educativa nos supuso conocer de primera mano la evolución del mismo y detectar todas las imperfecciones o fallos de diseño en todos sus aspectos. Con ello, solucionamos algunos problemas de redacción, de mala comprensión de la pregunta o de dificultades en las respuestas, por la similitud de las opciones presentadas. Una vez, conformada la versión definitiva, fue presentada a los

profesores aplicadores, informándoles del proceso seguido y de las actuaciones a realizar con sus alumnos.

En este sentido, se acordaron las fechas para su pase, antes del comienzo del Programa y a su finalización. Se realizó un estudio pormenorizado de cada pregunta, para que se viera el sentido de cada una y no tuviesen ningún problema a la hora de dar solución a dudas y preguntas que realizaran los alumnos. Se acordaron las instrucciones para su cumplimentación, con el deseo expreso de que prestaran una atención especial a que los alumnos contestaran todos los items.

4.5.1.2. Los diarios de los profesores y los alumnos

En nuestro proceso de investigación, los diarios, sobre todo los de los profesores aplicadores, han constituido una fuente importantísima de aportación de información sobre el desarrollo del Programa, por los protagonistas principales. En este sentido, Del Rincón et al. (1995: 343) consideran que «cuando el material escrito tiene un fuerte contenido personal, la información que aporta es de gran valor para la investigación, pues refleja opiniones y actitudes en relación a una variada gama de temas y situaciones». Pretendíamos que en ellos se reflejasen sus opiniones, reflexiones, observaciones, reacciones e interpretaciones sobre la experiencia objeto de estudio, lo que nos aportaría datos fundamentales para la evaluación del Programa de Evaluación.



Portada del diario del Tutor/a

Woods (1989: 125) señala que «los diarios pueden ser de gran utilidad para el investigador, ya que representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de unos participantes». Pensamos que el poner por escrito la experiencia que se estaba viviendo, conllevaba una seria reflexión personal sobre los acontecimientos, que servirían para tomar más conciencia de ello, favorecer la autorreflexión y afianzar su implicación. Además, para nosotros nos reportaba información de los avatares de su aplicación: motivación de los alumnos, particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, dificultades de las actividades, cambios introducidos, limitaciones y virtualidades del Programa, etc.

Como afirman Porlán y Martín (1996: 22) el uso de los diarios se justifica en cuanto propician «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».



Portada del diario del alumno/a

Hemos expuesto las ventajas de su uso en la investigación educativa, pero también nos encontramos con algunas dificultades añadidas, sobre todo por lo que conllevaba de constancia en su realización durante el período de duración de la experiencia. La primera de todas, por tanto, fue el requerimiento de hacerlo diariamente, después de cada sesión de Tutoría, pues de lo contrario perdería gran parte de valor, al olvidarse de registrar gran parte de la información del momento. En este aspecto, tenemos que decir que nuestros profesores tutores cumplieron su compromiso, pero los alumnos no, entregando sólo tres el diario y además

con un escaso contenido en dos de ellos.

Otras dificultades que pueden aparecer, planteadas por Zabalza (1991: 86-87), se refieren al problema de la representatividad, la adecuación, la fiabilidad y la validez. En nuestro caso, no las hemos tenido, debido a que el uso de los diarios se realizó como un instrumento más de recogida de información en la investigación, por lo que participaban de la triangulación de técnicas para la confrontación de datos.

En las reuniones formativas que realizamos con los profesores aplicadores, se les entregó un material confeccionado por el investigador principal compuesto por un cuaderno plastificado con 100 hojas en blanco para registrar sus anotaciones y con una portada identificativa, en el que aparecía la indicación *Diario del Tutor/a o del Alumno/a*, según el destinatario y el nombre del Centro, además de logotipo del Programa de Orientación. Se acordaron las orientaciones oportunas para su cumplimentación y se estableció que la selección de los alumnos responsables de la confección del diario en cada grupo, la realizarían los propios alumnos y que ellos serían los responsables de instruirlos oportunamente.

A modo de recordatorio, en los encuentros que mantuvimos durante la duración de la aplicación del Programa se hacía referencias constantes, por parte del investigador principal, para comprobar si se estaban realizando.

Para el diario del Tutor, aunque se acordó no establecer un esquema prefijado que guiara su realización, adoptando un carácter abierto y adaptado a las perspectivas y a la singularidades de los propios centros, se decidió seguir unos criterios mínimos que sirvieran de referencia, concretados en los siguientes aspectos:

- Observaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado durante la sesión
- Incidencias y dificultades detectadas en el diseño y en la aplicación del Programa.

- Desarrollo de las actividades y cambios introducidos.
- Logros advertidos como consecuencia del Programa
- Valoraciones y apreciaciones personales
- Propuestas de mejora

Con respecto al diario de los alumnos, se les pidió a los profesores aplicadores que, en las instrucciones pertinentes a los responsables elegidos, se incluyeran como aspectos a tener en cuenta la incidencia del Programa, su desarrollo, las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje y en las propuestas de actividades, su comprensión y los avances originados por el mismo, entre otros.

A modo ilustrativo, incluimos un extracto de la información recogida en el diario de uno de los tutores aplicadores. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo incluimos los textos íntegros y en los «Anexos» algunas ejemplificaciones de los mismos.

PROFESMG

Diario de la Sesión de Tutoría

Sesión nº 9

Jueves, 13 de Mayo de 1999

Como habíamos acordado, traían grabadas las dos series más vistas por ellos correspondientes al día 5 de Mayo pues la serie se emite los miércoles. Todos mostraron impaciencia a pesar de que todos la habían visto previamente.

Visionamos juntos el capítulo. Paramos algunas imágenes para comentar valores y contravalores. Discrepan con frecuencia de esos comentarios. No perciben lo impropio de algunas actitudes que en el programa se presentan como situaciones normales.

Actitud de "enorme" motivación, con frecuencia se mandan callar unos a otros. Se quitan la palabra unos a otros para defender su

comentario ante una imagen.

Para el próximo día deben traer leído todo el contenido correspondiente a televisión y la ficha de la página 57 referida a esa sesión.

4.5.1.3. Las observaciones externas

La observación como técnica de recogida de información resulta fundamental en una investigación evaluativa como la nuestra, para poder conocer lo que está sucediendo, el cómo se produce la aplicación del Programa, desde el mismo escenario real de la experimentación, las propias aulas de los alumnos. Las ventajas son indudables al proporcionarnos una visión global de lo que sucede y describirse los acontecimientos tales como suceden.

Las distintas definiciones que hemos recogido de algunos autores nos ayudarán a precisarla y situarla en el plano de la investigación educativa. Así, para Anguera (1988: 6) es un «procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado, de manera que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un contexto determinado y sometimiento de este registro a una adecuada codificación y análisis, se obtengan resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento».

En otro momento, Anguera (1988: 13), define el acto de observar como «la resultante de la actuación conjunta y necesaria de tres elementos: percepción, interpretación y conocimiento previo, que darían lugar a una observación perfecta, incluso utópica, deteriorada en grado muy variable (y preferiblemente mínimo) al ser asumida por el observador humano que genera unos sesgos o distorsiones sistemáticas o asistemáticas -según los casos- que habrá que tener en cuenta para incorporar adecuadamente me-

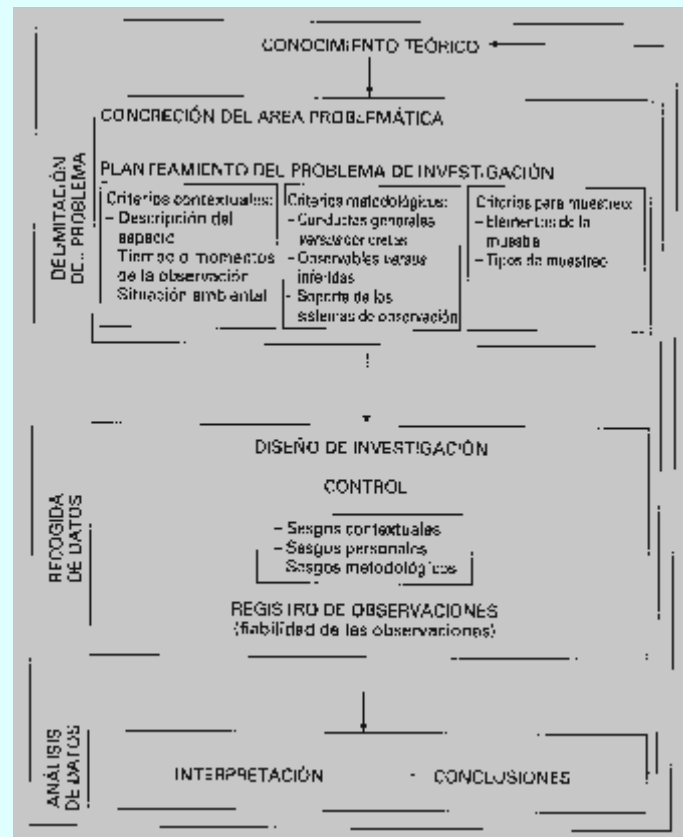
canismos correctores.

Del Rincón et al. (1995: 228) consideran que la observación se puede considerar como método y como técnica. «Como método debe seguir los pasos del método científico y cumplir con los requisitos comunes a cualquier metodología; como técnica, sirve para suministrar información complementaria a otras fuentes de recogida de datos, estando subordinada a las directrices de una metodología de investigación diferente».

Para Rodríguez et al. (1996: 151) la observación es un «procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa»

Por su parte, Buendía (1997: 158-160) precisa que «sólo la observación rigurosa y sistemática nos ayuda avanzar en el conocimiento, describiendo situaciones, contrastando hipótesis y haciendo así aumentar el cuerpo de conocimientos científicos», definiendo la metodología observacional como un «procedimiento por el que se pretende captar el significado de una conducta surgida en un contexto natural, con ausencia total de manipulación, y que tras un registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta y el análisis de los mismos podemos describirla, analizarla o explicarla en el contexto que se generó».

En base a todo ello, podemos resumir que la observación es una técnica científica de recogida de datos, realizada en el propio contexto natural donde se produce la investigación, desarrollada de una manera deliberada y sistemática, guiada por un objetivo, ya formulado en la investigación, y que sigue un determinado proceso sujeto a control.

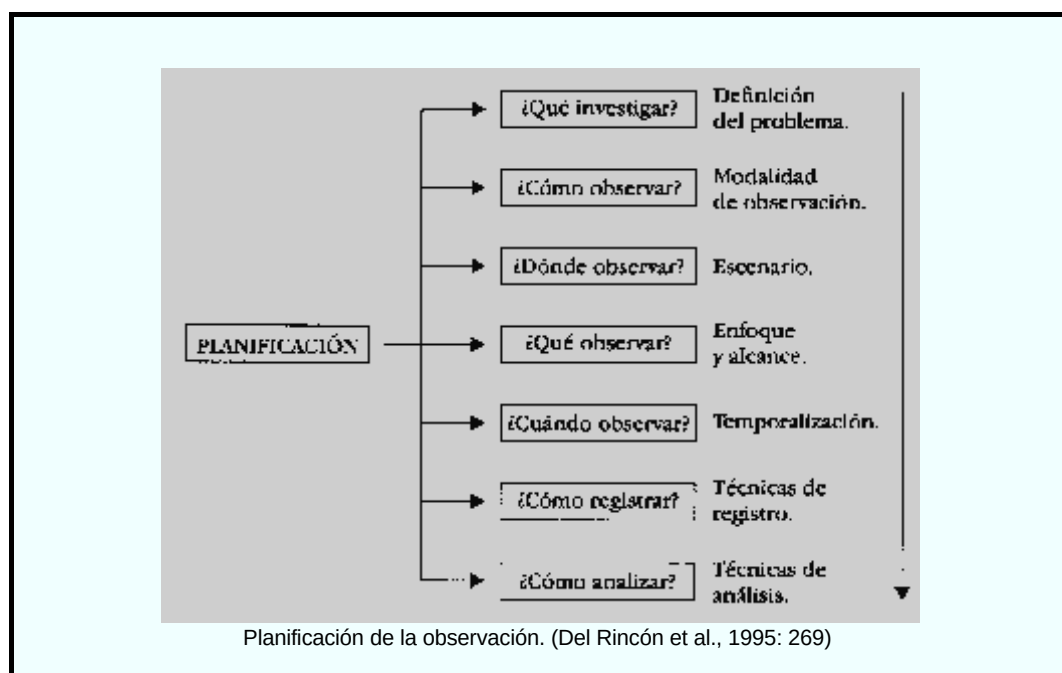


Proceso de la metodología observacional. (Buendía, 1997: 161)

Esta observación sistemática precisa de una adecuada planificación que pasa por la concreción de una serie de pasos que hay que tener presentes para poder realizarla con éxito. Por ello, para fundamentar y justificar nuestro proceso de observación desarrollado con los cinco grupos de alumnos, hemos seguido la propuesta formulada por Buendía (1997: 160 y ss), para quien la metodología observacional como en cualquier proceso científico pasa por **cuatro fases**: delimitación del problema, recogida de datos y optimización, análisis de datos e interpretación de resultados.

! El proceso de observación en nuestra investigación

El primer paso que realizamos fue plantear y delimitar bien los *objetivos de la observación*, a partir de la hipótesis y objetivos generales de nuestra investigación que ya hemos especificado en otro momento. Por tanto, teníamos claramente prefijados los datos que pretendíamos y esperábamos obtener con la observación.



Respecto a los *criterios contextuales* que regiría nuestra observación, como ya hemos indicado anteriormente, estaban perfectamente definidos desde el primer momento. Ésta se realizaría en las cinco aulas de trabajo pertenecientes a los grupos de alumnos de cada Centro educativo a los que se les aplicaría el Programa de Orientación y que ya hemos expuesto. Ello implicaba una observación colectiva, no individualizada en el mismo escenario natural donde se estaba desarrollando la implementación de nuestro Programa de Orientación, por lo que habría que tener en cuenta el marco concreto en la que se realizaría y por tanto las singularidades de ca-

da uno de los centros, sus alumnos y profesores a la hora de interpretarla.

El establecimiento del momento de la observación quedó fijado para cada sesión de tutoría. Estimamos que desde el comienzo del desarrollo del Programa hasta su finalización se emplearían unas doce sesiones de trabajo. Para conseguir que el proceso de observación en cada uno de estas sesiones fuera lo más homogéneo posible entre los cinco grupos, adoptamos una serie de criterios, concretados en unas orientaciones básicas a seguir y en la creación de un protocolo o guía de observación, que detallaremos más adelante.

Otras de las preguntas que nos teníamos que plantear giraban en torno al qué y cómo observar, es decir los *criterios metodológicos* del proceso de observación. Como afirma Travers (1971: 146) «el acto de la observación no puede ser un simple mirar y ver», sino que debíamos determinar las conductas a observar, es decir, precisar los elementos que en nuestro contexto concreto iban a ser objetos de observación.

Para ello, optamos por confeccionar una guía o protocolo observacional propio, lo que Goetz y LeCompte (1988: 154-155) denominan «protocolos de análisis de interacción», justificado porque con él recogeríamos los datos que nos interesaban y no otros. Por tanto, acordamos que en las observaciones de las sesiones de Tutoría, centraríamos nuestro interés en describir todo aquello que hiciera referencia a alguno de los aspectos siguientes:

Protocolo de observación

1. Organización del aula
2. Clima de clase
3. Dinámica de la Tutoría
4. Formas de trabajar
5. Características de las activida-

des

6. Metodología

7. Materiales y recursos

8. Evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

10. Incidencia del Programa

11. Otros aspectos de interés observados

Esta guía de observación la realizamos en colaboración con otro compañero de la Universidad, el profesor Monescillo, por la coincidencia en el tiempo de otra investigación referida a la experimentación de un Programa de Orientación para mejorar la Evaluación y que llevaba la misma línea de trabajo que nosotros. Su desarrollo completo, especificándose los distintos aspectos a observar, es el siguiente:

Desarrollo del Protocolo de Observación

1. Organización del aula

- Organización inicial del grupo-clase
- Organización del tiempo para la Sesión
- Organización del espacio a lo largo de la Sesión

2. Clima de clase

- Relaciones personales
- Comunicación interpersonal
- Confianza mutua
- Conflictos

- Apatía
- Tensiones

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer
 - *En cuanto a su papel:* es mediador, autoritario, permisivo...
 - *En cuanto a sus formas de hacer:* motiva, estimula, anima, orienta, informa, ayuda, es halagador, se muestra preocupado, tiene una actitud preventiva, manifiesta sus expectativas, escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus opiniones...
- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Son receptivos, participan en clase, se implican en las actividades, se muestran indiferentes, demuestran interés, tienen atención, son constantes en su trabajo, colaboran entre ellos, se ayudan mutuamente, preguntan al profesor, intervienen de forma espontánea, muestran actitud sumisa...

4. Formas de trabajar

- Trabajos individuales
- Trabajos por equipos
- Trabajos en gran grupo
- Actividades extraescolares

5. Característica de las actividades

- Tipo de actividad (suponen comentar, interpretar, discutir, reflexionar, crear, leer, sacar conclusiones, informarse, tomar decisiones, curiosar, ampliar, reforzar, etc.)
- Amplitud (referida al tiempo y trabajo que requieren)
- Adecuación a los alumnos (son adaptadas a sus edades e intereses)
- Presentación (forma de presentarlas el profesor)
- Favorecen la reflexión

- Favorecen el trabajo en grupo
- Interesan a los alumnos

6. Metodología

- Destreza docente (soltura y experiencia que muestra en la clase)
- Estrategias didácticas empleadas
(Utiliza el acercamiento a los alumnos, el diálogo, la ejemplificación, el humor, la investigación con sus alumnos, un método transmisivo que no favorece la participación, activa a los alumnos para que sean ellos los que hagan, utiliza la evaluación inicial para conocer el punto de partida, presenta los objetivos antes de empezar la Sesión, a lo largo de la Sesión promueve la autoevaluación y coevaluación...)
- Coherencia (sus propuestas metodológicas guardan relación y no encierran contradicciones)
- Tiene en cuenta la motivación
- Se centra en la explicación del profesor
- Favorece la participación de los alumnos
- Favorece la interacción en el grupo
- Favorece el intercambio de ideas
- Favorece el debate y la discusión crítica
- Favorece la toma de decisiones en grupo
- Favorece la atención individualizada
- Favorecen la coevaluación y autoevaluación

7. Materiales y recursos

- Materiales empleados (Cuaderno del Alumno, fotocopias, otros libros...)
- Recursos humanos participantes (personas ajenas a la clase que intervienen en la Sesión)
- Recursos didácticos (mural, recorte de prensa, televisión, vídeo, cinta de audio, retroproyector...)

8. Evaluación

- Objetos de la evaluación (alumnos, alumnos y profesores, el grupo, los resultados, las actividades, la planificación, los objetivos, la propia evaluación...)
- Evaluación inicial (actividades de reconocimiento y exploración realizadas en la clase)
- Evaluación continua (actividades o manifestaciones que promueven la evaluación a lo largo de la Sesión)
- Evaluación final (actividades de valoración de resultados finales y del funcionamiento de elementos personales y curriculares implicados en la Sesión)
- Coherencia (las actividades de evaluación guardan relación y no encierran contradicciones)
- Criterios de referencia (¿están fijados los criterios de evaluación?, ¿se dan a conocer a los alumnos?, ¿son claros?, ¿se utilizan?, ¿cuándo se fijan y se utilizan?...)
- Técnicas e instrumentos empleados (observación, prueba escrita, debate, puesta en común, revisión de cuadernos de clase, revisión de tareas individuales y de grupo, cuestionarios, entrevistas...)
- Autoevaluación (actividades o manifestaciones que denotan que el alumno o profesor evalúan a sí mismos)
- Coevaluación (evaluación compartida realizada por el grupo clase y el profesor)
- Implicación del alumno
- Utilización de las informaciones que aporta la evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

- Manifestaciones de los alumnos
- Manifestaciones del Tutor
- Dudas que surgen
- Temas que interesan a los alumnos
- Dudas que se plantean
- Discusiones que se dan
- Desacuerdos en el grupo

- Opiniones en relación al tema de la evaluación
- Opiniones en relación a las actividades
- Opiniones en relación al formato
- Opiniones en relación a la metodología planteada
- Opiniones en relación a la utilidad del Programa

10. Incidencia del Programa de Orientación

Registrar las manifestaciones referidas a cambios que se puedan dar por el efecto de la aplicación del Programa de Orientación. Como por ejemplo:

- En el clima de la clase
- En la dinámica de la Tutoría
- En la metodología del Tutor
- En la actitud de los alumnos en clase
- En el interés de los alumnos por el estudio
- En la participación y colaboración
- En los hábitos de los alumnos
- En la forma de entender y valorar la evaluación
- En la forma de hacer de otros profesores

11. Otros aspectos de interés observados

Pudiera ocurrir que los observadores apreciaran hechos o manifestaciones que no están incluidos en alguno de los bloques anteriores. En este caso, se incluirían al final del registro de la observación bajo la denominación «*Otros aspectos de interés observados*».

En cuanto al *tipo de participación de nuestros observadores*, optamos por una observación directa no participante, en la que nuestros observadores se limitaran a registrar las situaciones significativas o relevantes del grupo, en su propio contexto natural, acaecidas durante el desarrollo de la aplicación del Programa en cada sesión de Tutoría, a partir del protocolo observacional. Como señala Goetz y LeComte (1988: 153) la observación no participante «permite contemplar lo que está aconteciendo y regis-

trar los hechos sobre le terreno, centrando la atención en el flujo de acontecimientos». Sin embargo, conforme fue avanzando la investigación su grado de implicación fue progresando, a requerimiento de los profesores aplicadores, colaborando con ellos en la implementación del mismo, aunque de no forma continua, sino cuando la situación lo requería.

El acceso a los centros y su integración en las aulas no tuvo ninguna dificultad gracias a la colaboración de los tutores y a la capacidad de relación de nuestras colaboradoras, que rápidamente fueron aceptadas por los distintos grupos de alumnos, lo que contribuyó enormemente en la regularización de la dinámica interna de la clase, al no considerarse la presencia de las observadoras como elementos extraños que interferían en el normal desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los *criterios para el muestreo observacional*, es decir, a ese conjunto de decisiones relacionadas con el cuándo de la observación y que afectan a su representatividad, creemos que son necesarios la especificación de la duración del proceso y la distribución del tiempo de observación, lo que determinará la estrategia de recogida y registro a utilizar.

Como ya hemos expuesto con anterioridad, el período de observación en nuestra investigación se extendió durante el período de aplicación del Programa de Orientación a los cinco grupos objetos de estudio, abarcando el segundo y el tercer trimestre del curso escolar 98/99. Con ello, pretendíamos recoger suficiente información del día a día, de las dificultades y de los progresos del Programa. Es de reseñar que con anterioridad al inicio del proceso de observación, realizamos una fase de formación para nuestros observadores. A cada uno de ellos se les asignó un centro, fueron entrenados convenientemente en la metodología del registro observacional, recibieron las orientaciones precisas para evitar los posibles sesgos que se pueden dar con esta técnica y se les facilitó un modelo con los distintos aspectos de observación, para homogeneizar la misma. Se acordó que nuestro período de observación abarcaría toda la duración de la sesión de Tutoría, registrándose los aspectos ya señalados de forma general, a partir de la observación del grupo.

Para ello, se elaboró lo que Anguera (1988: 18) llama el «timing» o temporalización de las distintas fases: la duración total -alrededor de seis meses-, el número de sesiones -previstas en torno a las doce-, la periodicidad -semanalmente- y el tiempo de observación de cada sesión -coincidente con el tiempo destinado a la Tutoría dentro del horario lectivo de los alumnos: en torno de los 50 a 60 minutos-. Si tuviéramos que circunscribirnos a un tipo de muestreo concreto nos inclinaríamos por el denominado) *muestreo focal*, dentro de un sistema descriptivo, «cuando en períodos de tiempo, previamente establecidos, registramos todas las acciones de un individuo o grupo de individuos que previamente han sido seleccionados para ser el «foco» de observación» (Buendía,1997: 171).

En la fase de recogida de datos del proceso observacional, aparte de la configuración del propio diseño o plan estructurado de acción, del que hemos ido reflejando sus peculiaridades en la especificación de los distintos apartados del método de la observación, situándolo en un enfoque secuencial, al registrarse informaciones sobre frecuencias y orden de aparición de los aspectos establecidos de observación, nos encontramos con dos elementos a tener siempre presente como son el control de los posibles sesgos y el registro de las observaciones.

El *control de los sesgos* que se pueden producir en el proceso de observación, tanto contextuales, metodológicos como personales, es una tarea importante que tiene que prever el investigador principal, porque de ello depende, en gran medida, la fiabilidad de los datos recogidos. Por ello, adoptamos una serie de actuaciones que, de alguna manera, nos controlaran los sesgos y dificultades que afectan a toda observación y que los datos no se vieran alterados. La más im-



Documentos de trabajo elaborados
para los observadores

portante fue la selección de los observadores y su posterior formación a cargo del investigador principal. Como señalan Del Rincón et al. (1995: 231), «la formación del observador es un aspecto importante que incide en la observabilidad. El observador debe ser competente, lo que requiere una formación previa en la adquisición de habilidades específicas al respecto. La formación del observador aumenta la fiabilidad de los datos».

Por este motivo, tras el proceso de selección, donde se aplicaron, entre otros, los criterios de preparación psicopedagógica y competencia profesional, se procedió a un período de entrenamiento, donde se les informaron de las orientaciones básicas a tener en cuenta en las observaciones, se les orientó sobre los elementos concretos que eran objetivos prioritarios de nuestra observación, se unificaron los criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones y, por último, suministrarles los modelos de protocolos ya elaborados, que les sirvieran de guía y les facilitasen la tarea de observación y registro de la información. Como muestra de ello, relacionamos, a modo ilustrativo, parte del material que trabajamos en estas sesiones de formación de los observadores seleccionados:

Observadores**Documento
nº 1****La Observación como técnica de diagnóstico y evaluación****Orientaciones básicas a seguir en las observaciones del desarrollo del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»****1. Concepto de observación**

Según Casanova, en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992, 75), se entiende por observación «el examen atento que un sujeto realiza sobre otros o unos sujetos o sobre determinados

objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios».

2. Tipos de observación

- **Observación directa:**

Es aquella que se hace para captar reacciones, actitudes y comportamientos en el momento mismo en que se producen.

- **Observación indirecta:**

Es la que se hace sobre los productos resultantes de una actividad ya realizada, indagando sobre aspectos relacionados con ésta (cómo fue la organización del aula, la participación de los alumnos, la metodología empleada por el profesor, los recursos y materiales utilizados, las dudas que surgieron, los inconvenientes que se encontraron, etc.)

3. Tipos de observadores

- **Observador participante:**

Es aquél que se integra en la realidad que observa como un participante más.

- **Observador independiente:**

Sólo observa al grupo y no se integra en él.

4. Ventajas de la observación

- Las informaciones que aporta corresponden a situaciones espontáneas y naturales que suceden en el entorno habitual de la realidad observada -no se somete a los observados a situaciones artificiales y experimentales-.

- Permite obtener, al mismo tiempo y durante todo el proceso, información de todos los elementos participantes.

- Recogemos informaciones tanto del proceso orientador y educativo como del proceso de aprendizaje.

5. Exige en el observador

- Objetividad, gran atención y un trabajo continuado.

6. Para evitar la subjetividad

- Ser conscientes de que nuestra subjetividad puede influir en los resultados de la observación.
- Concretar de antemano los aspectos que queremos observar para evitar referirnos a otros secundarios que nos pueden distraer o interferir.
- Utilizar instrumentos de registro que nos ayuden a realizar la observación (diarios, escalas de observación, anecdotalios, listas de control, fichas de seguimiento, grabación en audio o vídeo.
- Las observaciones deben referirse a comportamientos o acciones que se dan y no a juicios personales del observador. Como regla a tener en cuenta podemos decir que:

EVITAR EL «CREO QUE» POR EL «OBSERVO QUE»

REGISTRAR LO QUE VEMOS Y OÍMOS, NO LO QUE OPINAMOS

) **ES CORRECTO** referirse a acciones como:

Pregunta, recoge, utiliza, guarda, dice, explica, hace, recuerda, repasa, escucha, ordena, obliga, grita, participa, no interviene, llega tarde, ayuda, se mueve, está sentado, guarda silencio, atiende, aconseja, toma nota, dibuja, forma equipos, está aislado, está pensativo, hace pausas, sonrío, motiva, orienta, evalúa, critica, corrige, informa, no muestra interés...

) **NO ES CORRECTO** hacer juicios de valor como:

Es ordenado, lo hace muy bien, es estupendo, no se puede mejorar, me gusta como lo hace, es trabajador, no es inteligente, está bien preparado, no tiene interés, se despreocupa, tiene mucho valor, es muy importante, debe ser así, me parece mal, no es correcto, creo que es una equivocación, lo debería repetir, está mal planteado, no le gusta a la clase, no merece la pena, es culpa de...

7. Precauciones que se deben tomar

- **Evitar siempre el efecto de halo.**

Es decir, no dejarse influenciar por la situación que estamos observando y, especialmente, no dejarse llevar por las *primeras impresiones* que nos dan los hechos o las personas observadas.

- **Evitar los errores de:**

- & Generosidad - calificar siempre muy positivo a todo y a todos-.

- & Severidad -calificar muy bajo todo y a todos-, y

- & Tendencia central** -calificar siempre todo y a todos como normal-.

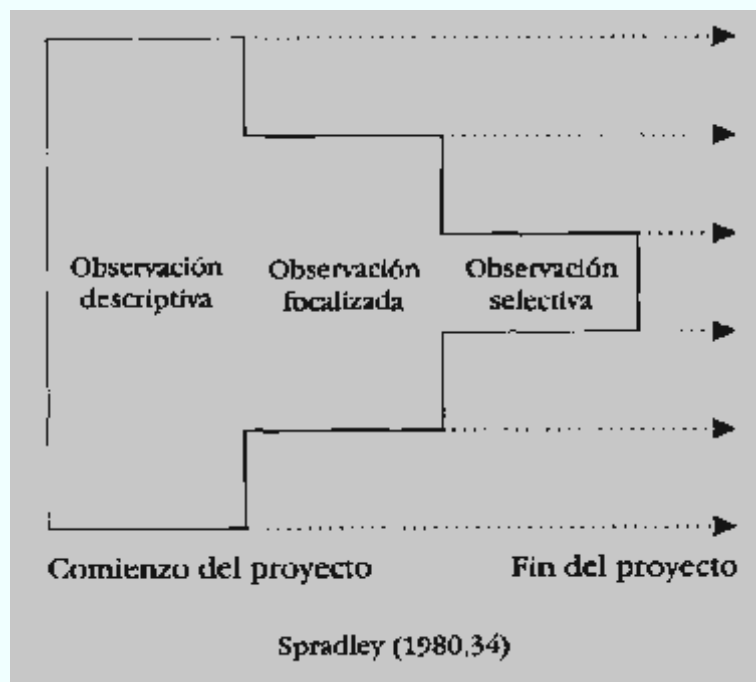
Para no caer en estos errores hay que utilizar todos los calificativos de una escala como, por ejemplo: muy positivo, positivo, normal, bajo y muy bajo.

- **Evitar el error lógico**, no dejándose influir por cosas que el observador piensa que son importantes dentro de la situación observada y que deben apacer o comportarse como él personalmente espera que lo hagan.

El *registro de las observaciones* constituye el momento en el cual los observadores plasman la realidad que perciben de la mejor manera posible, para facilitar su estudio y análisis posterior. Anguera (1988: 22) indica que el registro es una «representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia». Atendiendo a las características del soporte físico en el que se lleva a cabo el registro, Evertson y Green (1989: 320) agrupan los sistemas en cuatro modalidades: categoriales, descriptivos, narrativos y registros tecnológicos.

En nuestro proceso de observación hemos optado por los sistemas descriptivos y narrativos. Ambos comparten la característica de ser abiertos en los que «la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos» (Rodríguez et al., 1996: 160). Los sistemas descriptivos admiten categorías prefijadas que pueden ser susceptibles de modificación durante la observación. Nosotros partimos del protocolo de observación, ya presentado, para ir identificando las categorías a partir de los datos obtenidos. Hemos seguido las orientaciones de Evertson y Green (1989:325 y ss.) en el senti-

do de que el observador necesita centrar y delimitar progresivamente su ámbito de observación contextualizando los fenómenos observados. Es un proceso en espiral, partiendo de lo más general a lo más específico. Asimismo, nuestra observación coincide con la propuesta formulada por Spradley (1980: 34), para quien el proceso observacional comienza con observaciones descriptivas de carácter global que, aunque continúan hasta el final del estudio, van dejando paso a observaciones focalizadas, centradas en aspectos más específicos, para pasar finalmente a la fase de observación selectiva, donde se requiere una mayor implicación personal. Por otra parte, su combinación con sistemas narrativos nos han permitido realizar una descripción más detallada de los aspectos a observar y explicar el proceso de aplicación del Programa.



Fases del proceso de observación

Rodríguez et al. (1996: 162) señalan que a través de los sistemas narrativos se registra «la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas, etc, sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir recogeremos los acontecimientos tal y como están ocurriendo, sin separarlos de todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada». El observador se convierte en el principal instrumento de observación, por lo que su objetivo es observar y registrar lo que sucede.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestros observadores pasaron por un entrenamiento previo para unificar criterios y que todos tuvieran muy claro lo que tenían que observar y el proceso para hacerlo. De esta manera, intentamos evitar cualquier posibilidad de sesgo en sus percepciones personales y aumentar la fiabilidad de lo observado. Respecto al momento del registro se acordó que se sólo se tomaran notas de campo para, posteriormente al finalizar la sesión, ampliar todos los datos y plasmarlo por escrito, siguiendo los aspectos recogidos en el protocolo observacional ya elaborado. Queríamos, en todo momento, evitar que los alumnos se distrajesen y provocar interferencias en la interacción y para facilitarle la tarea se le hizo entrega de una parrilla para un registro más ordenado de las observaciones, aunque se les permitió que las notas de campo se reflejasen por escrito a modo de diario en el que se tenía que especificar el número de la sesión, el día de la observación, la clave del observador, el centro y la duración.

En definitiva, nuestras observaciones se han registrados en base a dos procedimientos, similares y compatibles a la vez: un registro continuado con notas de campo a lo largo de todo el proceso que se plasmó en una especie de diario y la confección del modelo prefijado de registro, a partir de la guía de observación, a fin de que no se perdieran datos sobre los diferentes aspectos a observar.

A modo ilustrativo, incluimos un extracto de la información recogida por una de nuestras observadoras. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo incluimos los textos íntegros y en los «Anexos» algunas

ejemplificaciones de los mismos:

OBSERVTER

9ª sesión

Duración: 85 minutos.

Día: Jueves, 27 de Mayo de 1999.

Observadora: Covadonga Padilla Lara.

Centro: Santa Teresa de Jesús.

Curso: 3º ESO

1. Organización del aula

La clase se organiza en los grupos establecidos para realizar el programa. En el apartado «¿Qué sabemos?» se han utilizado 35 minutos, de los cuales 25 fueron empleados para contestar a las preguntas y los 10 restantes para una puesta en común. El espacio donde se realizó fue el aula. El apartado "Investigamos y reflexionamos", se ha llevado a cabo durante 45 minutos. De los cuales 30 minutos se han utilizado para ver un tele-diario y 15 minutos para comentarlo y analizarlo. El espacio fue el aula de audiovisuales.

.../...

3. Dinámica de la tutoría

El papel de la Tutora en el primer apartado ha sido permisivo. En cuanto sus formas de hacer ha sido de informar y ayudar. En el segundo apartado, ha sido guía de la puesta en común.

El papel y la actitud de los alumnos ante el primer apartado ha sido normal realizando las preguntas trabajando y ayudándose mutuamente dentro del equipo. En el segundo apartado «Investigamos y reflexionamos», la participación y la motivación de las alumnas ha sido altas, interviniendo de forma espontánea.

.../...

5. Características de las actividades

Al comienzo de la sesión, la profesora, realizó la lectura de introducción a la sesión. Pasamos seguidamente a la realización del apartado «¿Qué sabemos?» con su puesta en común. El apartado «Investigamos y reflexionamos», no se realizó como se expone en el programa. Se realizó la visión de un informativo matinal del Canal Sur, seguido de un análisis y comentario guiado por la tutora, atendiendo a la duración del programa, estructura formal (número de presentadores, conexiones en distinto tipo de noticias y la forma de exposición...). La profesora realizó preguntas sobre el informativo motivando a las alumnas a participar.

OBSERVHIS

3ª sesión

Duración: 55 minutos.

Día: Martes, 16 de Marzo de 1999.

Observadora: Cinta Limón Riquelme

Centro: La Hispanidad

Curso: 3º ESO

Son las 9 horas y al llegar al aula los alumnos estaban realizando un examen, por lo que tuve que esperar que finalizaran y se colocaran formando sus grupos de trabajo. Para ello, los niños/as giraban sus asientos para que quedasen todos mirándose, creando así una postura cómoda de trabajo. Los grupos quedan conformados con una cantidad que oscila entre cinco y seis alumnos/as. El clima de la clase está un poco tenso, se denota que han salido de un examen, muchos de ellos se dedican a comentar las respuestas que han contestado al mismo.

El tutor comenta lo que tienen que hacer mencionando los apartados de la sesión y los alumnos empiezan a trabajar. Nosotros nos dedicamos a solucionar las dudas que se le plantean a los alumnos/as. Se muestran interesados en el tema, aunque tienen muchas preguntas que hacer sobre el mismo, a la que nosotros vamos respondiendo de la manera que mejor vamos pudiendo. Los alumnos, al haber escogido la mayoría de ellos sus compañeros de trabajo, trabajan bien a simple vista. Entre ellos escogen un coordinador y un secretario. El primero se dedica a moderar y guiar la marcha del grupo, y el segundo copia las respuestas a las cuestiones planteadas. Algunas de las cuestiones, sobre todo las de «Investigamos y reflexionamos» tienen una mayor complejidad para ellos, ya que sobre ellas son las que plantean más cuestiones. La metodología seguida por el tutor no sigue las pautas que aparece en el cuadernillo, ya que los grupos avanzan de forma independiente, sin que el tutor tenga pensamiento de seguir la técnica de la globalización..../...

Para el *análisis de los datos* obtenidos por las observaciones, al igual que para los diarios y las entrevistas utilizaremos un programa informático para el análisis cualitativos de datos, en concreto, el HyperResearch. Ampliamente expondremos su proceso en el apartado correspondiente al análisis de observaciones, diarios y entrevistas.

Colegio «Santo Ángel»				Colegio «Santa María de Gracia»			
Observadora: M ^a Bella Barroso Oria				Observadora: M ^a Carmen Millán Romero			
Sesiones	Día	Fecha	Hora	Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVSAM01	Jueves	18/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG01	Jueves	11/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM02	Jueves	25/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG02	Jueves	18/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM03	Viernes	26/02/99	12:00/13:00	OBSERVSMG03	Jueves	25/02/99	12:00/13:00
OBSERVSAM04	Jueves	04/03/99	10:30/11:30	OBSERVSMG04	Jueves	04/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM05	Jueves	11/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG05	Jueves	11/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM06	Jueves	18/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG06	Jueves	18/03/99	12:00/13:00
OBSERVSAM07	Jueves	25/03/99	12:00/13:00	OBSERVSMG07	Viernes	09/04/99	10:00/11:00
OBSERVSAM08	Jueves	08/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG08	Jueves	15/04/99	12:00/13:00
OBSERVSAM09	Jueves	15/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG09	Miércoles	28/04/99	10:00/11:00
OBSERVSAM10	Jueves	22/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG10	Miércoles	05/05/99	10:00/11:00
OBSERVSAM11	Jueves	29/04/99	12:00/13:00	OBSERVSMG11	Jueves	13/05/99	12:00/13:00
OBSERVSAM12	Jueves	13/05/99	12:00/13:00	OBSERVSMG12	Jueves	20/05/99	12:00/13:00
OBSERVSAM13	Jueves	27/05/99	12:00/13:00	OBSERVSMG13	Jueves	17/06/99	12:00/13:00

IES «San Sebastián»				Colegio «La Hispanidad»			
Observadora: Rosa Reos Selles				Observadora: Cinta Limón Riquelme			
Sesiones	Día	Fecha	Hora	Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVSEB01	Jueves	18/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI01	Martes	16/02/99	09:00/10:00
OBSERVSEB02	Jueves	25/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI02	Martes	09/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB03	Jueves	26/02/99	09:30/10:30	OBSERVLHI03	Martes	16/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB04	Jueves	04/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI04	Martes	23/03/99	09:00/10:00
OBSERVSEB05	Jueves	11/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI05	Martes	13/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB06	Jueves	18/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI06	Martes	20/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB07	Jueves	25/03/99	09:30/10:30	OBSERVLHI07	Martes	27/04/99	09:00/10:00
OBSERVSEB08	Jueves	08/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI08	Martes	04/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB09	Jueves	15/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI09	Martes	11/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB10	Jueves	29/04/99	09:30/10:30	OBSERVLHI10	Martes	18/05/99	09:00/10:00
OBSERVSEB11	Jueves	06/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI11	Martes	01/06/99	09:00/10:00
OBSERVSEB12	Jueves	20/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI12	Martes	08/06/99	09:00/10:00
OBSERVSEB13	Jueves	10/05/99	09:30/10:30	OBSERVLHI13	Martes	15/06/99	09:00/10:00

Colegio «Santa Teresa de Jesús»			
Observadora: Covadonga Padilla Lara			
Sesiones	Día	Fecha	Hora
OBSERVTER01	Jueves	18/02/99	11:30/12:30
OBSERVTER02	Jueves	25/02/99	11:30/12:30
OBSERVTER03	Jueves	11/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER04	Jueves	18/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER05	Jueves	25/03/99	11:30/12:30
OBSERVTER06	Jueves	15/04/99	11:30/12:30
OBSERVTER07	Jueves	29/04/99	11:30/12:30
OBSERVTER08	Jueves	13/05/99	11:30/12:30
OBSERVTER09	Jueves	27/05/99	11:30/13:00
OBSERVTER10	Jueves	03/06/99	11:30/13:00
OBSERVTER11	Jueves	10/06/99	11:30/13:00

4.5.1.4. Las entrevistas

La entrevista es considerada como una de las estrategias e instrumentos más utilizados en la investigación educativa, en la que se intenta obtener información u opiniones de una persona o grupo de personas, a partir de un proceso de comunicación verbal entre el entrevistador y el entrevistado. Por este motivo, desde el primer momento teníamos claro su incorporación a nuestra investigación con los dos grupos claves de informantes: los profesores aplicadores y los observadores.

Buendía (1997: 127) corrobora nuestro posicionamiento cuando afirma que «consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador».

En este sentido, Cannell y Kahn (1968), citados por Cohen y Manion (1990: 378), la considera como «un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación, de descripción de predicción o de explicación sistemáticas». Por su parte, Kerlinger (1975), citado por Del Rincón et al. (1995: 308), asignan a la entrevista tres usos básicos:

1. Instrumento de exploración: ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación.
2. Instrumento de recogida de datos.
3. Complemento de otros métodos: para obtener información que no se puede conseguir de otra forma o comprobar la certeza de la información obtenida anteriormente.

En nuestro trabajo, partimos, por tanto, de estas consideraciones, por lo que este instrumento lo incorporamos como un elemento fundamental que nos ayudaría a la hora de validar los resultados obtenidos con las otras técnicas utilizadas en la recogida de datos: cuestionario, diarios y observa-

ciones. Precisamente como instrumento de recogida de información nos permitía ampliarla y poderla contrastar con lo expresado por los informantes en sus diarios u observaciones. Sin embargo, para nosotros la utilización de las entrevistas tuvo además la finalidad de cohesionar y entusiasmar a los grupos participantes en torno al desarrollo de la investigación, concretado en la aplicación del Programa de Orientación.

Efectivamente, los encuentros periódicos que mantuvimos durante su implementación en los Centros, favoreció las relaciones entre el investigador principal y los participantes y contribuyó en la mejora de la aplicación del Programa, al producirse un intercambio de información sobre su experimentación en las aulas.

Como se deduce de lo expresado más arriba, nos inclinamos por la realización de la entrevista de tipo grupal, «porque participa de la idea de que el descubrimiento y captación de significados tiene lugar partiendo del grupo, en colaboración con el grupo o funcionando en seno del mismo grupo. Cualquiera que sea la forma que adopte, comparte el hecho de abordar problemas y formas de estudio de modo colectivo más que individual. El término grupo es entendido como sinónimos de colectivo de personas que comparten intereses, valores, situación social o una misma experiencia» (Colás, 1997: 277; Ruiz, 1996: 247). En esta línea, otros autores defienden la entrevista grupal aduciendo que «los argumentos o temas sobre los que se quiere reflexionar pasan de ser expuestos en términos de demanda directa, como en la entrevista individual, y se introducen como tema de discusión y debate» (Cabero y Hernández, 1995: 55); o que «a medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen a nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes, sirviendo como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes» (Krueger, 1991: 65).

En nuestro estudio, la entrevista grupal fue un excelente hilo conductor del desarrollo del Programa de Orientación en los Centros, ya que nos permitió realizar una constante evaluación formativa del mismo, favoreciendo sus reajustes, manteniendo unido e ilusionado tanto a los tutores como a

las observadoras y aportando una ingente riqueza informativa.

Para exponer el procedimiento metodológico que ha guiado la realización de nuestras entrevistas, hemos seguido las indicaciones de Colás (1997:277) quién indica que el éxito de una entrevista está condicionado por la inclusión de tres procesos: *a) procesos de interacción, b) procesos técnicos de recogida de información y c) proceso instrumental de registro y conservación de la información.*

Por lo que respecta a los procesos de interacción, desde el primer momento sabíamos que las relaciones entre las personas implicadas en la misma, suponían un elemento a considerar de primer orden. Por ello, pretendíamos favorecer el entendimiento y la confianza mutua entre el investigador principal y los participantes, ya fueran los profesores aplicadores o los colaboradores, creando un clima adecuado de empatía y cordialidad. Como elementos favorecedores, antes de proceder a la sesión de entrevista, pasábamos un momento por la cafetería de la Facultad, lo que facilitaba la situación de entendimiento y comunicación interpersonal y procuramos también mantener el mismo escenario físico para los encuentros, normalmente el aula de trabajo del Departamento de Educación. Intentamos siempre crear unas condiciones óptimas, para ello, ayudábamos a la participación de los entrevistados haciéndoles preguntas sobre sus puntos de vista, desde una verdadera relación de respeto y confianza, permitiendo que hablaran con total libertad, no cortando sus intervenciones. Un aspecto que consideramos importante es que al comienzo de cada sesión de entrevista, informábamos del contenido de la misma, para que tuvieran una visión global y organizaran la información a comunicar.

En cuanto a los procesos técnicos de recogida de información, en primer lugar especificar que nos inclinamos por una entrevista de tipo semiestructurada, en la que hemos partido de un protocolo previo que nos servía de guía, pero que se ha seguido de forma flexible, alejado de cualquier rigidez, fomentando la participación de todos e intentando que fueran los propios participantes los que marcaran el desarrollo de la sesión con sus vivencias, sugerencias, opiniones y puntos de vista sobre los temas plantea-

dos o que fueran surgiendo.

Con este modelo de entrevista, nos adaptamos mejor al tipo de investigación evaluativa que estábamos realizando. Nuestros profesores aplicadores, y los observadores no tuvieron en ningún momento la sensación de que estaban siendo entrevistados, aun sabiéndolo, al generarse un ambiente de interacción personal donde se producía una excelente intercomunicación e intercambio de información y opiniones.

En cuanto al tipo de cuestiones que se planteaban en la entrevista, optamos por aquéllas con un matiz abierto, más general para ir descendiendo a cuestiones más concretas. Ruiz (1996: 181 y ss.) nos plantea proceder de lo más amplio a lo más pequeño, de lo más superficial a lo más profundo, de lo más impersonal a lo más personalizado y de lo más informativo a lo más interpretativo. Esta fase es muy importante porque como afirma Colás (1997: 278) «la recogida de información depende directamente del éxito de aplicación de determinadas técnicas y habilidades por parte del entrevistador, destacando entre ellas la formulación de preguntas», que ha de realizarse de forma clara y sin que condicione la respuesta.

En cuanto a su contenido, y siguiendo la clasificación efectuada por Spradley (1979), citado por Rodríguez et al. (1996: 175), las podemos encuadrar en las denominadas descriptivas y de contraste y en mucha menor medida las estructurales. Con las primeras, pretendíamos acercarnos a la experiencia personal de cada entrevistado con respecto al desarrollo del Programa de Orientación, lo que nos reportaba descripciones abundantes sobre su aplicación: aspectos positivos, negativos, dificultades, incidencias, etc. Respecto a las preguntas de contraste se favoreció la confirmación o rechazo de diferencias a la hora de enfocar el proceso de aplicación del Programa con sus ventajas y sus problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por último, las veces que utilizamos cuestiones de tipo estructural, las formulamos para verificar algunos aspectos concretos de la experimentación.

En cuanto al proceso instrumental de registro y conservación de la

información, utilizamos en todas las entrevistas una grabadora, porque nos permitía registrar con facilidad, cómodamente y sobre todo con fidelidad todas las intervenciones de los entrevistados. Desde el primer momento fue aceptado con toda normalidad, lo que nos permitía prestar más atención a la propia entrevista y a lo que nos comentaban nuestros informantes, ganando en riqueza informativa.

Todas las sesiones fueron transcritas posteriormente para su procesamiento informático con el programa HyperResearch, a partir de un sistema de categorías elaborado por el investigador principal, como expon-dremos más adelante en otro apartado.

A modo ilustrativo, incluimos sendos ejemplos de los protocolos de entrevistas elaborados para los profesores aplicadores y los observadores, respectivamente.

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES/AS APLICA- DORES/AS

2ª SESIÓN

22 de Febrero de 1999. 18,30 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de trabajo:

1. Presentación de los asistentes
2. Objetivos a desarrollar en la sesión
3. Proceso de introducción del Programa: ¿Cómo ha sido el proceso? Expectativas en su aplicación, posibles dificultades que puedan surgir, lo que se les ocurra.
4. Repercusión en el Centro, en los alumnos, en su actividad docente. Interés, agrado de aceptación, críticas.
5. Planificación del desarrollo del Programa: Temporalización y organización de la aplicación. Grado de inserción en Tutoría. Inconvenientes.
6. Estructuración del programa y proceso de aplicación: Apartados. Tiempo en su realización. Consideraciones sobre los distintos apartados. Conveniencia de saltar, modificar algunos puntos.
7. Comparación con otros materiales curriculares: Destacar aspectos diferenciadores. Ventajas y limitaciones.

8. Los observadores internos: Su papel, nivel de integración y aceptación.
9. Instrumentos de evaluación: Diario del profesor: importancia, objetivos, contenidos, ¿cómo se está llevando?, dificultades, propuestas.
Diario del alumno: ídem.
Recoger todos los aspectos que tengan incidencia positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos.
10. Conclusiones finales
Añadir alguna sugerencia final sobre el programa que no se haya tocado.
Conclusión, agradecimiento y compromiso de nueva reunión (fijar fecha, si es posible).

Relación de profesores aplicadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LAS OBSERVADORAS

3ª SESIÓN

30 de junio de 1999. 11,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de desarrollo:

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. Uso y desarrollo.
3. El clima y el trabajo en el aula: 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 recogida de información y de evaluación: Limitaciones, ventajas.
6. Influencias personales en la experiencia docente.
7. Otras incidencias.

Relación de observadoras asistent-

tes:

Finalmente recogemos en un cuadro la secuencia de las sesiones de entrevistas realizadas con ambos grupos de informantes. Durante el pe-

riodo de aplicación del Programa de Orientación en los Centros realizamos un total de cuatro entrevistas con los profesores aplicadores y tres con los observadores.

Entrevistas con los profesores aplicadores				Entrevistas con los observadores			
Clave: ENTAP				Clave: ENTOB			
Se- sión	Lugar	Fecha	Hora	Se- sión	Lugar	Fecha	Hora
ENTAP1	Dpto. Educación	18/01/99	18:00/20:00	ENTOB1	Dpto. Educación	21/01/99	11:00/13:00
ENTAP2	Dpto. Educación	22/02/99	18:00/20:00	ENTOB2	Dpto. Educación	26/04/99	10:00/12:00
ENTAP3	Dpto. Educación	29/04/99	18:30/20:30	ENTOB3	Dpto. Educación	30/06/99	18:00/20:00
ENTAP4	Dpto. Educación	28/06/99	18:00/20:00				

4.5.1.5. Las fotografías

Las fotografías en nuestra investigación han constituido un instrumento más de recogida de información, ya que con ellas, con todas las cautelas posibles, obteníamos una inestimable información sobre la realidad de los centros. En este sentido, nos sirvió para observar el espacio físico del aula y la organización de los alumnos para el trabajo, además de ilustrar y documentar nuestro trabajo. Somos completamente conscientes de sus limitaciones, entre otras, su carácter reactivo, estático, la subjetividad y sesgo en las tomas, pero ello no ha restado la consideración que ha tenido para nosotros y los beneficios aportados.

A este respecto, para justificar el uso de este medio audiovisual en la investigación educativa, Del Rincón et al. (1995: 371-375) afirman que «la fotografía proporciona datos descriptivos llamativos, a menudo usados para comprender lo subjetivo. Puede ofrecer una buena imagen del sentido general de la situación o tema, de sus participantes o de eventos particulares, y una información factual específica que puede ser utilizada en conjunción

con otras fuentes, añadiendo evidencia e imágenes para una posterior inspección de los indicios de relaciones y actividades. Son los detalles de las fotografías las que pueden facilitar a las personas a deducir el significado de las ilustraciones». Bernal y Velázquez (1989: 97-103) indican que es «otro medio más para la recogida y sistematización de la información y documentación».

Las tomas fotográficas fueron realizadas por nuestras observadoras en una única sesión para no distraer y alterar la atención de los alumnos. Como hemos expuesto, las fotografías de las aulas nos facilitó la comprensión del contexto real donde se estaba aplicando el Programa y nos mostró información que de otra manera podía pasar desapercibida. En definitiva, fue un instrumento que participó en la triangulación de evidencias de la propia investigación.

A continuación, incluimos algunas de las tomas fotográficas efectuadas en los distintos Centros durante las sesiones de experimentación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».

Colegio «Santo Ángel»



Las actividades individuales se combinaron con las colectivas.



El trabajo con el Cuaderno del Alumnado fue el eje central de las sesiones.



La participación y colaboración de los alumnos constituyeron elementos fundamentales del Programa.



El interés mostrado por los alumnos de este Centro fue un aspecto muy destacado.

Colegio «Santa María de Gracia»



La distribución de las mesas de los alumnos en forma de U favoreció las exposiciones de los grupos.



En este Centro, en algunas ocasiones, la observadora colaboró en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



El papel desarrollado por la Tutora y la colaboración de la Orientadora durante la aplicación del Programa fue decisivo para su éxito.



Los debates contribuyeron enormemente en el desarrollo de actitudes críticas ante los medios de comunicación y sus mensajes.

I.E.S. «San Sebastián»



El visionado de imágenes televisivas, fue una actividad fundamental para el análisis crítico de este medio.



El debate y la reflexión colectiva favorecieron la adquisición de compromisos positivos ante el consumo inteligente de los medios.



El cuaderno del alumnado fue utilizado grupalmente en este Centro.



La lectura de imágenes publicitarias mostró a los alumnos lo que se esconde tras ellas.

Colegio «La Hispanidad»



Con el trabajo de grupos los alumnos compartieron sus experiencias sobre el consumo de medios de comunicación



La dinámica interna de los grupos permitió el contraste de opiniones y el reparto de tareas.



La realización de actividades de investigación potenció una enseñanza constructiva.



El Cuaderno del alumnado, del Programa de Orientación fue el material básico de trabajo.

Colegio «Santa Teresa de Jesús»



La tutora dinamizó las actividades de los alumnos, orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje



La utilización de la biblioteca para la ampliación de la información, enriqueció el aprendizaje.



El Cuaderno del Alumnado se convirtió en un material básico y necesario.



La colaboración y la participación de todos fue una faceta destacada en los grupos de trabajo.

4.5.2. Formación de profesores aplicadores y colaboradores

Durante los meses de Noviembre y Diciembre, iniciamos un período formativo tanto para los cinco profesores tutores y aplicadores del Programa como para los Observadores seleccionados. Aunque en las descripciones de ambos grupos ya hemos hecho bastante referencia a ello, a modo de síntesis expondremos a continuación el proceso seguido.

Las reuniones con los Profesores las realizamos, algunas veces de forma colectiva en la Facultad de Educación, pero otras, debido a problemas derivados de sus horarios, en sus respectivos Centros, de forma individualizada y normalmente con la presencia del orientador/a. Con estos encuentros, además de establecerse una cordial y afectiva relación personal y comunicativa con todos ellos, aspecto importantísimo para el éxito de la investigación, se potenció la idea de que su participación en la misma no era algo casual, sino que queríamos que formaran parte activa en la toma de decisiones, incluso en la planificación del propio proceso. En este sentido, su período formativo no se limitó sólo a recibir orientaciones, sino que además aportaron sugerencias e iniciativas que se incluyeron en los apartados correspondientes.

A partir del diseño previo del Programa, iniciamos el necesario plan de formación, para que conocieran el material, su estructuración, contenido y el procedimiento metodológico a seguir para su aplicación a los alumnos. Finalizado el mismo, participaron aportando sus sugerencias en la elaboración de los Cuestionarios de evaluación inicial y final. Para ello, el investigador principal, les presentó el borrador del cuestionario, analizándose las diferentes dimensiones del mismo, con sus correspondientes ítems. Lógicamente, recibieron las orientaciones oportunas para que su aplicación fuera exitosa.

Recibieron, también, suficiente información sobre la realización de un diario, para la recogida de información, la manera de realizarlo y los contenidos que nos interesaba en la investigación. Por último, se estableció el

período de comienzo y terminación de la implementación del Programa, acordándose que se iniciaría en la primera semana de Febrero de 1999.

Con respecto a los observadores, un grupo formado por alumnas de la Facultad de Educación, participaron, igualmente, en proceso formativo imprescindible para el correcto desarrollo de la experimentación del Programa. Se les facilitó una completa documentación que se fue analizando, para finalizar con simulaciones y entrenamientos en las maneras de recoger la información. En concreto, se cubrieron las siguientes finalidades:

- Formar e informar a las personas colaboradoras en la investigación sobre los aspectos básicos a tener en cuenta para poder dar validez a las observaciones del desarrollo de las Sesiones de Tutoría en los distintos Centros Educativos que experimentan el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».
- Orientar sobre los elementos concretos que serán objetivos prioritarios de ésta observación.
- Unificar criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones.
- Servir de guía y facilitar la tarea a los observadores.

Asimismo, se les orientó sobre la mejor manera de proceder en su estancia en los centros, tanto con los profesores, como con los alumnos.

4.6. Fase ejecutiva

Esta fase comprende el período durante el cual se procede a la aplicación del Programa de Orientación. En nuestra investigación abarcó el segundo y el tercer trimestre del curso 98/99 (enero/junio de 1999).

Tras la evaluación de nuestro Programa de Orientación, efectuada por el plantel de expertos e introducidos los cambios y modificaciones pertinentes, procedimos a su reproducción fotocopiada. En las reuniones previas con los profesores aplicadores, habíamos acordado que entregaríamos para el trabajo en las sesiones de Tutoría un ejemplar del Programa por cada cinco alumnos, más el correspondiente para cada Tutor y Orientador. Asimismo, en aquellos centros que lo estimasen oportunos, los alumnos podrían adquirirlos individualmente en una céntrica copistería. Esta decisión fue adoptada, para facilitar el desarrollo del Programa y que no se pudiera ver entorpecido por cuestiones de tipo económico. Lógicamente, que los alumnos tuvieran su ejemplar, era lo más conveniente, realizándose en casi todos los centros, pero en plan previsor, un trabajo en equipo, compartiendo el manual, podría ser suficiente para realizar con éxito la aplicación del Programa. Al finalizar la experimentación, estos ejemplares han formado parte de las respectivas bibliotecas de los Centros colaboradores.

Estos ejemplares fueron entregados a los profesores aplicadores en la primera entrevista que realizamos con ellos, concretamente el 18 de Enero. Asimismo, durante la misma también se les facilitó los cuestionarios de evaluación inicial de ambos grupos, en numero suficiente para la muestra participante en la investigación. Se acordó pasarlos antes del comienzo del Programa y de su presentación, por lo que lo tenían que realizar en las próximas semanas. Una vez aplicado, el investigador principal pasó por todos los centros, para informar a los alumnos del objetivo de la investigación y animarlos a su participación y colaboración.

Durante los meses de duración de la aplicación de Programa, como ya hemos expuesto, realizamos una serie de entrevistas tanto con los tuto-

res como con los observadores, para hacer un seguimiento, una reflexión compartida y, en definitiva, una evaluación formativa del mismo, lo que generó un contacto continuado con la experimentación, realizándose los reajustes y modificaciones necesarios, dentro del plan inicial previsto. En este período, se procedió al proceso de recogida de información, tan importante para la validación nuestro trabajo, a través de los cuestionarios, observaciones de aula, descripción de los contextos, sesiones fotográficas, biogramas profesionales de los profesores aplicadores, junto con sus diarios y el de los alumnos.

Durante el mes de Junio, se finalizó con el pase del cuestionario de evaluación final a los alumnos, tanto del grupo experimental que había participado de la aplicación del Programa, como de los grupos que habían servido de control. Esta fase ejecutiva, se concluyó con las últimas entrevistas realizadas y cuando todos los participantes entregaron sus respectivos instrumentos de recogida de información. En este sentido, tenemos que comentar que tanto los tutores como los observadores presentaron sus diarios y observaciones, respectivamente. Sin embargo, la recogida del material de los alumnos se complicó, por encontrarnos en la finalización del curso. Sólo lo entregaron tres centros y aunque hicimos las gestiones oportunas a la vuelta de las vacaciones, fue una misión imposible, por lo que dispusimos solamente de estos tres diarios del grupo de alumnos.

4.7. Fase analítica

Tras la recogida de los datos a través de los diferentes instrumentos empleados para ello, el investigador comienza la tarea de analizarlos. Por tanto, esta fase no comienza cuando finaliza la fase ejecutiva, de la experimentación, sino que podemos comenzar cuando empezamos a tener información suficiente para iniciar la fase analítica. Constituye una fase esperada, interesante y atractiva dentro del proceso de investigación, por medio de la que intentaremos darle significado a la ingente información recibida,

res como con los observadores, para hacer un seguimiento, una reflexión compartida y, en definitiva, una evaluación formativa del mismo, lo que generó un contacto continuado con la experimentación, realizándose los reajustes y modificaciones necesarios, dentro del plan inicial previsto. En este período, se procedió al proceso de recogida de información, tan importante para la validación nuestro trabajo, a través de los cuestionarios, observaciones de aula, descripción de los contextos, sesiones fotográficas, biogramas profesionales de los profesores aplicadores, junto con sus diarios y el de los alumnos.

Durante el mes de Junio, se finalizó con el pase del cuestionario de evaluación final a los alumnos, tanto del grupo experimental que había participado de la aplicación del Programa, como de los grupos que habían servido de control. Esta fase ejecutiva, se concluyó con las últimas entrevistas realizadas y cuando todos los participantes entregaron sus respectivos instrumentos de recogida de información. En este sentido, tenemos que comentar que tanto los tutores como los observadores presentaron sus diarios y observaciones, respectivamente. Sin embargo, la recogida del material de los alumnos se complicó, por encontrarnos en la finalización del curso. Sólo lo entregaron tres centros y aunque hicimos las gestiones oportunas a la vuelta de las vacaciones, fue una misión imposible, por lo que dispusimos solamente de estos tres diarios del grupo de alumnos.

4.7. Fase analítica

Tras la recogida de los datos a través de los diferentes instrumentos empleados para ello, el investigador comienza la tarea de analizarlos. Por tanto, esta fase no comienza cuando finaliza la fase ejecutiva, de la experimentación, sino que podemos comenzar cuando empezamos a tener información suficiente para iniciar la fase analítica. Constituye una fase esperada, interesante y atractiva dentro del proceso de investigación, por medio de la que intentaremos darle significado a la ingente información recibida,

mostrando los resultados y extrayendo conclusiones, que nos validarán o no los objetivos de la investigación. Para Bisquerra (1989: 35), «el propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas».

Por su parte, Rodríguez et al. (1996: 197) afirman que «el análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio». Comprobamos cómo los datos hay que agruparlos, para proceder a la comprensión de los mismos.

En este sentido, Cabero y Hernández (1995: 58) indican 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».

Comenzamos un proceso complejo, no exento de dificultades, que precisa de diferentes medios y modelos de análisis que nos guíen en el procesamiento de la información. Por ello, Rodríguez et al. (1996: 200) precisando el concepto de análisis aseguran que supone «examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

En nuestra investigación hemos utilizado diferentes fuentes para la recogida de datos. De una parte, hemos utilizado cuestionarios iniciales y finales, que serán procesados estadísticamente, a excepción de las preguntas abiertas, ya que sus datos se presentaron en forma de códigos cuantificables. De otra, hemos recopilado los datos a través de instrumentos de tipo cualitativo como han sido las entrevistas, los diarios de los profesores y alumnos y las sesiones de observación. A continuación, exponemos el pro-

cedimiento seguido con ambos grupos de instrumentos recopiladores de información.

4.7.1. El procesamiento de datos a través de los cuestionarios

El paso previo al análisis de datos de un cuestionario es la codificación de las respuestas de cada pregunta. Buendía (1997: 146) entiende por codificación «la asignación de números tanto de identificación de los sujetos como a las diferentes preguntas y respuestas del cuestionario». Para Del Rincón et al. (1995: 216) es «el procedimiento que permite la transformación de los datos de los cuestionarios en símbolos ordinariamente numéricos». Sin embargo, antes de la codificación hay que preparar los datos por los errores que se pudieran introducir y falsear todo el proceso. Por ello, se hace necesario que se compruebe los cuestionarios, mediante una tarea de corrección, a fin de identificar y eliminar los errores cometidos.

En nuestro caso, este proceso de corrección fue lento y muy laborioso pues tuvimos que revisar un total de 543 cuestionarios -275 del inicial y 268 del final-, correspondientes a los cinco grupos experimentales y a los cinco de control. Para ello, seguimos las tres tareas centrales a realizar en la corrección señaladas por Moser y Kalton (1977), citados por Cohen y Manion (1990: 154): *acabado*, comprobando que cada pregunta tenía su respuesta; *precisión*, comprobando que las preguntas estaban contestadas con precisión; y *uniformidad*, comprobando que los sujetos cumplimentaron los cuestionarios bajo las mismas instrucciones, por lo que las preguntas se interpretaron uniformemente.

Efectivamente, nos encontramos con cuestionarios donde los alumnos no habían contestado un ítem, por lo que a la hora de la codificación en la definición de la variable, tuvimos que añadir la etiqueta de «no contesta», por la imposibilidad de saber la identidad del sujeto, ya que prescindimos del registro de su nombre y apellido, a fin de darle mayor objetividad a las respuestas. En cuanto a la precisión y uniformidad, tenemos que afirmar

que los registros se realizaron correctamente y que la comprensión de las preguntas, se reflejó en la claridad de las interpretaciones.

Para la codificación de nuestros cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS 9.0.1 para Windows. 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».

Nuestra tarea consistió en «hacer representar o traducir cada respuesta de los cuestionarios y cada dimensión de los cuadros de observación por códigos o indicaciones numérica que faciliten la tabulación» (Sierra, 1989: 407). Lo primero que realizamos fue preparar la cabecera para el volcado de los datos, es decir definir las variables, asignándoles información sobre las definiciones de datos. En consecuencia, cada ítem fue numerado (i1, i2, i3...), realizándose a continuación la descripción de la variable: *tipo, etiqueta, medida, formato de columna y valores perdidos*. Para el tipo de variable que nos especificara los tipos de datos, utilizamos la opción «numérico» (1 = 1, 2 = 2; 1 = Hombre, 2 = Mujer; 0 = No, 1 = Sí) y en otras ocasiones, nos inclinamos por «cadena» (alfanuméricos) cuando a los datos no se les podía categorizar numéricamente (a = Entretenerme y divertirme; b = Aprender nuevas cosas, c = Informarme).

En cuanto a la etiqueta, procedía identificarla con una redacción corta, pero precisa que interpretara adecuadamente la formulación de la pregunta («Funciones de los medios», «Credibilidad publicitaria»). Para especificar el nivel de medida, utilizamos habitualmente la opción «nominal» y, cuando el ítem lo precisaba nos inclinamos por «ordinal». Los datos nominales y ordinales pueden ser de cadena (alfanuméricos) o numéricos. La especificación de medida era relevante para los procedimientos de los gráficos que identifican las variables como de escala o categóricas, tratándose como categóricas las variables nominales y ordinales. Referente al formato de columna, definirlo significaba controlar el ancho de la misma en el Editor de datos y la alineación de los valores de datos. Optamos por una alineación central y con el formato tuvimos muchas complicaciones a la hora de la

fusión de los distintos cuestionarios, para su tratamiento estadístico, cuando al mismo ítem en distintas pruebas se les había especificado distinto ancho, por lo que este aspecto hay que cuidarlo mucho y prevenir las futuras complicaciones.

Por último, en cuanto a los valores pedidos, que es una opción útil para saber por qué se pierde información, en nuestros cuestionarios no procedía, porque prácticamente la totalidad de las preguntas fueron respondidas, apareciendo sólo sin contestar, cuando existía más de una posibilidad de respuesta, a partir de esa segunda o tercera opción.

A algunos de nuestros ítems, ya fuera porque implícitamente tenían la consideración de pregunta múltiple (p.e.: ¿Dónde se encuentran ubicados los medios en tu casa? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P (prensa), R (radio), T (televisión)» que correspondan.), o porque tenían más de una respuesta (p.e.: ¿Qué tipo de contenidos lees normalmente? Señala hasta tres con orden de preferencia -1,2,3-), tuvimos que asignarles una variable distinta para cada respuesta. Así, a modo ilustrativo, para la primera y la segunda de las preguntas antes citadas se definieron un total de 12 y 3 variables distintas, respectivamente.

Para las preguntas abiertas el proceso de codificación fue distinto, ya que las contestaciones no se podían reducir a número de código, al ofrecernos unos datos meramente cualitativos, al ser las respuestas distintas en cada sujeto y no estar sujetas a una contestación prefijada, por lo que no hubo asignación de valor y nos limitamos a volcar directamente la información aportada por los alumnos. Por la gran variedad de respuestas distintas en la mayoría de las preguntas de este tipo, su procesamiento posterior, lo realizamos normalmente de forma manual.

Una vez codificados y preparados los datos, trabajo largo y tedioso por el número de cuestionario, procedimos a realizar el correspondiente análisis, utilizando para ello, el programa informático SPSS, para generar tablas y gráficas de porcentajes y frecuencias, así como los estadísticos correspondientes que nos permitieron la interpretación y explicación de los

resultados de los datos, para luego proceder a compararlos con las evidencias extraídas de los demás instrumentos de la investigación.

Todo el proceso de análisis y técnicas estadísticas empleadas, así como los resultados obtenidos los iremos detallando más adelante en el apartado correspondiente a los resultados de los cuestionarios.

4.7.2. El procesamiento de datos a través de los diarios, observaciones y entrevistas

Después del proceso de recogida de datos, a través de los diarios de los profesores aplicadores del Programa y de los alumnos, de las observaciones de aula y de las entrevistas realizadas a los tutores y a los observadores, nos encontramos con una valiosísima pero abundante información que es necesario organizarla, para posteriormente tratarla. Unido a esta circunstancia, el análisis de datos cualitativos en la investigación educativa es reconocido por algunos autores como una tarea de gran dificultad y complejidad, debido sobre todo al «carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen que suelen recogerse en el curso de la investigación» (Rodríguez et al., 1996: 201). Para estos autores uno de los elementos que hacen difícil la tarea de análisis es la indefinición de métodos, al no contarse con «vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de llevar a cabo el análisis», aunque afortunadamente en los últimos años se están haciendo propuestas que contribuyen a clarificar y guiar los procesos de este tipo de análisis.

Por tanto, al no existir un modelo único y estandarizado de proceder en el análisis cualitativo de datos, recogemos las aportaciones varios expertos en cuanto a las tareas a realizar, para que nos fundamenten los pasos que hemos seguido en nuestra investigación. Así, Miles y Huberman (1994:12 y ss.) focalizan el análisis en actividades manipulativas de los datos, centrándose los procedimientos en la organización y recuperación de información, adoptando un esquema general en el que están implicadas las tareas de la reducción de datos, pre-

sentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. Woods (1989: 135-136) plantea el análisis desde una perspectiva de teorización, seleccionándose como tareas fundamentales el análisis especulativo, la categorización y la formación de conceptos, tipologías y teorías, señalando 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» y proponiendo las siguientes fases: 1) análisis especulativo; 2) clasificación y categorización; 3) formación de conceptos; 4) modelos; 5) tipologías; y 6) teoría.

Para Goetz y LeCompte (1989: 174), lo fundamental son los procedimientos que amplían y/o confirman las explicaciones, indicando que «los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones», proponiendo como fases la percepción, la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación, la determinación de vínculos y relaciones y finalmente la especulación.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1990: 159) establecen tres etapas imprescindibles en el proceso: una primera 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 tercera y final, cuando el investigador «relativiza sus descubrimientos».

En el ámbito nacional, Colás (1997: 293) propone un análisis de datos configurado en torno a tres dimensiones que son elementos aglutinadores y explicativos de técnicas específicas, cuando afirma que «el análisis cualitativo supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: procesos de generación teórica, procesos de expansión y constatación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos».

De entre todas las propuestas, la formulada por Miles y Huberman ha sido la más aceptada en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo el referente básico para muchos de los modelos antes expuestos, por lo que nuestro trabajo ha seguido las diferentes tareas allí relacionadas.



La primera tarea que realizamos tras la recogida de toda la información, consistió en la reducción de datos, en su simplificación y selección para hacerla más manejable, mediante la categorización y codificación de los datos. Para Colás (1997: 294), los códigos «son etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio, para facilitar la organización y recuperación de la información».

Según Gallego (1997: 187), lo que interesa en estos momentos es «encontrar las ideas generales que hay detrás de lo que nos dicen los profesores, es decir, unidades centrales de significado».

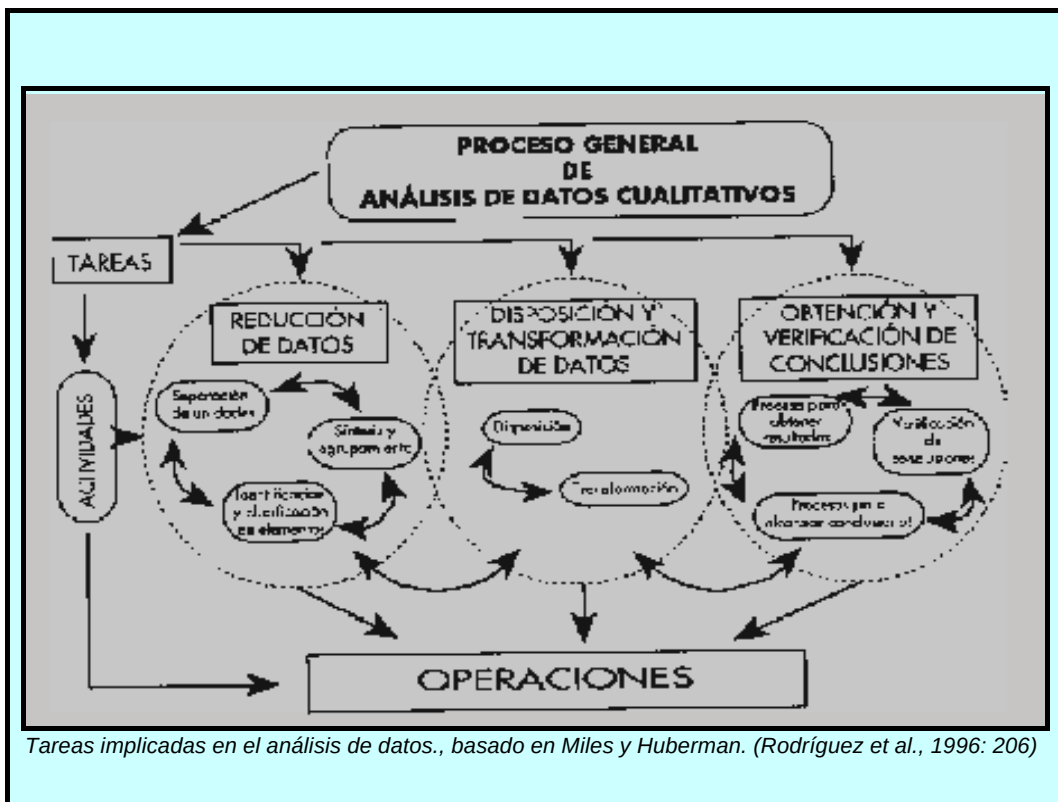
Estas ideas centrales suelen presentarse a través de códigos. Una vez transcritas, hay que intentar codificar las respuestas y agrupar las mismas en categorías». Por tanto, la codificación era la primera actividad del análisis y nos propusimos establecer estas unidades, teniendo presente la temática y los objetivos de la investigación para determinar la modalidad de códigos a emplear.

Bardin (1986: 71 y ss.) nos propone seguir los siguientes pasos: a) elección de la unidad de análisis; b) codificación; c) extracción de elementos y enumeración; d) agrupamiento de elementos en categorías y clasificación; y e) revisión del material de campo, atendiendo a las categorías e interpretación.

De entre los criterios que se proponen para dividir la información en unidades, optamos por los temáticos, al resultarnos los más valiosos para el análisis de los datos. De hecho las oraciones o frases de los textos hay que considerarlas como unidades con significado propio. El siguiente paso, fue la identificación y clasificación de las mismas, mediante operaciones de codificación y categorización. Examinamos las distintas unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos, lo que nos reportaría el poder clasificarla en una u otra categoría de contenido.

Para Rodríguez et al. (1996: 208), «categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría, quedando ésta definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría»

Miles y Huberman (1994: 57) plantean tres modalidades básicas de códigos: *descriptivos* (atribuyen un nombre a un contenido o segmento de texto); e *interpretativos* y *explicativos* (poseen un carácter más general o un contenido más inferencial, respectivamente). En los primeros momentos, se suelen hacer uso de los descriptivos y, posteriormente, de los otros.



En nuestra investigación, el proceso de codificación fue diseñado por el investigador principal. Para su realización, hemos coincidido con Rodríguez et al. (1996: 211) cuando señalan que «en la práctica, resulta habitual que la codificación se haga recurriendo a procedimientos mixtos inductivo-deductivo. Por lo general, se parte de categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas».

Efectivamente, partimos de un provisional sistema de categorías, tomando como referencias el marco teórico y conceptual de la investigación, su hipótesis y objetivos y las categorías aparecidas en otros sistemas pertenecientes a investigaciones en una línea similar a la nuestra. A continuación, a medida que examinábamos los datos fuimos añadiendo más categorías hasta llegar un momento en el cual se estableció un sistema de categorías definitivo. Este proceso fue

un poco largo, ya que tras la transcripción de la información, se procedió a una lectura detenida y analítica por parte del investigador principal para ir identificando categorías, de las que ya teníamos prefijadas y de las nuevas que iban surgiendo. En estos momentos, advertimos que determinados códigos podrían reagruparse en uno sólo, por lo que se procedió a su reestructuración y que en una misma unidad se podía identificar más de una categoría. Acto seguido, se continuó con una primera fase de codificación en la que participó el equipo de colaboradores, entrenados específicamente para tal fin. En esta primera codificación, se les pidió que fueran identificando las categorías que habíamos establecidos en el sistema de categorías propuesto para la codificación, y de forma simultánea definir otras nuevas que serían incorporadas a las siguientes revisiones del material.

Nuestro sistema de categorías y códigos, que expondremos íntegramente en el apartado de los resultados de las observaciones, diarios y entrevistas, quedó establecido definitivamente con 62 categorías, agrupadas en siete macrocategorías: material curricular del alumnado, organización, clima y dinámica de la tutoría, proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, incidencias y proyección.

Una vez terminada la codificación manual, comenzaba la fase de análisis de los datos a través de la utilización de un programa informático, que nos ayudase en la tarea de análisis. Como indica Gallego (1997: 193) «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».

De igual manera, Rodríguez et al. (1996: 237) indican que «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 cálculos, 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». Por ello, en la actualidad es habitual el uso de programas informáticos para el análisis

de datos cualitativos, existiendo una gran variedad en el mercado. Generalmente, todos ellos, según Colás (1997: 305-310), realizan funciones de codificación, recuperación de textos o datos y recuento; representación y sistematización de datos; y elaboración y contrastación de teorías e hipótesis. La misma autora nos indica que a la hora de elegir un programa informático, debemos hacerlo atendiendo a una serie de criterios: a) los usos y conocimientos informáticos del investigador; b) las características del proyecto de investigación; y c) el tipo de análisis que se pretende realizar.

Atendiendo a estas consideraciones, elegimos el programa informático denominado HyperResearch), porque permite realizar las siguientes funciones (Hese-Biber et al., 1991-1994):

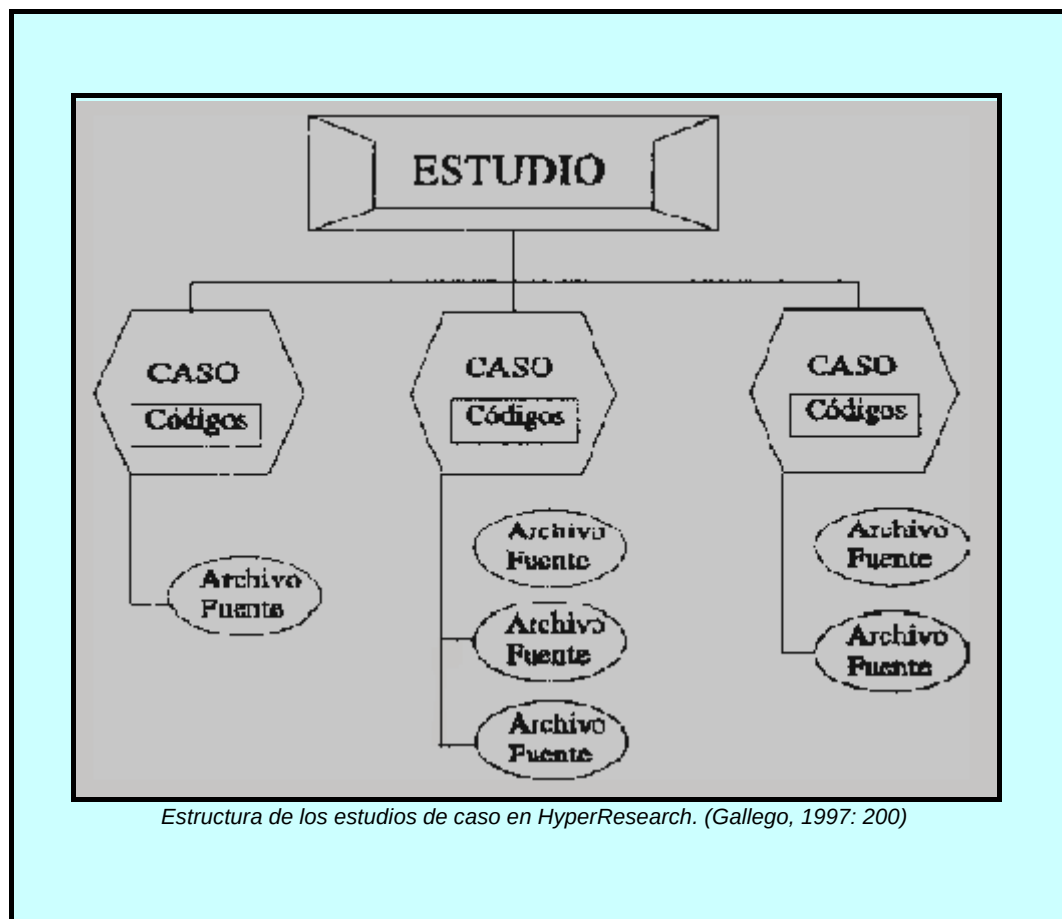
- «Codificar cualquier cantidad de datos el número de veces que sea necesario.
- Recuperar y manipular fragmentos de material codificado.
- Comprobar proposiciones acerca de los datos en cualquier código o combinaciones de códigos.
- Probar hipótesis sobre significados de los datos, usando una forma de inteligencia artificial.
- Imprimir o exportar los datos a un procesador de textos, hoja de cálculo o paquete estadístico para un análisis más profundo».

Asimismo, Cabero y Hernández (1995: 59), afirman que la utilización del programa 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 una línea similar, Rodríguez et al. (1995: 56), señalan que «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».

El proceso de introducción de los segmentos de textos con la identificación de las categorías correspondientes fue una tarea lenta y tediosa, pero que fue recompensada con creces con las aportaciones facilitadas por el programa. En el apartado correspondiente a los resultados del análisis de los diarios, entrevistas y observaciones, haremos una exposición detallada de los mismos y las conclusiones obtenidas.



4.8. Fase conclusiva

En esta etapa del proceso de la investigación, es necesario que recojamos los resultados de nuestro estudio. Aunque en nuestra exposición los hemos ido mostrando parcialmente tras el procesamiento de los distintos datos e informaciones recogidos, es ahora el momento de hacer una evaluación final, desde una óptica global, de nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Intentaremos saber hasta qué punto se han cumplido nuestros objetivos, traducido en el grado de aceptación o rechazo de nuestra hipótesis inicial, los problemas y limitaciones acaecidos, la posibilidad de generalización de los datos y, por último, no nos podíamos olvidar de las futuras implicaciones de nuestra experimentación, tanto para la práctica como para futuras investigaciones a desarrollar.

4.8.1. Conclusiones

Cuando nos propusimos elegir la temática de nuestra investigación, éramos conscientes de la complejidad que suponía un estudio de esta características. Sin embargo, a pesar del duro trabajo generado, la satisfacción de haberlo finalizado nos ha venido a demostrar que la experiencia merecía la pena. En nuestra doble condición de docente e investigador teníamos motivos más que suficientes para emprender este estudio. De una parte, para crear un Programa de Orientación que contribuyera al aprendizaje de nuestros alumnos en un consumo racional y crítico de los medios de comunicación y sus mensajes; y de otra, para comprobar la validez y la utilidad del material que elaborábamos para tal fin.

Si observamos el eje central de nuestra investigación, comprobamos que posee varias vertientes de trabajo: la fundamentación, el diseño, la experimentación y la evaluación del Programa de Orientación. Es por ello, que a la hora de exponer las conclusiones que hemos obtenido la realicemos en

base a dichos marcos referenciales.

A lo largo de nuestro estudio, hemos podido comprobar cómo el tratamiento curricular que en nuestro sistema educativo se le da a la Educación en Medios de Comunicación, como eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra muy impreciso y difuso, a pesar de la exigencia social de adaptar los contenidos curriculares a una realidad que demanda una formación audiovisual para hacer frente a las influencias de la presión mediática que nos envuelve y con la que nuestros niños y jóvenes conviven las veinticuatro horas del día. Hemos constatado, que los profesores reconocen la importancia de trabajar estos temas, pero que la propia dinámica de los centros no los aborda con la debida consideración. Prueba de ello, es que en la configuración del nuevo sistema educativo, aun existiendo la posibilidad de ofertar dos optativas que trabajarían, desde una óptica más conceptual, estos temas –«Información y Comunicación», en Cuarto de ESO y «Medios de Comunicación» en Primero de Bachillerato–, en la mayoría de los Centros no se produce, entre otras causas, por una insuficiente formación del profesorado en esta temática, pero sobre todo por la escasez de materiales específicos para los alumnos.

Trabajar desde la Tutoría una propuesta formativa como la nuestra para fomentar, sobre todo, actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional, no pretende ser una alternativa que cubra los vacíos curriculares en esta materia, sino una exigencia de la sociedad actual a la misma orientación educativa, como uno de los objetivos a cubrir en la formación integral de los alumnos, en su desarrollo personal, a lo que lógicamente se le puede dar respuesta.

Efectivamente, desde nuestras intervenciones llegamos a todos los alumnos, no sólo a los que eligen el tema porque les atrae, dirigiéndolos hacia la búsqueda de compromisos efectivos en la toma de decisiones acertadas. Desde estos posicionamientos, tenemos que afirmar que, tanto por parte de los profesores expertos que analizaron el material, como de los propios tutores, la valoración que realizaron del Programa es bastante posi-

tiva, al considerarlo como muy conveniente, necesario y práctico para educar a los alumnos de Secundaria ante los medios, ayudándoles a un consumo inteligente de los mismos, no presentándose ante éstos como receptores pasivos, sino haciéndolo desde una actitud crítica. Respecto a su inserción en el currículum de Secundaria desde la Orientación Educativa, consideran que es un acierto, pues se hace realidad el tratamiento transversal de la educación en medios desde un ámbito de gran trascendencia como es la acción tutorial, además de alejar la creencia de que estos temas sólo se podían trabajar desde las áreas de Lengua o de las Ciencias Sociales. Se destaca la necesidad de iniciativas como ésta ante problemáticas muy generalizadas en nuestra sociedad y que inciden muy especialmente en el colectivo de adolescentes como son un consumismo compulsivo, conductas estereotípicas y sus consecuencias, carencias de valores, aumento de contravalores, etc. Son, en buena parte, producto del analfabetismo mediático existente, paradójicamente en una sociedad en la que los medios de comunicación están omnipresentes en nuestro tiempo y espacio vital.

En este sentido, se destaca la intencionalidad social explícita del Programa, al no pretender sólo la alfabetización en los medios de comunicación, sino también la de generar en los alumnos actitudes, cambios de conductas negativas y compromisos afines con los objetivos propuestos en las distintas sesiones de trabajo, lo que refuerza nuestra idea inicial de que no perseguíamos sólo la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis, sino sobre todo de comportamientos críticos en la toma de decisiones responsables y acertadas ante los medios de comunicación de masas y sus mensajes. «Aprendamos a consumir mensajes» es considerado como un Programa que enseña a pensar en la información y los mensajes transmitidos, que los cuestiona desde una actitud crítica y activa, que ayuda a valorar con mayor precisión todo lo que rodea al mundo de los medios, y, por último, enseña a tomar decisiones responsables.

Referente al diseño del Programa, la valoración realizada por el grupo de expertos y los profesores aplicadores es bastante gratificante, al destacarse más las cualidades positivas que las consideraciones negativas. No obstante, para formarnos una idea más precisa, es conveniente e impres-

cindible realizar un recorrido por los distintos aspectos que han sido objetos de análisis. Así, los aspectos formales de nuestro material curricular sobre una puntuación máxima de 100 obtiene un porcentaje del 81,3%, destacándose el cuidado adoptado en cuanto a la legibilidad tipográfica, el tipo de letra utilizado, la distribución de los textos y las ilustraciones, lo que contribuye a hacerlo atractivo. Se valora también como positivo el número adecuado de páginas, la comodidad de la encuadernación en espiral. Como aspecto negativo se resalta la falta de color que indudablemente favorecería la motivación, haciéndolo más atractivo. Lógicamente, el Programa está realizado con las ilustraciones, marcas y fondos a color, pero la impresión a blanco y negro fue una decisión de tipo económico. Como propuesta de mejora se apunta la posibilidad de que el alumno trabajara más físicamente sobre él, si se trata de un cuaderno de trabajo.

Muy interesante resulta conocer los resultados sobre las valoraciones del planteamiento didáctico del Programa. La apreciación global lo sitúa en un porcentaje favorable en torno al 80%, lo que significa que en términos globales hemos acertado en su estructuración general, propuesta metodológica y evaluativa para su desarrollo con los alumnos. Para la estructura general, se destacan aspectos como la adecuada organización temática de los módulos de trabajo y el desarrollo de las diferentes sesiones en cuanto al interés de los contenidos y su tratamiento para estas edades; la progresión lógica entre los módulos que a pesar de que cada uno tiene su identidad se interrelacionan y complementan, facilitando la adquisición de estrategias fundamentales para el aprendizaje que se pretende; y, por último, la planificación de las sesiones que, con un lenguaje apropiado y una comprensión correcta, capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación. Este último apartado lo consideramos de gran importancia, pues en el diseño del Programa intentamos elaborar un material que fuera fácilmente utilizado por los propios alumnos de forma autónoma y con la mínima intervención del profesor, cuyo papel se reservaba a la mediación y coordinación del proceso.

En esta línea, se destaca el haber conseguido llevar a la práctica un aprendizaje significativo serio, que promueve la autorientación y la toma de

decisiones reflexivas, donde el protagonista del proceso es verdaderamente el propio alumno y donde la evaluación tiene un componente formativo, coherente con los postulados de la reforma educativa. Como aspectos a mejorar se apunta la posibilidad de temporalizar y programar las sesiones, para dinamizar las actividades propuestas o ampliarse el número de sesiones para homogeneizar éstas en su desarrollo. Efectivamente, durante la aplicación del Programa hemos podido comprobar que se necesita más tiempo, que una hora solamente a la semana da para bastante poco, ya que los trabajos en grupo requieren más dedicación, para que sean eficaces.

Es bastante bien acogida la presentación que se hace del Programa, situándose en un 81,4% la percepción favorable al tratamiento clarificador dado a la introducción, a la delimitación de los objetivos a conseguir y a la propuesta metodológica de trabajo. Se matiza como un acierto el que el material muestre a los alumnos, desde el primer momento, lo que van a hacer y la metodología a seguir, ya que les ayudan a situarse en las metas y reflexionar sobre el cómo lograrlas, además de reconocer lo que les interesa o no y eso se necesita saber con anticipación. Por tanto, como conclusión generalizada, se valora positivamente la inclusión de los apartados preliminares o introductorios antes del comienzo de las distintas sesiones pues pone en contacto tanto a los profesores como a los alumnos y sus familias de forma clara con los objetivos del Programa, sus contenidos y el proceso metodológico que se empleará para conseguirlo.

Entrando de lleno en la estructura metodológica de las sesiones, en el corazón mismo del Programa, podemos concluir que a nivel global obtiene un porcentaje del 80%, lo que le confiere una valoración altamente positiva. Para conocer con más detalles las distintas apreciaciones formuladas, realizaremos un breve recorrido por los distintos aspectos destacados. Respecto a las presentaciones introductorias, se constata su valor como elemento de reflexión y de motivación, considerándolo con un enfoque distinto a lo que habitualmente observan los alumnos en sus libros de texto, que prepara el camino para el desarrollo del tema, despertando el interés por él. Asimismo, se destaca que haya un intento serio de intentar recoger las demandas y necesidades de los propios alumnos, aunque esta cuestión es

bastante compleja y son los propios profesores quienes tienen que adaptar a cada contexto cualquier material didáctico.

Del apartado «¿qué aprenderemos?», donde se recogen los objetivos de la sesión, se valora positivamente su claridad y concisión en el contenido y la extensión, muy apropiados para los alumnos a los que se dirige. Se destaca que presentemos objetivos realistas, para que el alumno sepa en todo momento lo que va a trabajar. Sobre las ideas previas —«¿qué sabemos?»—, se le considera un apartado muy importante para lograr el anclaje de lo que pretendemos y las propias necesidades e intereses de los alumnos, ya que un aprendizaje coherente debe partir de una exploración inicial de lo que el alumno sabe del tema, para poder integrar y asimilar nuevos conocimientos, además de permitirnos una conexión lógica entre los objetivos de la sesión, sus contenidos y las actividades a desarrollar. Como propuesta de mejora, se apunta la posibilidad de trabajar de forma individual las interrogantes antes del trabajo en grupo, aunque los profesores aplicadores, mayoritariamente, afirmaron que cambiaron al trabajo en grupo para agilizar las sesiones.

Con respecto a la estructuración de nuestra propuesta de actividades —apartado, «investigamos y reflexionamos»—, se valora muy positivamente la inclusión de actividades previas a realizar por el alumnado antes del comienzo de cada sesión, pues le prepara intelectual y motivacionalmente. Se considera un acierto la incorporación de la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo antes de la documentación y el contenido, ya que propicia un verdadero aprendizaje significativo y una enseñanza constructiva. Se destacan la escasa dificultad de las actividades —lo que ha propiciado una adecuada atención a la diversidad de los alumnos al participar todos en igual medida—, su buen diseño atendiendo a los objetivos planteados, su carácter analítico, reflexivo y creativo, lo que favorece la capacidad de juicio crítico en pro de la adquisición de actitudes y hábitos inteligentes en el consumo de los medios y sus mensajes. El plantearse el trabajo grupal como un elemento fundamental en la metodología es considerado como una propuesta que potencia el pensamiento divergente y favorece la comunicación y el consenso en la aceptación de opiniones contrarias.

Como propuestas de mejora, se estima que la gran variedad de actividades de indagación y reflexión sobre los medios, precisa de una adecuada formación previa del profesorado para hacer frente a cualquier duda o cuestión planteadas por los alumnos, por lo que habría que aumentar las orientaciones a los mismos. Por último, los tutores señalaron que las puestas en común se hacen muy largas y dilatan la sesión, por lo que habría que establecer un tiempo orientativo para cada una. En este tema, creemos que cada situación requerirá una intervención diferente, por lo que el criterio de cada docente será el que determine la actuación más acertada en cada momento.

En cuanto al apartado «lo que debes conocer», donde aparece la información y la documentación necesaria para argumentar nuestra propuesta formativa, las consideraciones formuladas concluyen que estos textos de apoyo han sido muy bien seleccionados, siendo muy importantes y, en ocasiones imprescindibles, para facilitar el trabajo de las sesiones, incluyéndose contenidos atractivos, relevantes y significativos para los alumnos. En definitiva, se resalta que gracias a este apartado el alumnado adquiere un grado de conocimiento de los medios y sus mensajes adecuado a su edad, ayudando a la adopción de posturas críticas ante los mismos. Como aspectos a mejorar, se proponen la inclusión de un apartado para ampliar conocimientos donde se relacionaran referencias bibliográficas o fuentes documentales, la reducción de la información aparecida en algunas de las sesiones por ser un poco densa y, por otra parte, la introducción, en futuras revisiones, del color como elemento de motivación para estas edades.

El apartado «nos evaluamos» es considerado muy acertado y positivo, no sólo porque permite una valoración de lo aprendido, sino porque además analiza el proceso seguido, permite detectar errores y establecer estrategias de solución; es decir, se resalta su enfoque formativo y asimismo su realización grupal, porque desarrolla la capacidad de juicio crítico, socializándose muchos puntos de vista. Como propuesta de mejora, algunos de los expertos señalaron que al tener este apartado un esquema fijo en cuanto al texto de las cuestiones planteadas para su realización podía resultar monótono para los alumnos y llevar a una pérdida de interés, por lo que propo-

nen ir cambiando el texto. Sin embargo, los tutores manifestaron que el establecimiento de un orden prefijado en las preguntas, favoreció la agilidad y el dinamismo de los grupos en el trabajo y puesta en común de los grupos. Lo que sí vuelven a mostrar es el tiempo que lleva realizar actividades grupales, mucho más del que pueden emplear, por lo que tuvieron que recortar las intervenciones.

Por último, del apartado «tomando decisiones», es considerado como uno de los aspectos del programa más innovador. Algunos expertos consideran que las actividades desarrolladas para la adquisición de un compromiso por parte del alumno consigo mismo, el de ser crítico ante los medios de comunicación, son las más importantes del Programa, constituyendo su verdadero punto fuerte. Se valora muy positivamente que el compromiso se realice de forma colectiva, porque las decisiones personales tomadas en el ámbito de la conciencia del grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada; y que exista una conducta que revele el grado de alfabetización audiovisual y no se quede todo en un mero y simple activismo. Los tutores afirmaron que este aspecto novedoso impactó bastante en los alumnos, no sólo por la adopción de compromisos tras cada sesión, sino que el hecho de exponerlos por escrito y tenerlos presentes en el mural de la clase, les hacía reafirmar continuamente sus opiniones y los volvían a revisar en cualquier momento, aun no siendo la hora de Tutoría.

Como conclusión general, el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes», independientemente de las posibles mejoras ya señaladas que se puedan realizar, pero que no afectan a su valoración global, es considerado como muy positivamente e interesante para el segundo ciclo de la ESO, una iniciativa muy valiosa para la alfabetización audiovisual de los jóvenes, promoviendo el desarrollo de actitudes críticas e inteligentes ante los medios y sus mensajes; realista en cuanto a las actividades propuestas, motivador para el alumno por partir de situaciones cotidianas que les son atractivas, con una muy buena estructuración interna en la que se tiene en cuenta la progresiva capacidad de asimilación del alumnado; con una elaboración muy cuidada y con una secuencia metodológica innovadora

y coherente con los objetivos y principios didácticos planteados.

Hemos expuestos las conclusiones obtenidas en relación a las valoraciones efectuadas sobre el programa, pero como dijimos, al principio, nuestra investigación tenía lógicamente un destinatario: los alumnos. Por ello, es preciso analizar el grado de incidencia del Programa en los alumnos que lo siguieron y los resultados obtenidos. Como sabemos, para obtener información que nos lo contrastara, utilizamos diferentes instrumentos de los que ya hemos hablado ampliamente, así como de los resultados obtenidos. Por ello, no vamos a realizar una repetición innecesaria de los mismos, pero sí destacar los resultados más importantes, a fin de que nos guíen hacia las conclusiones finales de la investigación.

En términos generales, de los diarios, observaciones y entrevistas a los profesores aplicadores y observadores, se desprende que su desarrollo fue atractivo para los alumnos, lo siguieron con interés y trabajaron bastante motivados, al interesarles más esta temática y la metodología de trabajo empleada que lo que habitualmente realizan en sus asignaturas. Pero, ¿qué cambios se han podido producir en los alumnos?. En primer lugar veamos lo que dicen las apreciaciones de los tutores y de los observadores, para finalizar con la valoración de los resultados de los cuestionarios inicial y final que realizaron los propios alumnos antes y después de la aplicación del programa.

Somos conscientes de que un programa como el nuestro que pretende la modificación de conductas, bastantes asentadas, con respecto a hábitos pasivos de consumo de los medios y sus mensajes, por otras más activas, en un período muy corto de tiempo –menos de seis meses –, no iba a transformar radicalmente los pensamientos de los alumnos. No obstante, sí teníamos la certeza –de lo contrario, no nos hubiéramos embarcado en este proceso– que de forma inmediata las incidencias se tenían que producir, aunque los efectos del Programa se apreciarían mucho más a largo plazo.

Para los profesores aplicadores, estos posibles cambios en la asunción de nuevas actitudes más críticas frente a los medios, fueron percibidas

durante el desarrollo de las sesiones al observar en los alumnos comentarios diferentes sobre el visionado de sus series favoritas y en la lectura de las imágenes publicitarias y sus mensajes, lo que significa que empiezan a reflexionar sobre lo que ven y sus hábitos pasivos de consumo. Por su parte, nuestras colaboradoras también apuntan que los cambios se notarán más profundamente con el tiempo, aunque durante el desarrollo de las sesiones, si ellas mismas aprendieron solamente con oír, cómo los alumnos con sus investigaciones y reflexiones no iban a recibir las influencias del Programa. En este sentido, señalan como aspectos positivos que comenzaron a cuestionarse muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos para ellos sobre el mundo de los medios y sus mensajes.

Si los cambios se tenían que producir en los alumnos, eran ellos precisamente quienes nos lo tenían que confirmar o rechazar. Por eso, su información a través de los diarios, pero sobre todo de los cuestionarios, en los que participaron todos y cada uno de los participantes de forma individualizada, nos iba a indicar la consecución de nuestros objetivos y la utilidad de este Programa.

En sus diarios, recopilamos unos registros muy significativos cuando afirmaron que la realización del Programa iba a ser muy enriquecedora y que por su parte no iba faltar empeño esta vez. Muy importante es que desde el primer momento tuvieron muy claro que el objetivo del Programa era aprender a ser consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. Algunos de sus comentarios nos demuestran que sus puntos de vista estaban cambiando, que comenzaban a reflexionar y a cuestionarse muchos aspectos sobre los medios cuando realizan las siguientes manifestaciones: «Gracias al estudio hemos descubierto lo interesante del mundo radiofónico». «Gracias a ello pudimos comprobar cómo dependiendo de la cadena, con sus gustos o preferencias, cada una daba una difusión distinta de una misma noticia o acontecimiento». «En el análisis vimos cómo la serie, lo principal que tenía era los contravalores y respecto a los valores, éstos escaseaban». «Estuvimos además comentando muchos anuncios que tenían doble intención y tras un breve análisis descubrimos su verdadera intención». «Su misión, por el tipo de preguntas, sería para compararlo con el primero y ver si

realmente la sesión sirvió de algo. Yo creo que sí porque casi todos los compañeros compartíamos unas repuestas que lo indicaban».

Sin embargo, fueron los cuestionarios los que nos indicaron si se habían producidos cambios y en qué grado. Aunque en los apartados correspondientes a los resultados de los cuestionarios, hemos realizado un detallado análisis de los mismos e incluso procedimos a las comprobaciones estadísticas pertinentes que nos validaran los datos, es ahora el momento de extraer las conclusiones que nos confirmen o rechacen nuestros objetivos e hipótesis de la investigación. En esta línea, podemos afirmar que mientras los alumnos pertenecientes a los grupos de control, que no recibieron la aplicación del programa, mantuvieron las mismas opiniones en ambas pruebas, aquéllos otros que sí participaron directamente, y por tanto siguieron su desarrollo, variaron muchas de sus afirmaciones iniciales, de sus conocimientos y de sus actitudes, adquiriendo un compromiso crítico para el futuro. Somos conscientes de que los cambios producidos no afectan por igual medida a todos los alumnos, y que algunos de ellos pueden deberse a otros factores ajenos a la aplicación de nuestro Programa, por lo que no podemos generalizar los resultados, manteniendo siempre una actitud de cautela en las interpretaciones.

Hemos podido comprobar cómo los cambios en los hábitos de consumo de los medios son muy lentos y apenas apreciables, existiendo una serie de factores y costumbres familiares que obstaculizan cualquier variación, por lo que se necesita un proceso de más incidencia, seguimiento y colaboración compartida con las familias. Así, observamos que en la dimensión «nosotros y los medios» sus costumbres habituales sobre el tiempo de dedicación y su distribución diaria permanecieron inalterables. No obstante, ya apreciamos ciertos cambios en sus costumbres de consumo de los medios durante el fin de semana, cuando un pequeño grupo de alumnos la reducen a favor de otras actividades alternativas. Donde sí apreciamos esos cambios son en la mejora de sus conocimientos sobre los mismos y en la adopción de actitudes más activas y críticas. Lo hemos observado en cuestiones que hacían referencia al «mundo de los medios» como la información recibida sobre el fenómeno de los medios, la importancia de

su funcionamiento, la identificación de los propietarios, el reconocimiento de las diferencias en las informaciones y la veracidad de las mismas.

Respecto a sus percepciones sobre «los contenidos, los mensajes y el lenguaje de los medios», podemos indicar que en los resultados del cuestionario final comprobamos cómo la mayoría de los alumnos reconocen ahora la influencia que los programas y series televisivas provoca en la forma de ser y actuar de los niños, adolescentes y jóvenes; cómo van siendo conscientes de las manipulaciones de los acontecimientos y las emisiones de información subjetiva. Otras de las evoluciones positivas logradas por la incidencia del Programa las encontramos en las respuestas de los alumnos cuando manifiestan que comienzan a reflexionar sobre los programas que ven, para descubrir transmisiones de valores y contravalores, posiciones ideológicas, publicidad encubierta, etc. Sobre este último aspecto, se produce un cambio muy significativo en la actitud ante la publicidad pasando de una posición pasiva a otra más crítica y reflexiva, cuestionando la credibilidad publicitaria, lo que ya es un hecho bastante relevante, y admitiendo la transmisión de estilos y estereotipo a través de los mensajes publicitarios. Reconocen que en este proceso de análisis y reflexión les ha ayudado bastante el haber adquirido un adecuado nivel de conocimiento del lenguaje y los códigos de los medios.

Por último, con la dimensión «nuestra vida como consumidores inteligentes de los medios», hemos podido constatar cómo los alumnos que desarrollaron el Programa manifiestan mayoritariamente que gracias a él han podido realizar análisis de programas de televisión e imágenes publicitarias, descubriendo muchos aspectos que, con anterioridad, pasaban desapercibidos para todos ellos. Manifiestan que gracias al Programa ahora creen que es necesaria una actitud crítica ante el consumo de los medios de comunicación, que es importante saber identificar los mensajes; que reflexionar sobre ellos puede mejorar su calidad de vida, al optar por otras actividades más gratificantes; que planificarán mejor su consumo, sobre todo el de la televisión; y que se puede aprender a ser un buen consumidor de los medios.

Indudablemente, si existe un propósito que pueda definir los efectos del Programa es que éste ayude a pensar, a ver las cosas de otra manera. Descubrir, mostrar, analizar y modificar una realidad complicada, con unas costumbres, con unas experiencias y con unos hábitos ya adquiridos, no era tarea nada fácil. Por eso, el enfoque dado a nuestro Programa y la metodología empleada, tenía que seguir un camino: la investigación, el análisis y la reflexión. A partir de ahí, los cambios indudablemente se producirán, unos de forma inmediata, otros más a largo plazo, pero, lo que sí está bastante claro, al menos para nosotros, es que ya no verán a los medios, con los mismos ojos ni con los mismos oídos que antes. Han comenzado a aplicar la razón sobre las intencionalidades encubiertas o manifiestas de los medios, están empezando a ser más libres del poder de persuasión y de los efectos alienadores de los medios y sus mensajes. En definitiva, inician un apasionante proceso formativo que les convertirá en consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. Nosotros hemos aportado un medio, el Programa, que tiene su trascendencia en la adquisición de nuevas conductas con respecto a los mensajes audiovisuales y el uso racional de los medios de comunicación social, pero para su implementación práctica juega un papel imprescindible la labor didáctica del docente y el interés de los alumnos por querer cambiar positivamente sus conocimientos, hábitos, experiencias y valores sobre los medios y sus mensajes.

Por todo lo expuesto anteriormente, tras el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en la investigación, procedentes del plantel de expertos, de los profesores aplicadores, de los observadores y de los propios alumnos, apreciamos significativos avances en la formación de los escolares participantes como consumidores inteligentes de los medios y sus mensajes. En base a ello, podemos concluir que si se interviene de forma sistemática en el ámbito educativo desarrollando un programa específico de orientación psicopedagógica para aprender a consumir mensajes audiovisuales, conseguiremos que los alumnos se preparen y capaciten para poder discriminar y elegir, tomando decisiones responsables y racionales, después de un proceso de análisis, investigación y reflexión, con lo que estamos en disposición de validar la hipótesis de nuestra investigación,

al haberse desarrollado satisfactoriamente los objetivos formulados en la misma y confirmar, por tanto, que nuestro Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» es útil y efectivo para lo que fue diseñado.

4.8.2. Limitaciones

Un trabajo de investigación tan complejo como el que hemos realizado, en el que han concurrido múltiples elementos, factores y variables, ha contado necesariamente con una serie de limitaciones, contratiempos y dificultades tanto técnicas como humanas que conviene presentarlas para que se tengan en cuenta en futuras investigaciones de este tipo.

El tiempo ha sido, sin duda, la gran limitación que nos ha estado condicionando todo el proceso. Lógicamente un proceso de investigación evaluativa como el nuestro precisaba de una precisa planificación y temporalización de las tareas a realizar que había que cumplir fielmente si queríamos que todo fuera aconteciendo según lo esperado.

En primer lugar, tuvimos que elaborar el elemento clave de la investigación: el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes». Éste fue un trabajo no exento de las dificultades propias de la elaboración de un material destinado a los alumnos. Su diseño fue costoso en el tiempo, con una dedicación exhaustiva, con el propósito de que en el resultado final acertáramos con los aspectos formales, la estructura metodológica y el planteamiento didáctico; en definitiva, presentar un material curricular innovador, efectivo, que cumpliera las exigencias profesionales de los expertos y, por último, que despertara el interés de sus destinatarios, los propios alumnos.

En esta fase, nos hubiera gustado compartir su realización con el plantel de expertos y profesores aplicadores, pero esta circunstancia no fue posible por el carácter académico de este estudio; no obstante, su posterior participación con recomendaciones y aportaciones permitieron su mejora

antes de su experimentación en los Centros. En un segundo momento, el diseño necesitó de su análisis, por parte de un grupo de expertos del ámbito educativo. La selección de estos profesionales, no es una tarea nada fácil, por lo que hay que planificarla con antelación. Una vez que comienzan su proceso evaluador, los contratiempos vienen a la hora de ir recogiendo sus valoraciones, por el retraso en la entrega. El tiempo se nos echa encima, necesitamos culminar el proceso del diseño, para proceder a su impresión y tenerlo todo previsto para el comienzo de la aplicación del Programa y las valoraciones no terminan de llegar. En estas circunstancias el investigador principal tiene que adoptar una postura de cautela y, con mucho tacto profesional, procurar su finalización sin que se note mucho la posible sensación de presión, porque no podemos obviar que la ayuda que nos están aportando se realiza desinteresadamente a costa de su tiempo libre. Otras de las limitaciones que afectaron a los aspectos formales del diseño del Programa, se debieron a cuestiones puramente económicas. En este sentido, muy a nuestro pesar, la impresión del Programa se realizó en blanco y negro, por lo que perdió un elemento motivador como hubiese sido el color, a fotocopias, en detrimento de la calidad y con una encuadernación simple, pero que fue muy manejable para los alumnos.

La negociación y selección de la muestra para la implementación del Programa es otra de las fases más complejas de la investigación. Aunque en nuestro caso no tuvimos, en principio, dificultades para entablar los contactos pertinentes debido a ser conocido en estos ámbitos educativos, las complicaciones aparecieron posteriormente. Una investigación como la nuestra pasaba por la implicación de múltiples profesionales del Centro, como el Orientador/a, los profesores aplicadores, en nuestro caso los Tutores, y aquéllos otros que aportarían su grupo para realizar el pertinente control, los miembros del equipo de dirección, y, por último, los representantes del órgano máximo de Gobierno, el Consejo Escolar, para su conocimiento y aprobación de la experiencia. Si en un principio, tuvimos el compromiso de hasta ocho centros, luego, por motivos inesperados –bajas laborales por enfermedad de los profesores participantes, incertidumbre o miedo ante su implicación en una experiencia novedosa...–, sólo se quedaron cinco, con lo

que nos desbarató todas nuestras previsiones, limitándonos el proceso a una muestra más reducida.

Estas complicaciones hay que tenerlas muy presentes, por lo que convendría disponer siempre en reserva de otras posibles muestras. Por ello, aunque nuestro objetivo de investigación se centraba específicamente en la experimentación en los centros seleccionados, si la muestra hubiese sido mayor, como en un principio pretendimos, los resultados obtenidos, sin ánimo de universalización, hubiesen podido generalizarse, al menos a contextos similares.

Uno de los elementos claves para el éxito de nuestra investigación fue el período de formación que recibieron tanto los profesores aplicadores del Programa como los observadores seleccionados. Las contrariedades que nos surgieron y que deberían de tenerse en cuenta, para posteriores investigaciones, vinieron condicionadas por la dificultad de reunir a todos los participantes a la vez, sobre todo con los profesores. Ello nos obligó a la realización de encuentros individualizados en sus propios Centros, con un tiempo de dedicación inferior al previsto inicialmente, a fin de poder atender a todos y cada uno de los Tutores participantes y condicionado por la imposibilidad laboral y temporal tanto del investigador principal como de los aplicadores. Aunque en este proceso, recibieron una adecuada formación, quizás no se pudo profundizar lo debido en todos los aspectos del Programa.

En definitiva, esta fase formativa precisa de un tiempo más amplio de dedicación, para que todas y cada una de las tareas a realizar queden muy bien definidas. Hemos llegado a estas consideraciones, porque durante la experimentación del Programa, observamos algunas limitaciones, unas, inevitables, inherentes a un proceso de estas características, pero, otras, fácilmente superables con una mayor profundización en el período de formación y quizás un redoblado celo en el seguimiento por parte del investigador principal.

Así, algunas de estas limitaciones las hemos encontrado sobre todo en la recogida de los datos a través de las observaciones y los diarios al no

realizarse fielmente según las orientaciones establecidas para ello. De todas formas, la información recogida fue más que suficiente para proceder a la fase de análisis y conclusiones que validaron nuestra investigación. Como elementos de limitación que creemos han acaecido en nuestra experimentación y que de alguna manera entran en la consideración de dificultades que nos podemos encontrar en cualquier proceso de investigación, exponemos los siguientes: 1) la inexperiencia de nuestras observadoras, ya que era la primera vez que lo hacían, y a pesar del entrenamiento previo que desarrollamos con ellas; 2) la insuficiente actitud reflexiva de algunos de los profesores aplicadores, sobre todo a la hora de confeccionar sistemáticamente el diario de la sesión de trabajo, no reflejando de manera detallada aspectos tan importantes, entre otros, como los aciertos y los errores producidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje o los cambios de actitudes de nuestros alumnos frente a los medios ; 3) la imposibilidad de supervisar el registro del desarrollo de la dinámica de cada sesión de Tutoría por parte de los alumnos elegidos para ello.

En cuanto a las entrevistas, los problemas que nos limitaron un poco, el trabajo procedieron del factor tiempo y la asistencia a los encuentros, al no poder realizar reuniones mensuales como teníamos previsto, por las dificultades laborales que planteaban los profesores y la complicación añadida de fijar un día en el que todos pudieran asistir.

Tras el proceso de aplicación del Programa, los profesores aplicadores manifestaron que el factor tiempo había limitado mucho el adecuado desarrollo de las diferentes sesiones de trabajo. Consecuentemente, se considera que es un Programa que por su dinámica de trabajo precisa de mucho más tiempo en su realización, por lo que sería recomendable trabajarlo durante todo un curso escolar.

Otra de las limitaciones de nuestro trabajo ha surgido a consecuencia del tratamiento y procesamiento de la ingente acumulación de datos e informaciones. Sin la inestimable ayuda de los colaboradores, esta tarea hubiese sido interminable. Por eso, es muy aconsejable disponer de un equipo de personas que, de plena confianza del investigador principal, cola-

boren en esta fase. El manejo de programas informáticos precisó de una necesaria formación y entrenamiento previos que no se puede olvidar en la planificación del proceso de investigación.

Somos conscientes de que la perfección absoluta en una experimentación como la nuestra es una misión complicada; por eso, estimamos que en términos generales hemos cubierto con creces todas y cada una de las fases del proceso investigativo. Las dificultades y contrariedades surgidas no restan mérito al trabajo realizado, sobre todo a los de los profesionales participantes, observadores y colaboradores que, de forma desinteresada y aportando tiempo y trabajo, han contribuido a que este estudio académico llegue a buen fin.

4.8.2. Implicaciones

«Aprendamos a consumir mensajes» es una apuesta educativa seria por conseguir que nuestros escolares adquieran unas habilidades sociales imprescindibles en sus vidas que pasa ineludiblemente por su capacitación para un consumo inteligente de los medios y sus mensajes. La sociedad actual está sometida a una apabullante presencia de lo audiovisual y los más indefensos a sus efectos, a sus poderes persuasivos son precisamente los niños, los adolescentes y los jóvenes, es decir nuestros alumnos. Hasta ahora ni el sistema educativo, ni las familias habían abordado adecuadamente este proceso de alfabetización sobre los medios y es que consumir comunicación audiovisual como desgraciadamente lo realizan mayoritariamente tanto mayores como pequeños no tiene nada que ver con nuestra propuesta formativa de racionalización de su consumo, de conocimiento de sus códigos y lenguajes, de modificación de conductas pasivas por otras activas, críticas, reflexivas y creativas; en definitiva, de saber convivir con ellos, sin renunciar ni enfrentarse a ellos con posturas de ignorancia o rechazo, porque en el fondo ni son buenos ni malos, sino todo depende de nuestro nivel de formación audiovisual.

El desarrollo de la experimentación nos ha venido a demostrar la necesidad imperiosa de integrar curricularmente, de una vez por todas, en nuestras aulas la educación en medios de comunicación. Nosotros desde nuestro campo de intervención orientadora y desde la actuación directa con los alumnos a través de la acción tutorial tenemos mucho que aportar en la configuración de su formación integral. Estamos convencidos del papel que ha de desempeñar la educación en general y la orientación, de manera especial, en la adquisición por nuestros alumnos de esa autonomía crítica y de valores sólidos, en una época en que cada vez es mayor el número de conocimientos, de experiencias, de informaciones, de valores y contravalores provenientes de fuentes externas a la institución educativa, sobre todo de los medios de comunicación y muy directamente de la televisión. Así estaremos contribuyendo a que la educación prepare plenamente a los jóvenes como ciudadanos democráticos, libres de influencias externas manipuladoras, capaces de discriminar los mensajes de los medios, para enfrentarse a los desafíos inherentes a esta sociedad consumista que nos está tocando vivir y sometida a los vaivenes de los intereses de los medios de comunicación.

Del desarrollo de nuestra investigación y tras la aplicación y evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» podemos concluir con una serie de implicaciones prácticas que favorezcan su integración y su esperada difusión en nuestros Centros educativos y que guíen otras investigaciones en esta misma línea:

! Integración del Programa en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro como intervención formativa a desarrollar durante todo el curso escolar. En la coordinación y en su adecuada aplicación el orientador/a deberá jugar un papel de dinamizador muy importante. En este sentido como uno de sus cometidos fundamentales será el de responsabilizarse del apoyo técnico y especializado, facilitando asesoramiento y ayuda, porque sin un profesorado sensibilizado y formado, es imposible generar una dinámica de aprendizaje efectivo en las aulas que propicie la alfabetización en el lenguaje de los medios y la formación requerida para saberlos usar y consumir racionalmente.

En consecuencia, dentro del citado Plan de Orientación y Acción Tutorial y, en consonancia con las actividades de formación previstas en los planes anuales de cada centro, se incluirán propuestas de actuación tomando en consideración referencias básicas como las que se indican a continuación:

U Evaluación de necesidades formativas del equipo docente obtenidas a partir de debates y reflexión colectiva sobre el fenómeno de los medios, sobre todo de la televisión, y su influencia en la infancia, adolescencia y juventud.

U Formación específica en educación del consumidor en colaboración con instituciones o grupos especializados en la temática. Se aprovecharán las convocatorias de las administraciones públicas y entidades privadas y siempre que sea posible se implicará a todo el profesorado del centro.

U Participación en la detección de necesidades del alumnado y sus familias.

U Colaboración en equipo para el diseño de programas de orientación como el nuestro y sesiones de tutorías a aplicar.

U Implicación responsable en la puesta en práctica y en la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

! Participación de las familias en el desarrollo del Programa a través de actividades paralelas, propiciando una colaboración efectiva, para que las acciones formativas continúen en los domicilios, con lo que afianzaremos los logros conseguidos en las aulas. Efectivamente, las familias juegan el papel más decisivo en la formación de consumidores activos de los medios de comunicación. Es en el seno familiar donde los alumnos aprenden a ver y consumir los mensajes de los medios, dado que es en el hogar donde se produce el contacto diario con éstos; de ahí, la responsabilidad máxima de los progenitores. Por ello, desde la institución escolar se debe abordar la preparación de padres y madres, mediante la realización de campañas de

sensibilización y concienciación y/o la aplicación de programas formativos como el nuestro, desarrollándose a la par que sus hijos.

! Aunque la estructuración y la secuenciación de los contenidos que presentamos fueron bastantes valoradas, sugerimos que se podría alterar el orden de algunas de las sesiones, empezando por los medios más cercanos a los alumnos: la televisión y la publicidad, para trabajar posteriormente la radio y la prensa, lo que produciría más interés hacia el programa.

! Planificación y elaboración de un adecuado plan formativo del profesorado, desde una triple perspectiva: de una parte, para concienciar de la necesidad de integración de los medios en el currículum escolar, como elemento fundamental en la formación integral de los nuevos ciudadanos de la sociedad actual; de otra, preparar técnica y metodológicamente en el uso del Programa a los futuros responsables de su aplicación. Por último, se han de potenciar propuestas de perfeccionamiento y profundización, mediante la creación de grupos de trabajo y de investigación con el fin de integrar esta temática, adaptándola a las propias necesidades de los alumnos y de sus contextos.

! Fomento de convocatorias educativas, para la creación de equipos de profesores que diseñen y elaboren sus propios materiales curriculares. El interés sobre la temática, la motivación por innovar, la búsqueda de nuevas fórmulas de aprendizaje, son elementos suficientes para que los docentes se estimulen y comiencen a realizar sus propias propuestas didácticas, a partir de sus propias experiencias y de la reflexión compartida. En este sentido, el nuevo modelo educativo propicia la confección de diseños curriculares flexibles y abiertos a los entornos más próximos de los alumnos y los nuevos ejes temáticos que demanda la sociedad actual, como es la educación en medios de comunicación o la adquisición de habilidades sociales y de vida, adaptadas a las exigencias de una sociedad tan mediatizada como la actual.

! Participación de distintas instituciones, tanto públicas como privadas, pero sobre todo la administración educativa, en la edición y difusión,

entre la comunidad escolar y diferentes colectivos sociales, del Programa «Aprendamos a consumir mensajes». Esta iniciativa establecería un marco idóneo para diversificar la oferta a la sociedad en general, lo que redundaría positivamente en su alfabetización audiovisual y como agentes formativos de las generaciones más jóvenes, a fin de prepararles para enfrentarse a los mensajes de los medios como consumidores críticos y racionales.

! Consecuente con lo anterior, se debería fomentar la realización de campañas institucionales, en colaboración con Colectivos especializados en la educación en medios de comunicación, para una formación generalizada de la sociedad, a fin de que se conozcan estos nuevos lenguajes, se defiendan de sus posibles manipulaciones, racionalicen sus uso y sepan utilizarlos como medios de expresión personales. A modo meramente ilustrativo, ofrecemos algunos de los objetivos que se podrían tomar como referencia para guiar la intervención formativa:

U Promover la lectura crítica de los mensajes audiovisuales, reconociendo sus códigos y los mecanismos de manipulación que incitan al consumo.

U Analizar y reflexionar, a partir de los mensajes de los distintos medios, para que los ciudadanos los conozcan internamente y valoren la influencia que tienen en sus vidas.

U Descubrir valores y contravalores que se presentan en los distintos programas.

U Diferenciar los elementos de la realidad social, cultural y económica de su entorno con la que presenta los diferentes medios.

U Potenciar una actitud crítica frente a la masiva oferta televisiva que nos desborda, aprendiendo a autoprogramarnos para consumirla racionalmente.

U Encontrar y valorar alternativas frente a la adicción televisiva que ocupa desmesuradamente nuestro tiempo de ocio.

U Conocer y usar la televisión y sus códigos, no como receptores pasivos sino como creadores activos.

U Realizar análisis críticos de las imágenes y los mensajes publicitarios, para localizar los elementos y estrategias empleadas para atraer y enganchar al consumidor pasivo y para desenmascarar la realidad oculta o engañosa que pretenden presentarnos.

U Producir creativa y didácticamente mensajes en distintos soportes audiovisuales, para conocer y comprender los mecanismos utilizados.

! Por último, como se ha puesto de manifiesto, tanto por parte del grupo de expertos como de los profesores aplicadores, este Programa tiene una utilidad importantísima en los contenidos de la Educación Secundaria y tal como está enfocado se debería contemplar no de forma aislada sino como una necesidad crucial en la formación del alumnado de este nivel educativo, incluso más allá del ámbito de la Orientación, por lo que se podría insertar perfectamente en asignaturas tales como «Lengua» o como material básico para las optativas «Información y comunicación» y «Medios de comunicación».

Como hemos podido observar, el éxito de iniciativas como la nuestra pasa ineludiblemente por la sensibilización, colaboración, participación e implicación de todos los agentes educativos. Es una tarea compartida y una responsabilidad social que nos compete a todos. En ella, los docentes jugamos un papel trascendental, para la implementación de programas o actuaciones que se encaminen hacia la alfabetización audiovisual de nuestros escolares. En esta labor, debemos aprender de los mecanismos que utilizan los propios medios para cautivarnos y, por ello, los profesionales de la educación y la orientación tomando como referencia la fuerza expresiva y convincente que caracteriza a los mensajes publicitarios, deberemos reflexionar individualmente y en equipo, para descubrir los elementos y estrategias efectivas que ésta emplea para atraer y enganchar a la audiencia y aplicarlo al ámbito educativo, a fin de que propiciemos un -

proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades del alumno como consumidor de medios de comunicación. En consecuencia, la intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los medios y sus mensajes, puedan realizar un uso de forma autónoma, consciente y libre por lo que realmente les interesan, desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador. Debemos buscar la mejor manera de hacerlo, empleando los códigos más adecuados y efectivos, para la difusión de las informaciones e ideas de nuestro *producto*. Posteriormente, habrá que decidir los soportes y medios más adecuados para que nuestros mensajes lleguen de manera coherente, efectiva y clara a los alumnos.

En definitiva, será la investigación, la reflexión y la evaluación inicial los puntos de partida que nos va a permitir conocer si la información a transmitir es significativa para el alumno y capaz de generar expectativas suficientes para que nuestras propuestas resulten interesantes. Si en la planificación publicitaria es importante el contenido que se quiere transmitir, la forma y los códigos empleados para articular los mensajes y la planificación de medios o soportes que se emplearán para su difusión, en la orientación educativa propondremos estrategias que nos permitan estructurar el contenido de nuestros mensajes de forma que comunique e informe de aquello que realmente queremos transmitir, preparando eficazmente para la toma de decisiones acertadas.

4.9. Bibliografía

- Abarca, M.P. (Coord.) (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Aguaded, J.I. (1995). Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas. En J.M. Sancho, J.M. y L.M. Millán (Coords.). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario* (pp. 167-180). Sevilla: MCEP.
- Aguaded, J.I. (1998). *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. Inédito. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Álvarez, J. et al. (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.
- Álvarez et al. (1998). El modelo de Programas. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Méndez, J.M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?. En T.D. Cook y CH. Reichardt. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa* (pp. 9-23). Madrid: Morata.
- Álvarez Rojo, V. (1987). Diseños de Programas de Orientación Educativa. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 19-64). Sevilla: Alfar.
- 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.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Arnal, J, Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?. *Signos*, 11, 12-21.
- Aubrey, R. (1975). Understanding and Developing Programs of Guidance and Counseling for the Young Adolescent. En J. Peters y R. Aubrey (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.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. et al. (Coord.). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad.
- Becker, H.S. (1986). ¿Dicen la verdad las fotografías?. En T.D. Cook y CH. Reichardt.. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 148-170). Madrid: Morata.

- Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Benney, M. y Hughes, E. (1970). Of Sociology and the Interview. En N. Denzin (Comp.). *Sociological Methods. A Sourcebook* (pp. 175-181). Chicago: Aldine.
- Bernal, A. y Velázquez M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Best, J.W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-148). Madrid: Paidós/MEC.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blanchet, A. et al. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Benavente, J. et al. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz. *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pp. 501-527). Alcoy: Marfi.
- Bodgan, R. y Binklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education. an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1996). Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma. En A. Jiménez (Coord.): *Comunicación y Educación*. (vol. I; pp. 253-264). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. Nueva York: Longman.
- Buendía, L. (1994a). El Proceso de Investigación. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 69-110). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994b). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 201-244). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994c). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 120-203). Madrid: McGraw-Hill.
- Bullock, K. y Scott, B. (1992). Evaluating and Innovation. En *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17 (2), 11-126.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza.
- Burck, H. (1978). Evaluating Programs: Models and Strategies. En L. Goldman (Ed.). *Research Methods for Counselors: Practical Approaches in Field Settings*. (pp. 177-202). New York: John Wiley and Sons.
- 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 J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 523-539). Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1994a). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa*. (pp. 241-267). Barcelona: Horsori.

- Cabero, J. (1994b). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1995). «Televisión. usos didácticos convencionales», en J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 213-232). Alcoy: Marfil.
- Cabero, J. et al. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. y Hernández, M.J. (Dirs.) (1995). *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla: Universidad/SAV.
- Cabrera, F. (1987). Investigación evaluativa. En E. Gelpi et al. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-136). Madrid: Editorial Largo Caballero.
- Campbell, D. (1986). Grados de libertad y el estudio de casos. En T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 80-104). Madrid: Morata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1963). Experimental and Cuasi-experimental Designs for Research on Teaching. En N. Gage (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicado: Rand McNally.
- Cannell, C.F. y Kahn, R.L. (1968). Interviewing. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds). *The Handbook of Social Psychology. II. Research Methods* (pp. 526-595). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.

- Casanova, M.A. (1992). *La evaluación: garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castaño, C. (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa* (pp. 269-295). Barcelona: Horsori.
- Castellano, F. et al. (1996). Diseño y evaluación de Programas de Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 355-394). Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. et al. (1998). Materiales curriculares. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp. 325-340). Barcelona: Praxis.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 25-69). Madrid: Universitas.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 226-310). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Contandriopoulos, A. et al. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG Editores.

- Cook, T.D. y Reichardt, CH. (Coords.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Crabbs, M. (1984). Reduction in force and Accountability: Stemming the Tide. En *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 R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. (pp. 395-398). Barcelona: Práxis.
- Dendaluze, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- Departamento de marketing (1997). *Plan de evaluación y seguimiento de materiales curriculares*. Zaragoza: Edelvives.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-18). Londres: Sage.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Reserach. Individual and Team Field Research*. Beverly Hills, California: Sage.
- Eco, U. (1989). *Cómo se hace una tesis*. México: Gedisa.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1976). Innovation at the Classroom Level. A Case Study of the Ford Teaching Project. En OPEN UNIVERSITY COURSE. *Curriculum & Development*. Milton Keynes: Open University Press.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Estebaranz, A. (1994). «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en L.M. Villar, (Coord.). *Manual de entrenamiento. evaluación y procesos de actividades educativas* (pp. 245-298). Barcelona: PPU.
- Estebaranz, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Madrid: Paidós/MEC.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Madrid: Paidós/MEC.
- Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en educación y psicología*. Madrid: Anaya 2.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- 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 T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Fisher, Coyle y Steinmetz (1977). How to choose a good book. *Audiovisual Instruction*, 7, vol. 22, 14-16.

- 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*. 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.
- Garanto, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M.P. Abarca. *La evaluación de programas educativos*. (pp. 43-78). Madrid: Escuela Española.
- García Galindo, J.A. (Coord.) (1995). *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: ICE de la Universidad.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Mido.
- Garret, H.E. (1974). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghiglione, R. (1989). Encuestar. En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 131-182). Madrid: Narcea.

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glass, G. y Stanley, J.C. (1974). *Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Del Castillo.
- 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 J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *La enseñanza. su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Resultats through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 2-116). Madrid: McGraw-Hill.
- Heyns, R. y Zander, A. (1959). L'observation du comportement de groupe. En L. Festinger y D. Katz (Eds.). *Les méthodes de recherche dans les Sciences Sociales* (pp. 437-477). Paris: PUF.
- Hesse-Biber et al. (1991-1994). *HyperReserach. A Content Analysis Tool for the Cualitative Reseracher*. Randolph: Research Ware, Inc.
- 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: Carlos Marcelo (ed).
- Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. En I. Den-daluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Ives, E. (1980). *The Tape-recorded interview*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Janesick, V. (1994). The Dance of Qualitative Reserach Design. Metaphor, Methodolaty and Meaning. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Hand-book of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousands Oaks: Sage

Publications.

- Kaplan, A. (1988). Research Methodology: Scientific Methods. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook* (pp. 87-93). Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Knapp, M.S. (1986). «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa», en T.D. Cook y CH. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201). Madrid: Morata.
- 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. *Educacional Evaluation and Policy Analysis*, 4, 387-400.
- Leibowitz, Z.B. et al. (1986). *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (1996). *SPSS para Windows. Versión 6.0.1. en*

castellano. Madrid, Paraninfo.

Lloyd-Kolkin, D. y Tyner, K. (1990). Media Education Needs for Elementary Teachers. A Survey. En R. Braden et al.. *Readings for the International Visual Literacy Association* (pp. 26-36). Oklahoma: IVLA.

Lombana, J.H. (1979). A Program-planning Approach to Teacher Consultation. En *School Counselor*, 26, 163-170.

Marcelo, C. (1991). *El estudio de caso en la 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 C. Marcelo (Coord.). *La investigación sobre formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Madrid: Cincel.

Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa. En L.M. Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento. evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39-61). Barcelona: PPU.

Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.

Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.

Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.

Martínez, F. (1994). ¿Qué investigar y para qué con los medios en la enseñanza. En J.I. Aguaded y A. Feria (Dirs.). *Cómo enseñar y aprender la actualidad* (pp. 117-122). Sevilla: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

- Massonnat, J. (1989). Observar. En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 27-85). Madrid: Narcea.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- 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.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. 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*. (pp. 85-101). Sevilla: CMIDE, SAV/Universidad de Sevilla.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miguel, M. de (1988). Paradigmas de la investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- 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.
- 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*. Granda: Universidad/Force.
- Moser, C.A. y Kalton, G. (1977). *Survey Methods in Social Investigation*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Orden, A. de la et al. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Orden, A. de la (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación Educativa*. (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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. *Revista de Educación*, 286, 371-392.
- 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.
- Parlett, M.R. y Hamilton, D. (1977). Evaluation in Ilumination. A New Approach to the Study of Innovative Programmes. En D. Hamilton et al. (Comp.). *Beyond the Numbers Game*. Londres: McMillan.

- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury, Sage Publications.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos en evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, A (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pérez Juste, R. (1985a). *Pedagogía Experimental. La medida en educación*. Madrid, UNED.
- Pérez Juste, R. (1985b). Encuesta. En A. de la Orden et al. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 85-87). Madrid: Anaya.
- 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.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 73-106). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1995). Metodología para la evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 109-144). Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1997). Evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación Educativa*. (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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.
- Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- 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.
- Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de orientación. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. (pp. 247-275). Sevilla: Alfar.
- Rincón, D. del et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, G. et al. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J.L. (1983). Evaluación de textos escolares. En *Revista de Investigación educativa*, 1-2, 259-279.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

- Ros, M. (1987). La observación de la interacción en el aula. En C. Huici (Coord.). *Estructura y procesos de grupo* (pp. 285-312). Madrid: Uned.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1989). Modelo de evaluación formativa de un programa educativo. En M.P. Abarca. *La evaluación de programas educativos*. (pp. 79-87). Madrid: Escuela Española.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruthman, L. (1977). *Evaluation Research Methods. a Basic Guide*. Londres: Sage.
- Salazar, M.C. (Ed.) (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Sancho, J.M. (1990). De la evaluación a las evaluaciones. En *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 8-11.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *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 J. Rodríguez y O. Sáenz (Coord.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 463-495). Marfil: Alcoy.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Madrid: Paidós/MEC.

- Siegel, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1989). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography. An Anthropological Perspective. En LeCompte et al. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 53-92). New York: Academic Press.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1976). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Ohio: Merris.
- 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.
- Talmage, H. (1982). Evaluation of Programs. En H. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 2. (pp. 592-611). New York: McMillan.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

- Tejedor, J. (1985). Observación sistemática. En A. de la Orden, et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 181-183). Madrid: Anaya.
- Tejedor et al. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Travers, R.M. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Trump, J.I. (1975). Illustrative Models for Evaluating School Programs. En *Journal of Research in Education*, 8, 16-31.
- Tyner, K. (1983). «Alfabetización audiovisual. el desafío de fin de siglo», en R. Aparici (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- Vacc, N. (1981). Program Evaluation Activities of Secondary 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.
- 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.
- Vázquez Gómez, G. (1985a). Estudio de casos. En A. de la Orden et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 100-103). Madrid: Anaya.

- Vázquez Gómez, G. (1985b). Entrevista. En A. de la Orden et al. *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 87-89). Madrid: Anaya.
- Vilarrasa, A. (1992). Materials curriculars: la reforma dels materials. En *Perspectiva Escolar*, 161, 2-6.
- Villar, L.M. (Dir.) et al. (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.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than Sum of the Parts. Research Methods in Group Interviewing. *British Educational Research Journal*, 13, 1; 25-34.
- Welcowitz, J. et al. (1981). *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- 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 Psychology. ERIC ED296405.
- 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.
- Wittrock, M. (Coord.) (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós/MEC.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. (pp. 125-167). Barcelona: ICE/Horsori.

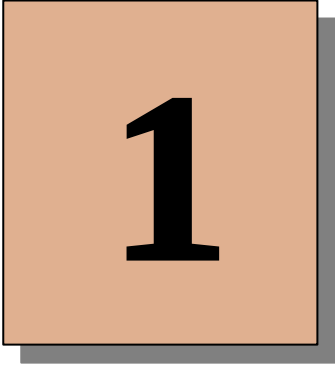
Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Cuarta edición. Barcelona: Graó.

Zabalza, A. (1977). El proceso de evaluación. En Varios. *Didáctica II*. Madrid: UNED.

Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

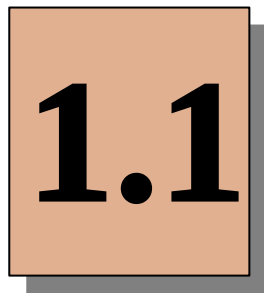
4^a PARTE

Anexos

An orange square with a black border and a subtle drop shadow, containing the number 1 in a bold, black, sans-serif font.

1

Evaluación del diseño



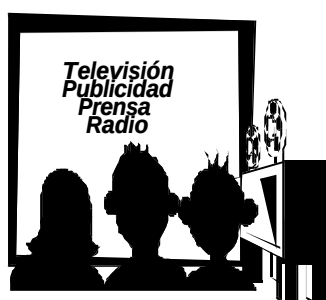
Modelo del cuestionario de los expertos

**Programa de Orientación para
enseñar y aprender a ser con-
sumidores inteligentes de los
medios de comunicación**

Juan Manuel Méndez Garrido

**APRENDAMOS A
CONSUMIR MENSAJES**

CUADERNO DEL ALUMNO/A



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Nombre y apellidos del Experto/a:

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

Sugerencias para la cumplimentación del Cuestionario

1. El cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo realizamos un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, exponemos nuestra valoración global del mismo y en el cuarto anotamos los datos profesionales del experto/a evaluador/a.
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. Al final de cada apartado, 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. Gracias.

ANÁLISIS DEL CUADERNO DEL ALUMNO/A

1. Aspectos formales

	Valoración			
! El Cuaderno se presenta atractivo y motivador para el alumno/a.	0	1	2	3
! El diseño estimula su lectura.	0	1	2	3
! El formato es adecuado y manejable.	0	1	2	3
! El número de páginas es el acertado.	0	1	2	3
! La encuadernación en espiral es práctica y cómoda.	0	1	2	3
! El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.	0	1	2	3
! La portada es motivadora.	0	1	2	3
! El título es coherente con el contenido del Cuaderno.	0	1	2	3
! Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos en la página.	0	1	2	3
! Los espacios en blanco se emplean adecuadamente.	0	1	2	3
! Se ofrece una distribución lógica del texto en la página.	0	1	2	3
! La estructura de los distintos apartados incluidos es coherente.	0	1	2	3
! La legibilidad tipográfica es acertada.	0	1	2	3
! Los tipos de letras empleados en los distintos apartados son los apropiados.	0	1	2	3

	Valoración			
! Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.	0	1	2	3
! La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.	0	1	2	3
! La impresión en color mejoraría su atractivo.	0	1	2	3
! Los dibujos e ilustraciones complementan a los textos.	0	1	2	3

Observaciones

2. Planteamiento didáctico

2.1. Estructura General

2.1.1. Los Módulos de Trabajo

	Valoración			
! Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Módulos.	0	1	2	3
! La denominación de los Módulos es coherente.	0	1	2	3
! Existe una progresión lógica entre los Módulos.	0	1	2	3
! Existe una adaptación psicopedagógica en el desarrollo de los Módulos.	0	1	2	3
! Su contenido es interesante para alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3

Observaciones

2.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente

	Valoración			
! Es adecuada y práctica la estructuración en diez Sesiones.	0	1	2	3
! La denominación de las Sesiones es adecuada.	0	1	2	3
! Su estructuración globalmente es coherente y razonada.	0	1	2	3
! Se observa una progresión lógica entre las Sesiones.	0	1	2	3
! Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de las Sesiones.	0	1	2	3
! La extensión de las Sesiones es correcta.	0	1	2	3
! Los elementos gráficos mantienen coherencia.	0	1	2	3
! El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.	0	1	2	3
! La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo y constructivo.	0	1	2	3
! La progresión de los distintos apartados facilita la toma de decisión.	0	1	2	3
! La estructuración de las Sesiones capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación.	0	1	2	3
! El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3
! La comprensión del texto es correcta.	0	1	2	3

Observaciones

2.2. Preliminares

2.2.1. El índice

	Valoración			
! Es adecuado y clarificador el índice inicial que se presenta.	0	1	2	3
! Su inclusión facilita la localización de los apartados y sesiones.	0	1	2	3

2.2.2. La introducción

	Valoración			
! Los objetivos generales del Manual quedan perfectamente delimitados.	0	1	2	3
! Los objetivos propuestos responden a necesidades y demandas sociales.	0	1	2	3
! Su redacción es clara y precisa.	0	1	2	3
! La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.	0	1	2	3

2.2.3. ¿Qué aprenderemos?

! La presentación temática de los distintos Módulos de Trabajo es clarificadora.	0	1	2	3
! Los objetivos y contenidos quedan perfectamente matizados.	0	1	2	3
! La presentación de los objetivos de los distintos Módulos facilita la percepción global del trabajo a realizar con el Manual.	0	1	2	3
! Existe una progresión coherente entre los objetivos.	0	1	2	3

2.2.4. ¿Cómo trabajaremos

! La presentación metodológica de las Sesiones es necesaria.	0	1	2	3
! La explicación de los distintos apartados facilita el aprendizaje.	0	1	2	3
! Su lectura provoca la reflexión sobre una metodología diferente de trabajo.	0	1	2	3

Observaciones

2.3. Estructura metodológica de las Sesiones

2.3.1. Las presentaciones introductorias

	Valoración			
! Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.	0	1	2	3
! Introducen motivadoramente las Sesiones de Trabajo.	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/as (significatividad).	0	1	2	3
! Emplean interrogaciones y exclamaciones que crean interés por la temática.	0	1	2	3
! Nos sitúa y contextualiza el contenido de la Sesión.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

	Valoración			
! Saber lo que se alcanzará con el desarrollo de la Sesión aumenta el grado de significabilidad del aprendizaje.	0	1	2	3
! Responden a la temática de la sesión.	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 Sesión.	0	1	2	3
! Están adaptados a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3
! Son adecuados para una formación integral de los alumnos/as de la ESO.	0	1	2	3
! Son comprensibles para el alumno/a.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

	Valoración			
! Parten de los 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 Sesión.	0	1	2	3
! Motivan el interés y la curiosidad.	0	1	2	3
! Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

	Valoración			
! Incorporar previamente la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo frente a la documentación y el contenido ayuda en el aprendizaje significativo y constructivo del alumnado.	0	1	2	3

	Valoración			
! La inclusión de las actividades previas a realizar por el alumnado antes de comenzar cada Sesión le prepara intelectual y motivacionalmente.	0	1	2	3
! Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.	0	1	2	3
! La línea de trabajo propuesta permite alcanzar los objetivos previstos.	0	1	2	3
! Las actividades de las Sesiones desarrollan adecuadamente los contenidos.	0	1	2	3
! Su secuenciación es ordenada y progresiva.	0	1	2	3
! La propuesta metodológica de trabajo desarrolla la adquisición equilibrada de los tres ámbitos de los contenidos (los conceptos, los procedimientos y las actitudes).	0	1	2	3
! Se combinan armónicamente las tareas individuales con las grupales.	0	1	2	3
! En la búsqueda de la información y reflexión se parte de realidades próximas al alumnado.	0	1	2	3
! Se introduce a los alumnos/as en la reflexión/verbalización de los mensajes de los medios.	0	1	2	3
! La metodología propuesta favorece el pensamiento divergente y creativo.	0	1	2	3
! La reflexión en grupo favorece la comunicación y el consenso.	0	1	2	3
! Las actividades propuestas se adaptan psicopedagógicamente a los alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3
! La variedad de actividades favorece el aprendizaje significativo del alumnado.	0	1	2	3
! Se ofrecen actividades diversas para desarrollar la atención a la diversidad.	0	1	2	3
! El grado de dificultad de la actividades es escaso.	0	1	2	3
! Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.	0	1	2	3
! La línea metodológica seguida favorece el aprendizaje dinámico y activo del alumnado, convirtiéndolos en verdadero protagonistas del mismo.	0	1	2	3
! El papel del docente en este Programa es el de mediador del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

	Valoración			
! Se incluye información valiosa y/o necesaria para el desarrollo de las Sesiones.	0	1	2	3
! Complementa coherentemente el apartado de actividades.	0	1	2	3
! Facilita el trabajo de las actividades.	0	1	2	3
! La información y documentación que se aporta es suficiente.	0	1	2	3
! Tiene una relación directa con los objetivos de la Sesión.	0	1	2	3
! Su contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.	0	1	2	3
! Se combinan adecuadamente textos y gráficos.	0	1	2	3
! Se favorece la búsqueda de documentación complementaria con la inclusión de fuentes bibliográficas.	0	1	2	3
! Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.	0	1	2	3
! Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Programa.	0	1	2	3
! Con este apartado el alumnado adquiere un conocimiento adecuado a su edad de los medios y sus mensajes.	.0	1	2	3
! Estos contenidos ayudan a la adopción de posturas críticas ante los medios.	.0	1	2	3

Observaciones

2.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

	Valoración
! Las propuestas de evaluación contenidas en todas las Sesiones son necesarias en el proceso de aprendizaje del alumnado para realizar una valoración básica y sencilla de su desarrollo.	0 1 2 3
! La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.	0 1 2 3
! La evaluación favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.	0 1 2 3
! La autoevaluación propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.	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 autoevaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.	0 1 2 3
! El modelo propuesto de evaluación en grupo es procesual y formativo.	0 1 2 3

Observaciones

2.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

	Valoración			
! La reflexión grupal favorece la toma de conciencia de lo aprendido en la Sesión.	0	1	2	3
! El compromiso de los grupos con respecto a los objetivos de cada Sesión afianza su actitud crítica ante los mensajes de los medios.	0	1	2	3
! La toma de decisiones frente a los mensajes de los medios favorece la alfabetización audiovisual de los jóvenes.	0	1	2	3
! Las decisiones críticas adoptadas con respecto a los objetivos de cada Sesión generan en los jóvenes actitudes de consumidores activos e inteligentes.	0	1	2	3

Observaciones

3. Valoración global del Programa

3.1. Síntesis descriptiva

! ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

! ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

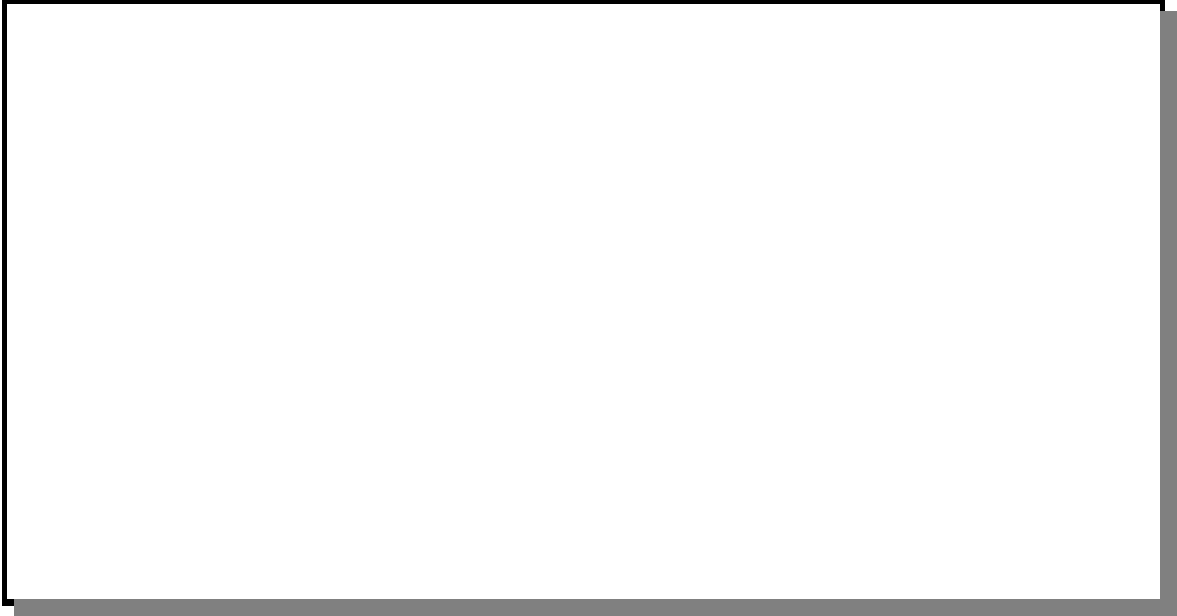


3.2. Síntesis crítica y valorativa

! ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación?



! ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing negative aspects.

Observaciones finales

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing final observations.

4. Datos del experto evaluador

Nombre y apellidos

Centro de Trabajo

Localidad

Titulaciones académicas

Experiencia Profesional

Publicaciones

Investigaciones

1.2

Claves de interpretación del cuestionario de los expertos

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»

Análisis del cuaderno del alumno/a
Claves de interpretación

BLOQUE A: Aspectos formales

1. El Cuaderno se presenta atractivo y motivador para el alumno/a.
2. El diseño estimula su lectura.
3. El formato es adecuado y manejable.
4. El número de páginas es el acertado.
5. La encuadernación en espiral es práctica y cómoda.
6. El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.
7. La portada es motivadora.
8. El título es coherente con el contenido del Cuaderno.
9. Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos en la página.
10. Los espacios en blanco se emplean adecuadamente.
11. Se ofrece una distribución lógica del texto en la página.
12. La estructura de los distintos apartados incluidos es coherente.
13. La legibilidad tipográfica es acertada.
14. Los tipos de letras empleados en los distintos apartados son los apropiados.
15. Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.
16. La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.
17. La impresión en color mejoraría su atractivo.
18. Los dibujos e ilustraciones complementan a los textos.

BLOQUE B: Planteamiento didáctico

B.1. Estructura General

B.1.1. Los Módulos de Trabajo

19. Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Módulos.
20. La denominación de los Módulos es coherente.
21. Existe una progresión lógica entre los Módulos.
22. Existe una adaptación psicopedagógica en el desarrollo de los Módulos.
23. Su contenido es interesante para alumnos/as de

estas edades.

B.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente

24. Es adecuada y práctica la estructuración en diez Sesiones.
25. La denominación de las Sesiones es adecuada.
26. Su estructuración globalmente es coherente y razonada.
27. Se observa una progresión lógica entre las Sesiones.
28. Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de las Sesiones.
29. La extensión de las Sesiones es correcta.
30. Los elementos gráficos mantienen coherencia.
31. El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.
32. La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo y constructivo.
33. La progresión de los distintos apartados facilita la toma de decisión.
34. La estructuración de las Sesiones capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación.
35. El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as.
36. La comprensión del texto es correcta.

B.2. Preliminares

B.2.1. El índice

37. Es adecuado y clarificador el índice inicial que se presenta.
38. Su inclusión facilita la localización de los apartados y sesiones.

B.2.2. La introducción

39. Los objetivos generales del Manual quedan perfectamente delimitados.
40. Los objetivos propuestos responden a necesidades y demandas sociales.
41. Su redacción es clara y precisa.
42. La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.

B.2.3. ¿Qué aprenderemos?

- 43. La presentación temática de los distintos Módulos de Trabajo es clarificadora.
- 44. Los objetivos y contenidos quedan perfectamente matizados.
- 45. La presentación de los objetivos de los distintos Módulos facilita la percepción global del trabajo a realizar con el Manual.
- 46. Existe una progresión coherente entre los objetivos.

B.2.4. ¿Cómo trabajaremos

- 47. La presentación metodológica de las Sesiones es necesaria.
- 48. La explicación de los distintos apartados facilita el aprendizaje.
- 49. Su lectura provoca la reflexión sobre una metodología diferente de trabajo.

B.3. Estructura metodológica de las Sesiones

B.3.1. Las presentaciones introductorias

- 50. Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.
- 51. Introducen motivadoramente las Sesiones de Trabajo.
- 52. Están adaptadas al desarrollo madurativo de los alumnos/as.
- 53. Parten de necesidades y demandas de los chicos/as (significatividad).
- 54. Emplean interrogaciones y exclamaciones que crean interés por la temática.
- 55. Nos sitúa y contextualiza el contenido de la Sesión.

B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

- 56. Saber lo que se alcanzará con el desarrollo de la Sesión aumenta el grado de significabilidad del aprendizaje.
- 57. Responden a la temática de la sesión.
- 58. Están encuadrados y subordinados a los objetivos generales.
- 59. Presentan una coherencia en su progresión.
- 60. Son realistas en cuanto a su realización en la Sesión.
- 61. Están adaptados a la edad de los alumnos/as.
- 62. Son adecuados para una formación integral de los alumnos/as de la ESO.
- 63. Son comprensibles para el alumno/a.

B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

- 64. Parten de los conocimientos ya asimilados por los alumnos/as.
- 65. Interrogan sobre aspectos vinculados a la realidad próxima.
- 66. Son cuestiones que incitan a descubrir la Sesión.
- 67. Motivan el interés y la curiosidad.
- 68. Conectan coherentemente los objetivos de la

Sesión con sus contenidos y actividades.

B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

- 69. Incorporar previamente la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo frente a la documentación y el contenido ayuda en el aprendizaje significativo y constructivo del alumnado.
- 70. La inclusión de las actividades previas a realizar por el alumnado antes de comenzar cada Sesión le prepara intelectual y motivacionalmente.
- 71. Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.
- 72. La línea de trabajo propuesta permite alcanzar los objetivos previstos.
- 73. Las actividades de las Sesiones desarrollan adecuadamente los contenidos.
- 74. Su secuenciación es ordenada y progresiva.
- 75. La propuesta metodológica de trabajo desarrolla la adquisición equilibrada de los tres ámbitos de los contenidos (los conceptos, los procedimientos y las actitudes).
- 76. Se combinan armónicamente las tareas individuales con las grupales.
- 77. En la búsqueda de la información y reflexión se parte de realidades próximas al alumnado.
- 78. Se introduce a los alumnos/as en la reflexión/verbalización de los mensajes de los medios.
- 79. La metodología propuesta favorece el pensamiento divergente y creativo.
- 80. La reflexión en grupo favorece la comunicación y el consenso.
- 81. Las actividades propuestas se adaptan psicopedagógicamente a los alumnos/as de estas edades.
- 82. La variedad de actividades favorece el aprendizaje significativo del alumnado.
- 83. Se ofrecen actividades diversas para desarrollar la atención a la diversidad.
- 84. El grado de dificultad de las actividades es escaso.
- 85. Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.
- 86. La línea metodológica seguida favorece el aprendizaje dinámico y activo del alumnado, convirtiéndolos en verdaderos protagonistas del mismo.
- 87. El papel del docente en este Programa es el de mediador del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

- 88. Se incluye información valiosa y/o necesaria para el desarrollo de las Sesiones.
- 89. Complementa coherentemente el apartado de actividades.
- 90. Facilita el trabajo de las actividades.
- 91. La información y documentación que se aporta es suficiente.
- 92. Tiene una relación directa con los objetivos de la

Sesión.

93. Su contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.

94. Se combinan adecuadamente textos y gráficos.

95. Se favorece la búsqueda de documentación complementaria con la inclusión de fuentes bibliográficas.

96. Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.

97. Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Programa.

98. Con este apartado el alumnado adquiere un conocimiento adecuado a su edad de los medios y sus mensajes.

99. Estos contenidos ayudan a la adopción de posturas críticas ante los medios.

B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

100. Las propuestas de evaluación contenidas en todas las Sesiones son necesarias en el proceso de aprendizaje del alumnado para realizar una valoración básica y sencilla de su desarrollo.

101. La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.

102. La evaluación favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.

103. La autoevaluación propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.

104. Las estrategias evaluadoras son formativas, ya que permiten detectar errores y establecer estrategias de solución.

105. El modelo de autoevaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.

106. El modelo propuesto de evaluación en grupo es procesual y formativo.

B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

107. La reflexión grupal favorece la toma de conciencia de lo aprendido en la Sesión.

108. El compromiso de los grupos con respecto a los objetivos de cada Sesión afianza su actitud crítica ante los mensajes de los medios.

109. La toma de decisiones frente a los mensajes de los medios favorece la alfabetización audiovisual de los jóvenes.

110. Las decisiones críticas adoptadas con respecto a los objetivos de cada Sesión generan en los jóvenes actitudes de consumidores activos e inteligentes.

C. Valoración global del Programa

C.1. Síntesis descriptiva

111. ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

112. ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

C.2. Síntesis crítica y valorativa

113. ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación?

114. ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

C.3. Observaciones finales

115. Observaciones finales.

D. Datos del experto evaluador

1.3

Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Sector: Expertos Profesores Universidad

Evaluador: Pu4

NIVELES									PUNTUACIONES			PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1	3	2	1

Aspectos formales			1	3	3			54	50	100%			92,6%
			2	3	3					100%			
			3	3	3					100%			
			4	3	3					100%			
			5	3	2					67%			
			6	3	3					100%			
			7	3	2					67%			
			8	3	3					100%			
			9	3	3					100%			
			10	3	3					100%			
			11	3	3					100%			
			12	3	3					100%			
			13	3	3					100%			
			14	3	3					100%			
			15	3	3					100%			
			16	3	3					100%			
			17	3	2					67%			
			18	3	2					67%			
Planteamiento	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	250	100%	93,4%	95,4%	93,5%
			20	3	3					100%			
			21	3	3					100%			
			22	3	2					67%			
			23	3	3					100%			
		B1.2	24	3	3	39	38			100%	97,4%		
			25	3	3					100%			
			26	3	3					100%			

			27	3	3				100%					
			28	3	3				100%					
			29	3	3				100%					
			30	3	3				100%					
			31	3	2				67%					
			32	3	3				100%					
			33	3	3				100%					
			34	3	3				100%					
			35	3	3				100%					
			36	3	3				100%					
	B2	B2.1	37	3	3	6	6		100%	100%	92,3%			
			38	3	3				100%					
		B2.2	39	3	3	12	11		100%	91,7%				
			40	3	2				67%					
			41	3	3				100%					
			42	3	3				100%					
		B2.3	43	3	3	12	9		100%	100%				
			44	3	3				100%					
			45	3	3				100%					
			46	3	3				100%					
		B2.4	47	3	3	9	7		100%	77,6%				
			48	3	3				100%					
	49		3	1	33%									
	B3	B3.1	50	3	3	18	16		100%	89%	92,8%			
			51	3	3				100%					
			52	3	2				67%					
			53	3	2				67%					
			54	3	3				100%					
			55	3	3				100%					
		B3.2	56	3	3	24	24		100%	100%				
			57	3	3				100%					
			58	3	3				100%					
			59	3	3				100%					
			60	3	3				100%					
			61	3	3				100%					
			62	3	3				100%					
			63	3	3				100%					
			B3.3	64	3				3				15	15
		65		3	3	100%								
		66		3	3	100%								
		67		3	3	100%								
		68		3	3	100%								

	B3.4	69	3	2		57	44			67%	77,3%					
		70	3	2						67%						
		71	3	3						100%						
		72	3	3						100%						
		73	3	3						100%						
		74	3	3						100%						
		75	3	2								67%				
		76	3	3								100%				
		77	3	2								67%				
		78	3	2								67%				
		79	3	2								67%				
		80	3	3								100%				
		81	3	3						100%						
		82	3	2						67%						
		83	3	2						67%						
		84	3	2						67%						
		85	3	1						33%						
		86	3	2						67%						
		87	3	2						67%						
	B3.5	88	3	2	36	30				67%	83,5%					
		89	3	3						100%						
		90	3	3						100%						
		91	3	3						100%						
		92	3	3						100%						
		93	3	2						67%						
		94	3	2						67%						
		95	3	2						67%						
		96	3	2						67%						
		97	3	3						100%						
		98	3	3						100%						
		99	3	2						67%						
	B3.6	100	3	3	21	21				100%	100%					
		101	3	3						100%						
		102	3	3						100%						
		103	3	3						100%						
		104	3	3						100%						
		105	3	3						100%						
		106	3	3						100%						
	B3.7	107	3	3	12	12				100%	100%					
		108	3	3						100%						
		109	3	3						100%						
		110	3	3						100%						

C	C1	111	Datos cualitativos	
		112	Datos cualitativos	
	C2	113	Datos cualitativos	
		114	Datos cualitativos	
	C3	115	Datos cualitativos	

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Sector: Expertos Profesores Secundaria

Evaluador: Ps3

NIVELES									PUNTUACIONES			PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1	3	2	1

Aspectos formales		1	3	3		54	47	100%		87%
		2	3	3				100%		
		3	3	3				100%		
		4	3	3				100%		
		5	3	3				100%		
		6	3	1				33%		
		7	3	2				67%		
		8	3	3				100%		
		9	3	3				100%		
		10	3	3				100%		
		11	3	3				100%		
		12	3	3				100%		
		13	3	3				100%		
		14	3	3				100%		
		15	3	3				100%		
		16	3	1				33%		
		17	3	3				100%		
		18	3	1				33%		

Planteamiento	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	270	100%	93,4%	94,1%	97,5%
			20	3	3					100%			
			21	3	3					100%			
			22	3	3					100%			
			23	3	2					67%			
		B1.2	24	3	3	39	37			100%	94,9%		
			25	3	3					100%			
			26	3	3					100%			
			27	3	3					100%			
			28	3	3					100%			
			29	3	3					100%			
			30	3	2					67%			
			31	3	3					100%			
			32	3	3					100%			
			33	3	3					100%			
			34	3	3					100%			
			35	3	3					100%			
			36	3	2					67%			
	B2	B2.1	37	3	3	6	6			100%	100%	100%	
			38	3	3					100%			
		B2.2	39	3	3	12	12			100%	100%		
			40	3	3					100%			
			41	3	3					100%			
			42	3	3					100%			
		B2.3	43	3	3	12	12			100%	100%		
			44	3	3					100%			
			45	3	3					100%			
			46	3	3					100%			
	B3	B2.4	47	3	3	9	9			100%	100%		
			48	3	3					100%			
			49	3	3					100%			
		B3.1	50	3	3	18	18			100%	100%	98,5%	
			51	3	3					100%			
			52	3	3					100%			
			53	3	3					100%			
			54	3	3					100%			
			55	3	3					100%			
		B3.2	56	3	3	24	22			100%	91,7%		
			57	3	3					100%			
			58	3	3					100%			
			59	3	3					100%			
			60	3	2					67%			

			61	3	3					100%			
			62	3	3					100%			
			63	3	2					67%			
	B3.3	64	3	3	15	15	100%			100%			
		65	3	3			100%						
		66	3	3			100%						
		67	3	3			100%						
		68	3	3			100%						
		69	3	3			100%						
	B3.4	70	3	3	57	56	100%			98,2%			
		71	3	3			100%						
		72	3	3			100%						
		73	3	3			100%						
		74	3	3			100%						
		75	3	3			100%						
		76	3	3			100%						
		77	3	3			100%						
		78	3	3			100%						
		79	3	3			100%						
		80	3	3			100%						
		81	3	3			100%						
		82	3	3			100%						
83		3	3	100%									
84		3	3	100%									
85		3	3	100%									
86		3	3	100%									
87		3	2	67%									
B3.5	88	3	3	36	36	100%	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%							
B3.6	100	3	3	21	21	100%	100%						
	101	3	3			100%							
	102	3	3			100%							

			103	3	3					100%			
			104	3	3					100%			
			105	3	3					100%			
			106	3	3					100%			
		B3.7	107	3	3	12	12			100%	100%		
			108	3	3					100%			
			109	3	3					100%			
			110	3	3					100%			
C		C1	111	Datos cualitativos									
			112	Datos cualitativos									
		C2	113	Datos cualitativos									
			114	Datos cualitativos									
		C3	115	Datos cualitativos									

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Sector: Expertos Profesores Orientadores

Evaluador: Po5

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1

Aspectos formales	A	1	3	2		54	43	67%		79,7%
		2	3	2				67%		
		3	3	2				67%		
		4	3	3				100%		
		5	3	3				100%		
		6	3	3				100%		
		7	3	1				33%		
		8	3	3				100%		
		9	3	2				67%		
		10	3	3				100%		
		11	3	3				100%		
		12	3	3				100%		
		13	3	2				67%		
		14	3	2				67%		
		15	3	2				67%		
		16	3	1				33%		
		17	3	3				100%		

			18	3	3					100%			
Planteamiento	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	227	100%	93,4%	90,3 %	83,2%
			20	3	3					100%			
			21	3	3					100%			
			22	3	2					67%			
			23	3	3					100%			
		B1.2	24	3	2	39	34			67%	87,2%		
			25	3	2					67%			
			26	3	2					67%			
			27	3	3					100%			
			28	3	3					100%			
			29	3	1					33%			
			30	3	3					100%			
			31	3	3					100%			
			32	3	3					100%			
			33	3	3					100%			
			34	3	3					100%			
			35	3	3					100%			
			36	3	3					100%			
	B2	B2.1	37	3	2	6	5			67%	83,5%	77,3 %	
			38	3	3					100%			
		B2.2	39	3	3	12	10			100%	83,5%		
			40	3	3					100%			
			41	3	2					67%			
			42	3	2					67%			
		B2.3	43	3	3	12	9			100%	75,2%		
			44	3	2					67%			
			45	3	2					67%			
			46	3	2					67%			
		B2.4	47	3	2	9	6			67%	67%		
			48	3	2					67%			
			49	3	2					67%			
	B3	B3.1	50	3	3	18	14			100%	78%	82%	
			51	3	2					67%			
			52	3	2					67%			
			53	3	2					67%			
			54	3	2					67%			
			55	3	3					100%			
		B3.2	56	3	2	24	19			67%	79,3%		
			57	3	3					100%			
			58	3	3					100%			
			59	3	2					67%			

	B3.3	60	3	2	15	13		67%	86,8%	
		61	3	2				67%		
		62	3	3				100%		
		63	3	2				67%		
		64	3	3				100%		
		65	3	3				100%		
		66	3	2				67%		
		67	3	2				67%		
		68	3	3				100%		
		B3.4	69	3				2		
	70		3	3	100%					
	71		3	3	100%					
	72		3	3	100%					
	73		3	2	67%					
	74		3	2	67%					
		75	3	3				100%		
		76	3	2				67%		
		77	3	2				67%		
		78	3	2				67%		
		79	3	2				67%		
		80	3	2				67%		
		81	3	2				67%		
		82	3	3				100%		
		83	3	2				67%		
		84	3	2				67%		
		85	3	3				100%		
		86	3	3				100%		
		87	3	3				100%		
		B3.5	88	3				3		
	89		3	2	67%					
	90		3	2	67%					
	91		3	2	67%					
	92		3	3	100%					
	93		3	2	67%					
	94		3	2	67%					
	95		3	2	67%					
	96		3	3	100%					
	97		3	2	67%					
	98		3	2	67%					
	99		3	3	100%					
	B3.6	100	3	3	21	20		100%	95,8%	
		101	3	3				100%		

		B3.7	102	3	3	12	9			100%	75,2%												
			103	3	2					67%													
			104	3	3					100%													
			105	3	3					100%													
			106	3	3					100%													
				107	3	2					67%												
				108	3	2					67%												
				109	3	3					100%												
				C		C1					111				Datos cualitativos								
											112				Datos cualitativos								
	C2	113	Datos cualitativos																				
		114	Datos cualitativos																				
	C3	115	Datos cualitativos																				

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Sector: Expertos Profesores Aplicadores

Evaluador: Pa4

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1

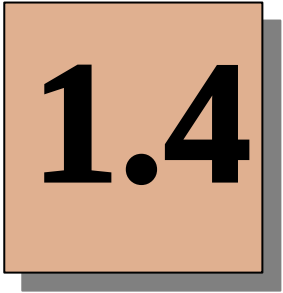
A	Aspectos formales	1	3	2		54	40	67%		74,2%
		2	3	2				67%		
		3	3	3				100%		
		4	3	2				67%		
		5	3	3				100%		
		6	3	3				100%		
		7	3	3				100%		
		8	3	3				100%		
		9	3	2				67%		
		10	3	2				67%		
		11	3	2				67%		
		12	3	2				67%		
		13	3	2				67%		
		14	3	2				67%		
		15	3	1				33%		
		16	3	0				0%		

Planteamiento	B	B1	B1.1	17	3	3	15	9	276	208	100%	60,2%	61%	77%
				18	3	3					100%			
	B	B1	B1.1	19	3	2	15	9	276	208	67%	60,2%	61%	77%
				20	3	2					67%			
				21	3	2					67%			
				22	3	2					67%			
				23	3	1					33%			
		B2	B1.2	24	3	1	39	22			33%	61,6%		
				25	3	2					67%			
				26	3	1					33%			
				27	3	2					67%			
				28	3	2					67%			
				29	3	1					33%			
				30	3	2					67%			
				31	3	2					67%			
				32	3	2					67%			
				33	3	2					67%			
				34	3	2					67%			
				35	3	1					33%			
				36	3	2					67%			
		B2.1		37	3	3	6	6			100%	100%	83,5%	
				38	3	3					100%			
		B2.2		39	3	3	12	12			100%	100%		
				40	3	3					100%			
				41	3	3					100%			
				42	3	3					100%			
		B2.3		43	3	2	12	8			67%	67%		
				44	3	2					67%			
				45	3	2					67%			
				46	3	2					67%			
		B2.4		47	3	2	9	6			67%	67%		
				48	3	2					67%			
				49	3	2					67%			
	B3	B3.1	50	3	3	18	17	100%			94,5%	86,5%		
			51	3	3			100%						
			52	3	3			100%						
			53	3	2			67%						
			54	3	3			100%						
			55	3	3			100%						
	B3.2		56	3	3	24	22	100%			91,7%			
			57	3	3			100%						
			58	3	3			100%						

			59	3	3							100%		
			60	3	3							100%		
			61	3	2							67%		
			62	3	3							100%		
			63	3	2							67%		
	B3.3			64	3	3	15	15			100%	100%		
				65	3	3					100%			
				66	3	3					100%			
				67	3	3					100%			
				68	3	3					100%			
	B3.4			69	3	2	57	37			67%	65%		
				70	3	1					33%			
				71	3	2					67%			
				72	3	2					67%			
				73	3	2					67%			
				74	3	2					67%			
				75	3	2					67%			
				76	3	3					100%			
				77	3	1					33%			
				78	3	3					100%			
				79	3	2					67%			
				80	3	2					67%			
				81	3	1					33%			
				82	3	2					67%			
				83	3	1					33%			
				84	3	1					33%			
				85	3	3					100%			
				86	3	3					100%			
				87	3	2					67%			
	B3.5			88	3	2	36	23			67%	64%		
				89	3	2					67%			
				90	3	3					100%			
				91	3	3					100%			
				92	3	2					67%			
				93	3	0					0%			
				94	3	2					67%			
				95	3	3					100%			
				96	3	0					0%			
				97	3	2					67%			
				98	3	1					33%			
				99	3	3					100%			
	B3.6			100	3	2	21	19			67%	90,5%		

		B3.7	101	3	2	12	12			67%			
			102	3	3					100%			
			103	3	3					100%			
			104	3	3					100%			
			105	3	3					100%			
			106	3	3					100%			
				107	3	3					100%	100%	
				108	3	3					100%		
				109	3	3					100%		
				110	3	3					100%		

C		C1	111	Datos cualitativos							
			112	Datos cualitativos							
		C2	113	Datos cualitativos							
			114	Datos cualitativos							
		C3	115	Datos cualitativos							

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "1.4" in a large, bold, black font.

1.4

**Modelo y extracto de
observaciones y
valoraciones de los
expertos**

**Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»**

Observaciones y valoraciones de expertos

NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
A		- La encuadernación en espiral no creo que sea la más acertada, debido a que en su uso continuado plantea algunos problemas a la hora de pasar las páginas. - El formato de este cuaderno, así como la impresión en color negro no son aspectos motivadores, debido a que el alumno está familiarizado con el tamaño A-4 y la impresión en blanco y negro. - Las ilustraciones y dibujos complementan a los textos y motivan al alumno en todo el programa. Pero tengo que resaltar que en la novena sesión "Creadores activos" dentro del apartado "Lo que debes conocer", la ilustración sobre qué es la televisión ha quedado muy reducida, siendo imposible su lectura y comprensión. - Lo ya indicado: el color mejoraría mucho el diseño y lo haría más atractivo. - El color y un diseño más atractivo aumentaría sin duda el interés del alumno. - Monótono: esquema fijo, creo que sería mejor si fuera variado. - La inclusión del color y el aumento del tamaño de letra me parece imprescindible. - Dado que has incluido marcas tipográficas identificativas, ¿no sería conveniente introducir el color para que tales marcas no pasen inadvertidas?. Asimismo, en algunas de estas marcas su significado no queda muy claro por lo que perderían su funcionalidad. Quizás sería bueno que recurrieses a iconos menos arbitrarios en los que su significado se asocie más intuitivamente. - Los distintos apartados podrían aparecer en distintos colores y tipos de letras. Los contenidos, textos que aparecen con el fondo gris, es quizás lo que les resulta a los alumnos menos motivador, mejorarían si se aumentase el tamaño de la letra y un color atractivo. - Habría sido más eficaz que cada alumno hubiera tenido un cuaderno propio. - A veces, como la estructura es muy monótona, resulta monótono para los chavales. Cambiar los contenidos, no la estructura de trabajo. - El diseño está muy cuidado en cuanto al tipo de letra, tamaño, distribución de textos e ilustraciones. - Una advertencia: hecha la salvedad de la página 2 en lo que hace referencia a las denominaciones de género, se deberían suprimir del texto del programa algunos "o/a". - En general, los aspectos formales están muy cuidados y son beneficiosos en cuanto a la motivación del alumnado. Convendría estudiar el color y la utilización de dibujos más cercanos a los gustos de los chavales de nuestros centros. - Una edición en cola mejoraría el cuaderno. - El formato en blanco y negro podría sustituirse por el color, así sería más atractivo. La encuadernación puede resultar poco resistente, por el uso cotidiano. - Los dibujos en color, favorecerían la motivación. En la portada hay mucha letra. - El colorido de los módulos hubiera constituido bastante a motivar a los chicos.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.S.5 P.O.4 P.A.5
	B.1.	B.1.1.	- Estoy de acuerdo que los contenidos del programa desarrollados en este cuaderno del alumno están destina- P.S.1

		dos y son interesantes para los alumnos de Secundaria, pero eso sí, para 2º ciclo y sobre todo para 4º de ESO. - Los alumnos no suelen distinguir los módulos, pero es conveniente acostumbrarlos a hacerlo. - Aunque la estructura general de los módulos es adecuada, tal vez resulte algo repetitiva y eso pudiera hacer decrecer el interés del alumno. - No encuentro las edades. ¿Es para Secundaria?. Lo de "Adaptación psicológica" no me gusta. - No sé qué quieres decir con adaptación psicológica en el desarrollo de los módulos. Por otra parte, el grado de interés para los alumnos, no sé en qué medida podría ser determinado por un evaluador externo. - A estas edades es difícil saber lo que les resulta interesante, depende del planteamiento y de las circunstancias de la aplicación del programa. Todo lo que sea obligatorio tiende a interesarles menos. - No puedo generalizar lo concerniente a las alumnas, porque no he visto todo el programa con ellas. - Distribución adecuada pero en momentos aparece demasiado proliza y hace perder el interés a los alumnos. - En la relación de objetivos, la formulación de ideas previas, las propuestas de investigación y reflexión y la misma evaluación dejaría listas abiertas que se enriqueciera con las aportaciones de los alumnos. - Me parece una progresión muy acertada y que facilita la adquisición de estrategias fundamentales para el aprendizaje que se pretende. Cada módulo tiene su identidad y se relaciona con el resto ampliando y completando. - Los veo muy adecuados al nivel de los alumnos y creo que puede serles muy útiles y formativos en su educación global. - La distribución y reparto de los módulos es una idea acertada y bastante clara. Es una forma de trabajar estructurado muy bien lo que quiere conseguir. - La estructuración de los módulos es adecuada, no así el tiempo programado para llevarla a cabo.	P.S.2 P.S.3 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.1 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.4 P.A.5
	B.1.2	- Debería de ampliarse el número de sesiones para homogeneizar éstas en su desarrollo. - En cuanto al lenguaje, el texto en general es adecuado, pero algunos textos de apoyo no son fáciles de entender en estas edades. - Creo que deberían ser revisados los elementos gráficos (ilustraciones con textos en inglés o ilustraciones difícilmente legibles); además, en ocasiones, los textos elegidos pueden resultar complejos para los alumnos. - EL trabajo que deben realizar los alumnos es demasiado. Yo diría que imposible para cada una de las sesiones. Por cierto, ¿a qué equivale una sesión?, ¿una hora, dos horas?. - Primero, tendríamos que concretar qué vamos a entender por necesidades de aprendizaje, una vez hecho esto tendríamos que analizarlas y una vez hecho esto, ya estaríamos en condiciones de valorar si el orden de los apartados responde a las necesidades tal y como las hemos definido. - Algunas sesiones resultan demasiado extensas. La estructuración es adecuada, no obstante, en ocasiones, puede resultar monótona. Dependiendo de los distintos contenidos convendría variar la estructuración de la sesión. - Sería muy conveniente una reducción de las sesiones. - Las 10 sesiones resultarán insuficientes. En la práctica, el manejo es más lento, pero el realizado ha sido útil, porque tanto las niñas como yo hemos reflexionado y aprendido. - Demasiado larga. Algunos contenidos deberían abreviarse en función de sus sencillez y del mantenimiento de la motivación. - El trabajo es denso, no fácil. Para enterarse bien debe leerlo varios veces. A veces encuentra dificultades en el lenguaje utilizado. Insisto en que es denso, con muchos contenidos. - Da la impresión de que algunos puntos se solapan: El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as. La comprensión del texto es correcta. Existe una adaptación psicológica. La estructuración de las sesiones conlleva un aprendizaje significativo. - Las sesiones de trabajo son acertadas y me parece fundamental el apartado de la evaluación y la toma de	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.O.2 P.A.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4

		decisiones. También es muy interesante el anticipar la sesión siguiente con las "actividades previas" para la próxima sesión. - El lenguaje utilizado creo que es el adecuado, aunque hay palabras técnicas que aparece y que si al principio tiene alguna complejidad, considero que son necesarios su uso, difusión y conocimiento, para desarrollar el tema de los medios, aumentado el vocabulario de los alumnos. - Las sesiones se quedan pequeñas para desarrollar los contenidos. Quizás, en algunas haya mucho texto. - Hay frases en el texto que pueden resultar demasiado largas. - Sería bueno distribuir las sesiones en un tiempo concreto. La extensión de la sesión por una parte, sí que estoy de acuerdo, pero por otra no. No todas las sesiones ocupan lo mismo, por las actividades propuestas. - El lenguaje utilizado aún siendo fácilmente comprendido por los alumnos, está estructurado en un nivel no muy cercano a ellos.	P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5
B.2.		- En el apartado de "¿Cómo trabajaremos?" no da lugar a reflexionar sobre una metodología diferente de trabajo a la presentada, quedando todo el desarrollo de trabajo muy cerrado y por lo tanto, sin dar lugar a dudas. - Esta parte I, II y III, no las veo muy conseguidas. La metodología no es suficiente variada. - ¿Cómo podremos saber lo que motiva el cuaderno del alumno para su lectura sin hacer una prueba piloto de su uso con los propios alumnos? - En el índice aparecen módulos y sesiones, cada módulo debería enumerar las sesiones que corresponden a ese módulo de forma independiente. Sería efectivo si se modificasen las metodologías de trabajo en algunas sesiones, el trabajo en grupo requiere mucho más tiempo para que resulte más eficaz. - Convienen que las sesiones se enumeren para distribuir mejor su contenido. Convendría alternar la metodología: no es demasiado rentable mantener siempre el trabajo en grupo, por orden, atención y eficacia. - Creo que precisamente en la introducción deberían incorporarse actividades lúdicas, que motive el trabajo en grupo y en buscar, aprender. - Haría la misma observación que en el apartado 2.1.1 de módulos de trabajo. - El anticipar lo que se pretende y la metodología que se va a seguir ayuda a que los alumnos se sitúen y conozcan cuáles son sus metas y cómo lograrlas, además de que reconocen lo que les interesa o no y eso necesitamos saberlo. - Es imprescindible que los alumnos sepan lo que va a hacer y aprender. Creo que el manual acierta plenamente en esto. - Habría que explicar un poco mejor los objetivos, hacer partícipes de los objetivos a los alumnos. - Considero que la presentación metodológica estaría más dirigida a la coherencia del tutor que a las del alumno. - Los distintos apartados preliminares me parece que están muy claros, de acuerdo a lo que se quiere conseguir y de la manera que se quiere trabajar.	P.S.1 P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4

B.3.	B.3.1	- La presentación no en todas las sesiones, más que por su contenido por la atención de ésta, dando lugar en estos casos más a una desmotivación que a una motivación.	P.S.1
		- Son especialmente interesantes las investigaciones que se plantean a los alumnos, pues les obligan a enfocar las cosas de una manera distinta a la habitual.	P.S.2
		- En nuestro caso no se constató por parte del alumno como necesidad y demanda. Probablemente sería más productivo si se hubiese trabajado el programa a partir de su demanda o necesidad.	P.O.1
		- Sería interesante partir de las necesidades e interrogantes propios de los mismos chicos/as, para hacer más hincapié en sus propios interrogantes.	P.A.2
		- Es muy difícil determinar con exactitud la valoración de los ítems que tienen 2 (de acuerdo). Entre otras razones aparte de la falta de motivación para "otros aprendizajes", estaría el hecho de que pueden ser auténticos eremitas masivos de unas audiencias juveniles totalmente acrílicas que no se plantean qué hay más allá de la pantalla de su Tv.	P.U.4
		- Hay que acercarse más a las necesidades y demandas de los chicos/as para atraer su atención.- Introduce perfectamente en el tema a desarrollar y despierta el interés por él.	P.S.4
		- Introduce perfectamente en el tema a desarrollar y despierta el interés por él	P.U.5
		- Respecto a las demandas y necesidades de los chicos no sé si efectivamente ellos demandan temas así, ¿les interesa aprender de los medios, con los medios, para producir?.	P.O.3
		- Me parecen buenas las presentaciones introducidas en cada sesión de trabajo. Bien motivadas, breves y claras.	P.O.4
	B.3.2.	- Los objetivos de este apartado de "¿Qué aprendemos?" son claros y concisos con su contenido y extensión, apropiados para los alumnos a que se dirige.	P.S.1
		- Los objetivos son bastantes realistas en cuanto a realización de actividades, en cuanto a procedimientos y actitudes, no las veo tanto.	P.S.2
		- Aunque presentados con palabras que los alumnos pueden entender a la perfección, creo que algunos de los objetivos (sobre todo los referidos a la capacidad crítica y de manipulación por parte de los alumnos) son difícilmente alcanzables.	P.S.3
		- Sigo sin saber el concepto de sesión. Me parecen demasiados objetivos para incluir en un curso académico.	P.U.2
		- Si las sesiones son de una hora de duración es poco probable que se consigan los objetivos.	P.O.1
		- A veces superan los espacios temporales y no se consiguen en el tiempo previsto.	P.A.2
		- La formulación de objetivos es fundamental en este tipo de material pero deben acercarse más al alumnado.	P.S.4
		- Muy acertado el incluir los objetivos que se persiguen. El alumno debe saber en todo momento lo que va a trabajar.	P.U.5
		- Es importante no olvidar nunca el objetivo que se ha puesto.	P.O.4
		- El situar a los alumnos en un momento inicial sobre los objetivos de la sesión es muy positivo.	P.A.5
	B.3.3.	- En este apartado donde se capta las ideas previas del alumno, se analiza los conocimientos ya adquiridos por los alumnos, para comenzar la sesión desde una realidad, y prepara motivando al alumno a comenzar la sesión.	P.S.1
		- Es muy importante este apartado cuando se trabaja con este tipo de actividades.	P.S.2
		- El formato de cuaderno debería permitir al alumno trabajar sobre el mismo en cada uno de los apartados.	P.U.1
		- No sé si estas cuestiones incitan el interés de los alumnos. Tengo muchas dudas al respecto.	P.U.2
		- Al disponer de un solo cuadernillo por grupo, este apartado en ocasiones se contestó a nivel grupal, al poner en común se ahorra tiempo.	P.O.1
		- Creo que quizás sea necesario que antes del trabajo de grupo, cada miembro prepare individualmente este apartado. Es más rico.	P.A.3
		- A veces este apartado es excesivamente extenso	P.A.4
		- Este espacio me parece interesantísimo para lograr el anclaje de los que pretendemos en las necesidades e intereses de los alumnos/as.	P.S.4

		- Un aprendizaje coherente debe partir de una exploración inicial. - Es importante para que se dé un buen conocimiento, partir de las ideas previas que tiene cada alumno para poder integrar y asimilar nuevos conocimientos. - Las cuestiones que aparecen en este apartado a veces son reiterativas, podrían incluso ser eliminadas algunas de ellas para agilizar las sesiones.	P.U.5 P.O.4 P.A.5
	B.3.4.	- La atención a la diversidad dentro de las actividades a desarrollar en cada sesión, no está contemplada como tal, estimo que será el tutor de acuerdo a las necesidades del alumno quien irá tomando las medidas oportunas. Otro aspecto con bastante dificultad en este apartado es que la mayor parte de los trabajos de investigación se desarrollan fuera del aula y del centro, con lo cual el alumno en ese momento no puede cambiar con el apoyo del tutor, y tiene que suplirlo con una gran motivación, que no siempre es así. - Uno de los grandes aciertos del programa es la escasa dificultad de las actividades. - Las actividades me parecen muy bien diseñadas, y atienden a todos los criterios en su corrección y buen planteamiento, pero en determinados casos el profesor debe adoptar un papel que no sólo será el de mediador, debido a la dificultad de los conceptos con los que se trabaja. Tal vez convendría simplificar el contenido de estas actividades. - A veces son sólo preguntas para debatir en grupo y no actividades propiamente dichas. - En general, las actividades son básicamente de carácter analítico, y esto que duda cabe que favorece la capacidad de juicio crítico. No obstante, no encuentro demasiadas actividades que favorezcan un pensamiento divergente dado que algunas de las actividades de análisis y producción quizás queden excesivamente configuradas y acotadas. ¿Por qué no darles a los alumnos la oportunidad para que confeccionen sus propios modelos de análisis y sus propias producciones desde la elección de la misma hasta su evaluación y compromiso con la continuidad de tales proyectos?. De este modo los conocimientos e instrumentos que aportas en cada sesión, así como algunas de las cuestiones de investigación y producción tendrían que ser consideradas por el tutor y los alumnos a modo de pistas, sugerencias, orientaciones para el desarrollo del programa. - En ocasiones se plantearon algunas dudas y sería conveniente que el aplicador las hubiese previsto de antemano. Por ejemplo, los referentes a los dueños de los medios. Es posible que en sucesivas aplicaciones del programa no se encontrasen esos inconvenientes. - Importa que el aplicador y el docente tengan una buena preparación para salir al paso de la mayor parte de las dudas o interrogantes de los alumnos. - Predominan las actividades, aunque habría que nivelar aquellas que potencien la reflexión más personal que haga posible la adquisición de hábitos inteligentes de perspectiva crítica. - Veo una gran variedad de actividades que el tutor deberá priorizar y adaptar a cada momento. - Las puestas en común son muy largas y dilatan la sesión. En general, las sesiones están bien. - Creo que se podrían aumentar las orientaciones a los profesores tutores. - Es importante despertar en los alumnos la reflexión, la crítica,... que tengan una palabra. La metodología está bien planteada, partiendo de actividades previas para luego, a partir de lo que saben, abrirles a nuevos campos. - La metodología utilizada en las distintas sesiones al estar estructurada en un esquema igual para todos ellos, a veces crease en los alumnos cansancio.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5
	B.3.5.	- En este apartado "Lo que debes conocer", haría falta una mayor uniformidad en su contenido y en su extensión en todas las sesiones, ya que hay alguna sesión con una sola página y otras con más de cuatro. Tanta información puede dar lugar a perder la motivación, quizás sería más aconsejable dividir alguna sesión. - Considero estos textos de apoyo muy importantes. - Los textos han sido muy bien seleccionados pero creo que deberían añadirse otros que por su carácter más directo, pudieran interesar más al alumno: por ejemplo, el texto "Hitos de la tele" podría ser sustituido por otro más atrayente.	P.S.1 P.S.2 P.S.3

		- Cuando se ofrecen fichas para el análisis, debería tener un formato que permitiera usarlas directamente en el cuaderno y formar parte de las actividades. - Se ve claramente que los conocimientos que se aportan en los apartados "lo que debes conocer" son necesarios para el desarrollo de las actividades que se proponen en el programa, pero hecho en falta referencias para profundizar en tales conocimientos dado que lo único que aparecen son referencias a los documentos de donde se han extraído. - Como hago constar en el apartado anterior, en ocasiones resultó algo insuficiente esa información. - El lenguaje utilizado en las páginas 44, 45 hace referencia a conceptos nuevos e incomprensibles para las alumnas. Lo que dificulta la lectura y reduce el interés y motivación para poder aprenderlas. - Como ya se indica, a veces la información ha sido algo insuficiente. - Suelen utilizar estos apartados con vocabulario algo difícil aún para estos alumnos de ESO. Creo que pecan de densos, de quererlo decir todo. Menos información - pues a veces se reiteran los contenidos - sería más atrayente para ellos. - Es difícil determinar una respuesta coherente al último ítem. Aparte de posturas personales también influiría la habilidad del orientador o educador para conectar con la audiencia y transmitirle con claridad los objetivos del programa. - Había que lograr que los alumnos investigasen a partir de estas fuentes y ampliasen o sintiesen la necesidad de hacerlo. A menudo se conforman con lo más simple y no desarrollan sus capacidades de búsqueda. - En términos generales, creo que son suficientes los contenidos expuestos. - Creo que el hecho de conocer los medios no presupone una mirada crítica a los mismos. Se consume televisión, radio... pero no se suelen hacer planteamientos críticos, alternativos o creativos. En general se suele ser pasivo. - La información y documentación ha estado directamente con los contenidos de cada sesión, pero tal vez una presentación distinta en relación al colorido, estructura, etc., hubiera sido más atractiva para ellos.	P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.1 P.A.2 P.A.4 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.A.5
	B.3.6.	- En este apartado "Nos evaluamos" y en el siguiente "Tomando decisiones", de una sesión a otra existe una repetición en el texto, que tan sólo se interrumpe en la última sesión. Esta repetición literal en el texto de los dos apartados hace que pierda el interés el alumno, desmotivándose, se debería de cambiar el cuestionario y el texto para no caer en una reiteración. - La evaluación es fundamental en este tipo de actividades. - No siempre se pudieron revisar las evaluaciones de la forma que se plantean en el programa. Las puestas en común en grupos de 30 alumnos requieren más tiempo del que se pudo emplear. - Sería bueno modificar este apartado. - Las pruebas en común, al ser grupos de 30 alumnos necesitan más tiempo y en algunas sesiones hubo que acortar las intervenciones. - Me parece bastante acertada la evaluación conectada con el apartado de la toma de decisiones. La discusión grupal hace que se socialicen muchos puntos de vista y también puede ocurrir con la toma de decisiones. - Este apartado lo considero muy acertado y positivo. - Creo que se ha acertado en la adopción de una evaluación formativa. - Creo que las actividades de evaluación (aunque personalmente pienso que la mejor forma de reflexionar es así) deberían haber incluido otras actividades, es decir, no exclusivamente reflexión en pequeño grupo y posterior puesta en común. - Quizás sería interesante aumentar la evaluación de los contenidos conceptuales y procedimentales concretos tratados en cada sesión. - La autoevaluación siempre es positiva. Partiendo de donde veníamos a donde llegamos. Se da una serie de pasos y un proceso formativo de todo lo visto. - Muy positiva estas evaluaciones, permitían una revisión de los contenidos e informaciones asimiladas, establecieron un orden de respuestas en los grupos ágil y dinámico.	P.S.1 P.S.2 P.O.1 P.O.2 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5

	B.3.7.	- Lo importante de este programa desarrollado en este cuaderno es llegar a un compromiso por parte del alumno consigo mismo, el de ser críticos ante los medios de comunicación, y éste se puede conseguir. - En general, considero esta actividad como la más importante del programa. - A pesar de las nuevas intenciones de este apartado, creo que su puesta en práctica (convertir en consumidor crítico al alumno), es muy difícil. - La toma de decisiones debería ser un proceso individual y debería quedar recogido individualmente en el propio cuaderno. - ¿No hay demasiados murales?. - Se me ocurren una serie de cuestiones derivadas de la presentación de este apartado en el programa: 1º. ¿De qué clase de compromiso se está hablando?, ¿queda esto claro para los alumnos?. 2º. ¿Sería conveniente establecer introducir mecanismos para controlar la materialización de los compromisos?. 3º. ¿Es necesario que en todas las sesiones de trabajo los alumnos terminen comprometiéndose en algo?. ¿No son demasiado los compromisos así adquiridos, y, por tanto, no podría esto incidir negativamente en su llevada a cabo y permanencia o continuidad?. ¿No sería mejor optar por un único compromiso, quizás más global al final del programa y que pudiera evaluarse en meses y/o cursos posteriores?. - A los alumnos les suponía un tiempo "extra", aparte de la sesión la realización de los compromisos y no siempre se hicieron en el momento idóneo. - La realización de los compromisos requería un tiempo añadido del que no siempre han podido responder los alumnos. El resto es adecuado e interesante. - Para mí, éste es uno de los puntos fuertes del programa. Las decisiones personales tomadas en el ámbito de la conciencia de grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada. Bastante sugerente la idea de que exista un compromiso, una conducta que revele el grado de alfabetización audiovisual y no se quede todo en un mero y simple activismo. - Ya he adelantado que este apartado me ha parecido lo más interesante para concretar los logros individuales e incluso del grupo. - La adopción de un compromiso de los alumnos es un poco importante en la toma de decisiones futuras y en el cambio que se persigue con este programa en relación con una actitud crítica de los medios. - Siempre que se trabaja con otros, hace salir de uno mismo, abrirte a otras opiniones, ser más críticos,... Es bueno trabajar en grupo porque te hace implicarte de otra manera. - Muy bien el adquirir un compromiso después de cada sesión, reafirmaban sus opiniones y los volvían a revisar en cualquier momento que surgiera aún no siendo la hora de tutoría.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.4 P.A.5
C	C.1.	- Es un programa bastante acertado para educar a los alumnos de 2º ciclo de Educación Secundaria ante los medios de comunicación, apoyándoles a consumir inteligentemente estos medios, no presentándose ante estos como receptores pasivos que se tragan todo lo que le echen, sino que cambian su actitud ante los medios en general y principalmente para el más cercano a ellos, la Tv. - La utilidad de incluir este programa en el currículum de Educación Secundaria, es como he comentado antes, de conseguir cambiar la actitud del alumno ante los medios, cambiando la pasividad ante estos, por una posición crítica que no quiere decir de rechazo. - Necesario y adecuado. Especialmente importante es el objetivo considerado: la educación del consumidor inteligente. - Sí, puesto que parte de una modalidad que los alumnos viven a diario y genera reflexiones críticas sobre su vida cotidiana. - Me parece que tiene una excelente organización interna y un diseño coherente y adecuado a las necesidades del alumno. Creo, además, que posee un lenguaje claro y unas actividades que permitirán que el alumno se acerque al libro con agrado. - Tiene una utilidad importantísima en los contenidos de la Educación Secundaria y tal como está planteado puede insertarse a la perfección en asignaturas como Lengua y Literatura Española, Medios de comunicación o Información y comunicación	P.S.1 P.S.1 P.S.2 P.S.2 P.S.3 P.S.3

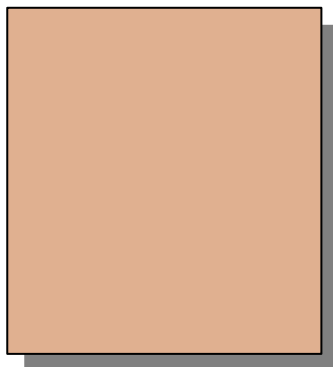
	- Bien de contenido, pero adolece de defectos de formato (ya lo he dicho, debería permitir al alumno trabajar más sobre él) ya que se trata de un cuaderno del alumno.	P.U.1
	- Sí.	P.U.2
	- Me cuesta mucho hacer una valoración global ya que yo personalmente no soy partidario de los "paquetes didácticos" o "programas elaborados". Pese a todo, tiene un diseño aceptable, aunque demasiado pretencioso para el poco tiempo con el que cuentan los alumnos.	P.U.2
	- Probablemente sí. Había que acotarlo.	P.U.2
	- Me parece un programa dotado con grandes dosis de rigor, coherencia y detalle. Los objetivos se presentan de modo abierto, por lo tanto no parece que exista una pretensión por acotar los posibles resultados de aprendizaje del programa. Las actividades de reflexión e investigación son el centro del programa como prueba, también el hecho de que los conocimientos que se incorporan sean los necesarios para el desarrollo de tales actividades. Sin embargo, encuentro que estas actividades están muy definidas de antemano, dejando escaso margen de opcionalidad a los alumnos para su desarrollo y participación en la configuración de las mismas lo que me parece algo incongruente con la presentación unos objetivos tan abiertos (que se pueden sintetizar en el desarrollo de la capacidad de juicio crítico y creativo). Quizás en lugar de presentar las actividades con talante prescriptivo las presentaría a modo de sugerencias, a la vez que habría que prever tiempo suficiente para que los alumnos también se documenten y puedan participar más activamente en la configuración y desarrollo del programa.	P.U.3
	- Al no tener experiencia profesional en la enseñanza escolar, carezco de conocimientos que me permitan hacer una valoración precisa de su utilidad en el currículum de la etapa de Educación Secundaria. En cualquier caso, la problemática que se aborda a través de este programa tiene una incidencia social tan grande que su implementación es oportuna en cualquiera de las etapas del sistema escolar y del proyecto de Educación Permanente de cualquier persona de este tiempo. Me parece especialmente relevante el desarrollo de este programa en particular con alumnos adolescentes dado que quizás sea éste uno de los sectores sociales más vulnerables a la influencia de los mass media.	P.U.3
	- Resulta interesante y necesario dada la gran influencia que ejercen determinados medios en los alumnos de estas edades, influencia que en la mayoría de los casos es negativa pues tienden a sentir y creer contenidos, imágenes, etc. que no lo son. Asimismo, mal emplean su tiempo consumiendo programas que no les benefician.	P.O.1
	- Sí tiene utilidad en estas edades porque pienso es cuando más influencia ejercen algunos medios en ellos. A estas edades discrepan con mucha frecuencia de las opiniones de padres y profesores y tienden a "refugiarse" en lo que transmiten los medios y lo que le influyen sus amigos.	P.O.1
	- Muy interesante pero iría mejor en niveles de Educación Postobligatoria, por ejemplo: 1º de Bachillerato LOGSE.	P.O.2
	- Existen materias tales como "Información y Comunicación" y "Medios de comunicación" que podrían incluir de manera más extensa este programa.	P.O.2
	- Muy necesario y práctico. Favorece la formación integral del alumno. Desarrolla información, capacidad de reflexión y crítica de alumnos y profesores. Enseña y motiva la necesidad de aprender a ser consumidores inteligentes y activos de los distintos medios de comunicación, realidad presente y diaria en nuestras vidas.	P.A.1
	- Sí.	P.A.1
	- Me ha parecido interesante y positivo pues lleva a los alumnos, en edad crítica, a una formación ante los medios, algunos de los cuales (TV) como bien sabemos, influyen en ellos no de forma negativa. Saber usarlos bien influirá en su cultura, moral y capacidad de usar bien el tiempo libre, entre otros.	P.A.2
	- Si la tiene por la edad que abarca la ESO en la que usan las fuentes de diversión e información sin discriminarlas en cuanto al bien o al mal que puedan hacerles.	P.A.2
	- Muy bien: muy denso, necesita actividades lúdicas, combinar actividades individuales y de grupo. Lo que debemos conocer, no es suficiente con leerlo en grupo. ¿No es posible una copia individual de este apartado?.	P.A.3
	- Sin duda.	P.A.3
	- Interesante, pero tan denso que el nivel de logro de los objetivos ha sido, creo, bajo.	P.A.4
	- Como ampliación a la asignatura " Información y Comunicación" me parece ideal, pues insertarlo en las	P.A.4

		clases de Lengua y Literatura -que ya son insuficientes por la unión de dos disciplinas separadas hasta ahora- supone un desvío al que los alumnos no se acostumbran. - En líneas generales el programa es bastante coherente y aparece muy estructurado. Desde un punto de vista formal, el documento de trabajo resulta de cómoda lectura y la interacción de texto y gráficos es bastante adecuada. - Muy bien, ya conocía y había experimentado programas similares. No obstante la proximidad con los alumnos de hoy y su acercamiento a la realidad real de ellos había que matizarla más. - Sería deseable que se contemplase, no aisladamente, sino como una necesidad crucial en la formación del alumnado de ESO, más allá del ámbito de la Orientación, aunque es de agradecer que se trabaje también desde ahí. - Me parece muy acertado su enfoque y su estructuración. Sigue una línea muy coherente con aprendizaje significativo serio: promueve la orientación y la toma de decisiones reflexivas. El protagonista del proceso es el propio alumno, lo que considero un acierto. El proceso de evaluación muy en la línea de la reforma. - No sólo tiene utilidad sino que lo considero imprescindible para la formación integral de los jóvenes. - Bastante bien, aunque ya he mencionado que ha sido corto en el tiempo y denso. - Mucha utilidad, no podemos seguir en la escuela de espaldas a los medios. Enseñar a leer es hoy en día algo más que letra impresa en papel. - Claro, sintético y que consigue en su desarrollo los objetivos propuestos. - Por supuesto; esto se podría optimizar si se explicitara la vinculación con los contenidos de las diferentes áreas. - Está bastante bien. Con ideas claras de donde se parte y a donde se quiere llegar. Objetivos claros y posibles. Metodología adecuada. Parte de un problema que tiene la sociedad ante los medios de comunicación. - Sí que es útil dar todo esto en la ESO, sobre todo en los dos últimos años, donde los alumnos están más preparados, conecta con su interés y se puede ir formando la crítica de cada uno de forma más constructiva y real. - El programa en su generalidad lo veo muy positivo y aun más conveniente para los alumnos sobre todo adolescentes. Es un momento de empezar a tomar decisiones y el adoptar una actitud crítica ante los medios de comunicación. Creo que es una de las mejores formas para llegar a adoptar una actitud sin manipulaciones. - Muchísima utilidad, nos acercan la realidad (la de todos, alumnos y profesores) a las aulas. A partir de ellos podemos derivar a todas las materias y de los distintos contenidos podemos a su vez acercarnos a los medios de comunicación.	P.U.4 P.S.4 P.S.4 P.U.5 P.U.5 P.O.3 P.O.3 P.S.5 P.S.5 P.O.4 P.O.4 P.A.5 P.A.5
	C.2.	- Que en las horas de tutoría se cumplirá una finalidad, que es la de conseguir una condición de consumidores activos ante los medios de comunicación para todos los alumnos, incluyéndose ésta también en los objetivos planteados en los temas transversales, como es la educación para el consumo. - Lo único que veo negativo para llevarlo a la práctica es que se realiza dentro de las sesiones de tutoría, pudiendo quedar éstas debilitadas en otros aspectos, no dejando el tiempo suficiente para su realización. - Fundamentalmente, hacer alumnos más críticos, atentos a lo que los medios pueden estar vendiéndoles. - La falta de color, que "echa para atrás" a los alumnos de estas edades. La mala calidad de impresión de algunas imágenes. - Para el alumno, la implementación del programa traería consigo la adquisición gradual de los objetivos deseados. - Lo negativo de este proyecto se relaciona con la presentación general, debido a la ausencia de color, resulta poco atractiva. Lo mismo sucede con las ilustraciones que no son sugerentes. - Algunos textos son repetitivos. - Abordar toda la temática de la educación en medios de comunicación y permitir al tutor desarrollar parte de sus labores específicas. - Formato: más manipulable, escribible. Variedad en cuanto a formato y planteamientos de sesiones. - Desarrollo de la crítica constructiva entorno a los mensajes que aparece en los medios de comunicación. - Demasiadas actividades, demasiados interrogantes, demasiados murales.	P.S.1 P.S.1 P.S.2 P.S.2 P.S.3 P.S.3 P.S.3 P.U.1 P.U.1 P.U.2 P.U.2

	- Al programa le encuentro muchas virtudes como puedes comprobar en la valoración que he realizado de los ítems del cuestionario. Pero en primer lugar, destacaría la pertenencia de esta iniciativa educativa ante problemáticas muy generalizadas en nuestra sociedad y que inciden muy especialmente en el colectivo de adolescentes, estudiantes de la etapa de Educación Secundaria, al que se dirige el programa (consumismo compulsivo, conductas estereotípicas y sus consecuencias, carencia de valores, presencia en aumento de contravalores, etc.) Y que son en buena parte producto de un cierto analfabetismo mediático en una sociedad en la que los medios de comunicación están omnipresentes en gran parte de nuestro tiempo y espacio vital. Otro de los valores que me parecen importantes en este programa es su estructura y organización. En cuanto a la primera, el programa presenta una progresión muy lógica partiendo del conocimiento de los medios, pasando por su análisis para a partir de ahí poder iniciarse el alumno en su producción. En lo relativo a su organización, destaca la virtud de ser un programa centrado en las actividades de los alumnos, que toma como punto de partida en todas las sesiones la reflexión sobre cuestiones que resultan muy cotidianas en la vida de los alumnos y que seguramente, por ello, facilitarán la implicación real de los alumnos en el desarrollo de las actividades posteriores. Asimismo, también destaca muy positivamente la intencionalidad explícita del programa no sólo de alfabetizar en los medios de comunicación de masas sino, también, de generar en los alumnos actitudes y compromisos afines con los objetivos del programa. Esto es un indicador del interés por la incidencia social que se presenta explícitamente en el diseño del programa. De hecho, este factor me parece completamente coherente con un programa que no sólo persigue la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis sino también y, sobre todo, de comportamientos críticos ante los medios de comunicación de masas.	P.U.3
	- Introducir a los alumnos a un consumo crítico y responsable de los medios, especialmente de la televisión. Hacerles conscientes del poder de persuasión e influencia que tienen los medios. Descubrir con ellos cómo son y cómo funcionan los medios. Aprender a programarse para consumir medios de forma activa y no como único recurso para emplear el tiempo de ocio.	P.O.1
	- La estructuración constante en las distintas sesiones conlleva en los alumnos cierta "apatía". Las sesiones no pueden llevarse a cabo en una tutoría de una hora, se pierde mucha información si no se da un tiempo prudente a las puestas en común. El programa requiere muchas sesiones para ser trabajado exclusivamente en el ámbito de la tutoría.	P.O.1
	- Se fomentaría la reflexión y valoración crítica de los medios de comunicación por parte del alumnado. Por otra parte, se dispondría de una herramienta sistematizada de trabajo, lo cual es bastante bien recibido por el profesorado.	P.O.2
	- Ya aludido anteriormente.	P.A.1
	- La imposibilidad de llevarlo a cabo en diez sesiones. Tendríamos que haberlo comenzado en Septiembre y haberlo trabajado durante todo el curso.	P.A.1
	- Inducir a los alumnos a un consumo crítico y responsable de los medios, especialmente de la televisión. Hacerles conscientes del poder de persuasión e influencia que tienen los medios. Descubrir con ellos cómo son y cómo funcionan los medios. Aprender a programarse para consumir medios de forma activa y no como único recurso para emplear el tiempo de ocio.	P.A.2
	- La estructuración constante en las distintas sesiones conlleva en los alumnos cierta "apatía". Las sesiones no pueden llevarse a cabo en una tutoría de una hora, se pierde mucha información si no se da un tiempo prudente a las puestas en común. El programa requiere muchas sesiones para ser trabajado exclusivamente en el ámbito de la tutoría.	P.A.2
	- Modificar la conducta de los jóvenes. Es un tema de mucha referencia en sus vidas. Lo trabajan con interés. Entra entre sus objetivos.	P.A.3
	- Muy denso y condensado. Casi 100% de trabajo en grupo.	P.A.3

		Necesita más variedad de actividades. -Hacer que los alumnos adopten una actitud crítica y madura ante los medios, de manera que sean conscientes del afán manipulador de estos y no se dejen dirigir. Ninguno. - Una complementación desde la Orientación para conseguir alumnos más críticos con el mundo de los medios, algo que parecía reservado al campo de la Lengua o de las Ciencias Sociales. Los departamentos de Orientación pueden hacer mucho desde las sesiones de Tutoría. - Ninguno. Simplemente ahondaría en cómo acercarlo más al ambiente y entorno de los alumnos/as, a sus verdaderos intereses y necesidades. - Desarrollaría una actitud crítica frente a los mensajes de los medios y el consumo excesivo e inconsciente. con su aplicación estaremos en el camino correcto hacia una adecuada y necesaria alfabetización. - En términos generales ninguno. Quizás haría una observación, que la dejaría para una próxima revisión. Me refiero al orden de las sesiones, empezaría por lo más cercano a los alumnos: la televisión, la publicidad. - Mayor conocimiento de los medios. Espectadores/consumidores críticos y activos. Transversalidad. Interdisciplinariedad en ESO (al llevar a cabo el programa desde varias áreas). - Denso. Cambiar las actividades de evaluación. Variedad en las actividades en general. - Contribuir al desarrollo del sentido crítico de nuestros alumnos. Favorecer el conocimiento y el buen uso de esta realidad, cada vez más cotidiana. - La encuadernación y el formato en blanco y negro. Podría optimizarse dando instrucciones y orientaciones al profesorado. - Ser más críticos y reflexivos ante los medios de comunicación. - El tiempo real que puede llevar esto. El no saber conectar bien con las necesidades del alumno. Falta un poco más de atractivo en el cuaderno. - Formar una actitud crítica. Aprender a tomar decisiones. Valorar con mayor precisión todo lo que nos rodea en el mundo de la información. Aprender a "pensar" en la información. Aprender a formularnos preguntas sobre qué estamos viendo, oyendo, etc. - El tiempo en que se ha debido realizar el programa. Una presentación, a veces, muy monótona para las edades a las que iba dirigida. Una estructura a nivel del lenguaje en ocasiones reiterativa.	P.A.4 P.S.4 P.S.4 P.U.5 P.U.5 P.O.3 P.O.3 P.S.5 P.S.5 P.O.4 P.O.4 P.A.5 P.A.5
	C.3.	- Como última observación, tengo que decir que nos encontramos ante un proyecto de trabajo dentro de la orientación, que se realizará a través de la tutoría del grupo, trabajando sobre los medios de comunicación para conseguir una actitud de consumidores inteligentes para todos los alumnos. Por todo esto, estamos ante un programa de orientación que lo considero bastante apropiado para su objetivo principal, aunque existen algunas mejoras que creo se pueden realizar, pero que no afectan en gran medida a su calificación global, que vuelvo a considerarlo como bastante aceptable. - Muy interesante para esta edad. Realista en cuanto a las actividades propuestas, pues no son muchas, son fáciles. Motivador para el alumno por partir de modalidades que le son atractivas. - Muy buena estructuración interna en la división de unidades en la que se tiene en cuenta la progresiva capacidad de asimilación del alumno. Creo que es necesario revisar lo referido a los aspectos gráficos. - Me parece una iniciativa valiosa. Hay que ser valientes y hacer propuestas, aunque otros (yo, en este caso) nos critiquen. - Hubiese sido conveniente una explicación previa sobre el lugar que ocupa este programa en tu tesis doctoral para poder valorar más adecuadamente su funcionalidad. A pesar de todo, ten en cuenta que yo sé poco de este tema. - Sería interesante que este programa se contemplara mejor como una optativa en 4º de ESO, por el beneficio que se podría obtener para el bachillerato, especialmente de letras. - Sería interesante que este programa se contemplara mejor como una optativa en 4º de ESO, por el beneficio que se podría obtener para el bachillerato, especialmente de letras. - Creo que es un programa muy interesante, muy bien elaborado y con una secuencia metodológica coherente. Aplicado con tiempo suficiente en los centros desarrollará los objetivos marcados perfectamente.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.O.1 P.A.2 P.U.5

		- En líneas generales, el programa es positivo, salvando las observaciones hechas anteriormente. Creo imprescindible que los elementos que integran los medios de comunicación forman parte de la vida en el aula.	P.A.5



2

Evaluación del desarrollo de la experimentación

An orange square with a thin black border, containing the text '2.1' in a large, bold, black serif font. The square is slightly offset to the right and bottom, creating a subtle shadow effect.

2.1

Cuestionario de evaluación inicial de los alumnos

Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Cuestionario de exploración sobre los conocimientos, hábitos, experiencias,
influencias y valores de los Medios y sus mensajes

Prueba de diagnóstico inicial



Los Medios en nuestra vida

Cuestionario

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de los medios de comunicación y el fenómeno de la publicidad. Queremos conocer tu opinión sobre su influencia real en tu vida y el grado de conocimiento que tú tienes sobre ellos. Tus respuestas, junto a las de otros chicos y chicas de diferentes Centros, nos van a servir para hacer un trabajo de investigación, que se complementa con el Programa de Orientación que vas a iniciar. Si respondes sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como los 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.

1. DATOS

- a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra ____
c) Curso: 3º ESO ____
d) Centro: _____
e) Ciudad: _____
f) Barrio de residencia: _____

2. NOSOTROS Y LOS MEDIOS

1. ¿Qué medio de comunicación (prensa, radio, tv) utilizas más? Señálalo por orden de preferencia:

- a) _____
b) _____
c) _____

2. ¿Cuántos periódicos o revistas se compran semanalmente en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

3. ¿Cuántos receptores de radio hay en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

4. ¿Cuántos televisores hay en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

5. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a leer periódicos o revistas diariamente?:

- a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Más de tres horas

6. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a oír la radio 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

7. ¿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

8. ¿Dónde se encuentran ubicados los medios en tu casa? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Cocina
b) Comedor, salón o sala de estar
c) Habitación de los padres
d) Habitaciones de los hijos
e) Otras habitaciones

9. Cuando haces uso de los medios, ¿cómo sueles hacerlo? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Solo habitualmente
b) Con mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

10. ¿A qué hora habitualmente consumes los medios? Indícalo anteponiendo en las casillas las siglas «P, R, T» que correspondan (selecciona hasta tres):

- a) 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)

11. Los fines de semana ¿haces uso de los medios más que a diario?:

- a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

3. EL MUNDO DE LOS MEDIOS

12. ¿Conoces las principales funciones de los medios de comunicación?:

- a) No
b) Sí

13. En caso afirmativo, cítalas:

1. _____
2. _____
3. _____

14. Cuando usas los medios, lo haces generalmente:

- a) Por hábito y costumbre.
- b) Porque hay un programa o una noticia que me interesa.

15. ¿Para qué te sirven los medios en tu vida?:

- a) Entretenirme y divertirme.
- b) Aprender nuevas cosas.
- c) Informarme.
- d) Olvidarme de problemas y preocupaciones.

16. ¿Crees que estás informado acerca del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.):

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

17. ¿Crees que es importante saber cómo funciona el mundo de los medios?:

- a) No tiene valor en mi vida.
- b) No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias.
- c) Es importante para los expertos y profesionales.
- d) Es importante para mí, para conocerlos mejor.

18. ¿Sabes quiénes son los dueños de los medios que usas habitualmente?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

19. ¿Encuentras diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

20. En caso afirmativo, cítalas:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

21. ¿Conoces las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

4. LOS CONTENIDOS, LOS MENSAJES Y EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS

22. ¿Sabes lo que vas a leer, ver u oír cuando utilizas algún medio?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

23. ¿Qué tipo de prensa lees habitualmente? (señala hasta dos):

- a) Diarios nacionales o regionales
- b) Diarios locales
- c) Diarios deportivos
- d) Revistas (especificar su tipo):

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

24. ¿Qué haces cuando abres un periódico o una revista? (señala hasta dos):

- a) Veo sólo los titulares y las fotografías.
- b) Leo las informaciones que me interesan.
- c) Lo leo entero.

25. ¿Qué contenidos lees normalmente? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Artículos
- ☐ b) Noticias internacionales
- ☐ c) Noticias nacionales
- ☐ d) Noticias locales
- ☐ e) Sucesos
- ☐ f) Sociedad
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Humor y psatiempos
- ☐ i) Entrevista y reportajes
- ☐ j) Publicidad
- ☐ k) Otros (especificar) _____

26. ¿Qué tipo de programas oyes por la radio? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Informativos
- ☐ b) Musicales
- ☐ c) Magazines
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Otros (especificar) _____

27. ¿Qué es lo que más sueles ver en la tele? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) De todo un poco
- ☐ b) Películas de cine
- ☐ c) Teleseries
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Informativos
- ☐ f) Anuncios
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Dibujos animados
- ☐ i) Telenovelas
- ☐ j) Otros (especificar) _____

28. ¿Crees que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

29. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

30. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

31. ¿Salen tus ídolos y personajes en televisión?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

32. ¿Piensas que los programas con sus temáticas y personajes te influyen en tu forma de ser y actuar?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada
- d) No considero importante esta cuestión.

33. En caso afirmativo, señala tres por orden de influencia:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

34. ¿Sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie, una telenovela...?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

35. ¿Alguna vez te has dado cuenta que la información que estabas recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

36. En caso positivo, indica cómo:

37. ¿Consideras que las escenas violentas perjudican a los niños y adolescentes?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

38. Indica por qué:

39. ¿Y las de sexo?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

40. Indica por qué:

41. ¿Ofrece la televisión una información real de los acontecimientos?:

- a) Sí
- c) No
- c) Depende de los tipos de programas.

42. ¿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.

43. ¿Has reflexionado alguna vez sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas...) para hacerlos atractivos y entretenernos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

44. Si conoces algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

45. ¿Has reflexionado seriamente alguna vez sobre los programas de la televisión que ves?:

- a) Sí, muchas veces
- b) No, nunca
- c) Muy superficialmente

46. ¿Crees que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

47. En caso positivo, indica el nombre del medio y las ideas políticas que consideras que defiende:

Nombre del medio Posicionamiento

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

48. ¿Sabes que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

- a) Sí
- b) No

49. En caso positivo, ¿consideras que conoces suficientemente estos códigos?:

- a) No
- b) Sí
- c) Muy superficialmente

50. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

51. ¿Qué opinas sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la TV?:

- a) Excesivos
- b) Normal
- c) Escasos

52. ¿Cuál es tu actitud ante la publicidad?:

- a) Procuero desentenderme o rechazarla.
- b) Cierta pasividad e indiferencia.
- c) Me gusta, la sigo con interés.
- d) Actitud crítica y reflexiva.

53. ¿La publicidad de un producto te influye provocando el deseo de comprarlo?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

54. ¿Antes de comprar un producto anunciado, lo comparas con otros similares del mercado?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

55. ¿Te crees lo que se dice en la publicidad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

56. ¿Piensas que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

57. En el caso de que hayas observado en imágenes o textos alguna intencionalidad encubierta o un doble sentido, indícalo:

58. ¿En qué te fijas más cuando ves un anuncio? (selecciona hasta dos):

- a) En la música.
- b) En los personajes.
- c) En las imágenes.
- d) En los diálogos o textos.
- e) En las características del producto.
- f) Otros (especificar) _____

59. ¿Conoces los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

60. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) Aparecen en igualdad de condiciones.
- b) Reflejan lo que sucede en la sociedad.
- c) Hay discriminación hacia la mujer.
- d) Hay discriminación hacia el hombre.
- e) La mujer es considerada como objeto sexual.
- f) Otro _____

61. ¿Crees que la publicidad nos transmite modos o estilos de vida?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

62. ¿Has comprado alguna vez un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en la publicidad y luego en la realidad resultó ser distinto?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

63. En caso positivo, indica cómo te sentiste:

64. ¿Usas productos de «marca»?:

- a) Sí, porque son productos de calidad.
- b) No, lo considero una tontería.
- c) No, pero me gustaría.
- d) Sí, porque además de su calidad me siento con ellos diferente o más importante.

65. ¿Conoces las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad, para proteger a los consumidores?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

66. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

67. ¿Qué contravalores (aspectos negativos) fundamentales crees que nos transmite la TV? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. NUESTRA VIDA COMO CONSUMIDORES INTELIGENTES DE MEDIOS

68. ¿Te has parado alguna vez a analizar detenidamente un programa de la tv o una imagen publicitaria?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

69. En caso positivo, indica cómo:

70. ¿Crees que un conocimiento general de los medios (estructura, funcionamiento, técnicas y recursos) repercute en un mejor consumo de los mismos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

71. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación?:

- a) No, es una pérdida de tiempo.
- b) Sí, es bueno para nuestra formación.
- c) No, te despista sobre la información que nos ofrecen.
- d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

72. ¿Crees que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejorará nuestra calidad de vida?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

73. ¿Piensas que ves, oyes o lees aquello que realmente te conviene?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

74. ¿Consideras que planificas tu consumo de los medios, sobre todo de la televisión y/o de radio?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

75. ¿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) _____

76. Si te lo propusieras, ¿qué tipo de actividades realizarías en el tiempo que dedicas a ver la tv de forma mecánica? (indica hasta tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

77. ¿Se puede aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la tele?:

- a) No
- b) Sí

78. ¿Te han enseñado alguna vez de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes?:

- a) No, nunca.
- b) No es necesario aprender a consumir los medios.
- c) Sí, mis padres.
- d) Sí, mis profesores.

79. ¿Crees necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten?:

- a) No
- b) No considero importante esta cuestión.
- c) Sí

80. ¿Crees que es importante ser un consumidor activo y crítico de los medios?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

81. Para ser un buen consumidor de medios, es importante:

- a) Ser un adicto de ellos.
- b) Ignorarlos y rechazarlos de nuestra vida.
- c) Racionalizar su consumo.

82. ¿Crees que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

83. Enumera tres actitudes de un consumidor inteligente de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

2.2

Cuestionario de evaluación final del grupo experimental

Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Cuestionario de exploración sobre los conocimientos, hábitos, experiencias,
influencias y valores de los Medios y sus mensajes

Prueba final
Grupo Experimental



Los Medios en nuestra vida

Cuestionario de evaluación del alumnado

Hola amigo/a:

En los últimos meses has estado trabajando y reflexionando sobre la influencia y el consumo de los medios de comunicación y la publicidad en nuestra vida. Esperamos que hayas aprendido a verlos de otra manera y a analizar críticamente sus mensajes. Estamos condenados a vivir con ellos, los necesitamos, pero ahora seguro que tú te convertirás en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente a las cuestiones que se te plantean a continuación para conocer lo que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa de Orientación 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 por tu colaboración.

1. DATOS

- a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra ____
c) Curso: 3º ESO ____ 4º ESO ____
d) Centro: _____
e) Ciudad: _____

2. NOSOTROS Y LOS MEDIOS

1. ¿Qué medio de comunicación (prensa, radio, tv) utilizas más? Señálalo por orden de preferencia:

- a) _____
b) _____
c) _____

2. ¿Cuántos periódicos o revistas se compran semanalmente en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

3. ¿En los últimos meses, cuánto tiempo aproximadamente has dedicado a leer periódicos o revistas diariamente?:

- a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Más de tres horas

4. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado a oír la radio 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. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado 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

6. Cuando haces uso de los medios, ¿cómo sueles hacerlo? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Solo habitualmente
b) Con mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

7. ¿A qué hora habitualmente estás haciendo uso de los medios? Indícalo anteponiendo en las casillas las siglas «P, R, T» que correspondan (selecciona hasta tres):

- a) 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. Los fines de semana ¿consumes los medios más que a diario?:

- a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

3. EL MUNDO DE LOS MEDIOS

9. ¿Con el Programa has conocido las principales funciones de los medios de comunicación?:

- a) No
b) Sí

10. En caso afirmativo, cítalas:

1. _____
2. _____
3. _____

11. Ahora cuando usas los medios, lo haces generalmente:

- a) Por hábito y costumbre.
b) Porque hay un programa o una noticia que me interesa.

12. ¿Cuáles crees tú que son las funciones que cumplen los medios en tu vida?:

- a) Entretenerme y divertirme.
b) Aprender nuevas cosas.
c) Informarme.
d) Olvidarme de problemas y preocupaciones.

13. ¿Crees que este Program te ha informado adecuadamente acerca del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.):

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

14. ¿Has descubierto la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios?:

- a) No tiene valor en mi vida.
- b) No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias.
- c) Es importante para los expertos y profesionales.
- c) Es importante para mí, para conocerlos mejor.

15. ¿Sabes ahora quiénes son los dueños de los medios que usas habitualmente?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

16. ¿Ahora te resulta más fácil encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

17. En caso afirmativo, cítalas:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

18. ¿Conoces las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

4. LOS CONTENIDOS, LOS MENSAJES Y EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS

19. Ahora, cuando utilizas algún medio ¿te planteas lo que vas a leer, ver u oír?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

20. ¿Qué tipo de prensa lees últimamente? (señala hasta dos):

- a) Diarios nacionales o regionales
- b) Diarios locales
- c) Diarios deportivos
- d) Revistas (especificar su tipo):

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

21. ¿Qué haces cuando abres un periódico o una revista? (señala hasta dos):

- a) Veo sólo los titulares y las fotografías.
- b) Leo las informaciones que me interesan.
- c) Lo leo entero.

22. ¿Qué contenidos lees últimamente? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Artículos
- ☐ b) Noticias internacionales
- ☐ c) Noticias nacionales
- ☐ d) Noticias locales
- ☐ e) Sucesos
- ☐ f) Sociedad
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Humor y psatiempos
- ☐ i) Entrevista y reportajes
- ☐ j) Publicidad
- ☐ k) Otros (especificar) _____

23. ¿Qué tipo de programas oyes por la radio? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Informativos
- ☐ b) Musicales
- ☐ c) Magazines
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Otros (especificar) _____

24. ¿Qué es lo que más sueles ver últimamente en la tele? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) De todo un poco
- ☐ b) Películas de cine
- ☐ c) Teleseries
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Informativos
- ☐ f) Anuncios
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Dibujos animados
- ☐ i) Telenovelas
- ☐ j) Otros (especificar) _____

25. ¿Piensas ahora que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

26. ¿Cuáles son tus programas favoritos, actualmente? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

27. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

28. ¿Salen tus ídolos y personajes en televisión?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

29. ¿Piensas que los programas con sus temáticas y personajes te influyen en tu forma de ser y actuar?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada
- d) No considero importante esta cuestión.

30. En caso afirmativo, señala tres por orden de influencia:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

31. ¿Ahora, sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie, una telenovela...?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

32. ¿Este Programa te ha ayudado a que te des cuenta de que la información que a veces recibes de los medios puede ser subjetiva o estar siendo manipulada?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

33. En caso positivo, indica cómo:

34. ¿Consideras que las escenas violentas perjudican a los niños y adolescentes?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

35. Indica por qué:

36. ¿Y las de sexo?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

37. Indica por qué:

38. ¿Crees ahora que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos?:

- a) Sí
- b) No
- c) Depende de los tipos de programas.

39. ¿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.

40. ¿Has podido reflexionar, al menos brevemente en este Programa, sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas...) para hacerlos atractivos y entretenernos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

41. Si has conocido algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

42. ¿El Programa te ha servido para reflexionar seriamente sobre los programas de la televisión que ves?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

43. ¿Crees ahora que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

44. En caso positivo, indica el nombre del medio y las ideas políticas que consideras que defiende:

Nombre del medio *Posicionamiento*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

45. ¿Sabías o has aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

- a) Sí
- b) No

46. ¿Consideras que con este Programa has comenzado a conocer estos códigos?:

- a) No
- b) Sí
- c) Muy superficialmente

47. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

48. ¿Qué opinas ahora sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la TV?:

- a) Excesivos
- b) Normal
- c) Escasos

49. ¿Cuál es tu actitud ahora ante la publicidad?:

- a) Procuero desentenderme o rechazarla.
- b) Cierta pasividad e indiferencia.
- c) Me gusta, la sigo con interés.
- d) Actitud crítica y reflexiva.

50. Después de haber conocido los mecanismos de la publicidad para vendernos un producto, te sigue influyendo, provocándote el deseo de comprarlo?:

- a) Sí
- b) No
- c) Menos que antes

51. ¿Ahora, antes de comprar un producto anunciado, lo comparas con otros similares del mercado?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

52. ¿Te crees ahora todo lo que se dice en la publicidad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

53. ¿Piensas que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

54. En el caso de que hayas observado en imágenes o textos alguna intencionalidad encubierta o un doble sentido, indícalo:

55. ¿Ahora en qué te fijas más cuando ves un anuncio? (selecciona hasta dos):

- a) En la música.
- b) En los personajes.
- c) En las imágenes.
- d) En los diálogos o textos.
- e) En las características del producto.
- f) Otros (especificar) _____

56. ¿Has conocido los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

57. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) Aparecen en igualdad de condiciones.
- b) Reflejan lo que sucede en la sociedad.
- c) Hay discriminación hacia la mujer.
- d) Hay discriminación hacia el hombre.
- e) La mujer es considerada como objeto sexual.
- f) Otro _____

58. ¿Crees que la publicidad nos transmite modos o estilos de vida?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

59. ¿Crees que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

60. ¿Te parece importante desarrollar una actitud crítica ante los productos de «marca»?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

61. ¿Has conocido las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad, para proteger a los consumidores?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

62. ¿El Programa te ha servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que la televisión nos aporta?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

63. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

64. ¿Qué contravalores (aspectos negativos) fundamentales crees que nos transmite la TV? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. NUESTRA VIDA COMO CONSUMIDORES INTELIGENTES DE MEDIOS

65. ¿El desarrollo del Programa te ha ayudado a analizar detenidamente un programa de la tv o una imagen publicitaria?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

66. En caso positivo, indica cómo:

67. ¿Crees que un conocimiento general de los medios (estructura, funcionamiento, técnicas y recursos) repercute en un mejor consumo de los mismos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

68. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación?:

- a) No, es una pérdida de tiempo.
- b) Sí, es bueno para nuestra formación.
- c) No, te despista sobre la información que nos ofrecen.
- d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

69. ¿Crees ahora que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejorará nuestra calidad de vida?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

70. ¿Piensas que este Programa te va ayudar en una mejor elección de lo que te conviene ver, leer u oír?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

71. ¿Crees que este Programa te ayudará en una mejor planificación de tu consumo de los medios, sobre todo de la televisión y/o de radio?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

72. ¿Piensas que después de realizar este Programa seguirás dedicando gran parte de tu tiempo libre a ver la televisión?:

- a) Sí, igual que antes.
- b) No, lo planificaré mejor.
- c) Sólo a veces.

73. ¿Crees ahora que se puede aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la tele?:

- a) No
- b) Sí

74. ¿Piensas que este Programa te ha enseñado de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes?:

- a) No
- b) Sí
- d) Un poco

75. ¿Crees necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten?:

- a) No
- b) No considero importante esta cuestión.
- c) Sí

76. ¿Crees que es importante ser un consumidor activo y crítico de los medios?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

77. Para ser un buen consumidor de medios, es importante:

- a) Ser un adicto de ellos.
- b) Ignorarlos y rechazarlos de nuestra vida.
- c) Racionalizar su consumo.

78. ¿Crees que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

79. Enumera tres actitudes de un consumidor inteligente de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

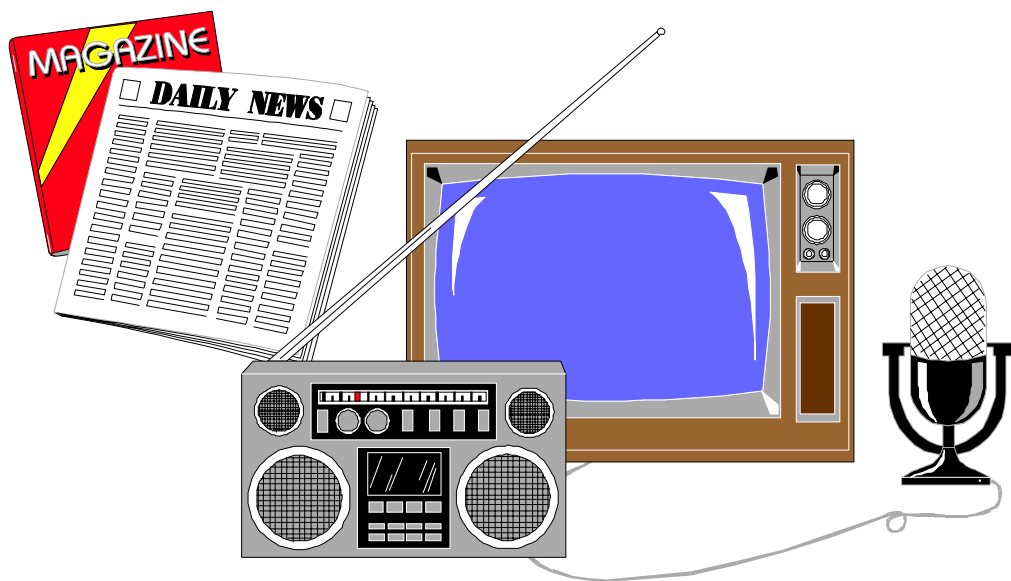
2.3

Documentos de formación para los observadores

Programa de Orientación para enseñar y
aprender a a ser consumidores inteligentes
de los medios de comunicación

Juan Manuel Méndez Garrido

APRENDAMOS A CONSUMIR
MENSAJES



Orientaciones para los
Observadores de las
Sesiones de Tutoría

Los Documentos que se incluyen a continuación se han elaborado para cubrir las siguientes finalidades:

- Formar e informar a las personas colaboradoras en la investigación sobre los aspectos básicos a tener en cuenta para poder dar validez a las observaciones del desarrollo de las Sesiones de Tutoría en los distintos Centros Educativos que experimentan el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».
- Orientar sobre los elementos concretos que serán objetivos prioritarios de ésta observación.
- Unificar criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones.
- Servir de guía y facilitar la tarea a los observadores.

La Observación como técnica de diagnóstico y evaluación

Orientaciones básicas a seguir en las observaciones del desarrollo del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

1. Concepto de observación

Según Casanova, en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992, 75), «se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otros o unos sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios».

2. Tipos de observación

Observación directa:

Es aquella que se hace para captar reacciones, actitudes y comportamientos en el momento mismo en que se producen.

Observación indirecta:

Es la que se hace sobre los productos resultantes de una actividad ya realizada, indagando sobre aspectos relacionados con ésta (cómo fue la organización del aula, la participación de los alumnos, la metodología empleada por el profesor, los recursos y materiales utilizados, las dudas que surgieron, los inconvenientes que se encontraron, etc.)

3. Tipos de observadores

Observador participante:

Es aquél que se integra en la realidad que observa como un participante más -puede ser un miembro del grupo o alguien ajeno a él-.

Observador independiente:

Sólo observa al grupo y no se integra en él.

4. Ventajas de la observación

- Las informaciones que aporta corresponden a situaciones espontáneas y naturales que suceden en el entorno habitual de la realidad observada -no se somete a los observados a situaciones artificiales y experimentales-.
- Permite obtener, al mismo tiempo y durante todo el proceso, información de todos los elementos participantes.
- Recogemos informaciones tanto del proceso orientador y educativo como del proceso de aprendizaje.

5. Exige en el observador

Objetividad, gran atención y un trabajo continuado.

6. Para evitar la subjetividad

- Ser conscientes de que nuestra subjetividad puede influir en los resultados de la observación.
- Concretar de antemano los aspectos que queremos observar para evitar referirnos a otros secundarios que nos pueden distraer o interferir.
- Utilizar instrumentos de registro que nos ayuden a realizar la observación (diarios, escalas de observación, anecdotarios, listas de control, fichas de seguimiento, grabación en audio o vídeo.
- Las observaciones deben referirse a comportamientos o acciones que se dan y no a juicios personales del observador. Como regla a tener en cuenta podemos decir que:

Evitar el «CREO QUE» por el «OBSERVO QUE»
REGISTRAR LO QUE VEMOS Y OÍMOS, NO LO QUE OPINAMOS

ES CORRECTO referirse a acciones como:

Pregunta, recoge, utiliza, guarda, dice, explica, hace, recuerda, repasa, escucha, ordena, obliga, grita, participa, no interviene, llega tarde, ayuda, se mueve, está sentado, guarda silencio, atiende, aconseja, toma nota, dibuja, forma equipos, está aislado, está pensativo, hace pausas, sonríe, motiva, orienta, evalúa, critica, corrige, informa, no muestra interés...

NO ES CORRECTO hacer juicios de valor como:

Es ordenado, lo hace muy bien, es estupendo, no se puede mejorar, me gusta como lo hace, es trabajador, no es inteligente, está bien preparado, no tiene interés, se despreocupa, tiene mucho valor, es muy importante, debe ser así, me parece mal, no es correcto, creo que es una equivocación, lo debería repetir, está mal planteado, no le gusta a la clase, no merece la pena, es culpa de...

7. Precauciones que se deben tomar

- **Evitar siempre el efecto de halo.**

Es decir, no dejarse influenciar por la situación que estamos observando y, especialmente, no dejarse llevar por las *primeras impresiones* que nos dan los hechos o las personas observadas.

- **Evitar los errores de**

- **Generosidad** - calificar siempre muy positivo a todo y a todos-.
- **Severidad** -calificar muy bajo todo y a todos-, y
- **Tendencia central** -calificar siempre todo y a todos como normal-.

Para no caer en estos errores hay que utilizar todos los calificativos de una escala como, por ejemplo, ésta: muy positivo, positivo, normal, bajo y muy bajo.

- **Evitar el error lógico** no dejándose influir por cosas que el observador piensa que son importantes dentro de la situación observada y que deben apacer o comportarse como él personalmente espera que lo hagan.

Guía de observación

Aspectos fundamentales a observar en el desarrollo de las Sesiones de Tutoría que experimentan el Programa «Aprendamos a consumir mensajes»

En las observaciones de las Sesiones de Tutoría centraremos nuestro interés en describir todo aquello que haga referencia a alguno de los aspectos siguientes:

1. Organización del aula

- Organización inicial del grupo-clase
- Organización del tiempo para la Sesión
- Organización del espacio a lo largo de la Sesión

2. Clima de clase

- Relaciones personales
- Comunicación interpersonal
- Confianza mutua
- Conflictos
- Apatía
- Tensiones

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer
 - *En cuanto a su papel:* es mediador, autoritario, permisivo...
 - *En cuanto a sus formas de hacer:* motiva, estimula, anima, orienta, informa, ayuda, es halagador, se muestra preocupado, tiene una actitud preventiva, manifiesta sus expectativas, escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus opiniones...
- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Son receptivos, participan en clase, se implican en las actividades, se muestran indiferentes, demuestran interés, tienen atención, son constantes en su trabajo, colaboran entre ellos, se ayudan mutuamente, preguntan al profesor, intervienen de forma espontánea, muestran actitud sumisa...

4. Formas de trabajar

- Trabajos individuales
- Trabajos por equipos
- Trabajos en gran grupo
- Actividades extraescolares

5. Características de las actividades

- Tipo de actividad (suponene comentar, interpretar, discutir, reflexionar, crear, leer, sacar conclusiones, informarse, tomar decisiones, curiosear, ampliar, reforzar, etc.)
- Amplitud (referida al tiempo y trabajo que requieren)
- Adecuación a los alumnos (son adaptadas a sus edades e intereses)
- Presentación (forma de presentarlas el profesor)
- Favorecen la reflexión
- Favorecen el trabajo en grupo
- Interesan a los alumnos

6. Metodología

- Destreza docente (soltura y experiencia que muestra en la clase)
- Estrategias didácticas empleadas
(Utiliza el acercamiento a los alumnos, el diálogo, la ejemplificación, el humor, la investigación con sus alumnos, un método transmisivo que no favorece la participación, activa a los alumnos para que sean ellos los que hagan, utiliza la evaluación inicial para conocer el punto de partida, presenta los objetivos antes de empezar la Sesión, a lo largo de la Sesión promueve la autoevaluación y coevaluación...)
- Coherencia (sus propuestas metodológicas guardan relación y no encierran contradicciones)
- Tiene en cuenta la motivación
- Se centra en la explicación del profesor
- Favorece la participación de los alumnos
- Favorece la interacción en el grupo
- Favorece el intercambio de ideas
- Favorece el debate y la discusión crítica
- Favorece la toma de decisiones en grupo
- Favorece la atención individualizada
- Favorecen la coevaluación y autoevaluación

7. Materiales y recursos

- Materiales empleados (Cuaderno del Alumno, fotocopias, otros libros, acetatos...)
- Recursos humanos participantes (personas ajenas a la clase que intervienen en la Sesión)
- Recursos didácticos (mural, recorte de prensa, televisión, vídeo, cinta de audio, retroproyector...)

8. Evaluación

- Objetos de la evaluación (alumnos, alumnos y profesores, el grupo, los resultados, las actividades, la planificación, los objetivos, la propia evaluación...)
- Evaluación inicial (actividades de reconocimiento y exploración realizadas en la clase)
- Evaluación continua (actividades o manifestaciones que promueven la evaluación a lo largo de la Sesión)
- Evaluación final (actividades de valoración de resultados finales y del funcionamiento de elementos personales y curriculares implicados en la Sesión)
- Coherencia (las actividades de evaluación guardan relación y no encierran contradicciones)
- Criterios de referencia (¿están fijados los criterios de evaluación?, ¿se dan a conocer a los alumnos?, ¿son claros?, ¿se utilizan?, ¿cuándo se fijan y se utilizan?...)
- Técnicas e instrumentos empleadas (observación, prueba escrita, debate, puesta en común, revisión de

cuadernos de clase, revisión de tareas individuales y de grupo, cuestionarios, entrevistas...)

- Autoevaluación (actividades o manifestaciones que denotan que el alumno o profesor evalúan a sí mismos)
- Coevaluación (evaluación compartida realizada por el grupo clase y el profesor)
- Implicación del alumno
- Utilización de las informaciones que aporta la evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

- Manifestaciones de los alumnos
- Manifestaciones del Tutor
- Dudas que surgen
- Temas que interesan a los alumnos
- Dudas que se plantean
- Discusiones que se dan
- Desacuerdos en el grupo
- Opiniones en relación al tema de la evaluación
- Opiniones en relación a las actividades
- Opiniones en relación al formato
- Opiniones en relación a la metodología planteada
- Opiniones en relación a la utilidad del Programa

10. Incidencia del Programa de Orientación

Registrar las manifestaciones referidas a cambios que se puedan dar por el efecto de la aplicación del Programa de Orientación. Como por ejemplo:

- En el clima de la clase
- En la dinámica de la Tutoría
- En la metodología del Tutor
- En la actitud de los alumnos en clase
- En el interés de los alumnos por el estudio
- En la participación y colaboración
- En los hábitos de los alumnos
- En la forma de entender y valorar la evaluación
- En la forma de hacer de otros profesores

11. Otros aspectos de interés observados

Pudiera ocurrir que los observadores apreciaran hechos o manifestaciones que no están incluidos en alguno de los bloques anteriores. En este caso, se incluirían al final del registro de la observación bajo la denominación «*Otros aspectos de interés observados*».

Instrumento para el registro inicial de las observaciones

Día: _____

Observador/a: _____

Centro: _____ Clase: _____

1. Organización del aula

2. Clima de clase

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer

- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

4. Formas de trabajar

5. Características de las actividades

6. Metodología

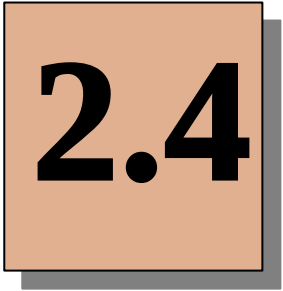
7. Materiales y recursos

8. Evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

10. Incidencia del Programa de Orientación

11. Otros aspectos de interés observados

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.4" in a large, bold, black sans-serif font.

2.4

Extracto de observaciones

OBSERVACIÓN EXTERNA COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGOS:

OBSERSAM02/OBSERSAM03

SESIONES:

25/02/99

26/02/99

12:00/13:00

OBSERVADORA: M^a Bella Barroso Oria

1. Organización del aula

Los grupos estaban establecidos previamente y se mantuvieron de la misma forma a lo largo de la sesión. Existen cinco grupos de 5 alumnos y un grupo de 6. Hemos tenido dificultades para establecer el tiempo; se han necesitado tres días (con sesiones de una hora) para llevarla a cabo.

2. Clima de clase

Se ve favorecido por aspectos como la relación de confianza existente entre los alumnos y la actitud de confianza, de motivación y de interés que muestra la tutora. Los alumnos se muestran abiertos, reflexivos e interesados; aparentan estar inmersos en la temática del programa y en el ritmo de la sesión. No se percibe ningún tipo de tensión en el aula.

3. Dinámica de la tutoría

- Papel del tutor y formas de hacer

La tutora demuestra muchísimo interés, se muestra preocupada por establecer el tiempo de forma más correcta en sesiones posteriores. Va marcando el tiempo por cada bloque de actividades (10 minutos), pero las conclusiones hacen que éste se alargue. La tutora entiende que hay aspectos que deben priorizarse, por lo que intenta adaptar el programa a su grupo. Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan. Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Los alumnos se muestran receptivos, participativos y se implican en las actividades de clase. Espontáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

Atienden al tutor, siguen sus instrucciones aunque, en ocasiones, les cuesta trabajo guardar silencio mientras exponen sus conclusiones los miembros de otros grupos. Se muestran preocupados por terminar a tiempo las actividades y son capaces de marcarse un ritmo por sí mismos.

4. Formas de trabajar

Se trabajan las actividades tal como se expresa en el programa, pero predomina el trabajo en equipo frente al trabajo individual.

5. Características de las actividades

Las actividades en general requieren reflexión, pensamiento crítico y participativo por parte de los alumnos. Se sacan conclusiones sin necesidad de que se plantee el momento exacto para hacerlo. Están adaptadas a las necesidades de los alumnos, que descubren intereses de los que en un primer momento no mostraron ser conscientes. Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

El tutor presenta las actividades de forma clara y precisa, especificando con corrección aquello que se pretende que los alumnos hagan.

6. Metodología

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos. Habla de forma pausada, sonríe, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

La tutora se muestra preocupada porque los alumnos interioricen las conclusiones que expresan verbalmente y procura que sean conscientes de los aspectos importantes que se han ido descubriendo a lo largo de la sesión. Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

7. Materiales y recursos

Se han utilizado los propios programas, cuadernos del alumno, folios y hojas para redactar el contenido de las actividades, un mural, cartulinas de colores para escribir los compromisos. Como recurso humano participante, la observadora que colabora con la tutora en la dinámica de la clase.

8. Evaluación

Se realiza una evaluación de corte formativo, es decir, que se da a lo largo de toda la sesión (antes, durante y después) que se reflejan en las conclusiones que se van sacando a lo largo de todo el proceso. No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

Los alumnos demuestran incertidumbre en un primer momento, pero poco a poco se van manteniendo en el tema y demostrando interés por medio de su participación. Se sorprenden ante algunos descubrimientos, como el número de horas que dedican a ver la televisión, y se proponen cambiar sus actitudes frente a este tema y frente a otros importantes como el consumismo que favorece la publicidad de los medios y las actitudes críticas y reflexivas que van a tomar ante los medios a partir de este momento.

10. Incidencia del Programa de Orientación

El programa incide fundamentalmente en la forma de pensar de los alumnos y lo hará en sus futuras actuaciones (compromisos).

11. Otros aspectos de interés observados

Son muchas actividades para el tiempo del que se dispone para cada sesión. La pregunta 3 del apartado Investigamos y reflexionamos no tiene sentido y no fue posible responderla. Los alumnos no pueden conocer la respuesta.

OBSERVACIÓN EXTERNA COLEGIO SANTA M^a DE GRACIA

CÓDIGOS:

OBSERSMG10

SESIÓN:

05/05/99

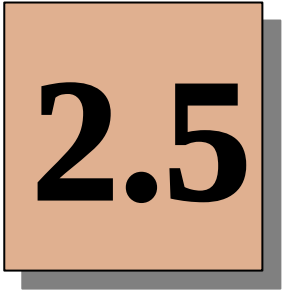
10:00/11:00

OBSERVADORA: M^a Carmen Millán Romero

La clase se desarrolla en la sala de audiovisuales ya que más tarde se procederá al visionado

de unos informativos televisivos que previamente ha grabado Fina. Antes de pasar a esta actividad, Fina decide que yo sea la que corrija o, mejor, comente la actividad que se tenía para hoy (ya que ella estuvo en la clase del día anterior sólo al final y no sabía de qué iba esto). Permaneciendo todos sentados de la misma manera, es decir, no hizo falta colocarse en la sala en grupos, comenzamos a analizar el trabajo que hicieron acerca de un programa de radio. Se quería comentar esta actividad rápido para pasar al vídeo. Cada uno había escogido un programa diferente (informativo, musical, variedad...). Al final los alumnos se mostraban un poco revueltos, impacientes por terminar.

Las noticias procedían de las cadenas Telecinco y La 2. Se trataba de comparar estos informativos para ver las cosas a las que cada uno daba más importancia. Hay que decir que las noticias eran variadas pero había que destacar la referida a la guerra de Kosovo. Se podía percibir, y los alumnos se percataron de ello, predominio de esta última en Telecinco la cual tenía un pequeño espacio dedicado a la guerra. La 2, sin embargo, la tocaba como las demás noticias con igual importancia y duración de tiempo. Por último, los chicos se cansaban porque no prestaban atención o se ponían a hablar. Salió el tema de los programas más vistos por la clase. La mayoría coincidían en los mismos, así que se decidió para el próximo día, y tras una breve votación, que se encargara alguien de grabar un capítulo de la serie "Compañeros" (emitida los miércoles) para trabajar en la siguiente sesión.



2.5

**Extracto de diarios de
los profesores aplicados**

DIARIO DEL TUTOR/A COLEGIO SANTA TERESA DE JESÚS

CÓDIGO:
PROFESTE07
SESIÓN:
29/04/99
11:30/12:30

(50 minutos) Al incorporarnos al programa tras dos semanas sin sesión, lo visto con Reme, y por otra, comenzamos a aprender lo especificado en la pág. 44 "las funciones de la TV". Por grupos, como siempre, se han leído y resumido las funciones de la TV. He tenido que aclarar el significado de "lúdico", pero una de las alumnas, lo apuntaba y deducía el asociarlo con "ludopatía". Otra de las alumnas lo había consultado en el diccionario. Una vez aclarado el término, hicieron referencia a sus programas favoritos. Se les proporcionó hojas informativas extraídas de periódicos y revistas con las programaciones de las distintas cadenas, pero que en el grupo, fueron identificando y ejemplificando los tipos de programas, las cadenas de TV y sus funciones. Pusieron en común el trabajo. Se planteó la dificultad de clasificar algún programa, como "los Simpson"- ¿programa infantil o de adultos? E "Informe Semanal"- ¿reportajes o noticiario? Fue necesaria la aclaración entre cine/miniserie/telefilme de serie y telefilme unitario. Tras el debate y las dudas, los grupos fueron aportando sus ejemplos para ampliar la información.

El trabajo para el día siguiente será leer las páginas 45-46 y 47.

**DIARIO DEL TUTOR/A
COLEGIO SANTA MARÍA DE GRACIA**

CÓDIGO:
PROFESMG03
SESIÓN:
25/02/99
12:00/13:00

Se comienza con la puesta en común de la evaluación de la sesión anterior. Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado. Se les explica la necesidad de llevar a cabo el apartado "Tomando decisiones" debiendo anotar en el corcho del aula el título de la sesión y el compromiso del grupo para con esa sesión, con ello se debe ir observando si el nivel de compromiso va en aumento conforme avanzamos en las sesiones.

Iniciamos el Módulo 2º "Conociendo los medios", introducción y objetivos, se les hace ver que la estructuración de las sesiones es similar a la que siguen sus libros de textos y a la metodología de trabajo que llevan en el desarrollo de las unidades. Se reúnen por grupos para intercambiar ideas y concluir el apartado "¿Qué sabemos?", aproximadamente a los diez minutos se realiza la puesta en común. Para el próximo día deben leer los contenidos individualmente y deben quedar expuestos en el corcho los títulos de las sesiones y el compromiso de cada grupo con respecto al tema.

DIARIO DEL TUTOR/A COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGO:

PROFESAM09

SESIÓN:

15/04/99

12:00/13:00

- *Muy bien realizadas las actividades previas a la sesión. Todos han participado de forma muy activa, les gusta la sesión y se sienten muy identificados con este medio.*
- *Muy interesante la puesta en común para responder a "¿Qué sabemos?"*
- *Los aparatos de televisión en cada casa en una media de 3 a 4.*
- *Sitios: cocina, salón, dormitorio.*
- *El 50% de los alumnos tienen televisión en su habitación.*
- *La televisión en el 20% de los casos se lleva encendida de 6 a 8 horas.*
- *Ellos le dedican un promedio de 4 a 6 horas. Muy interesante repito porque en la puesta en común han tomado conciencia la mayoría, por primera vez, del tiempo que dedican a consumir televisión.*
- *Otro dato para ellos revelador e interesante es la falta de comunicación en la familia mientras están viendo televisión, la mayoría cae en la cuenta que la televisión rompe la comunicación.*
- *El debate es muy largo, todos los alumnos quieren opinar por lo tanto necesitamos otro día para continuar. Les resulta muy interesante y no creo oportuno suprimir nada.*

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.6" in a large, bold, black sans-serif font.

2.6

Extracto de diarios de los alumnos

**DIARIO DEL ALUMNO/A
COLEGIO HISPANIDAD**

CÓDIGO:
ALUMNO1
09:00/10:00

Día 16-03-99 (3ª sesión)

En grupo realizamos las actividades de entre medios y llegamos a investigar y reflexionamos, las actividades de entre medios son previas al contenido que trae el cuadernillo para la mejor comprensión y utilización de los medios. En ellas expresamos la utilización de ellos, opiniones al respecto, etc.

Día 23-03-1999 (4ª sesión)

Hacemos en grupos las actividades de investigar y reflexionamos y buscamos información, la cual nos dan en el cuadernillo para contestar correctamente. Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres, etc.

Día 13-04-99 (5ª sesión)

Hacemos las actividades de nos evaluamos para saber lo que hemos aprendido.

Día 20-04-99 (6ª sesión)

Hemos puesto en común las respuestas a las preguntas de "Qué sabemos" y de "Investigamos y reflexionamos". Casi todos los grupos están de acuerdo en que el medio informativo más utilizado es la televisión, han hablado de sus anuncios favoritos. Por mal comportamiento, algunas personas han debido ser separadas. Varios chicos han acordado ir a "Radio Hispanidad" y a "Huelva Información" para preguntar sobre los dueños, etc. En la pregunta de quiénes utilizan más los medios algunos han dicho que los jóvenes y otros que todos por igual.

DIARIO DEL ALUMNO/A COLEGIO SANTA MARÍA DE GRACIA

CÓDIGO:

ALUMNO2

12:00/13:00

Sesión 2 : Jueves, 18 de Febrero de 1999

En la segunda sesión el trato con los especialistas no fue tan frío como el de la primera sesión ya que nos conocíamos un poco y no se notaba el ambiente de tener que portarnos bien por respeto y a la fuerza. Al principio Mamen nos recordó el método de trabajo y tras la breve explicación Fina procedió a la formación de los grupos. Tras esto, la estudiante nos dijo cual iba a ser nuestro primer ejercicio, uno de contestar una serie de preguntas.

El ejercicio de preguntas era variado con preguntas fáciles, difíciles, de respuestas

largas, cortas y pero todas refiriéndose a un mismo tema: los medios de comunicación. Las preguntas trataban de quiénes eran los dueños de los medios de comunicación, de qué clases eran los programas emitidos por estos, etc. Después de contestar a esta serie de preguntas se repartieron las respuestas a cada grupo y se leyeron para sacar una respuesta común. El último paso fue mandar la lectura de un apartado, la meditación sobre unas preguntas y la realización de tres actividades para casa.

Sesión 3: Jueves, 25 de Febrero de 1999

En esta sesión tercera, aunque en verdad sería la segunda según el adelanto que llevamos con respecto al proyecto, comenzamos con una revisión de tarea, en el cual nos hicieron preguntas para comprobar si ciertamente habíamos realizado nuestras tareas. Tras esto, estábamos dispuestos a comenzar. Al principio, cada grupo ponía en común las respuestas de sus cinco miembros con respecto al ANos evaluamos@, después de anotar las conclusiones de cada grupo correctamente, para el que nos dieron cinco minutos. Pasamos a la puesta en común. En ésta cada portavoz de cada grupo, elegida por estos mismos, exponía la opinión de cada grupo sobre cada una de las cuestiones. Esto lo realizamos con respeto pero a la vez con una pizca de alboroto.

Pudimos comprobar que las respuestas eran muy semejantes, así que fue muy

sencillo ponernos de acuerdo a la hora de sacar una tesis. A continuación, estuvimos leyendo los temas correspondientes al segundo tema que se componía de una breve introducción y que dio paso a una sección en la cual se nos planteaba acordar un objetivo referido a este módulo, que lo debíamos exponer el jueves 18. El tema empezó con unas preguntas iniciales en las cuales se cuestionaban las ideas previas que teníamos, también fueron uniformes las respuestas. Lo siguiente y donde concluimos era en el "Investigamos y reflexionamos". Esto quedó pendiente para el próximo jueves en el cual pienso que la dinámica será muy parecida.

DIARIO DEL ALUMNO/A COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGO:
ALUMNO3
09:00/10:00

2ª Sesión: 09/03/99

-teléfono, radio, internet, código morse, l voz hablada, fax, walki-talking, buscas, correo, prensa, televisión, publicidad.

-Los medios que más utilizamos: la voz hablada, el teléfono, la televisión, la radio, el correo.

-Los medios que meno utilizamos: el correo, el código morse, los walki-talking, internet, buscas.

- las horas que empleamos en lo medios de comunicación: televisión= ; voz hablada= ; teléfono= ; radio=

- ¿cómo influye la publicidad en tu vida?. Bastante, generalmente, sobre la economía, sobre la forma de ser.

- Anuncios de coches; perfumes; campús, Levi's; bebidas; marcas deportivas; colacao; vía digital.

- Aburrida, traumática.

La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

2.7

Modelo y extracto de entrevistas con los pro- fesores aplicadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES/AS APLICADORES/AS

4ª SESIÓN

28 de Junio de 1999. 18,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Esquema de trabajo

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. Uso 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. Aportaciones de la aplicación del programa en el profesorado aplicador.

Desarrollo de la Entrevista

Juan Manuel: Buenas tardes. Estamos en la cuarta sesión de entrevista con los profesores aplicadores y hoy es la última sesión donde vamos a hacer una valoración global del programa que hemos llevado a cabo. Vamos a hablar también un poco sobre cómo ha sido su uso y desarrollo en el aula, cuál ha sido el clima y el trabajo que se ha desarrollado en ella, las estrategias de evaluación que hemos utilizado, a ver qué que os ha parecido tanto las estrategias utilizadas por los alumnos, cómo han sido las encuestas en cuanto a la prueba inicial y final de evaluación; también hablaréis un poquito sobre vuestros cambios personales en cuanto a la influencia recibida en el desarrollo y aplicación del programa. Tengo que excusar la asistencia de Maribel que se encuentra enferma. Bueno pues vamos a empezar. Yo creo que lo primero es que comentéis lo que os ha parecido la aplicación del programa, tanto los aspectos positivos como negativos y propuestas de mejora. Venga, tú misma, Esther.

Esther: Pues la propuesta del programa ha sido muy interesante, muy formativa, muy en la tónica.... por muchas circunstancias, pero que es muy interesante y merece la pena dedicarle un curso.

J.M: Bueno, Mª José.

Mª José: Me dejas que te interrumpa, porque matizando, estando prácticamente de acuerdo en todo lo que dices, me gustaría indicar que la técnica del torbellino de ideas hace que las sesiones se alarguen mucho porque desde el principio que los alumnos aportan

ideas hasta las conclusiones se pasa prácticamente una hora; entonces me parece que la introducción es un poquito larga, quizás, lo que pasa es que es necesaria para entrar en faena y acercarse a las actividades. Algunas actividades son, creo, complicadas para su edad porque, por ejemplo, lo que pasa es que como me podría haber gustado hacerlo no se ha hecho, se ha quedado un poco descolgado por falta de tiempo, en el sentido de que yo he tocado sólo televisión y publicidad, la parte más importante de publicidad ya al final de curso y podía haber sido muchísimo más enriquecedor, se podía haber desarrollado más como no se ha hecho pero bueno, hemos analizado algunos anuncios, se ha visto el criterio que tienen ellos tan crítico, que parecía que no lo iban a alcanzar. En la series se nota mucho cuando hemos visto la programación de cómo las cadenas manipulan este programa ahora quién es el que hace la competencia tal, eso parece que lo intuían pero cuando lo han visto plasmado en este esquema y lo han visto tan claro.. anda si coinciden, que les hace.. a la hora de enfrentarse ellos a la tele. Esto está aquí porque quieren que esté aquí y antes a lo mejor no le daban por pensar eso...

J.M: Venga, propuestas de mejora.

Mª José: En la introducción, en el apartado de información, ya lo he dicho antes, que habría que hacerlo un poquito más corto y no con tanto vocabulario tan complicado.

Esther: Yo opino que la introducción sí está bien, que a los alumnos les motiva mucho, por lo menos a los míos el ser capaz de identificarse con los planteamientos expuestos.

J.M: Que a veces es inevitable, es decir, a veces cuando quieres introducir algún aspecto técnico, como en esa página que tú haces referencia, pues no puede utilizar otro vocabulario porque es un vocabulario profesional y lo tienes que utilizar. Es necesario que les vaya sonando.

Esther: Pero a lo mejor sería bueno que esos conceptos que están puestos tuvieran un apartado aclaratorio; además en esas sesiones en concreto, hay mucha información en dos hojas.

J.M: Efectivamente, quizás le hubiese aclarado más a los alumnos. Bien, podría hacerlo así para un futuro.

Mª José: De todas formas es necesario y positivo, porque después han aprendido vocabulario, palabras como aglutinantes, subjetivo, objetivo, ...

Ojalá haya tenido algo, que les haya influido algo. Yo pienso que sí porque están como más receloso, como que no les gustan que les engañen. Hay publicidad, cuando estamos hablando de publicidad, hay publicidad hasta en la ropa y nosotros lo pagamos como consumidores, estamos como ... que parece que sí.

J.M: Hombre yo creo, que ahora observarán sus series favoritas de otra manera, seguro. Yo incluso lo estoy observando en mi hija.

Fina: La evaluación general del programa como estaba comentando antes con Gregorio, a mí me parece muy útil siempre y cuando empezara desde Septiembre desde inicios del curso, y de alguna forma complementar luego las sesiones de tutoría si es que el programa al final se queda como lo hemos hecho en el colegio, en las sesiones de tutoría. También otra posibilidad sería como una optativa porque me parece que el contenido es muy amplio para ser tratado sólo en las sesiones de tutoría, entonces esa es una de las cosas que fundamentalmente quería hacer constar. Valoración, en general, pues positiva porque

creo que la actitud de los niños sí ha cambiado, tienen un desconocimiento importante de lo que es el mundo de los medios y de la influencia que puede ejercer en ellos y luego, a mí también me ha servido personalmente porque había muchas cosas que he aprendido con la aplicación del programa, también se me han planteado en algunas sesiones dudas acerca de no sé, recuerdo una sobre quiénes son los dueños de los medios... Hay una serie de informaciones que quizás por la falta de tiempo, por la premura que yo no sabía nunca cuando iba a poder aplicar el programa, me lo miraba la tarde antes o el momento antes, que quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa, entonces fundamentalmente eso es lo que...

J.M: Como propuesta de mejora...

Fina: Como propuesta de mejora yo pediría un soporte de ayuda al personal aplicador y también quizás el cambio de estrategias de trabajo con los alumnos. Ellos también notaron algo de las sesiones, que las estrategias de trabajo sean siempre las mismas. Llegaba a cansar incluso a los niños, y en ocasiones también yo por falta de tiempo he suprimido algunas de las técnicas de globalización y sí he hecho algunos apartados a nivel individual y las sesiones nuestras eran de una hora y en una hora para trabajar con puestas en común, por escrito que se lo pasaron unos a otros, siempre se me quedaban cortos de tiempo.

Gregorio: Me parece muy bien, además está dentro totalmente del programa del segundo ciclo de Secundaria, encaja perfectamente. Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales para que, como acaba de decir Josefina, romper la dinámica, siempre es igual, siempre el trabajo en grupo, es decir, porque lo que cambia es indiscutiblemente son los contenidos pero la metodología es la misma, por tanto también sugiero que se combinen las actividades individuales con las de grupo. Hay un aspecto que es el apartado de lo que debemos conocer en que repasándolo, aunque lo hagan varias veces, repasándolo en grupo, prácticamente los chavales no llegan a captar la densidad de los contenidos, por lo tanto, yo aquí sugiero si habría posibilidad de o bien que ya el mismo cuadernillo llevara la posibilidad de repartir las hojas para que lo preparen la semana anterior o bien que claro, también lo podemos hacer nosotros, el profesorado que lo estamos aplicando, repartir, es decir, hacerles fotocopias y repartirlo para preparar la sesión siguiente porque ya digo la experiencia es que los chavales tienen que estar muy atentos y muy motivados para captar la densidad de los contenidos que se sugieren. También otra de las propuestas que hago es que convendría hacer más variedad de actividades porque hay muchas pero todas siguen más o menos la misma dinámica, por lo tanto hay que romper y las lúdicas prácticamente faltan. Al principio, la primera parte antes de empezar hace falta una serie de actividades amplias, una gama amplia y motivadora, que los chavales se sientan realmente con ganas de meterse a trabajar. A mí me parece, ya digo, muy interesante la aportación de Josefina que puede ser un magnífico programa para una optativa. Esto puede ser un campo precioso que durante todo el curso la optativa que nor-

malmente son de dos o tres horas se puede llevar perfectísimamente el programa porque ya lo hemos comentado, el gran problema nuestro de este año ha sido que empezamos muy tarde y luego hemos estado prácticamente, en mi caso los martes todos los martes con lo cual la labor de tutoría mía les ha quedado un poco que lo he tenido que suplir de otra manera por eso apoyo totalmente la propuesta de que se convierta en optativa.

J.M: La segunda pregunta que yo os haría es sobre el uso y desarrollo que se ha hecho del libro del alumno, del manual del alumno sobre si se ha seguido fielmente, si habéis introducido cambios, si se han podido introducir cambios, es decir, si el libro permitía introducir esos cambios, es decir, si estaba hecho con cierta flexibilidad para adaptarlo a cada momento, a cada circunstancia, a cada grupo de alumnos,... Un poquito para que me habléis de ese uso, de ese desarrollo que habéis hecho de este cuaderno del alumno.

M^a José: Hemos compartido muchas de las actividades de investigación, a fin de evitar que algún grupo no aportara la información que se pedía. Por ejemplo cuando la programación que tenían ellos que buscar las franjas horarias; todo eso se lo he procurado dárselo yo fotocopiado. A la hora de grabar había mucho jaleo. Yo les grabé un telediario y los anuncios.

Fina: Bueno, otro inconveniente que yo he encontrado es que al tener un sólo manual cada grupo de alumnos a la hora de, como decía Gregorio, de ver un día para otro lo que debes conocer pues me ponían muchos impedimentos porque si se lo lleva fulanito no lo puedo leer, si se lo lleva menganito no lo puedo leer; es necesario que tuviera cada niño un cuaderno para que ellos pudieran ir mirando su información. El uso, ¿te refieres a las sesiones?.

J.M: Sí, al uso que hemos hecho del programa.

Fina: Bueno, el uso del programa a mí me parece que está bien pero no sé en qué sentido me haces esa pregunta, Juan Manuel.

J.M: Si se ha seguido fielmente la estructura que hemos planteado...

Fina: El orden de las sesiones, sí; yo he procurado seguirlo excepto al final que por falta de tiempo acordé contigo suprimir una serie de temas.

J.M: Si hemos seguido las estrategias metodológicas o hemos introducido algunas nuevas porque hemos visto que daba más margen.

Fina: Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con siempre la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo. A mí sí me gusta la técnica de la globalización, el trabajo en grupo y me gustan mucho las puestas en común pero debido sobre todo a la falta de tiempo y la dispersión que conllevan los alumnos. En una hora programarte que se organicen los grupos, que se hagan las preguntas por escrito, que luego se la pasen unos a otros,... Todo eso a mí me ha llevado la sesión entera. Yo tenía un grupo de 30 y cuando le empezábamos a tomar partido a la puesta en común, aparecía el profesor de la siguiente hora y se me quedaban siempre un poco descolgada. Yo me quedaba como con ganas de seguir porque cuando veía que era el momento de mayor motivación, era cuando se me había pasado la hora, también como le decía a Gregorio: yo no soy la tutora, yo soy la orientadora y tenía que combinar un poco a ver si la tutora

me dejaba la hora. Yo no sabía cuándo iba a poder entrar en la clase para aplicar el programa y, claro, también eso produce cierto desconcierto en los alumnos. Yo les mandaba, por ejemplo, que se miraran el apartado de lo que debes conocer de una semana para otra y, a lo mejor, en esa siguiente semana, yo no podía entrar. Entonces pasaba ahí un periodo más largo, a lo mejor de 10 días que los niños no tenía contacto con el programa y en ocasiones pues me encontraba que no me lo he podido leer, yo me lo miré para la semana anterior, no nos hemos traído hoy el cuaderno,... y una serie de inconvenientes que verdaderamente no era culpa de los alumnos ni mía sino de la falta de organización al no saber todo desde el principio de curso, que necesita una hora yo calculo, como dice Gregorio, que sería ideal este programa para llevar tres horas a la semana como mínimo porque es muy denso, y cuando le empiezas a sacar partido a esta serie de dinámica en el grupo, es cuando pasa la hora; entonces a mí una hora siempre se me quedaba corta porque tenías además que tirar de los alumnos, motivarles mucho, introducirles muchas,... yo les comentaba cosas a nivel personal cuando por ejemplo estábamos hablando de la prensa, pues procuraba yo traerles material de la prensa que había una noticia que yo sabía que podía ser del interés de los niños, del día anterior cuando se trataba de algún programa cuando hablábamos de televisión pues les grabé un programa que yo sé que es visto por todos ellos, igual con la radio, o sea, que la persona que lo aplique también tiene que estar muy pendiente de lo que es la motivación de los alumnos y tenerlo previsto. Claro, el tiempo de motivación, el tiempo de trabajo en grupo y lo que son las puestas en común, en una hora, a mí no me ha dado lugar, no sé si quizás un fallo mío que no he sabido organizarme o que también yo estaba poco acostumbrada a trabajar con estas dinámicas de grupo.

Gregorio: Nosotros hemos seguido prácticamente las unidades que hemos trabajado, que ya acordamos pasarlo al final a la televisión y publicidad, que lo hemos trabajado prácticamente al cien por cien. No hemos hecho diariamente trabajo y puesta en común sino que las teníamos cuando terminábamos la unidad. Lo que quiere decir que casi de tres en tres sesiones o a veces de dos en dos era cuando teníamos la puesta en común. A veces, cuando los chavales veíamos que era muy amplio pues Cinta y yo nos poníamos de acuerdo y decíamos: bueno, pues esto pasarlo, porque no es tampoco trascendente y pasarlo para que avancemos un poco. Hay algo que yo recuerdo que no hemos dicho que me parece muy interesante y es la chica, la alumna. La observadora porque la verdad que más que observadora, por lo menos como con Cinta tenemos mucha amistad, ella se ha convertido casi en igual que yo. Los dos trabajábamos prácticamente igual, y a veces yo observaba que los chavales pues lógicamente por la novedad y todas esas cosas, yo me quedaba casi en un segundo lugar y además a gusto para que ella fuera la que más interviniese. Yo pienso, la pega es poco tiempo pero con tiempo sin duda que esto puede dar muchísimos resultados; más luego hay otra cosa que no da tiempo y es que trabajando los medios hay momentos, ocasiones o circunstancias que hay que meter motivos nuevos de reflexión porque ocurre en la ciudad,... pero no hay tiempo, entonces qué ocurre que a lo mejor se comenta pero no se llega a más cuando lo importante sería justamente ahí, lo que tú decías, pues ha ocurrido esto o hemos visto esto otro y meter lo que se llaman unidades ocasionales.

J.M: Bien, una nueva pregunta que va a girar sobre el clima que se ha producido que ya también hemos tocado este punto, y el trabajo que se ha desarrollado en el aula. Aquí, podemos reflexionar un poco sobre el interés, la motivación que ha producido el programa, cómo ha ido creciendo o decreciendo en los distintos momentos dependiendo de distinta época o de la temática... También podemos hacer una comparación con otras asignaturas, es decir, si este interés o motivación pues ha sido mayor o menor con respecto a otras asignaturas y me comentaban las alumnas que ellas observaban que hacer un programa que luego no tiene una evaluación numérica para ellos, es decir, que no es una asignatura donde tienen que poner una calificación, donde tenían que .. pues que a veces cuando hay una asignatura donde están supeditados a una nota, se ven forzados a trabajarla y en ésta pues no, como no hay pues a veces producía cierta pasividad. Bueno, de todas maneras os introduzco este elemento como uno más. Por tanto interés, motivación hacia el programa, es decir, el clima y el trabajo en el aula y comparación con otra asignatura.

... / ...

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text '2.8' in a large, bold, black sans-serif font.

2.8

**Modelo y extracto de
entrevistas con los ob-
servadores**

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LAS OBSERVADORAS

2ª SESIÓN

26 de abril de 1999. 10,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

1. Esquema de trabajo

1. Descripción general inicial de cada uno de los observadores/as sobre las sesiones de observación desarrolladas. Ajuste inicial en los centros:
 - ¿Cómo os ha ido en cada Centro las observaciones? Incidencias, dudas y limitaciones (grado de subjetividad/objetividad) surgidas. Observación genérica o siguiendo las directrices fijadas.
2. Clima de relaciones con los profesores aplicadores. Nivel de empatía:
 - ¿cómo van las relaciones con los profesores aplicadores? ¿Hay buena sintonía? ¿Qué clima se ha creado? ¿Qué grado de relación se ha creado? ¿Comentáis al finalizar la clase cómo va el programa?
3. Clima de relaciones con los alumnos. Roles asumidos por el observador:
 - ¿Hay relaciones? ¿Cómo son? Grado de implicación
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, etc.
7. Desarrollo del Programa:
 - Evolución
 - Dificultades
 - Nivel de trabajo de los profesores y de los alumnos
 - Interés y aceptación: aspectos positivos y negativos
 - Avances en la asimilación de los objetivos del Programa
8. Próxima reunión.

2. Desarrollo de la Entrevista

J.M: Vamos a centrarnos ahora en las sesiones de observación, en cómo estamos realizando las observaciones, si hemos empezado con el protocolo inicial, si luego lo estamos haciendo ya genérico, las dudas que estamos teniendo, las incidencias... Venga.

Mamen: Sí, pues bueno yo las observaciones las hago, la mayor parte, de forma genérica,

salvo alguna incidencia o algún hecho así significativo que anoto. Pero bueno, no, lo mío no es anotar en clase, son pocas las veces que anoto en clase porque en casi todas las sesiones colaboro con la profesora estrechamente. La técnica de globalización sí se ha hecho se ha puesto en marcha salvo en la última sesión por ejemplo, que se ha decidido no hacerla por el tiempo que requiere y para así terminar en el día la sesión. Y, bueno, ¿dudas?. Pues, ahora mismo ninguna, alguna que otra pregunta que no está formulada muy clara porque los propios alumnos han tenido sus propias dudas pero yo no, todavía no.

Rosa: Yo soy Rosa y bueno, respecto a la forma de llevar el día bien. El primer día sí que lo hice, siguiendo las pautas que nos diste. Después, empecé a hacerlo de forma global. Anotar incidencias: el primer, al principio anotaba incidencias como ya las incidencias no son tales sino que normalmente suelen haber muchas incidencias, las anoto pero vamos salvo un caso puntual de un día que me tuve que marchar de del colegio, el resto de las cosas las doy ya por cosas habituales : el hecho de que los niños hablen constantemente, de que no se quieran interesar, y que que no les guste, no no llevamos a cabo. Como estoy haciendo doble sesión , una en tutoría y otra con la profesora de lengua, en tutoría las suelo llevar yo y si se ha aplicado la técnica de globalización, que además dio bastante buen resultado. Con la profesora de lengua no se lleva la técnica de globalización sino que se lleva en general.

J.M: Bien.

Maribel: Yo soy Maribel. Estoy en el Santo Ángel, y en la primera sesión fui mera observadora. La primera sesión entonces cuando llegué a casa seguí las directrices acordadas. Uno por uno fui rellenando los distintos apartados. En las demás lo que hago es que en vez de escribir en clase lo realizo al finalizar, a no ser que pase algo significativo, como ahora que por ejemplo que hemos saltado dos sesiones y que a lo mejor seguimos una metodología diferente, entonces lo que hago es que voy haciendo anotaciones para que no se me olvide. Lo que es empezar a redactar no he empezado a redactar, voy escribiendo distintos puntos cuando salgo, cuando entro en el coche, escribo unos puntos y después a partir de eso lo desarrollo. Esa es la observación y después quitando algunos días que no soy mera observadora, que lo que he hecho ha sido llevarlo yo porque la profesora no ha estado.

Covadonga: Soy Covadonga. Estoy en Teresianas. Y, ¿qué tengo que decir de la observación, cómo ha sido?.

J.M: ¿Cómo te ha ido la observaciones?. Si has seguido el esquema inicial de las directrices prefijadas, o ya lo estás haciendo de forma genérica, si tienes alguna duda, si hay subjetividad a la hora de redactar o hay objetividad.

Covadonga : Pues yo he ido siguiendo los puntos del guión, me parece que hay una poca subjetividad por mi parte que tiendo a poner lo que yo creo. Pero vamos que sí que he ido rellenando los puntos. Lo hice al siguiente día. Y sí, vamos, que no he tenido ningún problema al rellenar.

J.M: Bien, ahora vamos a pasar a otra cuestión que creo que es importante como es el clima de relaciones con los profesores aplicadores. A ver cuál es el nivel de empatía que habéis establecido con ellos, cómo van esas relaciones, si hay buena sintonía, si el clima

que se ha creado es un clima que ha propiciado un grado de relación aceptable, si habéis entablado ya algún tipo de relación y si incluso al final de cada sesión os quedáis un rato con los profesores, comentáis cómo va el programa, etc. Bueno, pues venga, comencemos por Cinta.

Cinta : Yo sigo siendo Cinta otra vez y lo que es el clima yo es que conocía, ha sido mi profesor desde siempre, ¿no?. Siempre he estado en el centro y como el centro es cooperativa, él es uno de los cooperativistas, entonces pues lo conozco de siempre y lo que es las relaciones bien. Sin problema y además siempre me está comentado cosas allí sobre los alumnos que a lo mejor uno que sea más latoso, pues mira vamos a hacer esto, y si lo cambiamos de sitio y cortamos. Y, luego, normalmente yo me quedo porque hasta las once y media no entro en clase, pues lo que hago es que normalmente me voy al gabinete psicopedagógico y estoy allí con la profesora de Especial y la psicóloga y con el profesor de apoyo. Y más o menos vamos comentando algo. Entonces pues siempre la orientadora me pregunta, «¿y cómo lleváis esto?» y eso es lo que hago.

Mamen: Bueno, soy Mamen. Mi relación con Fina y con la directora, que es la tutora y la profesora de Lengua son buenas. Con Fina, que es la orientadora, y se encarga de la Tutoría, mucho mejor, porque es una profesora más joven, comentamos las cosas y tal pero respecto a la forma de llevar la clase no entramos a hacer comentarios y, a lo mejor, puedo aportar mis observaciones para mejorar. Fina se ha dedicado a hacer las clases siguiendo el programa y a lo mejor pues no ha intentado y no me ha comentado el hecho de cambiar algún que otro punto, porque no interese o,... Vamos ha seguido a raja tabla el programa. Y bueno pues yo lo he visto venir, lo que sucedió el último día, y la cosa es pues digamos bajarse un poco al nivel de los alumnos y aceptar las sugerencias que te pueden dar los alumnos para que se sientan a gusto. Está en ella adaptar, modificar y hacerle una serie de cambios al programa, ¿no?. Pero bueno por lo demás bien. O sea que si se cambia el horario, si pasa alguna que otra cosa pues nos ponemos en contacto telefónicamente o .. pero, en ese aspecto bien.

Rosa: Bueno yo soy Rosa y estoy en el IES. San Sebastián. El clima con la profesora es bueno, aunque yo difiero mucho de la forma que ella quiere llevar las cosas porque también las quiere llevar un poco a raja tabla y sobre todo, yo la veo muchas veces excesivamente alterada con lo cuál en los alumnos crea también mucha alteración y ha cambiado algunas cosas. Me las comenta en el momento: «pues esto lo vamos a hacer así», las metodologías un poco las va siguiendo ella. Ella, al principio me dijo que si quería llevar el programa. Le dije que no que prefería que lo llevara ella y hacer yo de observadora, aunque últimamente estoy colaborando bastante. A la salida algunas veces me comenta cosas pero no son referentes al programa sino más bien a la disciplina del aula. Se queja mucho del orden y la disciplina que no tienen los alumnos, que cuesta mantenerlos dentro de una línea.

Maribel: Yo soy Maribel del Santo Ángel, y la verdad es que mi relación es muy buena porque yo estudié allí y la profesora me conoció desde el primer momento, pues yo pensé que a lo mejor no se acordaba de mí. Y después cuando hemos empezado a llevar a cabo las sesiones, la relación es muy buena no sólo porque ella lleva el programa, pero si yo tengo alguna opinión sobre lo que está haciendo pues la verdad es que no es una ob-

servación , no soy un pegote en la clase que apunta lo que hace, sino que le digo Maribel que esta pregunta se repite, pues vamos a pasar a la siguiente, o mira qué piensas tú si hacemos esto. Todas las apreciaciones que yo le haga son buenas y además cuando va a hacer algún cambio me lo consulta: pues mira, si te parece vamos a..., esta sesión pues vamos a saltarla que es menos importante y vamos a basarnos en las otras; y que no hace nada sola sino que en todos los momentos estamos conectadas, que cuando ella está dando clase me dice: pues mira ahora vamos a hacer esto, esto y esto y sobre los alumnos lo mismo: mira pues estos tres están hablando más o ésta va un poco más lenta. Así, que la relación es muy buena.

Covadonga: Soy Covadonga de Teresianas. Mi relación con una tutora Esther y con la profesora de lengua Reme, son buenas. Yo creo que un poco más, mejor con Esther porque es así más jovencilla y eso. Y con Reme también pero es más seria pero también muy bien. Y cualquier cosa que tú lleves para hacer, pues ellas lo hacen. Para mí, o sea, lo veía mejor Esther porque como es la tutora yo creo que las niñas le hacen más caso a (J.M: a la tutora) , a la tutora que a Reme, pero muy bien.

J.M: Bueno, pues ahora vamos a ver cuál es el clima de relaciones con los alumnos. Cómo son, el grado de implicación con ellos. Vamos a ir comentándolo poco a poco.

Cinta: Soy Cinta y bueno con los alumnos, más o menos el clima es bueno porque también estuve haciendo prácticas el año pasado y entonces los niños te conocen y entonces te preguntan: ¿otra vez estás aquí?. Y, entonces, pues claro todavía mejor.

Mamen: Bueno soy Mamen, mi relación es buena con los alumnos. Lo que comenté antes de la forma de llevar el programa pues pensé que iba a influir en la relación con los alumnos, no ; porque si no les interesan o no o no sale bien, pero es todo lo contrario, o sea, e incluso no quiero tirarme flores pero quizás la relación que yo pueda tener con los alumnos por ser una persona que viene de fuera es mejor que con la que lleva con Fina. E incluso cuando tienen algún problema o el hecho de que yo hable en clase, pues ya crea un clima de atención más que si lo hace Fina o la directora. No sé por qué, por eso comenté antes de cambiar la forma de llevar la clase. A lo mejor el problema puede estar un poco en ello. No lo sé. Pero, pero muy bien, vamos.

Rosa: Mi relación con los alumnos es bastante buena, ellos me comentan muchas cosas, pero yo desde luego no creo que tengan ganas, que presten atención. Yo no sé si es porque es un curso donde hay muchos elementos... No sé, hay muchos chavales que tienen problemas, entonces... Que presten atención... Sin embargo, la relación con ellos es muy buena. Vamos, yo me llevo bien con ellos. Pero, bueno sí les veo un clima de espontaneidad dentro de lo mucho que se desmadra la clase porque es que ciertamente no es que sea ... Es que se desmadran con todos los profesores, pero dicen que es un curso bueno.

Maribel: Mi relación con los alumnos, la verdad es que es buena. No se puede decir que no. Lo que pasa es que como vamos de observadoras, somos jóvenes, bastante y llegamos allí pues normal y corriente ¿no?. Nuestra apariencia no es como las de sus maestros que llegan y nos ven venir ya están todos sentados todos callados, ni muchísimo menos. Yo llego un poquito antes a la clase que la maestra y esperamos que venga y a lo mejor como están escuchando música, están bailando y siguen bailando, y siguen cantando, y a lo mejor yo me siento en la mesa y me pongo a hablar con ellos. Y siempre te pregun-

tan: ¿ya estás aquí?, ¿y hoy qué vamos a hacer?. Vamos que la relación es buena. Lo único que es eso que no, lo que falta es ese, es que no hay respeto. No sé cómo decirlo. Esa autoridad. Tampoco yo me impongo como debería de imponerme, porque cuando he estado sola es que es imposible que se callen. El otro día, por ejemplo, cambié mi idea totalmente porque como esto es un día una cosa y otro día otra cosa, estuvieron super atentos, estuvieron cada uno en su grupo haciendo las cosas, porque también estarían más motivados porque salimos al patio en vez de quedarnos en la clase, por aquello de motivarlos.

J.M: ¿Tú quieres decir algo Mamen?.

Mamen: Sí, bueno, que he reflejado el problema que hay pero a lo mejor por parte de la profesora. Por otro lado, pienso que porque el último día que fui que es posible que no fuera por ella porque es un curso conflictivo que tiene problemas con otras asignaturas. Entonces, como que están un poco agobiados todos los profesores porque no saben qué hacer con esa clase.

J.M: Muy bien. Kika, ¿y tú?.

Covadonga: Pues, la relación con los alumnos es muy buena porque las niñas son muy disciplinadas. Yo lo que he visto que en cuanto que llega la profesora a lo que dice, le hacen caso, a veces tiene que insistir un poco, pero le hacen caso en seguida; tampoco yo he estado nunca solas con ellas, pero super bien. Y con Reme igual. A Reme le hacen menos caso, pero también supereducadas que no hay ningún problema de disciplina en la clase.

J.M: Bueno pues vamos a entrar ahora ya de lleno en el desarrollo del programa, y lo que quiero es que cada una me vayáis contando cuál ha sido la evolución, sus principios hasta el día de hoy, las dificultades, el nivel de trabajo de los profesores y de los alumnos, el interés y la aceptación de los profesores y de los alumnos, aspectos positivos y aspectos negativos, los avances. Por último quiero que me digáis los avances que estáis observando en cuanto a los objetivos que este programa pretende que es concienciar a todos los consumidores inteligentes de los medios en cuanto al consumo de sus mensajes. Si estamos viendo ya algún avance en los alumnos. ¿De acuerdo?. ¿Queda claro por dónde tienen que ir todas las preguntas?. Empezamos por ti, como siempre.

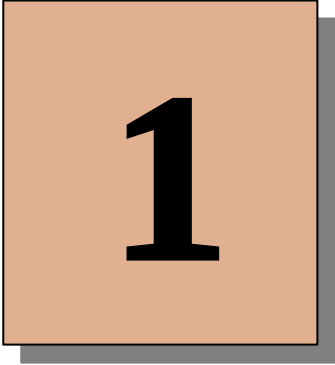
Cinta: Venga. Pues yo lo que veo del programa porque nosotros llevamos ya cinco sesiones, y vamos por la mitad de la de la unidad 2 pero que vamos con mucho retraso pero, al comentárselo al tutor pues me comentó que era mejor hacer poco y bien que mucho y mal. Pero con respecto, por ejemplo, a la metodología como él la lleva, sigue las preguntas y eso pero la metodología no. Él normal. Se hacen las preguntas, al final de la unidad se ponen en común pero hay, por ejemplo, partes en las que lo del compromiso y ese tipo de cosas que no se toca siquiera, y en cambio lo que sí me gusta pero yo comprendo también que es un tiempo que se pierde, por ejemplo, en el momento que surge así un poco de más interés o que haya mucha disparidad entre la respuesta de los grupos, pues lo que hace es que explica lo que sea, pero como ya se sabe, abarca más. No se centra en el programa. Ya, por ejemplo, no se qué: los medios de comunicación, pues empezó con emisor, receptor, no se qué pero ya más centrado como una clase no como el programa y luego los niños sí muestran mucho interés. Bueno, el típico grupo así un poco más revol-

toso.

J.M: Bueno, ¿y tú notas algún avance en esa asimilación de los objetivos del programa?.

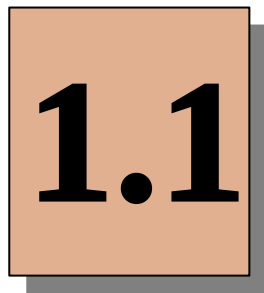
Cinta : Sí, a los niños sí. Además, allí en la Hispanidad hay una radio y me decían: bueno, ¿por qué no vamos para allá y preguntamos?. Hay preguntas que por ejemplo, la de los dueños de los medios, esa sigue ahí. No se ha contestado nunca. Siguen buscando qué son los medios, pero los dueños nada, pero a los niños se les ve que sí muestran interés.

... / ...

An orange square with a black border and a subtle drop shadow, containing the number 1 in a bold, black, sans-serif font.

1

Evaluación del diseño



Modelo del cuestionario de los expertos

**Programa de Orientación para
enseñar y aprender a ser con-
sumidores inteligentes de los
medios de comunicación**

Juan Manuel Méndez Garrido

**APRENDAMOS A
CONSUMIR MENSAJES**

CUADERNO DEL ALUMNO/A



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Nombre y apellidos del Experto/a:

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

Sugerencias para la cumplimentación del Cuestionario

1. El cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo realizamos un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, exponemos nuestra valoración global del mismo y en el cuarto anotamos los datos profesionales del experto/a evaluador/a.
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. Al final de cada apartado, 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. Gracias.

ANÁLISIS DEL CUADERNO DEL ALUMNO/A

1. Aspectos formales

	Valoración			
! El Cuaderno se presenta atractivo y motivador para el alumno/a.	0	1	2	3
! El diseño estimula su lectura.	0	1	2	3
! El formato es adecuado y manejable.	0	1	2	3
! El número de páginas es el acertado.	0	1	2	3
! La encuadernación en espiral es práctica y cómoda.	0	1	2	3
! El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.	0	1	2	3
! La portada es motivadora.	0	1	2	3
! El título es coherente con el contenido del Cuaderno.	0	1	2	3
! Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos en la página.	0	1	2	3
! Los espacios en blanco se emplean adecuadamente.	0	1	2	3
! Se ofrece una distribución lógica del texto en la página.	0	1	2	3
! La estructura de los distintos apartados incluidos es coherente.	0	1	2	3
! La legibilidad tipográfica es acertada.	0	1	2	3
! Los tipos de letras empleados en los distintos apartados son los apropiados.	0	1	2	3

	Valoración			
! Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.	0	1	2	3
! La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.	0	1	2	3
! La impresión en color mejoraría su atractivo.	0	1	2	3
! Los dibujos e ilustraciones complementan a los textos.	0	1	2	3

Observaciones

2. Planteamiento didáctico

2.1. Estructura General

2.1.1. Los Módulos de Trabajo

	Valoración			
! Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Módulos.	0	1	2	3
! La denominación de los Módulos es coherente.	0	1	2	3
! Existe una progresión lógica entre los Módulos.	0	1	2	3
! Existe una adaptación psicopedagógica en el desarrollo de los Módulos.	0	1	2	3
! Su contenido es interesante para alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3

Observaciones

2.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente

	Valoración			
! Es adecuada y práctica la estructuración en diez Sesiones.	0	1	2	3
! La denominación de las Sesiones es adecuada.	0	1	2	3
! Su estructuración globalmente es coherente y razonada.	0	1	2	3
! Se observa una progresión lógica entre las Sesiones.	0	1	2	3
! Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de las Sesiones.	0	1	2	3
! La extensión de las Sesiones es correcta.	0	1	2	3
! Los elementos gráficos mantienen coherencia.	0	1	2	3
! El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.	0	1	2	3
! La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo y constructivo.	0	1	2	3
! La progresión de los distintos apartados facilita la toma de decisión.	0	1	2	3
! La estructuración de las Sesiones capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación.	0	1	2	3
! El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3
! La comprensión del texto es correcta.	0	1	2	3

Observaciones

2.2. Preliminares

2.2.1. El índice

	Valoración			
! Es adecuado y clarificador el índice inicial que se presenta.	0	1	2	3
! Su inclusión facilita la localización de los apartados y sesiones.	0	1	2	3

2.2.2. La introducción

	Valoración			
! Los objetivos generales del Manual quedan perfectamente delimitados.	0	1	2	3
! Los objetivos propuestos responden a necesidades y demandas sociales.	0	1	2	3
! Su redacción es clara y precisa.	0	1	2	3
! La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.	0	1	2	3

2.2.3. ¿Qué aprenderemos?

! La presentación temática de los distintos Módulos de Trabajo es clarificadora.	0	1	2	3
! Los objetivos y contenidos quedan perfectamente matizados.	0	1	2	3
! La presentación de los objetivos de los distintos Módulos facilita la percepción global del trabajo a realizar con el Manual.	0	1	2	3
! Existe una progresión coherente entre los objetivos.	0	1	2	3

2.2.4. ¿Cómo trabajaremos

! La presentación metodológica de las Sesiones es necesaria.	0	1	2	3
! La explicación de los distintos apartados facilita el aprendizaje.	0	1	2	3
! Su lectura provoca la reflexión sobre una metodología diferente de trabajo.	0	1	2	3

Observaciones

2.3. Estructura metodológica de las Sesiones

2.3.1. Las presentaciones introductorias

	Valoración			
! Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.	0	1	2	3
! Introducen motivadoramente las Sesiones de Trabajo.	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/as (significatividad).	0	1	2	3
! Emplean interrogaciones y exclamaciones que crean interés por la temática.	0	1	2	3
! Nos sitúa y contextualiza el contenido de la Sesión.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

	Valoración			
! Saber lo que se alcanzará con el desarrollo de la Sesión aumenta el grado de significabilidad del aprendizaje.	0	1	2	3
! Responden a la temática de la sesión.	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 Sesión.	0	1	2	3
! Están adaptados a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3
! Son adecuados para una formación integral de los alumnos/as de la ESO.	0	1	2	3
! Son comprensibles para el alumno/a.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

	Valoración			
! Parten de los 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 Sesión.	0	1	2	3
! Motivan el interés y la curiosidad.	0	1	2	3
! Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

	Valoración			
! Incorporar previamente la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo frente a la documentación y el contenido ayuda en el aprendizaje significativo y constructivo del alumnado.	0	1	2	3

	Valoración			
! La inclusión de las actividades previas a realizar por el alumnado antes de comenzar cada Sesión le prepara intelectual y motivacionalmente.	0	1	2	3
! Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.	0	1	2	3
! La línea de trabajo propuesta permite alcanzar los objetivos previstos.	0	1	2	3
! Las actividades de las Sesiones desarrollan adecuadamente los contenidos.	0	1	2	3
! Su secuenciación es ordenada y progresiva.	0	1	2	3
! La propuesta metodológica de trabajo desarrolla la adquisición equilibrada de los tres ámbitos de los contenidos (los conceptos, los procedimientos y las actitudes).	0	1	2	3
! Se combinan armónicamente las tareas individuales con las grupales.	0	1	2	3
! En la búsqueda de la información y reflexión se parte de realidades próximas al alumnado.	0	1	2	3
! Se introduce a los alumnos/as en la reflexión/verbalización de los mensajes de los medios.	0	1	2	3
! La metodología propuesta favorece el pensamiento divergente y creativo.	0	1	2	3
! La reflexión en grupo favorece la comunicación y el consenso.	0	1	2	3
! Las actividades propuestas se adaptan psicopedagógicamente a los alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3
! La variedad de actividades favorece el aprendizaje significativo del alumnado.	0	1	2	3
! Se ofrecen actividades diversas para desarrollar la atención a la diversidad.	0	1	2	3
! El grado de dificultad de la actividades es escaso.	0	1	2	3
! Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.	0	1	2	3
! La línea metodológica seguida favorece el aprendizaje dinámico y activo del alumnado, convirtiéndolos en verdadero protagonistas del mismo.	0	1	2	3
! El papel del docente en este Programa es el de mediador del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

	Valoración			
! Se incluye información valiosa y/o necesaria para el desarrollo de las Sesiones.	0	1	2	3
! Complementa coherentemente el apartado de actividades.	0	1	2	3
! Facilita el trabajo de las actividades.	0	1	2	3
! La información y documentación que se aporta es suficiente.	0	1	2	3
! Tiene una relación directa con los objetivos de la Sesión.	0	1	2	3
! Su contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.	0	1	2	3
! Se combinan adecuadamente textos y gráficos.	0	1	2	3
! Se favorece la búsqueda de documentación complementaria con la inclusión de fuentes bibliográficas.	0	1	2	3
! Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.	0	1	2	3
! Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Programa.	0	1	2	3
! Con este apartado el alumnado adquiere un conocimiento adecuado a su edad de los medios y sus mensajes.	.0	1	2	3
! Estos contenidos ayudan a la adopción de posturas críticas ante los medios.	.0	1	2	3

Observaciones

2.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

	Valoración
! Las propuestas de evaluación contenidas en todas las Sesiones son necesarias en el proceso de aprendizaje del alumnado para realizar una valoración básica y sencilla de su desarrollo.	0 1 2 3
! La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.	0 1 2 3
! La evaluación favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.	0 1 2 3
! La autoevaluación propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.	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 autoevaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.	0 1 2 3
! El modelo propuesto de evaluación en grupo es procesual y formativo.	0 1 2 3

Observaciones

2.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

	Valoración			
! La reflexión grupal favorece la toma de conciencia de lo aprendido en la Sesión.	0	1	2	3
! El compromiso de los grupos con respecto a los objetivos de cada Sesión afianza su actitud crítica ante los mensajes de los medios.	0	1	2	3
! La toma de decisiones frente a los mensajes de los medios favorece la alfabetización audiovisual de los jóvenes.	0	1	2	3
! Las decisiones críticas adoptadas con respecto a los objetivos de cada Sesión generan en los jóvenes actitudes de consumidores activos e inteligentes.	0	1	2	3

Observaciones

3. Valoración global del Programa

3.1. Síntesis descriptiva

! ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

! ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

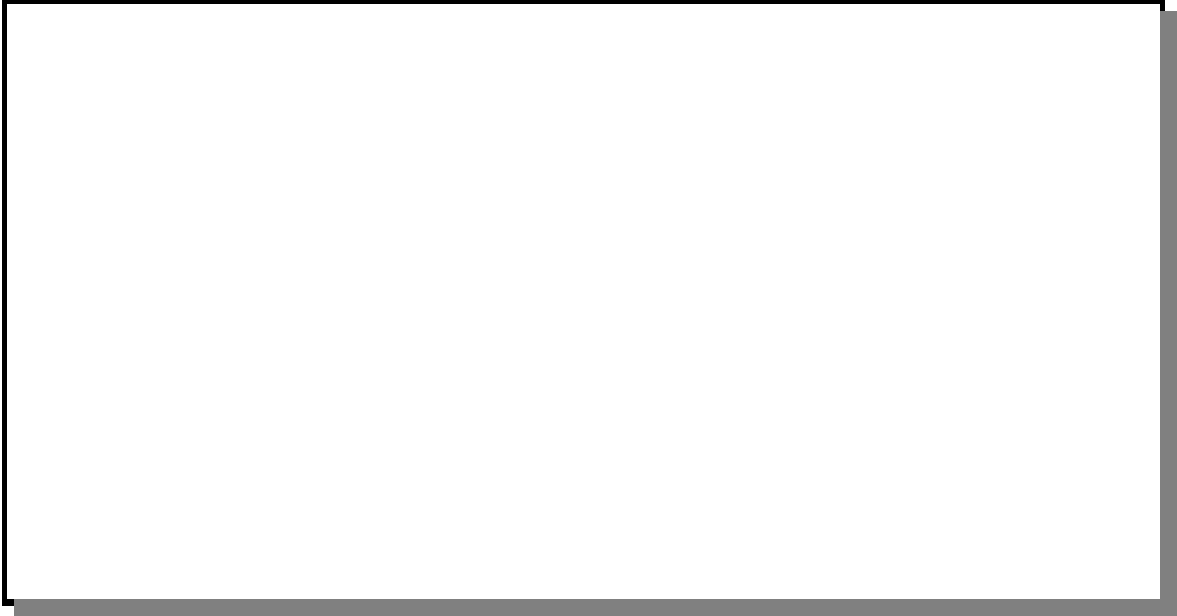
A large, empty rectangular box with a black border, intended for a handwritten response to the question above.

3.2. Síntesis crítica y valorativa

! ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a handwritten response to the question above.

! ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write down any negative aspects observed.

Observaciones finales

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write down their final observations.

4. Datos del experto evaluador

Nombre y apellidos

Centro de Trabajo

Localidad

Titulaciones académicas

Experiencia Profesional

Publicaciones

Investigaciones

1.2

Claves de interpretación del cuestionario de los expertos

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»

Análisis del cuaderno del alumno/a
Claves de interpretación

BLOQUE A: Aspectos formales

1. El Cuaderno se presenta atractivo y motivador para el alumno/a.
2. El diseño estimula su lectura.
3. El formato es adecuado y manejable.
4. El número de páginas es el acertado.
5. La encuadernación en espiral es práctica y cómoda.
6. El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.
7. La portada es motivadora.
8. El título es coherente con el contenido del Cuaderno.
9. Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos en la página.
10. Los espacios en blanco se emplean adecuadamente.
11. Se ofrece una distribución lógica del texto en la página.
12. La estructura de los distintos apartados incluidos es coherente.
13. La legibilidad tipográfica es acertada.
14. Los tipos de letras empleados en los distintos apartados son los apropiados.
15. Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.
16. La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.
17. La impresión en color mejoraría su atractivo.
18. Los dibujos e ilustraciones complementan a los textos.

BLOQUE B: Planteamiento didáctico

B.1. Estructura General

B.1.1. Los Módulos de Trabajo

19. Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Módulos.
20. La denominación de los Módulos es coherente.
21. Existe una progresión lógica entre los Módulos.
22. Existe una adaptación psicopedagógica en el desarrollo de los Módulos.
23. Su contenido es interesante para alumnos/as de

estas edades.

B.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente

24. Es adecuada y práctica la estructuración en diez Sesiones.
25. La denominación de las Sesiones es adecuada.
26. Su estructuración globalmente es coherente y razonada.
27. Se observa una progresión lógica entre las Sesiones.
28. Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de las Sesiones.
29. La extensión de las Sesiones es correcta.
30. Los elementos gráficos mantienen coherencia.
31. El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.
32. La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo y constructivo.
33. La progresión de los distintos apartados facilita la toma de decisión.
34. La estructuración de las Sesiones capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación.
35. El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as.
36. La comprensión del texto es correcta.

B.2. Preliminares

B.2.1. El índice

37. Es adecuado y clarificador el índice inicial que se presenta.
38. Su inclusión facilita la localización de los apartados y sesiones.

B.2.2. La introducción

39. Los objetivos generales del Manual quedan perfectamente delimitados.
40. Los objetivos propuestos responden a necesidades y demandas sociales.
41. Su redacción es clara y precisa.
42. La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.

B.2.3. ¿Qué aprenderemos?

- 43. La presentación temática de los distintos Módulos de Trabajo es clarificadora.
- 44. Los objetivos y contenidos quedan perfectamente matizados.
- 45. La presentación de los objetivos de los distintos Módulos facilita la percepción global del trabajo a realizar con el Manual.
- 46. Existe una progresión coherente entre los objetivos.

B.2.4. ¿Cómo trabajaremos

- 47. La presentación metodológica de las Sesiones es necesaria.
- 48. La explicación de los distintos apartados facilita el aprendizaje.
- 49. Su lectura provoca la reflexión sobre una metodología diferente de trabajo.

B.3. Estructura metodológica de las Sesiones

B.3.1. Las presentaciones introductorias

- 50. Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.
- 51. Introducen motivadoramente las Sesiones de Trabajo.
- 52. Están adaptadas al desarrollo madurativo de los alumnos/as.
- 53. Parten de necesidades y demandas de los chicos/as (significatividad).
- 54. Emplean interrogaciones y exclamaciones que crean interés por la temática.
- 55. Nos sitúa y contextualiza el contenido de la Sesión.

B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

- 56. Saber lo que se alcanzará con el desarrollo de la Sesión aumenta el grado de significabilidad del aprendizaje.
- 57. Responden a la temática de la sesión.
- 58. Están encuadrados y subordinados a los objetivos generales.
- 59. Presentan una coherencia en su progresión.
- 60. Son realistas en cuanto a su realización en la Sesión.
- 61. Están adaptados a la edad de los alumnos/as.
- 62. Son adecuados para una formación integral de los alumnos/as de la ESO.
- 63. Son comprensibles para el alumno/a.

B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

- 64. Parten de los conocimientos ya asimilados por los alumnos/as.
- 65. Interrogan sobre aspectos vinculados a la realidad próxima.
- 66. Son cuestiones que incitan a descubrir la Sesión.
- 67. Motivan el interés y la curiosidad.
- 68. Conectan coherentemente los objetivos de la

Sesión con sus contenidos y actividades.

B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

- 69. Incorporar previamente la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo frente a la documentación y el contenido ayuda en el aprendizaje significativo y constructivo del alumnado.
- 70. La inclusión de las actividades previas a realizar por el alumnado antes de comenzar cada Sesión le prepara intelectual y motivacionalmente.
- 71. Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.
- 72. La línea de trabajo propuesta permite alcanzar los objetivos previstos.
- 73. Las actividades de las Sesiones desarrollan adecuadamente los contenidos.
- 74. Su secuenciación es ordenada y progresiva.
- 75. La propuesta metodológica de trabajo desarrolla la adquisición equilibrada de los tres ámbitos de los contenidos (los conceptos, los procedimientos y las actitudes).
- 76. Se combinan armónicamente las tareas individuales con las grupales.
- 77. En la búsqueda de la información y reflexión se parte de realidades próximas al alumnado.
- 78. Se introduce a los alumnos/as en la reflexión/verbalización de los mensajes de los medios.
- 79. La metodología propuesta favorece el pensamiento divergente y creativo.
- 80. La reflexión en grupo favorece la comunicación y el consenso.
- 81. Las actividades propuestas se adaptan psicopedagógicamente a los alumnos/as de estas edades.
- 82. La variedad de actividades favorece el aprendizaje significativo del alumnado.
- 83. Se ofrecen actividades diversas para desarrollar la atención a la diversidad.
- 84. El grado de dificultad de las actividades es escaso.
- 85. Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.
- 86. La línea metodológica seguida favorece el aprendizaje dinámico y activo del alumnado, convirtiéndolos en verdaderos protagonistas del mismo.
- 87. El papel del docente en este Programa es el de mediador del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

- 88. Se incluye información valiosa y/o necesaria para el desarrollo de las Sesiones.
- 89. Complementa coherentemente el apartado de actividades.
- 90. Facilita el trabajo de las actividades.
- 91. La información y documentación que se aporta es suficiente.
- 92. Tiene una relación directa con los objetivos de la

Sesión.

93. Su contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.

94. Se combinan adecuadamente textos y gráficos.

95. Se favorece la búsqueda de documentación complementaria con la inclusión de fuentes bibliográficas.

96. Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.

97. Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Programa.

98. Con este apartado el alumnado adquiere un conocimiento adecuado a su edad de los medios y sus mensajes.

99. Estos contenidos ayudan a la adopción de posturas críticas ante los medios.

B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

100. Las propuestas de evaluación contenidas en todas las Sesiones son necesarias en el proceso de aprendizaje del alumnado para realizar una valoración básica y sencilla de su desarrollo.

101. La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.

102. La evaluación favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.

103. La autoevaluación propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.

104. Las estrategias evaluadoras son formativas, ya que permiten detectar errores y establecer estrategias de solución.

105. El modelo de autoevaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.

106. El modelo propuesto de evaluación en grupo es procesual y formativo.

B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

107. La reflexión grupal favorece la toma de conciencia de lo aprendido en la Sesión.

108. El compromiso de los grupos con respecto a los objetivos de cada Sesión afianza su actitud crítica ante los mensajes de los medios.

109. La toma de decisiones frente a los mensajes de los medios favorece la alfabetización audiovisual de los jóvenes.

110. Las decisiones críticas adoptadas con respecto a los objetivos de cada Sesión generan en los jóvenes actitudes de consumidores activos e inteligentes.

C. Valoración global del Programa

C.1. Síntesis descriptiva

111. ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

112. ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

C.2. Síntesis crítica y valorativa

113. ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación?

114. ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

C.3. Observaciones finales

115. Observaciones finales.

D. Datos del experto evaluador

1.3

Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Sector: Expertos Profesores Universidad

Evaluador: Pu4

NIVELES									PUNTUACIONES			PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1	3	2	1

Aspectos formales			1	3	3			54	50	100%			92,6%
			2	3	3					100%			
			3	3	3					100%			
			4	3	3					100%			
			5	3	2					67%			
			6	3	3					100%			
			7	3	2					67%			
			8	3	3					100%			
			9	3	3					100%			
			10	3	3					100%			
			11	3	3					100%			
			12	3	3					100%			
			13	3	3					100%			
			14	3	3					100%			
			15	3	3					100%			
			16	3	3					100%			
			17	3	2					67%			
			18	3	2					67%			
Planteamiento	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	250	100%	93,4%	95,4%	93,5%
			20	3	3					100%			
			21	3	3					100%			
			22	3	2					67%			
			23	3	3					100%			
		B1.2	24	3	3	39	38			100%	97,4%		
			25	3	3					100%			
			26	3	3					100%			

			27	3	3				100%					
			28	3	3				100%					
			29	3	3				100%					
			30	3	3				100%					
			31	3	2				67%					
			32	3	3				100%					
			33	3	3				100%					
			34	3	3				100%					
			35	3	3				100%					
			36	3	3				100%					
	B2	B2.1	37	3	3	6	6		100%	100%	92,3%			
			38	3	3				100%					
		B2.2	39	3	3	12	11		100%	91,7%				
			40	3	2				67%					
			41	3	3				100%					
			42	3	3				100%					
		B2.3	43	3	3	12	9		100%	100%				
			44	3	3				100%					
			45	3	3				100%					
			46	3	3				100%					
		B2.4	47	3	3	9	7		100%	77,6%				
			48	3	3				100%					
	49		3	1	33%									
	B3	B3.1	50	3	3	18	16		100%	89%	92,8%			
			51	3	3				100%					
			52	3	2				67%					
			53	3	2				67%					
			54	3	3				100%					
			55	3	3				100%					
		B3.2	56	3	3	24	24		100%	100%				
			57	3	3				100%					
			58	3	3				100%					
			59	3	3				100%					
			60	3	3				100%					
			61	3	3				100%					
			62	3	3				100%					
			63	3	3				100%					
			B3.3	64	3				3				15	15
		65		3	3	100%								
		66		3	3	100%								
		67		3	3	100%								
		68		3	3	100%								

		B3.4	69	3	2		57	44			67%	77,3%				
			70	3	2						67%					
			71	3	3						100%					
			72	3	3						100%					
			73	3	3						100%					
			74	3	3						100%					
			75	3	2								67%			
			76	3	3								100%			
			77	3	2								67%			
			78	3	2								67%			
			79	3	2								67%			
			80	3	3								100%			
			81	3	3			100%								
			82	3	2			67%								
			83	3	2			67%								
			84	3	2			67%								
			85	3	1			33%								
			86	3	2			67%								
			87	3	2			67%								
				B3.5	88			3					2			36
	89	3			3	100%										
	90	3			3	100%										
	91	3			3	100%										
	92	3			3	100%										
	93	3			2	67%										
	94	3			2	67%										
	95	3			2	67%										
	96	3			2	67%										
	97	3			3	100%										
	98	3			3	100%										
	99	3			2	67%										
		B3.6	100	3	3		21	21			100%	100%				
			101	3	3						100%					
			102	3	3						100%					
			103	3	3						100%					
			104	3	3						100%					
			105	3	3						100%					
			106	3	3						100%					
				B3.7	107						3				3	
	108	3			3	100%										
	109	3			3	100%										
	110	3			3	100%										

C	C1	111	Datos cualitativos	
		112	Datos cualitativos	
	C2	113	Datos cualitativos	
		114	Datos cualitativos	
	C3	115	Datos cualitativos	

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Sector: Expertos Profesores Secundaria

Evaluador: Ps3

NIVELES									PUNTUACIONES			PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1	3	2	1

A	Aspectos formales	1	3	3		54	47	100%		87%
		2	3	3				100%		
		3	3	3				100%		
		4	3	3				100%		
		5	3	3				100%		
		6	3	1				33%		
		7	3	2				67%		
		8	3	3				100%		
		9	3	3				100%		
		10	3	3				100%		
		11	3	3				100%		
		12	3	3				100%		
		13	3	3				100%		
		14	3	3				100%		
		15	3	3				100%		
		16	3	1				33%		
		17	3	3				100%		
		18	3	1				33%		

Planteamiento	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	270	100%	93,4%	94,1%	97,5%
			20	3	3					100%			
			21	3	3					100%			
			22	3	3					100%			
			23	3	2					67%			
		B1.2	24	3	3	39	37			100%	94,9%		
			25	3	3					100%			
			26	3	3					100%			
			27	3	3					100%			
			28	3	3					100%			
			29	3	3					100%			
			30	3	2					67%			
			31	3	3					100%			
			32	3	3					100%			
			33	3	3					100%			
			34	3	3					100%			
			35	3	3					100%			
			36	3	2					67%			
	B2	B2.1	37	3	3	6	6			100%	100%	100%	
			38	3	3					100%			
		B2.2	39	3	3	12	12			100%	100%		
			40	3	3					100%			
			41	3	3					100%			
			42	3	3					100%			
		B2.3	43	3	3	12	12			100%	100%		
			44	3	3					100%			
			45	3	3					100%			
			46	3	3					100%			
	B3	B2.4	47	3	3	9	9			100%	100%		
			48	3	3					100%			
			49	3	3					100%			
		B3.1	50	3	3	18	18			100%	100%	98,5%	
			51	3	3					100%			
			52	3	3					100%			
			53	3	3					100%			
			54	3	3					100%			
			55	3	3					100%			
B3.2		56	3	3	24	22	100%	91,7%					
		57	3	3			100%						
		58	3	3			100%						
		59	3	3			100%						
		60	3	2			67%						

			61	3	3					100%			
			62	3	3					100%			
			63	3	2					67%			
	B3.3	64	3	3	15	15	100%			100%			
		65	3	3			100%						
		66	3	3			100%						
		67	3	3			100%						
		68	3	3			100%						
		69	3	3			100%						
	B3.4	70	3	3	57	56	100%			98,2%			
		71	3	3			100%						
		72	3	3			100%						
		73	3	3			100%						
		74	3	3			100%						
		75	3	3			100%						
		76	3	3			100%						
		77	3	3			100%						
		78	3	3			100%						
		79	3	3			100%						
		80	3	3			100%						
		81	3	3			100%						
		82	3	3			100%						
83		3	3	100%									
84		3	3	100%									
85		3	3	100%									
86		3	3	100%									
87		3	2	67%									
B3.5	88	3	3	36	36	100%	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%							
B3.6	100	3	3	21	21	100%	100%						
	101	3	3			100%							
	102	3	3			100%							

		B3.7	103	3	3					100%			
			104	3	3					100%			
			105	3	3					100%			
			106	3	3					100%			
				107	3	3	12	12			100%	100%	
				108	3	3					100%		
				109	3	3					100%		
				110	3	3					100%		
	C		C1	111	Datos cualitativos								
				112	Datos cualitativos								
		C2	113	Datos cualitativos									
			114	Datos cualitativos									
		C3	115	Datos cualitativos									

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Sector: Expertos Profesores Orientadores

Evaluador: Po5

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1

Aspectos formales	A																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	

Planteamiento	B			18	3	3					100%			
	B1	B1.1		19	3	3	15	14	276	227	100%	93,4%	90,3 %	83,2%
				20	3	3					100%			
				21	3	3					100%			
				22	3	2					67%			
				23	3	3					100%			
		B1.2		24	3	2	39	34			67%	87,2%		
				25	3	2					67%			
				26	3	2					67%			
				27	3	3					100%			
				28	3	3					100%			
				29	3	1					33%			
				30	3	3					100%			
				31	3	3					100%			
				32	3	3					100%			
				33	3	3					100%			
				34	3	3					100%			
				35	3	3					100%			
				36	3	3					100%			
			B2	B2.1		37					3		2	
		38			3	3	100%							
	B2.2			39	3	3	12	10	100%	83,5%				
				40	3	3			100%					
				41	3	2			67%					
				42	3	2			67%					
	B2.3		43	3	3	12	9	100%	75,2%					
			44	3	2			67%						
			45	3	2			67%						
			46	3	2			67%						
	B2.4		47	3	2	9	6	67%	67%					
			48	3	2			67%						
			49	3	2			67%						
	B3	B3.1		50	3	3	18	14	100%	78%	82%			
				51	3	2			67%					
				52	3	2			67%					
				53	3	2			67%					
				54	3	2			67%					
				55	3	3			100%					
		B3.2		56	3	2	24	19	67%	79,3%				
				57	3	3			100%					
				58	3	3			100%					
				59	3	2			67%					

	B3.3	60	3	2	15	13		67%	86,8%			
		61	3	2				67%				
		62	3	3				100%				
		63	3	2				67%				
		64	3	3				100%				
		65	3	3				100%				
		66	3	2				67%				
		67	3	2				67%				
		68	3	3				100%				
		B3.4	69	3				2				57
	70		3	3	100%							
	71		3	3	100%							
	72		3	3	100%							
			73	3	2				67%			
			74	3	2				67%			
			75	3	3				100%			
			76	3	2				67%			
			77	3	2				67%			
			78	3	2				67%			
			79	3	2				67%			
			80	3	2				67%			
81			3	2	67%							
82			3	3	100%							
83			3	2	67%							
84			3	2	67%							
85			3	3	100%							
B3.5		86	3	3	36	28	100%	78%				
		87	3	3			100%					
		88	3	3			67%					
		89	3	2			67%					
		90	3	2			67%					
		91	3	2			67%					
		92	3	3			100%					
		93	3	2			67%					
		94	3	2			67%					
		95	3	2			67%					
B3.6		96	3	3	21	20	100%	95,8%				
		97	3	2			67%					
		98	3	2			67%					
		99	3	3			100%					
		100	3	3			100%					
		101	3	3			100%					

		B3.7	102	3	3					100%				
			103	3	2					67%				
			104	3	3					100%				
			105	3	3					100%				
			106	3	3					100%				
				107	3	2	12	9			67%	75,2%		
				108	3	2					67%			
				109	3	3					100%			
														110
C		C1	111	Datos cualitativos										
			112	Datos cualitativos										
		C2	113	Datos cualitativos										
			114	Datos cualitativos										
		C3	115	Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Sector: Expertos Profesores Aplicadores

Evaluador: Pa4

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1

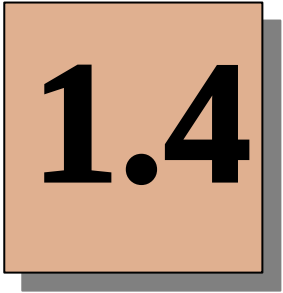
A	Aspectos formales	1	3	2		54	40	67%		74,2%
		2	3	2				67%		
		3	3	3				100%		
		4	3	2				67%		
		5	3	3				100%		
		6	3	3				100%		
		7	3	3				100%		
		8	3	3				100%		
		9	3	2				67%		
		10	3	2				67%		
		11	3	2				67%		
		12	3	2				67%		
		13	3	2				67%		
		14	3	2				67%		
		15	3	1				33%		
		16	3	0				0%		

Planteamiento	B	B1	B1.1	17	3	3	15	9	276	208	100%	60,2%	61%	77%
				18	3	3					100%			
	B2	B1.1	19	3	2	15	9	276	208	67%	60,2%	61%	77%	
			20	3	2					67%				
			21	3	2					67%				
			22	3	2					67%				
			23	3	1					33%				
		B1.2	24	3	1	39	22	276	208	33%	61,6%			
			25	3	2					67%				
			26	3	1					33%				
			27	3	2					67%				
			28	3	2					67%				
			29	3	1					33%				
			30	3	2					67%				
			31	3	2					67%				
			32	3	2					67%				
			33	3	2					67%				
			34	3	2					67%				
			35	3	1					33%				
			36	3	2					67%				
		B2.1	37	3	3	6	6	276	208	100%	100%	83,5%		
			38	3	3					100%				
		B2.2	B2.2	39	3	3	12	12	276	208	100%	100%		
				40	3	3					100%			
				41	3	3					100%			
				42	3	3					100%			
			B2.3	43	3	2	12	8	276	208	67%	67%		
				44	3	2					67%			
				45	3	2					67%			
				46	3	2					67%			
		B2.4	B2.4	47	3	2	9	6	276	208	67%	67%		
				48	3	2					67%			
				49	3	2					67%			
		B3	B3.1	50	3	3	18	17	276	208	100%	94,5%	86,5%	
				51	3	3					100%			
				52	3	3					100%			
				53	3	2					67%			
				54	3	3					100%			
	55		3	3	100%									
	B3.2	B3.2	56	3	3	24	22	276	208	100%	91,7%			
			57	3	3					100%				
			58	3	3					100%				

			59	3	3							100%		
			60	3	3							100%		
			61	3	2							67%		
			62	3	3							100%		
			63	3	2							67%		
		B3.3		64	3	3	15	15			100%	100%		
				65	3	3					100%			
				66	3	3					100%			
				67	3	3					100%			
				68	3	3					100%			
		B3.4		69	3	2	57	37			67%	65%		
				70	3	1					33%			
				71	3	2					67%			
				72	3	2					67%			
				73	3	2					67%			
				74	3	2					67%			
				75	3	2					67%			
				76	3	3					100%			
				77	3	1					33%			
				78	3	3					100%			
				79	3	2					67%			
				80	3	2					67%			
				81	3	1					33%			
				82	3	2					67%			
				83	3	1					33%			
				84	3	1					33%			
				85	3	3					100%			
				86	3	3					100%			
				87	3	2					67%			
		B3.5		88	3	2	36	23			67%	64%		
				89	3	2					67%			
				90	3	3					100%			
				91	3	3					100%			
				92	3	2					67%			
				93	3	0					0%			
				94	3	2					67%			
				95	3	3					100%			
				96	3	0					0%			
				97	3	2					67%			
				98	3	1					33%			
				99	3	3					100%			
		B3.6		100	3	2	21	19		67%	90,5%			

		B3.7	101	3	2	12	12			67%		
			102	3	3					100%		
			103	3	3					100%		
			104	3	3					100%		
			105	3	3					100%		
			106	3	3					100%		
				107	3	3				100%	100%	
				108	3	3				100%		
				109	3	3				100%		
				110	3	3				100%		

C		C1	111	Datos cualitativos							
			112	Datos cualitativos							
		C2	113	Datos cualitativos							
			114	Datos cualitativos							
		C3	115	Datos cualitativos							

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "1.4" in a large, bold, black font.

1.4

**Modelo y extracto de
observaciones y
valoraciones de los
expertos**

**Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»**

Observaciones y valoraciones de expertos

NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
A		- La encuadernación en espiral no creo que sea la más acertada, debido a que en su uso continuado plantea algunos problemas a la hora de pasar las páginas. - El formato de este cuaderno, así como la impresión en color negro no son aspectos motivadores, debido a que el alumno está familiarizado con el tamaño A-4 y la impresión en blanco y negro. - Las ilustraciones y dibujos complementan a los textos y motivan al alumno en todo el programa. Pero tengo que resaltar que en la novena sesión "Creadores activos" dentro del apartado "Lo que debes conocer", la ilustración sobre qué es la televisión ha quedado muy reducida, siendo imposible su lectura y comprensión. - Lo ya indicado: el color mejoraría mucho el diseño y lo haría más atractivo. - El color y un diseño más atractivo aumentaría sin duda el interés del alumno. - Monótono: esquema fijo, creo que sería mejor si fuera variado. - La inclusión del color y el aumento del tamaño de letra me parece imprescindible. - Dado que has incluido marcas tipográficas identificativas, ¿no sería conveniente introducir el color para que tales marcas no pasen inadvertidas?. Asimismo, en algunas de estas marcas su significado no queda muy claro por lo que perderían su funcionalidad. Quizás sería bueno que recurrieses a iconos menos arbitrarios en los que su significado se asocie más intuitivamente. - Los distintos apartados podrían aparecer en distintos colores y tipos de letras. Los contenidos, textos que aparecen con el fondo gris, es quizás lo que les resulta a los alumnos menos motivador, mejorarían si se aumentase el tamaño de la letra y un color atractivo. - Habría sido más eficaz que cada alumno hubiera tenido un cuaderno propio. - A veces, como la estructura es muy monótona, resulta monótono para los chavales. Cambiar los contenidos, no la estructura de trabajo. - El diseño está muy cuidado en cuanto al tipo de letra, tamaño, distribución de textos e ilustraciones. - Una advertencia: hecha la salvedad de la página 2 en lo que hace referencia a las denominaciones de género, se deberían suprimir del texto del programa algunos "o/a". - En general, los aspectos formales están muy cuidados y son beneficiosos en cuanto a la motivación del alumnado. Convendría estudiar el color y la utilización de dibujos más cercanos a los gustos de los chavales de nuestros centros. - Una edición en cola mejoraría el cuaderno. - El formato en blanco y negro podría sustituirse por el color, así sería más atractivo. La encuadernación puede resultar poco resistente, por el uso cotidiano. - Los dibujos en color, favorecerían la motivación. En la portada hay mucha letra. - El colorido de los módulos hubiera constituido bastante a motivar a los chicos.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.S.5 P.O.4 P.A.5
B.1.	B.1.1.	- Estoy de acuerdo que los contenidos del programa desarrollados en este cuaderno del alumno están destina-	P.S.1

		dos y son interesantes para los alumnos de Secundaria, pero eso sí, para 2º ciclo y sobre todo para 4º de ESO. - Los alumnos no suelen distinguir los módulos, pero es conveniente acostumbrarlos a hacerlo. - Aunque la estructura general de los módulos es adecuada, tal vez resulte algo repetitiva y eso pudiera hacer decrecer el interés del alumno. - No encuentro las edades. ¿Es para Secundaria?. Lo de "Adaptación psicológica" no me gusta. - No sé qué quieres decir con adaptación psicológica en el desarrollo de los módulos. Por otra parte, el grado de interés para los alumnos, no sé en qué medida podría ser determinado por un evaluador externo. - A estas edades es difícil saber lo que les resulta interesante, depende del planteamiento y de las circunstancias de la aplicación del programa. Todo lo que sea obligatorio tiende a interesarles menos. - No puedo generalizar lo concerniente a las alumnas, porque no he visto todo el programa con ellas. - Distribución adecuada pero en momentos aparece demasiado prolija y hace perder el interés a los alumnos. - En la relación de objetivos, la formulación de ideas previas, las propuestas de investigación y reflexión y la misma evaluación dejaría listas abiertas que se enriqueciera con las aportaciones de los alumnos. - Me parece una progresión muy acertada y que facilita la adquisición de estrategias fundamentales para el aprendizaje que se pretende. Cada módulo tiene su identidad y se relaciona con el resto ampliando y completando. - Los veo muy adecuados al nivel de los alumnos y creo que puede serles muy útiles y formativos en su educación global. - La distribución y reparto de los módulos es una idea acertada y bastante clara. Es una forma de trabajar estructurado muy bien lo que quiere conseguir. - La estructuración de los módulos es adecuada, no así el tiempo programado para llevarla a cabo.	P.S.2 P.S.3 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.1 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.4 P.A.5
	B.1.2	- Debería de ampliarse el número de sesiones para homogeneizar éstas en su desarrollo. - En cuanto al lenguaje, el texto en general es adecuado, pero algunos textos de apoyo no son fáciles de entender en estas edades. - Creo que deberían ser revisados los elementos gráficos (ilustraciones con textos en inglés o ilustraciones difícilmente legibles); además, en ocasiones, los textos elegidos pueden resultar complejos para los alumnos. - EL trabajo que deben realizar los alumnos es demasiado. Yo diría que imposible para cada una de las sesiones. Por cierto, ¿a qué equivale una sesión?, ¿una hora, dos horas?. - Primero, tendríamos que concretar qué vamos a entender por necesidades de aprendizaje, una vez hecho esto tendríamos que analizarlas y una vez hecho esto, ya estaríamos en condiciones de valorar si el orden de los apartados responde a las necesidades tal y como las hemos definido. - Algunas sesiones resultan demasiado extensas. La estructuración es adecuada, no obstante, en ocasiones, puede resultar monótona. Dependiendo de los distintos contenidos convendría variar la estructuración de la sesión. - Sería muy conveniente una reducción de las sesiones. - Las 10 sesiones resultarán insuficientes. En la práctica, el manejo es más lento, pero el realizado ha sido útil, porque tanto las niñas como yo hemos reflexionado y aprendido. - Demasiado larga. Algunos contenidos deberían abreviarse en función de sus sencillez y del mantenimiento de la motivación. - El trabajo es denso, no fácil. Para enterarse bien debe leerlo varios veces. A veces encuentra dificultades en el lenguaje utilizado. Insisto en que es denso, con muchos contenidos. - Da la impresión de que algunos puntos se solapan: El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as. La comprensión del texto es correcta. Existe una adaptación psicológica. La estructuración de las sesiones conlleva un aprendizaje significativo. - Las sesiones de trabajo son acertadas y me parece fundamental el apartado de la evaluación y la toma de	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.O.2 P.A.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4

		decisiones. También es muy interesante el anticipar la sesión siguiente con las "actividades previas" para la próxima sesión. - El lenguaje utilizado creo que es el adecuado, aunque hay palabras técnicas que aparece y que si al principio tiene alguna complejidad, considero que son necesarios su uso, difusión y conocimiento, para desarrollar el tema de los medios, aumentado el vocabulario de los alumnos. - Las sesiones se quedan pequeñas para desarrollar los contenidos. Quizás, en algunas haya mucho texto. - Hay frases en el texto que pueden resultar demasiado largas. - Sería bueno distribuir las sesiones en un tiempo concreto. La extensión de la sesión por una parte, sí que estoy de acuerdo, pero por otra no. No todas las sesiones ocupan lo mismo, por las actividades propuestas. - El lenguaje utilizado aún siendo fácilmente comprendido por los alumnos, está estructurado en un nivel no muy cercano a ellos.	P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5
B.2.		- En el apartado de "¿Cómo trabajaremos?" no da lugar a reflexionar sobre una metodología diferente de trabajo a la presentada, quedando todo el desarrollo de trabajo muy cerrado y por lo tanto, sin dar lugar a dudas. - Esta parte I, II y III, no las veo muy conseguidas. La metodología no es suficiente variada. - ¿Cómo podremos saber lo que motiva el cuaderno del alumno para su lectura sin hacer una prueba piloto de su uso con los propios alumnos? - En el índice aparecen módulos y sesiones, cada módulo debería enumerar las sesiones que corresponden a ese módulo de forma independiente. Sería efectivo si se modificasen las metodologías de trabajo en algunas sesiones, el trabajo en grupo requiere mucho más tiempo para que resulte más eficaz. - Convienen que las sesiones se enumeren para distribuir mejor su contenido. Convendría alternar la metodología: no es demasiado rentable mantener siempre el trabajo en grupo, por orden, atención y eficacia. - Creo que precisamente en la introducción deberían incorporarse actividades lúdicas, que motive el trabajo en grupo y en buscar, aprender. - Haría la misma observación que en el apartado 2.1.1 de módulos de trabajo. - El anticipar lo que se pretende y la metodología que se va a seguir ayuda a que los alumnos se sitúen y conozcan cuáles son sus metas y cómo lograrlas, además de que reconocen lo que les interesa o no y eso necesitamos saberlo. - Es imprescindible que los alumnos sepan lo que va a hacer y aprender. Creo que el manual acierta plenamente en esto. - Habría que explicar un poco mejor los objetivos, hacer partícipes de los objetivos a los alumnos. - Considero que la presentación metodológica estaría más dirigida a la coherencia del tutor que a las del alumno. - Los distintos apartados preliminares me parece que están muy claros, de acuerdo a lo que se quiere conseguir y de la manera que se quiere trabajar.	P.S.1 P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4

B.3.	B.3.1	- La presentación no en todas las sesiones, más que por su contenido por la atención de ésta, dando lugar en estos casos más a una desmotivación que a una motivación.	P.S.1
		- Son especialmente interesantes las investigaciones que se plantean a los alumnos, pues les obligan a enfocar las cosas de una manera distinta a la habitual.	P.S.2
		- En nuestro caso no se constató por parte del alumno como necesidad y demanda. Probablemente sería más productivo si se hubiese trabajado el programa a partir de su demanda o necesidad.	P.O.1
		- Sería interesante partir de las necesidades e interrogantes propios de los mismos chicos/as, para hacer más hincapié en sus propios interrogantes.	P.A.2
		- Es muy difícil determinar con exactitud la valoración de los ítems que tienen 2 (de acuerdo). Entre otras razones aparte de la falta de motivación para "otros aprendizajes", estaría el hecho de que pueden ser auténticos eremitas masivos de unas audiencias juveniles totalmente acrílicas que no se plantean qué hay más allá de la pantalla de su Tv.	P.U.4
		- Hay que acercarse más a las necesidades y demandas de los chicos/as para atraer su atención.- Introduce perfectamente en el tema a desarrollar y despierta el interés por él.	P.S.4
		- Introduce perfectamente en el tema a desarrollar y despierta el interés por él	P.U.5
		- Respecto a las demandas y necesidades de los chicos no sé si efectivamente ellos demandan temas así, ¿les interesa aprender de los medios, con los medios, para producir?.	P.O.3
		- Me parecen buenas las presentaciones introducidas en cada sesión de trabajo. Bien motivadas, breves y claras.	P.O.4
	B.3.2.	- Los objetivos de este apartado de "¿Qué aprendemos?" son claros y concisos con su contenido y extensión, apropiados para los alumnos a que se dirige.	P.S.1
		- Los objetivos son bastantes realistas en cuanto a realización de actividades, en cuanto a procedimientos y actitudes, no las veo tanto.	P.S.2
		- Aunque presentados con palabras que los alumnos pueden entender a la perfección, creo que algunos de los objetivos (sobre todo los referidos a la capacidad crítica y de manipulación por parte de los alumnos) son difícilmente alcanzables.	P.S.3
		- Sigo sin saber el concepto de sesión. Me parecen demasiados objetivos para incluir en un curso académico.	P.U.2
		- Si las sesiones son de una hora de duración es poco probable que se consigan los objetivos.	P.O.1
		- A veces superan los espacios temporales y no se consiguen en el tiempo previsto.	P.A..2
		- La formulación de objetivos es fundamental en este tipo de material pero deben acercarse más al alumnado.	P.S.4
		- Muy acertado el incluir los objetivos que se persiguen. El alumno debe saber en todo momento lo que va a trabajar.	P.U.5
		- Es importante no olvidar nunca el objetivo que se ha puesto.	P.O.4
		- El situar a los alumnos en un momento inicial sobre los objetivos de la sesión es muy positivo.	P.A.5
	B.3.3.	- En este apartado donde se capta las ideas previas del alumno, se analiza los conocimientos ya adquiridos por los alumnos, para comenzar la sesión desde una realidad, y prepara motivando al alumno a comenzar la sesión.	P.S.1
		- Es muy importante este apartado cuando se trabaja con este tipo de actividades.	P.S.2
		- El formato de cuaderno debería permitir al alumno trabajar sobre el mismo en cada uno de los apartados.	P.U.1
		- No sé si estas cuestiones incitan el interés de los alumnos. Tengo muchas dudas al respecto.	P.U.2
		- Al disponer de un solo cuadernillo por grupo, este apartado en ocasiones se contestó a nivel grupal, al poner en común se ahorra tiempo.	P.O.1
		- Creo que quizás sea necesario que antes del trabajo de grupo, cada miembro prepare individualmente este apartado. Es más rico.	P.A.3
		- A veces este apartado es excesivamente extenso	P.A.4
		- Este espacio me parece interesantísimo para lograr el anclaje de los que pretendemos en las necesidades e intereses de los alumnos/as.	P.S.4

		- Un aprendizaje coherente debe partir de una exploración inicial. - Es importante para que se dé un buen conocimiento, partir de las ideas previas que tiene cada alumno para poder integrar y asimilar nuevos conocimientos. - Las cuestiones que aparecen en este apartado a veces son reiterativas, podrían incluso ser eliminadas algunas de ellas para agilizar las sesiones.	P.U.5 P.O.4 P.A.5
	B.3.4.	- La atención a la diversidad dentro de las actividades a desarrollar en cada sesión, no está contemplada como tal, estimo que será el tutor de acuerdo a las necesidades del alumno quien irá tomando las medidas oportunas. Otro aspecto con bastante dificultad en este apartado es que la mayor parte de los trabajos de investigación se desarrollan fuera del aula y del centro, con lo cual el alumno en ese momento no puede cambiar con el apoyo del tutor, y tiene que suplirlo con una gran motivación, que no siempre es así. - Uno de los grandes aciertos del programa es la escasa dificultad de las actividades. - Las actividades me parecen muy bien diseñadas, y atienden a todos los criterios en su corrección y buen planteamiento, pero en determinados casos el profesor debe adoptar un papel que no sólo será el de mediador, debido a la dificultad de los conceptos con los que se trabaja. Tal vez convendría simplificar el contenido de estas actividades. - A veces son sólo preguntas para debatir en grupo y no actividades propiamente dichas. - En general, las actividades son básicamente de carácter analítico, y esto que duda cabe que favorece la capacidad de juicio crítico. No obstante, no encuentro demasiadas actividades que favorezcan un pensamiento divergente dado que algunas de las actividades de análisis y producción quizás queden excesivamente configuradas y acotadas. ¿Por qué no darles a los alumnos la oportunidad para que confeccionen sus propios modelos de análisis y sus propias producciones desde la elección de la misma hasta su evaluación y compromiso con la continuidad de tales proyectos?. De este modo los conocimientos e instrumentos que aportas en cada sesión, así como algunas de las cuestiones de investigación y producción tendrían que ser consideradas por el tutor y los alumnos a modo de pistas, sugerencias, orientaciones para el desarrollo del programa. - En ocasiones se plantearon algunas dudas y sería conveniente que el aplicador las hubiese previsto de antemano. Por ejemplo, los referentes a los dueños de los medios. Es posible que en sucesivas aplicaciones del programa no se encontrasen esos inconvenientes. - Importa que el aplicador y el docente tengan una buena preparación para salir al paso de la mayor parte de las dudas o interrogantes de los alumnos. - Predominan las actividades, aunque habría que nivelar aquellas que potencien la reflexión más personal que haga posible la adquisición de hábitos inteligentes de perspectiva crítica. - Veo una gran variedad de actividades que el tutor deberá priorizar y adaptar a cada momento. - Las puestas en común son muy largas y dilatan la sesión. En general, las sesiones están bien. - Creo que se podrían aumentar las orientaciones a los profesores tutores. - Es importante despertar en los alumnos la reflexión, la crítica,... que tengan una palabra. La metodología está bien planteada, partiendo de actividades previas para luego, a partir de lo que saben, abrirles a nuevos campos. - La metodología utilizada en las distintas sesiones al estar estructurada en un esquema igual para todos ellos, a veces crease en los alumnos cansancio.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5
	B.3.5.	- En este apartado "Lo que debes conocer", haría falta una mayor uniformidad en su contenido y en su extensión en todas las sesiones, ya que hay alguna sesión con una sola página y otras con más de cuatro. Tanta información puede dar lugar a perder la motivación, quizás sería más aconsejable dividir alguna sesión. - Considero estos textos de apoyo muy importantes. - Los textos han sido muy bien seleccionados pero creo que deberían añadirse otros que por su carácter más directo, pudieran interesar más al alumno: por ejemplo, el texto "Hitos de la tele" podría ser sustituido por otro más atrayente.	P.S.1 P.S.2 P.S.3

		- Cuando se ofrecen fichas para el análisis, debería tener un formato que permitiera usarlas directamente en el cuaderno y formar parte de las actividades. - Se ve claramente que los conocimientos que se aportan en los apartados "lo que debes conocer" son necesarios para el desarrollo de las actividades que se proponen en el programa, pero hecho en falta referencias para profundizar en tales conocimientos dado que lo único que aparecen son referencias a los documentos de donde se han extraído. - Como hago constar en el apartado anterior, en ocasiones resultó algo insuficiente esa información. - El lenguaje utilizado en las páginas 44, 45 hace referencia a conceptos nuevos e incomprensibles para las alumnas. Lo que dificulta la lectura y reduce el interés y motivación para poder aprenderlas. - Como ya se indica, a veces la información ha sido algo insuficiente. - Suelen utilizar estos apartados con vocabulario algo difícil aún para estos alumnos de ESO. Creo que pecan de densos, de quererlo decir todo. Menos información - pues a veces se reiteran los contenidos - sería más atrayente para ellos. - Es difícil determinar una respuesta coherente al último ítem. Aparte de posturas personales también influiría la habilidad del orientador o educador para conectar con la audiencia y transmitirle con claridad los objetivos del programa. - Había que lograr que los alumnos investigasen a partir de estas fuentes y ampliasen o sintiesen la necesidad de hacerlo. A menudo se conforman con lo más simple y no desarrollan sus capacidades de búsqueda. - En términos generales, creo que son suficientes los contenidos expuestos. - Creo que el hecho de conocer los medios no presupone una mirada crítica a los mismos. Se consume televisión, radio... pero no se suelen hacer planteamientos críticos, alternativos o creativos. En general se suele ser pasivo. - La información y documentación ha estado directamente con los contenidos de cada sesión, pero tal vez una presentación distinta en relación al colorido, estructura, etc., hubiera sido más atractiva para ellos.	P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.1 P.A.2 P.A.4 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.A.5
	B.3.6.	- En este apartado "Nos evaluamos" y en el siguiente "Tomando decisiones", de una sesión a otra existe una repetición en el texto, que tan sólo se interrumpe en la última sesión. Esta repetición literal en el texto de los dos apartados hace que pierda el interés el alumno, desmotivándose, se debería de cambiar el cuestionario y el texto para no caer en una reiteración. - La evaluación es fundamental en este tipo de actividades. - No siempre se pudieron revisar las evaluaciones de la forma que se plantean en el programa. Las puestas en común en grupos de 30 alumnos requieren más tiempo del que se pudo emplear. - Sería bueno modificar este apartado. - Las pruebas en común, al ser grupos de 30 alumnos necesitan más tiempo y en algunas sesiones hubo que acortar las intervenciones. - Me parece bastante acertada la evaluación conectada con el apartado de la toma de decisiones. La discusión grupal hace que se socialicen muchos puntos de vista y también puede ocurrir con la toma de decisiones. - Este apartado lo considero muy acertado y positivo. - Creo que se ha acertado en la adopción de una evaluación formativa. - Creo que las actividades de evaluación (aunque personalmente pienso que la mejor forma de reflexionar es así) deberían haber incluido otras actividades, es decir, no exclusivamente reflexión en pequeño grupo y posterior puesta en común. - Quizás sería interesante aumentar la evaluación de los contenidos conceptuales y procedimentales concretos tratados en cada sesión. - La autoevaluación siempre es positiva. Partiendo de donde veníamos a donde llegamos. Se da una serie de pasos y un proceso formativo de todo lo visto. - Muy positiva estas evaluaciones, permitían una revisión de los contenidos e informaciones asimiladas, establecieron un orden de respuestas en los grupos ágil y dinámico.	P.S.1 P.S.2 P.O.1 P.O.2 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5

	B.3.7.	- Lo importante de este programa desarrollado en este cuaderno es llegar a un compromiso por parte del alumno consigo mismo, el de ser críticos ante los medios de comunicación, y éste se puede conseguir. - En general, considero esta actividad como la más importante del programa. - A pesar de las nuevas intenciones de este apartado, creo que su puesta en práctica (convertir en consumidor crítico al alumno), es muy difícil. - La toma de decisiones debería ser un proceso individual y debería quedar recogido individualmente en el propio cuaderno. - ¿No hay demasiados murales?. - Se me ocurren una serie de cuestiones derivadas de la presentación de este apartado en el programa: 1º. ¿De qué clase de compromiso se está hablando?, ¿queda esto claro para los alumnos?. 2º. ¿Sería conveniente establecer introducir mecanismos para controlar la materialización de los compromisos?. 3º. ¿Es necesario que en todas las sesiones de trabajo los alumnos terminen comprometiéndose en algo?. ¿No son demasiado los compromisos así adquiridos, y, por tanto, no podría esto incidir negativamente en su llevada a cabo y permanencia o continuidad?. ¿No sería mejor optar por un único compromiso, quizás más global al final del programa y que pudiera evaluarse en meses y/o cursos posteriores?. - A los alumnos les suponía un tiempo "extra", aparte de la sesión la realización de los compromisos y no siempre se hicieron en el momento idóneo. - La realización de los compromisos requería un tiempo añadido del que no siempre han podido responder los alumnos. El resto es adecuado e interesante. - Para mí, éste es uno de los puntos fuertes del programa. Las decisiones personales tomadas en el ámbito de la conciencia de grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada. Bastante sugerente la idea de que exista un compromiso, una conducta que revele el grado de alfabetización audiovisual y no se quede todo en un mero y simple activismo. - Ya he adelantado que este apartado me ha parecido lo más interesante para concretar los logros individuales e incluso del grupo. - La adopción de un compromiso de los alumnos es un poco importante en la toma de decisiones futuras y en el cambio que se persigue con este programa en relación con una actitud crítica de los medios. - Siempre que se trabaja con otros, hace salir de uno mismo, abrirte a otras opiniones, ser más críticos,... Es bueno trabajar en grupo porque te hace implicarte de otra manera. - Muy bien el adquirir un compromiso después de cada sesión, reafirmaban sus opiniones y los volvían a revisar en cualquier momento que surgiera aún no siendo la hora de tutoría.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.4 P.A.5
C	C.1.	- Es un programa bastante acertado para educar a los alumnos de 2º ciclo de Educación Secundaria ante los medios de comunicación, apoyándoles a consumir inteligentemente estos medios, no presentándose ante estos como receptores pasivos que se tragan todo lo que le echen, sino que cambian su actitud ante los medios en general y principalmente para el más cercano a ellos, la Tv. - La utilidad de incluir este programa en el currículum de Educación Secundaria, es como he comentado antes, de conseguir cambiar la actitud del alumno ante los medios, cambiando la pasividad ante estos, por una posición crítica que no quiere decir de rechazo. - Necesario y adecuado. Especialmente importante es el objetivo considerado: la educación del consumidor inteligente. - Sí, puesto que parte de una modalidad que los alumnos viven a diario y genera reflexiones críticas sobre su vida cotidiana. - Me parece que tiene una excelente organización interna y un diseño coherente y adecuado a las necesidades del alumno. Creo, además, que posee un lenguaje claro y unas actividades que permitirán que el alumno se acerque al libro con agrado. - Tiene una utilidad importantísima en los contenidos de la Educación Secundaria y tal como está planteado puede insertarse a la perfección en asignaturas como Lengua y Literatura Española, Medios de comunicación o Información y comunicación	P.S.1 P.S.1 P.S.2 P.S.2 P.S.3 P.S.3

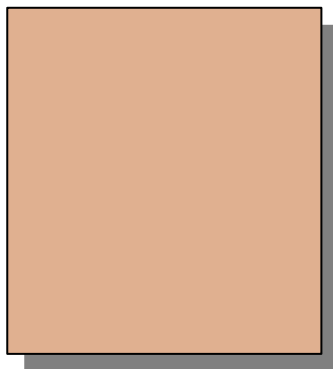
	- Bien de contenido, pero adolece de defectos de formato (ya lo he dicho, debería permitir al alumno trabajar más sobre él) ya que se trata de un cuaderno del alumno.	P.U.1
	- Sí.	P.U.2
	- Me cuesta mucho hacer una valoración global ya que yo personalmente no soy partidario de los "paquetes didácticos" o "programas elaborados". Pese a todo, tiene un diseño aceptable, aunque demasiado pretencioso para el poco tiempo con el que cuentan los alumnos.	P.U.2
	- Probablemente sí. Había que acotarlo.	P.U.2
	- Me parece un programa dotado con grandes dosis de rigor, coherencia y detalle. Los objetivos se presentan de modo abierto, por lo tanto no parece que exista una pretensión por acotar los posibles resultados de aprendizaje del programa. Las actividades de reflexión e investigación son el centro del programa como prueba, también el hecho de que los conocimientos que se incorporan sean los necesarios para el desarrollo de tales actividades. Sin embargo, encuentro que estas actividades están muy definidas de antemano, dejando escaso margen de opcionalidad a los alumnos para su desarrollo y participación en la configuración de las mismas lo que me parece algo incongruente con la presentación unos objetivos tan abiertos (que se pueden sintetizar en el desarrollo de la capacidad de juicio crítico y creativo). Quizás en lugar de presentar las actividades con talante prescriptivo las presentaría a modo de sugerencias, a la vez que habría que preveer tiempo suficiente para que los alumnos también se documenten y puedan participar más activamente en la configuración y desarrollo del programa.	P.U.3
	- Al no tener experiencia profesional en la enseñanza escolar, carezco de conocimientos que me permitan hacer una valoración precisa de su utilidad en el currículum de la etapa de Educación Secundaria. En cualquier caso, la problemática que se aborda a través de este programa tiene una incidencia social tan grande que su implementación es oportuna en cualquiera de las etapas del sistema escolar y del proyecto de Educación Permanente de cualquier persona de este tiempo. Me parece especialmente relevante el desarrollo de este programa en particular con alumnos adolescentes dado que quizás sea éste uno de los sectores sociales más vulnerables a la influencia de los mass media.	P.O.1
	- Resulta interesante y necesario dada la gran influencia que ejercen determinados medios en los alumnos de estas edades, influencia que en la mayoría de los casos es negativa pues tienden a sentir y creer contenidos, imágenes, etc. que no lo son. Asimismo, mal emplean su tiempo consumiendo programas que no les benefician.	P.O.1
	- Sí tiene utilidad en estas edades porque pienso es cuando más influencia ejercen algunos medios en ellos. A estas edades discrepan con mucha frecuencia de las opiniones de padres y profesores y tienden a "refugiarse" en lo que transmiten los medios y lo que le influyen sus amigos.	P.O.2
	- Muy interesante pero iría mejor en niveles de Educación Postobligatoria, por ejemplo: 1º de Bachillerato LOGSE.	P.O.2
	- Existen materias tales como "Información y Comunicación" y "Medios de comunicación" que podrían incluir de manera más extensa este programa.	P.A.1
	- Muy necesario y práctico. Favorece la formación integral del alumno. Desarrolla información, capacidad de reflexión y crítica de alumnos y profesores. Enseña y motiva la necesidad de aprender a ser consumidores inteligentes y activos de los distintos medios de comunicación, realidad presente y diaria en nuestras vidas.	P.A.1
	- Sí.	P.A.2
	- Me ha parecido interesante y positivo pues lleva a los alumnos, en edad crítica, a una formación ante los medios, algunos de los cuales (TV) como bien sabemos, influyen en ellos no de forma negativa. Saber usarlos bien influirá en su cultura, moral y capacidad de usar bien el tiempo libre, entre otros.	P.A.2
	- Si la tiene por la edad que abarca la ESO en la que usan las fuentes de diversión e información sin discriminarlas en cuanto al bien o al mal que puedan hacerles.	P.A.3
	- Muy bien: muy denso, necesita actividades lúdicas, combinar actividades individuales y de grupo. Lo que debemos conocer, no es suficiente con leerlo en grupo. ¿No es posible una copia individual de este apartado?.	P.A.3
	- Sin duda.	P.A.4
	- Interesante, pero tan denso que el nivel de logro de los objetivos ha sido, creo, bajo.	P.A.4
	- Como ampliación a la asignatura " Información y Comunicación" me parece ideal, pues insertarlo en las	P.A.4

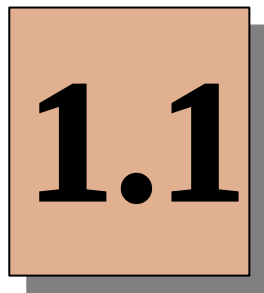
		clases de Lengua y Literatura -que ya son insuficientes por la unión de dos disciplinas separadas hasta ahora- supone un desvío al que los alumnos no se acostumbran. - En líneas generales el programa es bastante coherente y aparece muy estructurado. Desde un punto de vista formal, el documento de trabajo resulta de cómoda lectura y la interacción de texto y gráficos es bastante adecuada. - Muy bien, ya conocía y había experimentado programas similares. No obstante la proximidad con los alumnos de hoy y su acercamiento a la realidad real de ellos había que matizarla más. - Sería deseable que se contemplase, no aisladamente, sino como una necesidad crucial en la formación del alumnado de ESO, más allá del ámbito de la Orientación, aunque es de agradecer que se trabaje también desde ahí. - Me parece muy acertado su enfoque y su estructuración. Sigue una línea muy coherente con aprendizaje significativo serio: promueve la orientación y la toma de decisiones reflexivas. El protagonista del proceso es el propio alumno, lo que considero un acierto. El proceso de evaluación muy en la línea de la reforma. - No sólo tiene utilidad sino que lo considero imprescindible para la formación integral de los jóvenes. - Bastante bien, aunque ya he mencionado que ha sido corto en el tiempo y denso. - Mucha utilidad, no podemos seguir en la escuela de espaldas a los medios. Enseñar a leer es hoy en día algo más que letra impresa en papel. - Claro, sintético y que consigue en su desarrollo los objetivos propuestos. - Por supuesto; esto se podría optimizar si se explicitara la vinculación con los contenidos de las diferentes áreas. - Está bastante bien. Con ideas claras de donde se parte y a donde se quiere llegar. Objetivos claros y posibles. Metodología adecuada. Parte de un problema que tiene la sociedad ante los medios de comunicación. - Sí que es útil dar todo esto en la ESO, sobre todo en los dos últimos años, donde los alumnos están más preparados, conecta con su interés y se puede ir formando la crítica de cada uno de forma más constructiva y real. - El programa en su generalidad lo veo muy positivo y aun más conveniente para los alumnos sobre todo adolescentes. Es un momento de empezar a tomar decisiones y el adoptar una actitud crítica ante los medios de comunicación. Creo que es una de las mejores formas para llegar a adoptar una actitud sin manipulaciones. - Muchísima utilidad, nos acercan la realidad (la de todos, alumnos y profesores) a las aulas. A partir de ellos podemos derivar a todas las materias y de los distintos contenidos podemos a su vez acercarnos a los medios de comunicación.	P.U.4 P.S.4 P.S.4 P.U.5 P.U.5 P.O.3 P.O.3 P.S.5 P.S.5 P.O.4 P.O.4 P.A.5 P.A.5
	C.2.	- Que en las horas de tutoría se cumplirá una finalidad, que es la de conseguir una condición de consumidores activos ante los medios de comunicación para todos los alumnos, incluyéndose ésta también en los objetivos planteados en los temas transversales, como es la educación para el consumo. - Lo único que veo negativo para llevarlo a la práctica es que se realiza dentro de las sesiones de tutoría, pudiendo quedar éstas debilitadas en otros aspectos, no dejando el tiempo suficiente para su realización. - Fundamentalmente, hacer alumnos más críticos, atentos a lo que los medios pueden estar vendiéndoles. - La falta de color, que "echa para atrás" a los alumnos de estas edades. La mala calidad de impresión de algunas imágenes. - Para el alumno, la implementación del programa traería consigo la adquisición gradual de los objetivos deseados. - Lo negativo de este proyecto se relaciona con la presentación general, debido a la ausencia de color, resulta poco atractiva. Lo mismo sucede con las ilustraciones que no son sugerentes. - Algunos textos son repetitivos. - Abordar toda la temática de la educación en medios de comunicación y permitir al tutor desarrollar parte de sus labores específicas. - Formato: más manipulable, escribible. Variedad en cuanto a formato y planteamientos de sesiones. - Desarrollo de la crítica constructiva entorno a los mensajes que aparece en los medios de comunicación. - Demasiadas actividades, demasiados interrogantes, demasiados murales.	P.S.1 P.S.1 P.S.2 P.S.2 P.S.3 P.S.3 P.S.3 P.U.1 P.U.1 P.U.2 P.U.2

		- Al programa le encuentro muchas virtudes como puedes comprobar en la valoración que he realizado de los ítems del cuestionario. Pero en primer lugar, destacaría la pertenencia de esta iniciativa educativa ante problemáticas muy generalizadas en nuestra sociedad y que inciden muy especialmente en el colectivo de adolescentes, estudiantes de la etapa de Educación Secundaria, al que se dirige el programa (consumismo compulsivo, conductas estereotípicas y sus consecuencias, carencia de valores, presencia en aumento de contravalores, etc.) Y que son en buena parte producto de un cierto analfabetismo mediático en una sociedad en la que los medios de comunicación están omnipresentes en gran parte de nuestro tiempo y espacio vital. Otro de los valores que me parecen importantes en este programa es su estructura y organización. En cuanto a la primera, el programa presenta una progresión muy lógica partiendo del conocimiento de los medios, pasando por su análisis para a partir de ahí poder iniciarse el alumno en su producción. En lo relativo a su organización, destaca la virtud de ser un programa centrado en las actividades de los alumnos, que toma como punto de partida en todas las sesiones la reflexión sobre cuestiones que resultan muy cotidianas en la vida de los alumnos y que seguramente, por ello, facilitarán la implicación real de los alumnos en el desarrollo de las actividades posteriores. Asimismo, también destaca muy positivamente la intencionalidad explícita del programa no sólo de alfabetizar en los medios de comunicación de masas sino, también, de generar en los alumnos actitudes y compromisos afines con los objetivos del programa. Esto es un indicador del interés por la incidencia social que se presenta explícitamente en el diseño del programa. De hecho, este factor me parece completamente coherente con un programa que no sólo persigue la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis sino también y, sobre todo, de comportamientos críticos ante los medios de comunicación de masas.	P.U.3
		- Introducir a los alumnos a un consumo crítico y responsable de los medios, especialmente de la televisión. Hacerles conscientes del poder de persuasión e influencia que tienen los medios. Descubrir con ellos cómo son y cómo funcionan los medios. Aprender a programarse para consumir medios de forma activa y no como único recurso para emplear el tiempo de ocio.	P.O.1
		- La estructuración constante en las distintas sesiones conlleva en los alumnos cierta "apatía". Las sesiones no pueden llevarse a cabo en una tutoría de una hora, se pierde mucha información si no se da un tiempo prudente a las puestas en común. El programa requiere muchas sesiones para ser trabajado exclusivamente en el ámbito de la tutoría.	P.O.1
		- Se fomentaría la reflexión y valoración crítica de los medios de comunicación por parte del alumnado. Por otra parte, se dispondría de una herramienta sistematizada de trabajo, lo cual es bastante bien recibido por el profesorado.	P.O.2
		- Ya aludido anteriormente.	P.A.1
		- La imposibilidad de llevarlo a cabo en diez sesiones. Tendríamos que haberlo comenzado en Septiembre y haberlo trabajado durante todo el curso.	P.A.1
		- Inducir a los alumnos a un consumo crítico y responsable de los medios, especialmente de la televisión. Hacerles conscientes del poder de persuasión e influencia que tienen los medios. Descubrir con ellos cómo son y cómo funcionan los medios. Aprender a programarse para consumir medios de forma activa y no como único recurso para emplear el tiempo de ocio.	P.A.2
		- La estructuración constante en las distintas sesiones conlleva en los alumnos cierta "apatía". Las sesiones no pueden llevarse a cabo en una tutoría de una hora, se pierde mucha información si no se da un tiempo prudente a las puestas en común. El programa requiere muchas sesiones para ser trabajado exclusivamente en el ámbito de la tutoría.	P.A.2
		- Modificar la conducta de los jóvenes. Es un tema de mucha referencia en sus vidas. Lo trabajan con interés. Entra entre sus objetivos.	P.A.3
		- Muy denso y condensado. Casi 100% de trabajo en grupo.	P.A.3

		Necesita más variedad de actividades. -Hacer que los alumnos adopten una actitud crítica y madura ante los medios, de manera que sean conscientes del afán manipulador de estos y no se dejen dirigir. Ninguno. - Una complementación desde la Orientación para conseguir alumnos más críticos con el mundo de los medios, algo que parecía reservado al campo de la Lengua o de las Ciencias Sociales. Los departamentos de Orientación pueden hacer mucho desde las sesiones de Tutoría. - Ninguno. Simplemente ahondaría en cómo acercarlo más al ambiente y entorno de los alumnos/as, a sus verdaderos intereses y necesidades. - Desarrollaría una actitud crítica frente a los mensajes de los medios y el consumo excesivo e inconsciente. con su aplicación estaremos en el camino correcto hacia una adecuada y necesaria alfabetización. - En términos generales ninguno. Quizás haría una observación, que la dejaría para una próxima revisión. Me refiero al orden de las sesiones, empezaría por lo más cercano a los alumnos: la televisión, la publicidad. - Mayor conocimiento de los medios. Espectadores/consumidores críticos y activos. Transversalidad. Interdisciplinariedad en ESO (al llevar a cabo el programa desde varias áreas). - Denso. Cambiar las actividades de evaluación. Variedad en las actividades en general. - Contribuir al desarrollo del sentido crítico de nuestros alumnos. Favorecer el conocimiento y el buen uso de esta realidad, cada vez más cotidiana. - La encuadernación y el formato en blanco y negro. Podría optimizarse dando instrucciones y orientaciones al profesorado. - Ser más críticos y reflexivos ante los medios de comunicación. - El tiempo real que puede llevar esto. El no saber conectar bien con las necesidades del alumno. Falta un poco más de atractivo en el cuaderno. - Formar una actitud crítica. Aprender a tomar decisiones. Valorar con mayor precisión todo lo que nos rodea en el mundo de la información. Aprender a "pensar" en la información. Aprender a formularnos preguntas sobre qué estamos viendo, oyendo, etc. - El tiempo en que se ha debido realizar el programa. Una presentación, a veces, muy monótona para las edades a las que iba dirigida. Una estructura a nivel del lenguaje en ocasiones reiterativa.	P.A.4 P.S.4 P.S.4 P.U.5 P.U.5 P.O.3 P.O.3 P.S.5 P.S.5 P.O.4 P.O.4 P.A.5 P.A.5
	C.3.	- Como última observación, tengo que decir que nos encontramos ante un proyecto de trabajo dentro de la orientación, que se realizará a través de la tutoría del grupo, trabajando sobre los medios de comunicación para conseguir una actitud de consumidores inteligentes para todos los alumnos. Por todo esto, estamos ante un programa de orientación que lo considero bastante apropiado para su objetivo principal, aunque existen algunas mejoras que creo se pueden realizar, pero que no afectan en gran medida a su calificación global, que vuelvo a considerarlo como bastante aceptable. - Muy interesante para esta edad. Realista en cuanto a las actividades propuestas, pues no son muchas, son fáciles. Motivador para el alumno por partir de modalidades que le son atractivas. - Muy buena estructuración interna en la división de unidades en la que se tiene en cuenta la progresiva capacidad de asimilación del alumno. Creo que es necesario revisar lo referido a los aspectos gráficos. - Me parece una iniciativa valiosa. Hay que ser valientes y hacer propuestas, aunque otros (yo, en este caso) nos critiquen. - Hubiese sido conveniente una explicación previa sobre el lugar que ocupa este programa en tu tesis doctoral para poder valorar más adecuadamente su funcionalidad. A pesar de todo, ten en cuenta que yo sé poco de este tema. - Sería interesante que este programa se contemplara mejor como una optativa en 4º de ESO, por el beneficio que se podría obtener para el bachillerato, especialmente de letras. - Sería interesante que este programa se contemplara mejor como una optativa en 4º de ESO, por el beneficio que se podría obtener para el bachillerato, especialmente de letras. - Creo que es un programa muy interesante, muy bien elaborado y con una secuencia metodológica coherente. Aplicado con tiempo suficiente en los centros desarrollará los objetivos marcados perfectamente.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.O.1 P.A.2 P.U.5

		- En líneas generales, el programa es positivo, salvando las observaciones hechas anteriormente. Creo imprescindible que los elementos que integran los medios de comunicación forman parte de la vida en el aula.	P.A.5





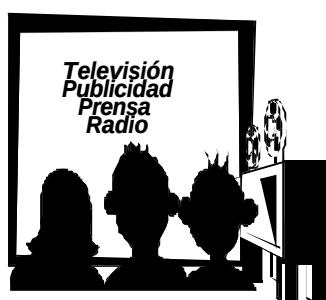
Modelo del cuestionario de los expertos

**Programa de Orientación para
enseñar y aprender a ser con-
sumidores inteligentes de los
medios de comunicación**

Juan Manuel Méndez Garrido

**APRENDAMOS A
CONSUMIR MENSAJES**

CUADERNO DEL ALUMNO/A



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Nombre y apellidos del Experto/a:

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

Sugerencias para la cumplimentación del Cuestionario

1. El cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo realizamos un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, exponemos nuestra valoración global del mismo y en el cuarto anotamos los datos profesionales del experto/a evaluador/a.
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. Al final de cada apartado, 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. Gracias.

ANÁLISIS DEL CUADERNO DEL ALUMNO/A

1. Aspectos formales

	Valoración			
! El Cuaderno se presenta atractivo y motivador para el alumno/a.	0	1	2	3
! El diseño estimula su lectura.	0	1	2	3
! El formato es adecuado y manejable.	0	1	2	3
! El número de páginas es el acertado.	0	1	2	3
! La encuadernación en espiral es práctica y cómoda.	0	1	2	3
! El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.	0	1	2	3
! La portada es motivadora.	0	1	2	3
! El título es coherente con el contenido del Cuaderno.	0	1	2	3
! Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos en la página.	0	1	2	3
! Los espacios en blanco se emplean adecuadamente.	0	1	2	3
! Se ofrece una distribución lógica del texto en la página.	0	1	2	3
! La estructura de los distintos apartados incluidos es coherente.	0	1	2	3
! La legibilidad tipográfica es acertada.	0	1	2	3
! Los tipos de letras empleados en los distintos apartados son los apropiados.	0	1	2	3

	Valoración			
! Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.	0	1	2	3
! La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.	0	1	2	3
! La impresión en color mejoraría su atractivo.	0	1	2	3
! Los dibujos e ilustraciones complementan a los textos.	0	1	2	3

Observaciones

2. Planteamiento didáctico

2.1. Estructura General

2.1.1. Los Módulos de Trabajo

	Valoración			
! Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Módulos.	0	1	2	3
! La denominación de los Módulos es coherente.	0	1	2	3
! Existe una progresión lógica entre los Módulos.	0	1	2	3
! Existe una adaptación psicopedagógica en el desarrollo de los Módulos.	0	1	2	3
! Su contenido es interesante para alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3

Observaciones

2.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente

	Valoración			
! Es adecuada y práctica la estructuración en diez Sesiones.	0	1	2	3
! La denominación de las Sesiones es adecuada.	0	1	2	3
! Su estructuración globalmente es coherente y razonada.	0	1	2	3
! Se observa una progresión lógica entre las Sesiones.	0	1	2	3
! Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de las Sesiones.	0	1	2	3
! La extensión de las Sesiones es correcta.	0	1	2	3
! Los elementos gráficos mantienen coherencia.	0	1	2	3
! El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.	0	1	2	3
! La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo y constructivo.	0	1	2	3
! La progresión de los distintos apartados facilita la toma de decisión.	0	1	2	3
! La estructuración de las Sesiones capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación.	0	1	2	3
! El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3
! La comprensión del texto es correcta.	0	1	2	3

Observaciones

2.2. Preliminares

2.2.1. El índice

	Valoración			
! Es adecuado y clarificador el índice inicial que se presenta.	0	1	2	3
! Su inclusión facilita la localización de los apartados y sesiones.	0	1	2	3

2.2.2. La introducción

	Valoración			
! Los objetivos generales del Manual quedan perfectamente delimitados.	0	1	2	3
! Los objetivos propuestos responden a necesidades y demandas sociales.	0	1	2	3
! Su redacción es clara y precisa.	0	1	2	3
! La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.	0	1	2	3

2.2.3. ¿Qué aprenderemos?

! La presentación temática de los distintos Módulos de Trabajo es clarificadora.	0	1	2	3
! Los objetivos y contenidos quedan perfectamente matizados.	0	1	2	3
! La presentación de los objetivos de los distintos Módulos facilita la percepción global del trabajo a realizar con el Manual.	0	1	2	3
! Existe una progresión coherente entre los objetivos.	0	1	2	3

2.2.4. ¿Cómo trabajaremos

! La presentación metodológica de las Sesiones es necesaria.	0	1	2	3
! La explicación de los distintos apartados facilita el aprendizaje.	0	1	2	3
! Su lectura provoca la reflexión sobre una metodología diferente de trabajo.	0	1	2	3

Observaciones

2.3. Estructura metodológica de las Sesiones

2.3.1. Las presentaciones introductorias

	Valoración			
! Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.	0	1	2	3
! Introducen motivadoramente las Sesiones de Trabajo.	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/as (significatividad).	0	1	2	3
! Emplean interrogaciones y exclamaciones que crean interés por la temática.	0	1	2	3
! Nos sitúa y contextualiza el contenido de la Sesión.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

	Valoración			
! Saber lo que se alcanzará con el desarrollo de la Sesión aumenta el grado de significabilidad del aprendizaje.	0	1	2	3
! Responden a la temática de la sesión.	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 Sesión.	0	1	2	3
! Están adaptados a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3
! Son adecuados para una formación integral de los alumnos/as de la ESO.	0	1	2	3
! Son comprensibles para el alumno/a.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

	Valoración			
! Parten de los 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 Sesión.	0	1	2	3
! Motivan el interés y la curiosidad.	0	1	2	3
! Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

	Valoración			
! Incorporar previamente la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo frente a la documentación y el contenido ayuda en el aprendizaje significativo y constructivo del alumnado.	0	1	2	3

	Valoración			
! La inclusión de las actividades previas a realizar por el alumnado antes de comenzar cada Sesión le prepara intelectual y motivacionalmente.	0	1	2	3
! Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.	0	1	2	3
! La línea de trabajo propuesta permite alcanzar los objetivos previstos.	0	1	2	3
! Las actividades de las Sesiones desarrollan adecuadamente los contenidos.	0	1	2	3
! Su secuenciación es ordenada y progresiva.	0	1	2	3
! La propuesta metodológica de trabajo desarrolla la adquisición equilibrada de los tres ámbitos de los contenidos (los conceptos, los procedimientos y las actitudes).	0	1	2	3
! Se combinan armónicamente las tareas individuales con las grupales.	0	1	2	3
! En la búsqueda de la información y reflexión se parte de realidades próximas al alumnado.	0	1	2	3
! Se introduce a los alumnos/as en la reflexión/verbalización de los mensajes de los medios.	0	1	2	3
! La metodología propuesta favorece el pensamiento divergente y creativo.	0	1	2	3
! La reflexión en grupo favorece la comunicación y el consenso.	0	1	2	3
! Las actividades propuestas se adaptan psicopedagógicamente a los alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3
! La variedad de actividades favorece el aprendizaje significativo del alumnado.	0	1	2	3
! Se ofrecen actividades diversas para desarrollar la atención a la diversidad.	0	1	2	3
! El grado de dificultad de la actividades es escaso.	0	1	2	3
! Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.	0	1	2	3
! La línea metodológica seguida favorece el aprendizaje dinámico y activo del alumnado, convirtiéndolos en verdadero protagonistas del mismo.	0	1	2	3
! El papel del docente en este Programa es el de mediador del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.	0	1	2	3

Observaciones

2.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

	Valoración			
! Se incluye información valiosa y/o necesaria para el desarrollo de las Sesiones.	0	1	2	3
! Complementa coherentemente el apartado de actividades.	0	1	2	3
! Facilita el trabajo de las actividades.	0	1	2	3
! La información y documentación que se aporta es suficiente.	0	1	2	3
! Tiene una relación directa con los objetivos de la Sesión.	0	1	2	3
! Su contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.	0	1	2	3
! Se combinan adecuadamente textos y gráficos.	0	1	2	3
! Se favorece la búsqueda de documentación complementaria con la inclusión de fuentes bibliográficas.	0	1	2	3
! Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.	0	1	2	3
! Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Programa.	0	1	2	3
! Con este apartado el alumnado adquiere un conocimiento adecuado a su edad de los medios y sus mensajes.	.0	1	2	3
! Estos contenidos ayudan a la adopción de posturas críticas ante los medios.	.0	1	2	3

Observaciones

2.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

	Valoración
! Las propuestas de evaluación contenidas en todas las Sesiones son necesarias en el proceso de aprendizaje del alumnado para realizar una valoración básica y sencilla de su desarrollo.	0 1 2 3
! La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.	0 1 2 3
! La evaluación favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.	0 1 2 3
! La autoevaluación propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.	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 autoevaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.	0 1 2 3
! El modelo propuesto de evaluación en grupo es procesual y formativo.	0 1 2 3

Observaciones

2.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

	Valoración			
! La reflexión grupal favorece la toma de conciencia de lo aprendido en la Sesión.	0	1	2	3
! El compromiso de los grupos con respecto a los objetivos de cada Sesión afianza su actitud crítica ante los mensajes de los medios.	0	1	2	3
! La toma de decisiones frente a los mensajes de los medios favorece la alfabetización audiovisual de los jóvenes.	0	1	2	3
! Las decisiones críticas adoptadas con respecto a los objetivos de cada Sesión generan en los jóvenes actitudes de consumidores activos e inteligentes.	0	1	2	3

Observaciones

3. Valoración global del Programa

3.1. Síntesis descriptiva

! ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

! ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

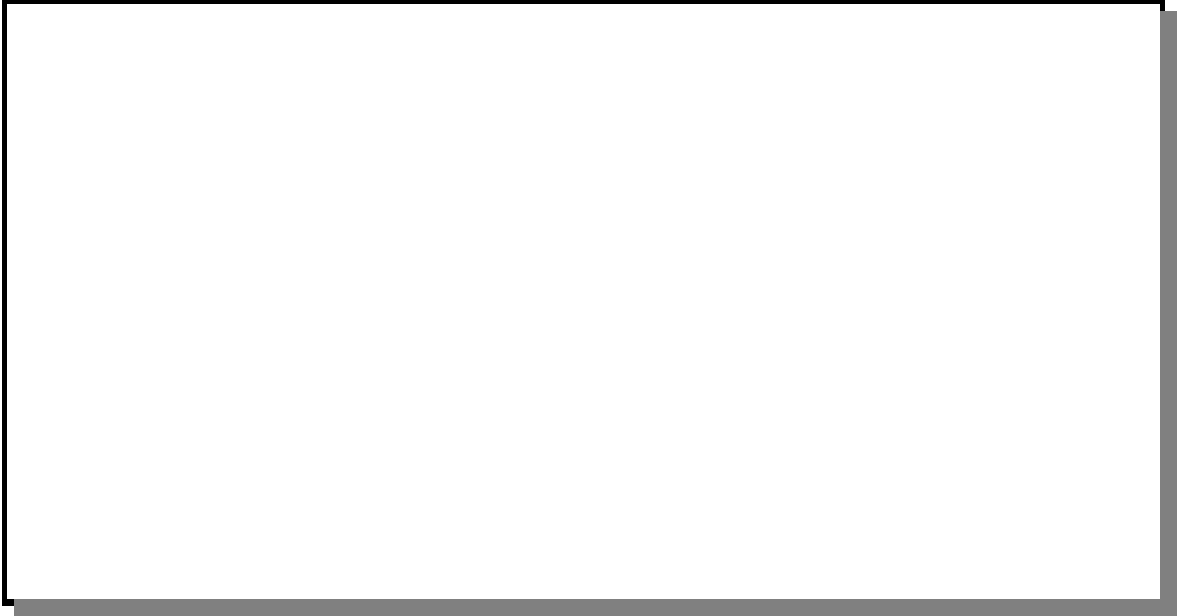
A large, empty rectangular box with a black border, intended for a handwritten response to the question above.

3.2. Síntesis crítica y valorativa

! ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a handwritten response to the question above.

! ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the user to write down negative aspects observed.

Observaciones finales

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the user to write down final observations.

4. Datos del experto evaluador

Nombre y apellidos

Centro de Trabajo

Localidad

Titulaciones académicas

Experiencia Profesional

Publicaciones

Investigaciones

1.2

Claves de interpretación del cuestionario de los expertos

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»

Análisis del cuaderno del alumno/a
Claves de interpretación

BLOQUE A: Aspectos formales

1. El Cuaderno se presenta atractivo y motivador para el alumno/a.
2. El diseño estimula su lectura.
3. El formato es adecuado y manejable.
4. El número de páginas es el acertado.
5. La encuadernación en espiral es práctica y cómoda.
6. El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.
7. La portada es motivadora.
8. El título es coherente con el contenido del Cuaderno.
9. Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos en la página.
10. Los espacios en blanco se emplean adecuadamente.
11. Se ofrece una distribución lógica del texto en la página.
12. La estructura de los distintos apartados incluidos es coherente.
13. La legibilidad tipográfica es acertada.
14. Los tipos de letras empleados en los distintos apartados son los apropiados.
15. Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.
16. La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.
17. La impresión en color mejoraría su atractivo.
18. Los dibujos e ilustraciones complementan a los textos.

BLOQUE B: Planteamiento didáctico

B.1. Estructura General

B.1.1. Los Módulos de Trabajo

19. Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Módulos.
20. La denominación de los Módulos es coherente.
21. Existe una progresión lógica entre los Módulos.
22. Existe una adaptación psicopedagógica en el desarrollo de los Módulos.
23. Su contenido es interesante para alumnos/as de

estas edades.

B.1.2. Las Sesiones de Trabajo globalmente

24. Es adecuada y práctica la estructuración en diez Sesiones.
25. La denominación de las Sesiones es adecuada.
26. Su estructuración globalmente es coherente y razonada.
27. Se observa una progresión lógica entre las Sesiones.
28. Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de las Sesiones.
29. La extensión de las Sesiones es correcta.
30. Los elementos gráficos mantienen coherencia.
31. El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.
32. La estructuración de las Sesiones conlleva un aprendizaje significativo y constructivo.
33. La progresión de los distintos apartados facilita la toma de decisión.
34. La estructuración de las Sesiones capacita para el autoaprendizaje y la autoorientación.
35. El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as.
36. La comprensión del texto es correcta.

B.2. Preliminares

B.2.1. El índice

37. Es adecuado y clarificador el índice inicial que se presenta.
38. Su inclusión facilita la localización de los apartados y sesiones.

B.2.2. La introducción

39. Los objetivos generales del Manual quedan perfectamente delimitados.
40. Los objetivos propuestos responden a necesidades y demandas sociales.
41. Su redacción es clara y precisa.
42. La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.

B.2.3. ¿Qué aprenderemos?

- 43. La presentación temática de los distintos Módulos de Trabajo es clarificadora.
- 44. Los objetivos y contenidos quedan perfectamente matizados.
- 45. La presentación de los objetivos de los distintos Módulos facilita la percepción global del trabajo a realizar con el Manual.
- 46. Existe una progresión coherente entre los objetivos.

B.2.4. ¿Cómo trabajaremos

- 47. La presentación metodológica de las Sesiones es necesaria.
- 48. La explicación de los distintos apartados facilita el aprendizaje.
- 49. Su lectura provoca la reflexión sobre una metodología diferente de trabajo.

B.3. Estructura metodológica de las Sesiones

B.3.1. Las presentaciones introductorias

- 50. Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.
- 51. Introducen motivadoramente las Sesiones de Trabajo.
- 52. Están adaptadas al desarrollo madurativo de los alumnos/as.
- 53. Parten de necesidades y demandas de los chicos/as (significatividad).
- 54. Emplean interrogaciones y exclamaciones que crean interés por la temática.
- 55. Nos sitúa y contextualiza el contenido de la Sesión.

B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

- 56. Saber lo que se alcanzará con el desarrollo de la Sesión aumenta el grado de significabilidad del aprendizaje.
- 57. Responden a la temática de la sesión.
- 58. Están encuadrados y subordinados a los objetivos generales.
- 59. Presentan una coherencia en su progresión.
- 60. Son realistas en cuanto a su realización en la Sesión.
- 61. Están adaptados a la edad de los alumnos/as.
- 62. Son adecuados para una formación integral de los alumnos/as de la ESO.
- 63. Son comprensibles para el alumno/a.

B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

- 64. Parten de los conocimientos ya asimilados por los alumnos/as.
- 65. Interrogan sobre aspectos vinculados a la realidad próxima.
- 66. Son cuestiones que incitan a descubrir la Sesión.
- 67. Motivan el interés y la curiosidad.
- 68. Conectan coherentemente los objetivos de la

Sesión con sus contenidos y actividades.

B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

- 69. Incorporar previamente la investigación y la reflexión en la metodología de trabajo frente a la documentación y el contenido ayuda en el aprendizaje significativo y constructivo del alumnado.
- 70. La inclusión de las actividades previas a realizar por el alumnado antes de comenzar cada Sesión le prepara intelectual y motivacionalmente.
- 71. Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.
- 72. La línea de trabajo propuesta permite alcanzar los objetivos previstos.
- 73. Las actividades de las Sesiones desarrollan adecuadamente los contenidos.
- 74. Su secuenciación es ordenada y progresiva.
- 75. La propuesta metodológica de trabajo desarrolla la adquisición equilibrada de los tres ámbitos de los contenidos (los conceptos, los procedimientos y las actitudes).
- 76. Se combinan armónicamente las tareas individuales con las grupales.
- 77. En la búsqueda de la información y reflexión se parte de realidades próximas al alumnado.
- 78. Se introduce a los alumnos/as en la reflexión/verbalización de los mensajes de los medios.
- 79. La metodología propuesta favorece el pensamiento divergente y creativo.
- 80. La reflexión en grupo favorece la comunicación y el consenso.
- 81. Las actividades propuestas se adaptan psicopedagógicamente a los alumnos/as de estas edades.
- 82. La variedad de actividades favorece el aprendizaje significativo del alumnado.
- 83. Se ofrecen actividades diversas para desarrollar la atención a la diversidad.
- 84. El grado de dificultad de las actividades es escaso.
- 85. Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.
- 86. La línea metodológica seguida favorece el aprendizaje dinámico y activo del alumnado, convirtiéndolos en verdaderos protagonistas del mismo.
- 87. El papel del docente en este Programa es el de mediador del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

- 88. Se incluye información valiosa y/o necesaria para el desarrollo de las Sesiones.
- 89. Complementa coherentemente el apartado de actividades.
- 90. Facilita el trabajo de las actividades.
- 91. La información y documentación que se aporta es suficiente.
- 92. Tiene una relación directa con los objetivos de la

Sesión.

93. Su contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.

94. Se combinan adecuadamente textos y gráficos.

95. Se favorece la búsqueda de documentación complementaria con la inclusión de fuentes bibliográficas.

96. Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.

97. Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Programa.

98. Con este apartado el alumnado adquiere un conocimiento adecuado a su edad de los medios y sus mensajes.

99. Estos contenidos ayudan a la adopción de posturas críticas ante los medios.

B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

100. Las propuestas de evaluación contenidas en todas las Sesiones son necesarias en el proceso de aprendizaje del alumnado para realizar una valoración básica y sencilla de su desarrollo.

101. La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.

102. La evaluación favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.

103. La autoevaluación propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.

104. Las estrategias evaluadoras son formativas, ya que permiten detectar errores y establecer estrategias de solución.

105. El modelo de autoevaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.

106. El modelo propuesto de evaluación en grupo es procesual y formativo.

B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

107. La reflexión grupal favorece la toma de conciencia de lo aprendido en la Sesión.

108. El compromiso de los grupos con respecto a los objetivos de cada Sesión afianza su actitud crítica ante los mensajes de los medios.

109. La toma de decisiones frente a los mensajes de los medios favorece la alfabetización audiovisual de los jóvenes.

110. Las decisiones críticas adoptadas con respecto a los objetivos de cada Sesión generan en los jóvenes actitudes de consumidores activos e inteligentes.

C. Valoración global del Programa

C.1. Síntesis descriptiva

111. ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?

112. ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

C.2. Síntesis crítica y valorativa

113. ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación?

114. ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

C.3. Observaciones finales

115. Observaciones finales.

D. Datos del experto evaluador

1.3

Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Sector: Expertos Profesores Universidad

Evaluador: Pu4

NIVELES									PUNTUACIONES			PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1	3	2	1

Aspectos formales	A		1	3	3			54	50	100%			92,6%	
			2	3	3					100%				
			3	3	3					100%				
			4	3	3					100%				
			5	3	2					67%				
			6	3	3					100%				
			7	3	2					67%				
			8	3	3					100%				
			9	3	3					100%				
			10	3	3					100%				
			11	3	3					100%				
			12	3	3					100%				
			13	3	3					100%				
			14	3	3					100%				
			15	3	3					100%				
			16	3	3					100%				
			17	3	2					67%				
			18	3	2					67%				
Planteamiento	B	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	250	100%	93,4%	95,4%	93,5%
				20	3	3					100%			
				21	3	3					100%			
				22	3	2					67%			
		B1.2	23	3	3	100%	39	38			100%	97,4%		
			24	3	3	100%								
			25	3	3	100%								
			26	3	3	100%								

			27	3	3				100%					
			28	3	3				100%					
			29	3	3				100%					
			30	3	3				100%					
			31	3	2				67%					
			32	3	3				100%					
			33	3	3				100%					
			34	3	3				100%					
			35	3	3				100%					
			36	3	3				100%					
	B2	B2.1	37	3	3	6	6		100%	100%	92,3%			
			38	3	3				100%					
		B2.2	39	3	3	12	11		100%	91,7%				
			40	3	2				67%					
			41	3	3				100%					
			42	3	3				100%					
		B2.3	43	3	3	12	9		100%	100%				
			44	3	3				100%					
			45	3	3				100%					
			46	3	3				100%					
		B2.4	47	3	3	9	7		100%	77,6%				
			48	3	3				100%					
	49		3	1	33%									
	B3	B3.1	50	3	3	18	16		100%	89%	92,8%			
			51	3	3				100%					
			52	3	2				67%					
			53	3	2				67%					
			54	3	3				100%					
			55	3	3				100%					
		B3.2	56	3	3	24	24		100%	100%				
			57	3	3				100%					
			58	3	3				100%					
			59	3	3				100%					
			60	3	3				100%					
			61	3	3				100%					
			62	3	3				100%					
			63	3	3				100%					
		B3.3	64	3	3	15	15		100%	100%				
			65	3	3				100%					
			66	3	3				100%					
67			3	3	100%									
68			3	3	100%									

	B3.4	69	3	2		57	44			67%	77,3%					
		70	3	2						67%						
		71	3	3						100%						
		72	3	3						100%						
		73	3	3						100%						
		74	3	3						100%						
		75	3	2								67%				
		76	3	3								100%				
		77	3	2								67%				
		78	3	2								67%				
		79	3	2								67%				
		80	3	3								100%				
		81	3	3						100%						
		82	3	2						67%						
		83	3	2						67%						
		84	3	2						67%						
		85	3	1						33%						
		86	3	2						67%						
		87	3	2						67%						
	B3.5	88	3	2	36	30				67%	83,5%					
		89	3	3						100%						
		90	3	3						100%						
		91	3	3						100%						
		92	3	3						100%						
		93	3	2						67%						
		94	3	2						67%						
		95	3	2						67%						
		96	3	2						67%						
		97	3	3						100%						
		98	3	3						100%						
		99	3	2						67%						
	B3.6	100	3	3	21	21				100%	100%					
		101	3	3						100%						
		102	3	3						100%						
		103	3	3						100%						
		104	3	3						100%						
		105	3	3						100%						
		106	3	3						100%						
	B3.7	107	3	3	12	12				100%	100%					
		108	3	3						100%						
		109	3	3						100%						
		110	3	3						100%						

C	C1	111	Datos cualitativos	
		112	Datos cualitativos	
	C2	113	Datos cualitativos	
		114	Datos cualitativos	
	C3	115	Datos cualitativos	

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Sector: Expertos Profesores Secundaria

Evaluador: Ps3

NIVELES									PUNTUACIONES			PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1	3	2	1

A	Aspectos formales	1	3	3		54	47	100%		87%
		2	3	3				100%		
		3	3	3				100%		
		4	3	3				100%		
		5	3	3				100%		
		6	3	1				33%		
		7	3	2				67%		
		8	3	3				100%		
		9	3	3				100%		
		10	3	3				100%		
		11	3	3				100%		
		12	3	3				100%		
		13	3	3				100%		
		14	3	3				100%		
		15	3	3				100%		
		16	3	1				33%		
		17	3	3				100%		
		18	3	1				33%		

Planteamiento	B1	B1.1	19	3	3	15	14	276	270	100%	93,4%	94,1%	97,5%
			20	3	3					100%			
			21	3	3					100%			
			22	3	3					100%			
			23	3	2					67%			
		B1.2	24	3	3	39	37			100%	94,9%		
			25	3	3					100%			
			26	3	3					100%			
			27	3	3					100%			
			28	3	3					100%			
			29	3	3					100%			
			30	3	2					67%			
			31	3	3					100%			
			32	3	3					100%			
			33	3	3					100%			
			34	3	3					100%			
			35	3	3					100%			
			36	3	2					67%			
	B2	B2.1	37	3	3	6	6			100%	100%	100%	
			38	3	3					100%			
		B2.2	39	3	3	12	12			100%	100%		
			40	3	3					100%			
			41	3	3					100%			
			42	3	3					100%			
		B2.3	43	3	3	12	12			100%	100%		
			44	3	3					100%			
			45	3	3					100%			
			46	3	3					100%			
	B3	B2.4	47	3	3	9	9			100%	100%		
			48	3	3					100%			
			49	3	3					100%			
		B3.1	50	3	3	18	18			100%	100%	98,5%	
			51	3	3					100%			
			52	3	3					100%			
			53	3	3					100%			
			54	3	3					100%			
			55	3	3					100%			
		B3.2	56	3	3	24	22			100%	91,7%		
			57	3	3					100%			
			58	3	3					100%			
			59	3	3					100%			
			60	3	2					67%			

			61	3	3					100%			
			62	3	3					100%			
			63	3	2					67%			
	B3.3	64	3	3	15	15	100%			100%			
		65	3	3			100%						
		66	3	3			100%						
		67	3	3			100%						
		68	3	3			100%						
		69	3	3			100%						
	B3.4	70	3	3	57	56	100%			98,2%			
		71	3	3			100%						
		72	3	3			100%						
		73	3	3			100%						
		74	3	3			100%						
		75	3	3			100%						
		76	3	3			100%						
		77	3	3			100%						
		78	3	3			100%						
		79	3	3			100%						
		80	3	3			100%						
		81	3	3			100%						
		82	3	3			100%						
83		3	3	100%									
84		3	3	100%									
85		3	3	100%									
86		3	3	100%									
87		3	2	67%									
B3.5	88	3	3	36	36	100%	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%							
B3.6	100	3	3	21	21	100%	100%						
	101	3	3			100%							
	102	3	3			100%							

		B3.7	103	3	3					100%				
			104	3	3					100%				
			105	3	3					100%				
			106	3	3					100%				
				107	3	3	12	12			100%	100%		
				108	3	3					100%			
				109	3	3					100%			
				110	3	3					100%			
	C		C1	111	Datos cualitativos									
				112	Datos cualitativos									
		C2	113	Datos cualitativos										
			114	Datos cualitativos										
		C3	115	Datos cualitativos										

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Sector: Expertos Profesores Orientadores

Evaluador: Po5

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1

Aspectos formales	A																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	

Planteamiento	B			18	3	3					100%			
	B1	B1.1		19	3	3	15	14	276	227	100%	93,4%	90,3 %	83,2%
				20	3	3					100%			
				21	3	3					100%			
				22	3	2					67%			
				23	3	3					100%			
		B1.2		24	3	2	39	34			67%	87,2%		
				25	3	2					67%			
				26	3	2					67%			
				27	3	3					100%			
				28	3	3					100%			
				29	3	1					33%			
				30	3	3					100%			
				31	3	3					100%			
				32	3	3					100%			
				33	3	3					100%			
				34	3	3					100%			
				35	3	3					100%			
				36	3	3					100%			
			B2	B2.1		37					3		2	
		38			3	3	100%							
	B2.2			39	3	3	12	10	100%	83,5%				
				40	3	3			100%					
				41	3	2			67%					
				42	3	2			67%					
	B2.3		43	3	3	12	9	100%	75,2%					
			44	3	2			67%						
			45	3	2			67%						
			46	3	2			67%						
	B2.4		47	3	2	9	6	67%	67%					
			48	3	2			67%						
			49	3	2			67%						
	B3	B3.1		50	3	3	18	14	100%	78%	82%			
				51	3	2			67%					
				52	3	2			67%					
				53	3	2			67%					
				54	3	2			67%					
				55	3	3			100%					
		B3.2		56	3	2	24	19	67%	79,3%				
				57	3	3			100%					
				58	3	3			100%					
				59	3	2			67%					

	B3.3	60	3	2	15	13		67%	86,8%		
		61	3	2				67%			
		62	3	3				100%			
		63	3	2				67%			
		64	3	3				100%			
		65	3	3				100%			
		66	3	2				67%			
		67	3	2				67%			
		68	3	3				100%			
		B3.4	69	3				2			
	70		3	3	100%						
	71		3	3	100%						
	72		3	3	100%						
		73	3	2				67%			
		74	3	2				67%			
		75	3	3				100%			
		76	3	2				67%			
		77	3	2				67%			
		78	3	2				67%			
		79	3	2				67%			
		80	3	2				67%			
81		3	2	67%							
82		3	3	100%							
83		3	2	67%							
84		3	2	67%							
85		3	3	100%							
B3.5	86	3	3	36	28	100%	78%				
	87	3	3			100%					
	88	3	3			100%					
	89	3	2			67%					
	90	3	2			67%					
	91	3	2			67%					
	92	3	3			100%					
	93	3	2			67%					
	94	3	2			67%					
	95	3	2			67%					
B3.6	96	3	3	21	20	100%	95,8%				
	97	3	2			67%					
	98	3	2			67%					
	99	3	3			100%					
	100	3	3			100%					
	101	3	3			100%					

		B3.7	102	3	3	12	9			100%	75,2%										
			103	3	2					67%											
			104	3	3					100%											
			105	3	3					100%											
			106	3	3					100%											
				107	3	2					67%										
				108	3	2					67%										
				109	3	3					100%										
				C		C1					111			Datos cualitativos							
											112			Datos cualitativos							
	C2	113	Datos cualitativos																		
		114	Datos cualitativos																		
	C3	115	Datos cualitativos																		

Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Sector: Expertos Profesores Aplicadores

Evaluador: Pa4

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1

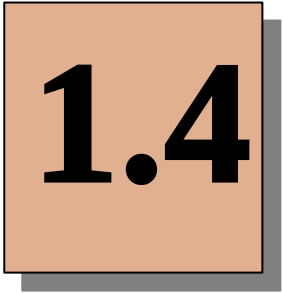
A	Aspectos formales	1	3	2		54	40	67%		74,2%
		2	3	2				67%		
		3	3	3				100%		
		4	3	2				67%		
		5	3	3				100%		
		6	3	3				100%		
		7	3	3				100%		
		8	3	3				100%		
		9	3	2				67%		
		10	3	2				67%		
		11	3	2				67%		
		12	3	2				67%		
		13	3	2				67%		
		14	3	2				67%		
		15	3	1				33%		
		16	3	0				0%		

Planteamiento	B	B1	B1.1	17	3	3	15	9	276	208	100%	60,2%	61%	77%
				18	3	3					100%			
	B2	B2.1	B2.1.1	19	3	2	39	22	67%	61,6%				
				20	3	2			67%					
				21	3	2			67%					
				22	3	2			67%					
				23	3	1			33%					
			B2.1.2	24	3	1			33%					
				25	3	2			67%					
				26	3	1			33%					
				27	3	2			67%					
				28	3	2			67%					
		29		3	1	33%								
		30		3	2	67%								
		31		3	2	67%								
		32		3	2	67%								
		33		3	2	67%								
		B2.1.3	34	3	2	67%								
			35	3	1	33%								
			36	3	2	67%								
			B2.2	B2.2.1	37	3	3	6	6	100%	100%	83,5%		
					38	3	3			100%				
			B2.2.2	B2.2.2.1	39	3	3	12	12	100%	100%			
		40			3	3	100%							
		41			3	3	100%							
		42			3	3	100%							
		B2.2.2.2		43	3	2	12	8	67%	67%				
				44	3	2			67%					
				45	3	2			67%					
				46	3	2			67%					
		B2.3	B2.3.1	47	3	2	9	6	67%	67%				
				48	3	2			67%					
				49	3	2			67%					
		B3	B3.1	B3.1.1	50	3	3	18	17	100%	94,5%	86,5%		
					51	3	3			100%				
					52	3	3			100%				
					53	3	2			67%				
					54	3	3			100%				
	B3.1.2		55	3	3	100%								
			B3.2	B3.2.1	56	3	3	24	22	100%	91,7%			
	57	3			3	100%								
	58	3			3	100%								

			59	3	3							100%		
			60	3	3							100%		
			61	3	2							67%		
			62	3	3							100%		
			63	3	2							67%		
	B3.3			64	3	3	15	15			100%	100%		
				65	3	3					100%			
				66	3	3					100%			
				67	3	3					100%			
				68	3	3					100%			
	B3.4			69	3	2	57	37			67%	65%		
				70	3	1					33%			
				71	3	2					67%			
				72	3	2					67%			
				73	3	2					67%			
				74	3	2					67%			
				75	3	2					67%			
				76	3	3					100%			
				77	3	1					33%			
				78	3	3					100%			
				79	3	2					67%			
				80	3	2					67%			
				81	3	1					33%			
				82	3	2					67%			
				83	3	1					33%			
				84	3	1					33%			
				85	3	3					100%			
				86	3	3					100%			
				87	3	2					67%			
	B3.5			88	3	2	36	23			67%	64%		
				89	3	2					67%			
				90	3	3					100%			
				91	3	3					100%			
				92	3	2					67%			
				93	3	0					0%			
				94	3	2					67%			
				95	3	3					100%			
				96	3	0					0%			
				97	3	2					67%			
				98	3	1					33%			
				99	3	3					100%			
	B3.6			100	3	2	21	19			67%	90,5%		

		B3.7	101	3	2	12	12			67%		
			102	3	3					100%		
			103	3	3					100%		
			104	3	3					100%		
			105	3	3					100%		
			106	3	3					100%		
				107	3	3				100%	100%	
				108	3	3				100%		
				109	3	3				100%		
				110	3	3				100%		

C		C1	111	Datos cualitativos							
			112	Datos cualitativos							
		C2	113	Datos cualitativos							
			114	Datos cualitativos							
		C3	115	Datos cualitativos							

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "1.4" in a large, bold, black font.

1.4

**Modelo y extracto de
observaciones y
valoraciones de los
expertos**

**Resultados del Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»**

Observaciones y valoraciones de expertos

NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
A		- La encuadernación en espiral no creo que sea la más acertada, debido a que en su uso continuado plantea algunos problemas a la hora de pasar las páginas. - El formato de este cuaderno, así como la impresión en color negro no son aspectos motivadores, debido a que el alumno está familiarizado con el tamaño A-4 y la impresión en blanco y negro. - Las ilustraciones y dibujos complementan a los textos y motivan al alumno en todo el programa. Pero tengo que resaltar que en la novena sesión "Creadores activos" dentro del apartado "Lo que debes conocer", la ilustración sobre qué es la televisión ha quedado muy reducida, siendo imposible su lectura y comprensión. - Lo ya indicado: el color mejoraría mucho el diseño y lo haría más atractivo. - El color y un diseño más atractivo aumentaría sin duda el interés del alumno. - Monótono: esquema fijo, creo que sería mejor si fuera variado. - La inclusión del color y el aumento del tamaño de letra me parece imprescindible. - Dado que has incluido marcas tipográficas identificativas, ¿no sería conveniente introducir el color para que tales marcas no pasen inadvertidas?. Asimismo, en algunas de estas marcas su significado no queda muy claro por lo que perderían su funcionalidad. Quizás sería bueno que recurrieses a iconos menos arbitrarios en los que su significado se asocie más intuitivamente. - Los distintos apartados podrían aparecer en distintos colores y tipos de letras. Los contenidos, textos que aparecen con el fondo gris, es quizás lo que les resulta a los alumnos menos motivador, mejorarían si se aumentase el tamaño de la letra y un color atractivo. - Habría sido más eficaz que cada alumno hubiera tenido un cuaderno propio. - A veces, como la estructura es muy monótona, resulta monótono para los chavales. Cambiar los contenidos, no la estructura de trabajo. - El diseño está muy cuidado en cuanto al tipo de letra, tamaño, distribución de textos e ilustraciones. - Una advertencia: hecha la salvedad de la página 2 en lo que hace referencia a las denominaciones de género, se deberían suprimir del texto del programa algunos "o/a". - En general, los aspectos formales están muy cuidados y son beneficiosos en cuanto a la motivación del alumnado. Convendría estudiar el color y la utilización de dibujos más cercanos a los gustos de los chavales de nuestros centros. - Una edición en cola mejoraría el cuaderno. - El formato en blanco y negro podría sustituirse por el color, así sería más atractivo. La encuadernación puede resultar poco resistente, por el uso cotidiano. - Los dibujos en color, favorecerían la motivación. En la portada hay mucha letra. - El colorido de los módulos hubiera constituido bastante a motivar a los chicos.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.S.5 P.O.4 P.A.5
B.1.	B.1.1.	- Estoy de acuerdo que los contenidos del programa desarrollados en este cuaderno del alumno están destina-	P.S.1

		dos y son interesantes para los alumnos de Secundaria, pero eso sí, para 2º ciclo y sobre todo para 4º de ESO. - Los alumnos no suelen distinguir los módulos, pero es conveniente acostumbrarlos a hacerlo. - Aunque la estructura general de los módulos es adecuada, tal vez resulte algo repetitiva y eso pudiera hacer decrecer el interés del alumno. - No encuentro las edades. ¿Es para Secundaria?. Lo de "Adaptación psicológica" no me gusta. - No sé qué quieres decir con adaptación psicológica en el desarrollo de los módulos. Por otra parte, el grado de interés para los alumnos, no sé en qué medida podría ser determinado por un evaluador externo. - A estas edades es difícil saber lo que les resulta interesante, depende del planteamiento y de las circunstancias de la aplicación del programa. Todo lo que sea obligatorio tiende a interesarles menos. - No puedo generalizar lo concerniente a las alumnas, porque no he visto todo el programa con ellas. - Distribución adecuada pero en momentos aparece demasiado proliza y hace perder el interés a los alumnos. - En la relación de objetivos, la formulación de ideas previas, las propuestas de investigación y reflexión y la misma evaluación dejaría listas abiertas que se enriqueciera con las aportaciones de los alumnos. - Me parece una progresión muy acertada y que facilita la adquisición de estrategias fundamentales para el aprendizaje que se pretende. Cada módulo tiene su identidad y se relaciona con el resto ampliando y completando. - Los veo muy adecuados al nivel de los alumnos y creo que puede serles muy útiles y formativos en su educación global. - La distribución y reparto de los módulos es una idea acertada y bastante clara. Es una forma de trabajar estructurado muy bien lo que quiere conseguir. - La estructuración de los módulos es adecuada, no así el tiempo programado para llevarla a cabo.	P.S.2 P.S.3 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.A.1 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.4 P.A.5
	B.1.2	- Debería de ampliarse el número de sesiones para homogeneizar éstas en su desarrollo. - En cuanto al lenguaje, el texto en general es adecuado, pero algunos textos de apoyo no son fáciles de entender en estas edades. - Creo que deberían ser revisados los elementos gráficos (ilustraciones con textos en inglés o ilustraciones difícilmente legibles); además, en ocasiones, los textos elegidos pueden resultar complejos para los alumnos. - EL trabajo que deben realizar los alumnos es demasiado. Yo diría que imposible para cada una de las sesiones. Por cierto, ¿a qué equivale una sesión?, ¿una hora, dos horas?. - Primero, tendríamos que concretar qué vamos a entender por necesidades de aprendizaje, una vez hecho esto tendríamos que analizarlas y una vez hecho esto, ya estaríamos en condiciones de valorar si el orden de los apartados responde a las necesidades tal y como las hemos definido. - Algunas sesiones resultan demasiado extensas. La estructuración es adecuada, no obstante, en ocasiones, puede resultar monótona. Dependiendo de los distintos contenidos convendría variar la estructuración de la sesión. - Sería muy conveniente una reducción de las sesiones. - Las 10 sesiones resultarán insuficientes. En la práctica, el manejo es más lento, pero el realizado ha sido útil, porque tanto las niñas como yo hemos reflexionado y aprendido. - Demasiado larga. Algunos contenidos deberían abreviarse en función de sus sencillez y del mantenimiento de la motivación. - El trabajo es denso, no fácil. Para enterarse bien debe leerlo varios veces. A veces encuentra dificultades en el lenguaje utilizado. Insisto en que es denso, con muchos contenidos. - Da la impresión de que algunos puntos se solapan: El lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos/as. La comprensión del texto es correcta. Existe una adaptación psicológica. La estructuración de las sesiones conlleva un aprendizaje significativo. - Las sesiones de trabajo son acertadas y me parece fundamental el apartado de la evaluación y la toma de	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.2 P.U.3 P.O.1 P.O.2 P.A.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4

		decisiones. También es muy interesante el anticipar la sesión siguiente con las "actividades previas" para la próxima sesión. - El lenguaje utilizado creo que es el adecuado, aunque hay palabras técnicas que aparece y que si al principio tiene alguna complejidad, considero que son necesarios su uso, difusión y conocimiento, para desarrollar el tema de los medios, aumentado el vocabulario de los alumnos. - Las sesiones se quedan pequeñas para desarrollar los contenidos. Quizás, en algunas haya mucho texto. - Hay frases en el texto que pueden resultar demasiado largas. - Sería bueno distribuir las sesiones en un tiempo concreto. La extensión de la sesión por una parte, sí que estoy de acuerdo, pero por otra no. No todas las sesiones ocupan lo mismo, por las actividades propuestas. - El lenguaje utilizado aún siendo fácilmente comprendido por los alumnos, está estructurado en un nivel no muy cercano a ellos.	P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5
B.2.		- En el apartado de "¿Cómo trabajaremos?" no da lugar a reflexionar sobre una metodología diferente de trabajo a la presentada, quedando todo el desarrollo de trabajo muy cerrado y por lo tanto, sin dar lugar a dudas. - Esta parte I, II y III, no las veo muy conseguidas. La metodología no es suficiente variada. - ¿Cómo podremos saber lo que motiva el cuaderno del alumno para su lectura sin hacer una prueba piloto de su uso con los propios alumnos? - En el índice aparecen módulos y sesiones, cada módulo debería enumerar las sesiones que corresponden a ese módulo de forma independiente. Sería efectivo si se modificasen las metodologías de trabajo en algunas sesiones, el trabajo en grupo requiere mucho más tiempo para que resulte más eficaz. - Convienen que las sesiones se enumeren para distribuir mejor su contenido. Convendría alternar la metodología: no es demasiado rentable mantener siempre el trabajo en grupo, por orden, atención y eficacia. - Creo que precisamente en la introducción deberían incorporarse actividades lúdicas, que motive el trabajo en grupo y en buscar, aprender. - Haría la misma observación que en el apartado 2.1.1 de módulos de trabajo. - El anticipar lo que se pretende y la metodología que se va a seguir ayuda a que los alumnos se sitúen y conozcan cuáles son sus metas y cómo lograrlas, además de que reconocen lo que les interesa o no y eso necesitamos saberlo. - Es imprescindible que los alumnos sepan lo que va a hacer y aprender. Creo que el manual acierta plenamente en esto. - Habría que explicar un poco mejor los objetivos, hacer partícipes de los objetivos a los alumnos. - Considero que la presentación metodológica estaría más dirigida a la coherencia del tutor que a las del alumno. - Los distintos apartados preliminares me parece que están muy claros, de acuerdo a lo que se quiere conseguir y de la manera que se quiere trabajar.	P.S.1 P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.A.3 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4

B.3.	B.3.1	- La presentación no en todas las sesiones, más que por su contenido por la atención de ésta, dando lugar en estos casos más a una desmotivación que a una motivación.	P.S.1
		- Son especialmente interesantes las investigaciones que se plantean a los alumnos, pues les obligan a enfocar las cosas de una manera distinta a la habitual.	P.S.2
		- En nuestro caso no se constató por parte del alumno como necesidad y demanda. Probablemente sería más productivo si se hubiese trabajado el programa a partir de su demanda o necesidad.	P.O.1
		- Sería interesante partir de las necesidades e interrogantes propios de los mismos chicos/as, para hacer más hincapié en sus propios interrogantes.	P.A.2
		- Es muy difícil determinar con exactitud la valoración de los ítems que tienen 2 (de acuerdo). Entre otras razones aparte de la falta de motivación para "otros aprendizajes", estaría el hecho de que pueden ser auténticos eremitas masivos de unas audiencias juveniles totalmente acrílicas que no se plantean qué hay más allá de la pantalla de su Tv.	P.U.4
		- Hay que acercarse más a las necesidades y demandas de los chicos/as para atraer su atención. - Introduce perfectamente en el tema a desarrollar y despierta el interés por él.	P.S.4
		- Introduce perfectamente en el tema a desarrollar y despierta el interés por él	P.U.5
		- Respecto a las demandas y necesidades de los chicos no sé si efectivamente ellos demandan temas así, ¿les interesa aprender de los medios, con los medios, para producir?.	P.O.3
		- Me parecen buenas las presentaciones introducidas en cada sesión de trabajo. Bien motivadas, breves y claras.	P.O.4
	B.3.2.	- Los objetivos de este apartado de "¿Qué aprendemos?" son claros y concisos con su contenido y extensión, apropiados para los alumnos a que se dirige.	P.S.1
		- Los objetivos son bastantes realistas en cuanto a realización de actividades, en cuanto a procedimientos y actitudes, no las veo tanto.	P.S.2
		- Aunque presentados con palabras que los alumnos pueden entender a la perfección, creo que algunos de los objetivos (sobre todo los referidos a la capacidad crítica y de manipulación por parte de los alumnos) son difícilmente alcanzables.	P.S.3
		- Sigo sin saber el concepto de sesión. Me parecen demasiados objetivos para incluir en un curso académico.	P.U.2
		- Si las sesiones son de una hora de duración es poco probable que se consigan los objetivos.	P.O.1
		- A veces superan los espacios temporales y no se consiguen en el tiempo previsto.	P.A.2
		- La formulación de objetivos es fundamental en este tipo de material pero deben acercarse más al alumnado.	P.S.4
		- Muy acertado el incluir los objetivos que se persiguen. El alumno debe saber en todo momento lo que va a trabajar.	P.U.5
		- Es importante no olvidar nunca el objetivo que se ha puesto.	P.O.4
		- El situar a los alumnos en un momento inicial sobre los objetivos de la sesión es muy positivo.	P.A.5
	B.3.3.	- En este apartado donde se capta las ideas previas del alumno, se analiza los conocimientos ya adquiridos por los alumnos, para comenzar la sesión desde una realidad, y prepara motivando al alumno a comenzar la sesión.	P.S.1
		- Es muy importante este apartado cuando se trabaja con este tipo de actividades.	P.S.2
		- El formato de cuaderno debería permitir al alumno trabajar sobre el mismo en cada uno de los apartados.	P.U.1
		- No sé si estas cuestiones incitan el interés de los alumnos. Tengo muchas dudas al respecto.	P.U.2
		- Al disponer de un solo cuadernillo por grupo, este apartado en ocasiones se contestó a nivel grupal, al poner en común se ahorra tiempo.	P.O.1
		- Creo que quizás sea necesario que antes del trabajo de grupo, cada miembro prepare individualmente este apartado. Es más rico.	P.A.3
		- A veces este apartado es excesivamente extenso	P.A.4
		- Este espacio me parece interesantísimo para lograr el anclaje de los que pretendemos en las necesidades e intereses de los alumnos/as.	P.S.4

		- Un aprendizaje coherente debe partir de una exploración inicial. - Es importante para que se dé un buen conocimiento, partir de las ideas previas que tiene cada alumno para poder integrar y asimilar nuevos conocimientos. - Las cuestiones que aparecen en este apartado a veces son reiterativas, podrían incluso ser eliminadas algunas de ellas para agilizar las sesiones.	P.U.5 P.O.4 P.A.5
	B.3.4.	- La atención a la diversidad dentro de las actividades a desarrollar en cada sesión, no está contemplada como tal, estimo que será el tutor de acuerdo a las necesidades del alumno quien irá tomando las medidas oportunas. Otro aspecto con bastante dificultad en este apartado es que la mayor parte de los trabajos de investigación se desarrollan fuera del aula y del centro, con lo cual el alumno en ese momento no puede cambiar con el apoyo del tutor, y tiene que suplirlo con una gran motivación, que no siempre es así. - Uno de los grandes aciertos del programa es la escasa dificultad de las actividades. - Las actividades me parecen muy bien diseñadas, y atienden a todos los criterios en su corrección y buen planteamiento, pero en determinados casos el profesor debe adoptar un papel que no sólo será el de mediador, debido a la dificultad de los conceptos con los que se trabaja. Tal vez convendría simplificar el contenido de estas actividades. - A veces son sólo preguntas para debatir en grupo y no actividades propiamente dichas. - En general, las actividades son básicamente de carácter analítico, y esto que duda cabe que favorece la capacidad de juicio crítico. No obstante, no encuentro demasiadas actividades que favorezcan un pensamiento divergente dado que algunas de las actividades de análisis y producción quizás queden excesivamente configuradas y acotadas. ¿Por qué no darles a los alumnos la oportunidad para que confeccionen sus propios modelos de análisis y sus propias producciones desde la elección de la misma hasta su evaluación y compromiso con la continuidad de tales proyectos?. De este modo los conocimientos e instrumentos que aportas en cada sesión, así como algunas de las cuestiones de investigación y producción tendrían que ser consideradas por el tutor y los alumnos a modo de pistas, sugerencias, orientaciones para el desarrollo del programa. - En ocasiones se plantearon algunas dudas y sería conveniente que el aplicador las hubiese previsto de antemano. Por ejemplo, los referentes a los dueños de los medios. Es posible que en sucesivas aplicaciones del programa no se encontrasen esos inconvenientes. - Importa que el aplicador y el docente tengan una buena preparación para salir al paso de la mayor parte de las dudas o interrogantes de los alumnos. - Predominan las actividades, aunque habría que nivelar aquellas que potencien la reflexión más personal que haga posible la adquisición de hábitos inteligentes de perspectiva crítica. - Veo una gran variedad de actividades que el tutor deberá priorizar y adaptar a cada momento. - Las puestas en común son muy largas y dilatan la sesión. En general, las sesiones están bien. - Creo que se podrían aumentar las orientaciones a los profesores tutores. - Es importante despertar en los alumnos la reflexión, la crítica,... que tengan una palabra. La metodología está bien planteada, partiendo de actividades previas para luego, a partir de lo que saben, abrirles a nuevos campos. - La metodología utilizada en las distintas sesiones al estar estructurada en un esquema igual para todos ellos, a veces crease en los alumnos cansancio.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.2 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5
	B.3.5.	- En este apartado "Lo que debes conocer", haría falta una mayor uniformidad en su contenido y en su extensión en todas las sesiones, ya que hay alguna sesión con una sola página y otras con más de cuatro. Tanta información puede dar lugar a perder la motivación, quizás sería más aconsejable dividir alguna sesión. - Considero estos textos de apoyo muy importantes. - Los textos han sido muy bien seleccionados pero creo que deberían añadirse otros que por su carácter más directo, pudieran interesar más al alumno: por ejemplo, el texto "Hitos de la tele" podría ser sustituido por otro más atrayente.	P.S.1 P.S.2 P.S.3

		- Cuando se ofrecen fichas para el análisis, debería tener un formato que permitiera usarlas directamente en el cuaderno y formar parte de las actividades. - Se ve claramente que los conocimientos que se aportan en los apartados "lo que debes conocer" son necesarios para el desarrollo de las actividades que se proponen en el programa, pero hecho en falta referencias para profundizar en tales conocimientos dado que lo único que aparecen son referencias a los documentos de donde se han extraído. - Como hago constar en el apartado anterior, en ocasiones resultó algo insuficiente esa información. - El lenguaje utilizado en las páginas 44, 45 hace referencia a conceptos nuevos e incomprensibles para las alumnas. Lo que dificulta la lectura y reduce el interés y motivación para poder aprenderlas. - Como ya se indica, a veces la información ha sido algo insuficiente. - Suelen utilizar estos apartados con vocabulario algo difícil aún para estos alumnos de ESO. Creo que pecan de densos, de quererlo decir todo. Menos información - pues a veces se reiteran los contenidos - sería más atrayente para ellos. - Es difícil determinar una respuesta coherente al último ítem. Aparte de posturas personales también influiría la habilidad del orientador o educador para conectar con la audiencia y transmitirle con claridad los objetivos del programa. - Había que lograr que los alumnos investigasen a partir de estas fuentes y ampliasen o sintiesen la necesidad de hacerlo. A menudo se conforman con lo más simple y no desarrollan sus capacidades de búsqueda. - En términos generales, creo que son suficientes los contenidos expuestos. - Creo que el hecho de conocer los medios no presupone una mirada crítica a los mismos. Se consume televisión, radio... pero no se suelen hacer planteamientos críticos, alternativos o creativos. En general se suele ser pasivo. - La información y documentación ha estado directamente con los contenidos de cada sesión, pero tal vez una presentación distinta en relación al colorido, estructura, etc., hubiera sido más atractiva para ellos.	P.U.1 P.U.3 P.O.1 P.A.1 P.A.2 P.A.4 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.A.5
	B.3.6.	- En este apartado "Nos evaluamos" y en el siguiente "Tomando decisiones", de una sesión a otra existe una repetición en el texto, que tan sólo se interrumpe en la última sesión. Esta repetición literal en el texto de los dos apartados hace que pierda el interés el alumno, desmotivándose, se debería de cambiar el cuestionario y el texto para no caer en una reiteración. - La evaluación es fundamental en este tipo de actividades. - No siempre se pudieron revisar las evaluaciones de la forma que se plantean en el programa. Las puestas en común en grupos de 30 alumnos requieren más tiempo del que se pudo emplear. - Sería bueno modificar este apartado. - Las pruebas en común, al ser grupos de 30 alumnos necesitan más tiempo y en algunas sesiones hubo que acortar las intervenciones. - Me parece bastante acertada la evaluación conectada con el apartado de la toma de decisiones. La discusión grupal hace que se socialicen muchos puntos de vista y también puede ocurrir con la toma de decisiones. - Este apartado lo considero muy acertado y positivo. - Creo que se ha acertado en la adopción de una evaluación formativa. - Creo que las actividades de evaluación (aunque personalmente pienso que la mejor forma de reflexionar es así) deberían haber incluido otras actividades, es decir, no exclusivamente reflexión en pequeño grupo y posterior puesta en común. - Quizás sería interesante aumentar la evaluación de los contenidos conceptuales y procedimentales concretos tratados en cada sesión. - La autoevaluación siempre es positiva. Partiendo de donde veníamos a donde llegamos. Se da una serie de pasos y un proceso formativo de todo lo visto. - Muy positiva estas evaluaciones, permitían una revisión de los contenidos e informaciones asimiladas, establecieron un orden de respuestas en los grupos ágil y dinámico.	P.S.1 P.S.2 P.O.1 P.O.2 P.A.2 P.U.4 P.S.4 P.U.5 P.O.3 P.S.5 P.O.4 P.A.5

B.3.7.	- Lo importante de este programa desarrollado en este cuaderno es llegar a un compromiso por parte del alumno consigo mismo, el de ser críticos ante los medios de comunicación, y éste se puede conseguir.	P.S.1	
	- En general, considero esta actividad como la más importante del programa.	P.S.2	
	- A pesar de las nuevas intenciones de este apartado, creo que su puesta en práctica (convertir en consumidor crítico al alumno), es muy difícil.	P.S.3	
	- La toma de decisiones debería ser un proceso individual y debería quedar recogido individualmente en el propio cuaderno.	P.U.1	
	- ¿No hay demasiados murales?.	P.U.2	
	- Se me ocurren una serie de cuestiones derivadas de la presentación de este apartado en el programa:	P.U.3	
	1º. ¿De qué clase de compromiso se está hablando?, ¿queda esto claro para los alumnos?.		
	2º. ¿Sería conveniente establecer introducir mecanismos para controlar la materialización de los compromisos?.		
	3º. ¿Es necesario que en todas las sesiones de trabajo los alumnos terminen comprometiéndose en algo?.		
	¿No son demasiado los compromisos así adquiridos, y, por tanto, no podría esto incidir negativamente en su llevada a cabo y permanencia o continuidad?.		
¿No sería mejor optar por un único compromiso, quizás más global al final del programa y que pudiera evaluarse en meses y/o cursos posteriores?.			
- A los alumnos les suponía un tiempo “extra”, aparte de la sesión la realización de los compromisos y no siempre se hicieron en el momento idóneo.	P.O.1		
- La realización de los compromisos requería un tiempo añadido del que no siempre han podido responder los alumnos. El resto es adecuado e interesante.	P.A.2		
- Para mí, éste es uno de los puntos fuertes del programa. Las decisiones personales tomadas en el ámbito de la conciencia de grupo suelen ser más estables que cuando se formulan de forma aislada.	P.U.4		
Bastante sugerente la idea de que exista un compromiso, una conducta que revele el grado de alfabetización audiovisual y no se quede todo en un mero y simple activismo.			
- Ya he adelantado que este apartado me ha parecido lo más interesante para concretar los logros individuales e incluso del grupo.	P.S.4		
- La adopción de un compromiso de los alumnos es un poco importante en la toma de decisiones futuras y en el cambio que se persigue con este programa en relación con una actitud crítica de los medios.	P.U.5		
- Siempre que se trabaja con otros, hace salir de uno mismo, abrirte a otras opiniones, ser más críticos,... Es bueno trabajar en grupo porque te hace implicarte de otra manera.	P.O.4		
- Muy bien el adquirir un compromiso después de cada sesión, reafirmaban sus opiniones y los volvían a revisar en cualquier momento que surgiera aún no siendo la hora de tutoría.	P.A.5		
C	C.1.	- Es un programa bastante acertado para educar a los alumnos de 2º ciclo de Educación Secundaria ante los medios de comunicación, apoyándoles a consumir inteligentemente estos medios, no presentándose ante estos como receptores pasivos que se tragan todo lo que le echen, sino que cambian su actitud ante los medios en general y principalmente para el más cercano a ellos, la Tv. - La utilidad de incluir este programa en el currículum de Educación Secundaria, es como he comentado antes, de conseguir cambiar la actitud del alumno ante los medios, cambiando la pasividad ante estos, por una posición crítica que no quiere decir de rechazo. - Necesario y adecuado. Especialmente importante es el objetivo considerado: la educación del consumidor inteligente. - Sí, puesto que parte de una modalidad que los alumnos viven a diario y genera reflexiones críticas sobre su vida cotidiana. - Me parece que tiene una excelente organización interna y un diseño coherente y adecuado a las necesidades del alumno. Creo, además, que posee un lenguaje claro y unas actividades que permitirán que el alumno se acerque al libro con agrado. - Tiene una utilidad importantísima en los contenidos de la Educación Secundaria y tal como está planteado puede insertarse a la perfección en asignaturas como Lengua y Literatura Española, Medios de comunicación o Información y comunicación	P.S.1 P.S.1 P.S.2 P.S.2 P.S.3 P.S.3

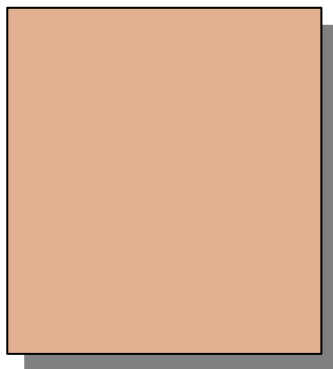
	- Bien de contenido, pero adolece de defectos de formato (ya lo he dicho, debería permitir al alumno trabajar más sobre él) ya que se trata de un cuaderno del alumno.	P.U.1
	- Sí.	P.U.2
	- Me cuesta mucho hacer una valoración global ya que yo personalmente no soy partidario de los "paquetes didácticos" o "programas elaborados". Pese a todo, tiene un diseño aceptable, aunque demasiado pretencioso para el poco tiempo con el que cuentan los alumnos.	P.U.2
	- Probablemente sí. Había que acotarlo.	P.U.2
	- Me parece un programa dotado con grandes dosis de rigor, coherencia y detalle. Los objetivos se presentan de modo abierto, por lo tanto no parece que exista una pretensión por acotar los posibles resultados de aprendizaje del programa. Las actividades de reflexión e investigación son el centro del programa como prueba, también el hecho de que los conocimientos que se incorporan sean los necesarios para el desarrollo de tales actividades. Sin embargo, encuentro que estas actividades están muy definidas de antemano, dejando escaso margen de opcionalidad a los alumnos para su desarrollo y participación en la configuración de las mismas lo que me parece algo incongruente con la presentación unos objetivos tan abiertos (que se pueden sintetizar en el desarrollo de la capacidad de juicio crítico y creativo). Quizás en lugar de presentar las actividades con talante prescriptivo las presentaría a modo de sugerencias, a la vez que habría que prever tiempo suficiente para que los alumnos también se documenten y puedan participar más activamente en la configuración y desarrollo del programa.	P.U.3
	- Al no tener experiencia profesional en la enseñanza escolar, carezco de conocimientos que me permitan hacer una valoración precisa de su utilidad en el currículum de la etapa de Educación Secundaria. En cualquier caso, la problemática que se aborda a través de este programa tiene una incidencia social tan grande que su implementación es oportuna en cualquiera de las etapas del sistema escolar y del proyecto de Educación Permanente de cualquier persona de este tiempo. Me parece especialmente relevante el desarrollo de este programa en particular con alumnos adolescentes dado que quizás sea éste uno de los sectores sociales más vulnerables a la influencia de los mass media.	P.O.1
	- Resulta interesante y necesario dada la gran influencia que ejercen determinados medios en los alumnos de estas edades, influencia que en la mayoría de los casos es negativa pues tienden a sentir y creer contenidos, imágenes, etc. que no lo son. Asimismo, mal emplean su tiempo consumiendo programas que no les benefician.	P.O.1
	- Sí tiene utilidad en estas edades porque pienso es cuando más influencia ejercen algunos medios en ellos. A estas edades discrepan con mucha frecuencia de las opiniones de padres y profesores y tienden a "refugiarse" en lo que transmiten los medios y lo que le influyen sus amigos.	P.O.2
	- Muy interesante pero iría mejor en niveles de Educación Postobligatoria, por ejemplo: 1º de Bachillerato LOGSE.	P.O.2
	- Existen materias tales como "Información y Comunicación" y "Medios de comunicación" que podrían incluir de manera más extensa este programa.	P.A.1
	- Muy necesario y práctico. Favorece la formación integral del alumno. Desarrolla información, capacidad de reflexión y crítica de alumnos y profesores. Enseña y motiva la necesidad de aprender a ser consumidores inteligentes y activos de los distintos medios de comunicación, realidad presente y diaria en nuestras vidas.	P.A.1
	- Sí.	P.A.2
	- Me ha parecido interesante y positivo pues lleva a los alumnos, en edad crítica, a una formación ante los medios, algunos de los cuales (TV) como bien sabemos, influyen en ellos no de forma negativa. Saber usarlos bien influirá en su cultura, moral y capacidad de usar bien el tiempo libre, entre otros.	P.A.2
	- Si la tiene por la edad que abarca la ESO en la que usan las fuentes de diversión e información sin discriminarlas en cuanto al bien o al mal que puedan hacerles.	P.A.3
	- Muy bien: muy denso, necesita actividades lúdicas, combinar actividades individuales y de grupo. Lo que debemos conocer, no es suficiente con leerlo en grupo. ¿No es posible una copia individual de este apartado?.	P.A.3
	- Sin duda.	P.A.4
	- Interesante, pero tan denso que el nivel de logro de los objetivos ha sido, creo, bajo.	P.A.4
	- Como ampliación a la asignatura " Información y Comunicación" me parece ideal, pues insertarlo en las	P.A.4

		clases de Lengua y Literatura -que ya son insuficientes por la unión de dos disciplinas separadas hasta ahora- supone un desvío al que los alumnos no se acostumbran. - En líneas generales el programa es bastante coherente y aparece muy estructurado. Desde un punto de vista formal, el documento de trabajo resulta de cómoda lectura y la interacción de texto y gráficos es bastante adecuada. - Muy bien, ya conocía y había experimentado programas similares. No obstante la proximidad con los alumnos de hoy y su acercamiento a la realidad real de ellos había que matizarla más. - Sería deseable que se contemplase, no aisladamente, sino como una necesidad crucial en la formación del alumnado de ESO, más allá del ámbito de la Orientación, aunque es de agradecer que se trabaje también desde ahí. - Me parece muy acertado su enfoque y su estructuración. Sigue una línea muy coherente con aprendizaje significativo serio: promueve la orientación y la toma de decisiones reflexivas. El protagonista del proceso es el propio alumno, lo que considero un acierto. El proceso de evaluación muy en la línea de la reforma. - No sólo tiene utilidad sino que lo considero imprescindible para la formación integral de los jóvenes. - Bastante bien, aunque ya he mencionado que ha sido corto en el tiempo y denso. - Mucha utilidad, no podemos seguir en la escuela de espaldas a los medios. Enseñar a leer es hoy en día algo más que letra impresa en papel. - Claro, sintético y que consigue en su desarrollo los objetivos propuestos. - Por supuesto; esto se podría optimizar si se explicitara la vinculación con los contenidos de las diferentes áreas. - Está bastante bien. Con ideas claras de donde se parte y a donde se quiere llegar. Objetivos claros y posibles. Metodología adecuada. Parte de un problema que tiene la sociedad ante los medios de comunicación. - Sí que es útil dar todo esto en la ESO, sobre todo en los dos últimos años, donde los alumnos están más preparados, conecta con su interés y se puede ir formando la crítica de cada uno de forma más constructiva y real. - El programa en su generalidad lo veo muy positivo y aun más conveniente para los alumnos sobre todo adolescentes. Es un momento de empezar a tomar decisiones y el adoptar una actitud crítica ante los medios de comunicación. Creo que es una de las mejores formas para llegar a adoptar una actitud sin manipulaciones. - Muchísima utilidad, nos acercan la realidad (la de todos, alumnos y profesores) a las aulas. A partir de ellos podemos derivar a todas las materias y de los distintos contenidos podemos a su vez acercarnos a los medios de comunicación.	P.U.4 P.S.4 P.S.4 P.U.5 P.U.5 P.O.3 P.O.3 P.S.5 P.S.5 P.O.4 P.O.4 P.A.5 P.A.5
	C.2.	- Que en las horas de tutoría se cumplirá una finalidad, que es la de conseguir una condición de consumidores activos ante los medios de comunicación para todos los alumnos, incluyéndose ésta también en los objetivos planteados en los temas transversales, como es la educación para el consumo. - Lo único que veo negativo para llevarlo a la práctica es que se realiza dentro de las sesiones de tutoría, pudiendo quedar éstas debilitadas en otros aspectos, no dejando el tiempo suficiente para su realización. - Fundamentalmente, hacer alumnos más críticos, atentos a lo que los medios pueden estar vendiéndoles. - La falta de color, que "echa para atrás" a los alumnos de estas edades. La mala calidad de impresión de algunas imágenes. - Para el alumno, la implementación del programa traería consigo la adquisición gradual de los objetivos deseados. - Lo negativo de este proyecto se relaciona con la presentación general, debido a la ausencia de color, resulta poco atractiva. Lo mismo sucede con las ilustraciones que no son sugerentes. - Algunos textos son repetitivos. - Abordar toda la temática de la educación en medios de comunicación y permitir al tutor desarrollar parte de sus labores específicas. - Formato: más manipulable, escribible. Variedad en cuanto a formato y planteamientos de sesiones. - Desarrollo de la crítica constructiva entorno a los mensajes que aparece en los medios de comunicación. - Demasiadas actividades, demasiados interrogantes, demasiados murales.	P.S.1 P.S.1 P.S.2 P.S.2 P.S.3 P.S.3 P.S.3 P.U.1 P.U.1 P.U.2 P.U.2

		- Al programa le encuentro muchas virtudes como puedes comprobar en la valoración que he realizado de los ítems del cuestionario. Pero en primer lugar, destacaría la pertenencia de esta iniciativa educativa ante problemáticas muy generalizadas en nuestra sociedad y que inciden muy especialmente en el colectivo de adolescentes, estudiantes de la etapa de Educación Secundaria, al que se dirige el programa (consumismo compulsivo, conductas estereotípicas y sus consecuencias, carencia de valores, presencia en aumento de contravalores, etc.) Y que son en buena parte producto de un cierto analfabetismo mediático en una sociedad en la que los medios de comunicación están omnipresentes en gran parte de nuestro tiempo y espacio vital. Otro de los valores que me parecen importantes en este programa es su estructura y organización. En cuanto a la primera, el programa presenta una progresión muy lógica partiendo del conocimiento de los medios, pasando por su análisis para a partir de ahí poder iniciarse el alumno en su producción. En lo relativo a su organización, destaca la virtud de ser un programa centrado en las actividades de los alumnos, que toma como punto de partida en todas las sesiones la reflexión sobre cuestiones que resultan muy cotidianas en la vida de los alumnos y que seguramente, por ello, facilitarán la implicación real de los alumnos en el desarrollo de las actividades posteriores. Asimismo, también destaca muy positivamente la intencionalidad explícita del programa no sólo de alfabetizar en los medios de comunicación de masas sino, también, de generar en los alumnos actitudes y compromisos afines con los objetivos del programa. Esto es un indicador del interés por la incidencia social que se presenta explícitamente en el diseño del programa. De hecho, este factor me parece completamente coherente con un programa que no sólo persigue la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis sino también y, sobre todo, de comportamientos críticos ante los medios de comunicación de masas.	P.U.3
		- Introducir a los alumnos a un consumo crítico y responsable de los medios, especialmente de la televisión. Hacerles conscientes del poder de persuasión e influencia que tienen los medios. Descubrir con ellos cómo son y cómo funcionan los medios. Aprender a programarse para consumir medios de forma activa y no como único recurso para emplear el tiempo de ocio.	P.O.1
		- La estructuración constante en las distintas sesiones conlleva en los alumnos cierta "apatía". Las sesiones no pueden llevarse a cabo en una tutoría de una hora, se pierde mucha información si no se da un tiempo prudente a las puestas en común. El programa requiere muchas sesiones para ser trabajado exclusivamente en el ámbito de la tutoría.	P.O.1
		- Se fomentaría la reflexión y valoración crítica de los medios de comunicación por parte del alumnado. Por otra parte, se dispondría de una herramienta sistematizada de trabajo, lo cual es bastante bien recibido por el profesorado.	P.O.2
		- Ya aludido anteriormente.	P.A.1
		- La imposibilidad de llevarlo a cabo en diez sesiones. Tendríamos que haberlo comenzado en Septiembre y haberlo trabajado durante todo el curso.	P.A.1
		- Inducir a los alumnos a un consumo crítico y responsable de los medios, especialmente de la televisión. Hacerles conscientes del poder de persuasión e influencia que tienen los medios. Descubrir con ellos cómo son y cómo funcionan los medios. Aprender a programarse para consumir medios de forma activa y no como único recurso para emplear el tiempo de ocio.	P.A.2
		- La estructuración constante en las distintas sesiones conlleva en los alumnos cierta "apatía". Las sesiones no pueden llevarse a cabo en una tutoría de una hora, se pierde mucha información si no se da un tiempo prudente a las puestas en común. El programa requiere muchas sesiones para ser trabajado exclusivamente en el ámbito de la tutoría.	P.A.2
		- Modificar la conducta de los jóvenes. Es un tema de mucha referencia en sus vidas. Lo trabajan con interés. Entra entre sus objetivos.	P.A.3
		- Muy denso y condensado. Casi 100% de trabajo en grupo.	P.A.3

		Necesita más variedad de actividades. -Hacer que los alumnos adopten una actitud crítica y madura ante los medios, de manera que sean conscientes del afán manipulador de estos y no se dejen dirigir. Ninguno. - Una complementación desde la Orientación para conseguir alumnos más críticos con el mundo de los medios, algo que parecía reservado al campo de la Lengua o de las Ciencias Sociales. Los departamentos de Orientación pueden hacer mucho desde las sesiones de Tutoría. - Ninguno. Simplemente ahondaría en cómo acercarlo más al ambiente y entorno de los alumnos/as, a sus verdaderos intereses y necesidades. - Desarrollaría una actitud crítica frente a los mensajes de los medios y el consumo excesivo e inconsciente. con su aplicación estaremos en el camino correcto hacia una adecuada y necesaria alfabetización. - En términos generales ninguno. Quizás haría una observación, que la dejaría para una próxima revisión. Me refiero al orden de las sesiones, empezaría por lo más cercano a los alumnos: la televisión, la publicidad. - Mayor conocimiento de los medios. Espectadores/consumidores críticos y activos. Transversalidad. Interdisciplinariedad en ESO (al llevar a cabo el programa desde varias áreas). - Denso. Cambiar las actividades de evaluación. Variedad en las actividades en general. - Contribuir al desarrollo del sentido crítico de nuestros alumnos. Favorecer el conocimiento y el buen uso de esta realidad, cada vez más cotidiana. - La encuadernación y el formato en blanco y negro. Podría optimizarse dando instrucciones y orientaciones al profesorado. - Ser más críticos y reflexivos ante los medios de comunicación. - El tiempo real que puede llevar esto. El no saber conectar bien con las necesidades del alumno. Falta un poco más de atractivo en el cuaderno. - Formar una actitud crítica. Aprender a tomar decisiones. Valorar con mayor precisión todo lo que nos rodea en el mundo de la información. Aprender a "pensar" en la información. Aprender a formularnos preguntas sobre qué estamos viendo, oyendo, etc. - El tiempo en que se ha debido realizar el programa. Una presentación, a veces, muy monótona para las edades a las que iba dirigida. Una estructura a nivel del lenguaje en ocasiones reiterativa.	P.A.4 P.S.4 P.S.4 P.U.5 P.U.5 P.O.3 P.O.3 P.S.5 P.S.5 P.O.4 P.O.4 P.A.5 P.A.5
	C.3.	- Como última observación, tengo que decir que nos encontramos ante un proyecto de trabajo dentro de la orientación, que se realizará a través de la tutoría del grupo, trabajando sobre los medios de comunicación para conseguir una actitud de consumidores inteligentes para todos los alumnos. Por todo esto, estamos ante un programa de orientación que lo considero bastante apropiado para su objetivo principal, aunque existen algunas mejoras que creo se pueden realizar, pero que no afectan en gran medida a su calificación global, que vuelvo a considerarlo como bastante aceptable. - Muy interesante para esta edad. Realista en cuanto a las actividades propuestas, pues no son muchas, son fáciles. Motivador para el alumno por partir de modalidades que le son atractivas. - Muy buena estructuración interna en la división de unidades en la que se tiene en cuenta la progresiva capacidad de asimilación del alumno. Creo que es necesario revisar lo referido a los aspectos gráficos. - Me parece una iniciativa valiosa. Hay que ser valientes y hacer propuestas, aunque otros (yo, en este caso) nos critiquen. - Hubiese sido conveniente una explicación previa sobre el lugar que ocupa este programa en tu tesis doctoral para poder valorar más adecuadamente su funcionalidad. A pesar de todo, ten en cuenta que yo sé poco de este tema. - Sería interesante que este programa se contemplara mejor como una optativa en 4º de ESO, por el beneficio que se podría obtener para el bachillerato, especialmente de letras. - Sería interesante que este programa se contemplara mejor como una optativa en 4º de ESO, por el beneficio que se podría obtener para el bachillerato, especialmente de letras. - Creo que es un programa muy interesante, muy bien elaborado y con una secuencia metodológica coherente. Aplicado con tiempo suficiente en los centros desarrollará los objetivos marcados perfectamente.	P.S.1 P.S.2 P.S.3 P.U.1 P.U.2 P.O.1 P.A.2 P.U.5

		- En líneas generales, el programa es positivo, salvando las observaciones hechas anteriormente. Creo imprescindible que los elementos que integran los medios de comunicación forman parte de la vida en el aula.	P.A.5



2

Evaluación del desarrollo de la experimentación

An orange square with a thin black border, containing the text '2.1' in a large, bold, black serif font. The square is slightly offset to the right and bottom, creating a subtle shadow effect.

2.1

Cuestionario de evaluación inicial de los alumnos

Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Cuestionario de exploración sobre los conocimientos, hábitos, experiencias,
influencias y valores de los Medios y sus mensajes

Prueba de diagnóstico inicial



Los Medios en nuestra vida

Cuestionario

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de los medios de comunicación y el fenómeno de la publicidad. Queremos conocer tu opinión sobre su influencia real en tu vida y el grado de conocimiento que tú tienes sobre ellos. Tus respuestas, junto a las de otros chicos y chicas de diferentes Centros, nos van a servir para hacer un trabajo de investigación, que se complementa con el Programa de Orientación que vas a iniciar. Si respondes sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como los 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.

1. DATOS

- a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra ____
c) Curso: 3º ESO ____
d) Centro: ____
e) Ciudad: ____
f) Barrio de residencia: ____

2. NOSOTROS Y LOS MEDIOS

1. ¿Qué medio de comunicación (prensa, radio, tv) utilizas más? Señálalo por orden de preferencia:

- a) ____
b) ____
c) ____

2. ¿Cuántos periódicos o revistas se compran semanalmente en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

3. ¿Cuántos receptores de radio hay en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

4. ¿Cuántos televisores hay en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

5. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a leer periódicos o revistas diariamente?:

- a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Más de tres horas

6. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a oír la radio 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

7. ¿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

8. ¿Dónde se encuentran ubicados los medios en tu casa? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Cocina
b) Comedor, salón o sala de estar
c) Habitación de los padres
d) Habitaciones de los hijos
e) Otras habitaciones

9. Cuando haces uso de los medios, ¿cómo sueles hacerlo? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Solo habitualmente
b) Con mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

10. ¿A qué hora habitualmente consumes los medios? Indícalo anteponiendo en las casillas las siglas «P, R, T» que correspondan (selecciona hasta tres):

- a) 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)

11. Los fines de semana ¿haces uso de los medios más que a diario?:

- a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

3. EL MUNDO DE LOS MEDIOS

12. ¿Conoces las principales funciones de los medios de comunicación?:

- a) No
b) Sí

13. En caso afirmativo, cítalas:

1. ____
2. ____
3. ____

14. Cuando usas los medios, lo haces generalmente:

- a) Por hábito y costumbre.
- b) Porque hay un programa o una noticia que me interesa.

15. ¿Para qué te sirven los medios en tu vida?:

- a) Entretenirme y divertirme.
- b) Aprender nuevas cosas.
- c) Informarme.
- d) Olvidarme de problemas y preocupaciones.

16. ¿Crees que estás informado acerca del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.):

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

17. ¿Crees que es importante saber cómo funciona el mundo de los medios?:

- a) No tiene valor en mi vida.
- b) No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias.
- c) Es importante para los expertos y profesionales.
- d) Es importante para mí, para conocerlos mejor.

18. ¿Sabes quiénes son los dueños de los medios que usas habitualmente?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

19. ¿Encuentras diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

20. En caso afirmativo, cítalas:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

21. ¿Conoces las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

4. LOS CONTENIDOS, LOS MENSAJES Y EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS

22. ¿Sabes lo que vas a leer, ver u oír cuando utilizas algún medio?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

23. ¿Qué tipo de prensa lees habitualmente? (señala hasta dos):

- a) Diarios nacionales o regionales
- b) Diarios locales
- c) Diarios deportivos
- d) Revistas (especificar su tipo):

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

24. ¿Qué haces cuando abres un periódico o una revista? (señala hasta dos):

- a) Veo sólo los titulares y las fotografías.
- b) Leo las informaciones que me interesan.
- c) Lo leo entero.

25. ¿Qué contenidos lees normalmente? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

☐	a) Artículos
☐	b) Noticias internacionales
☐	c) Noticias nacionales
☐	d) Noticias locales
☐	e) Sucesos
☐	f) Sociedad
☐	g) Deportes
☐	h) Humor y psatiempos
☐	i) Entrevista y reportajes
☐	j) Publicidad
☐	k) Otros (especificar) _____

26. ¿Qué tipo de programas oyes por la radio? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

☐	a) Informativos
☐	b) Musicales
☐	c) Magazines
☐	d) Concursos
☐	e) Otros (especificar) _____

27. ¿Qué es lo que más sueles ver en la tele? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

☐	a) De todo un poco
☐	b) Películas de cine
☐	c) Teleseries
☐	d) Concursos
☐	e) Informativos
☐	f) Anuncios
☐	g) Deportes
☐	h) Dibujos animados
☐	i) Telenovelas
☐	j) Otros (especificar) _____

28. ¿Crees que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

29. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

30. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

31. ¿Salen tus ídolos y personajes en televisión?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

32. ¿Piensas que los programas con sus temáticas y personajes te influyen en tu forma de ser y actuar?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada
- d) No considero importante esta cuestión.

33. En caso afirmativo, señala tres por orden de influencia:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

34. ¿Sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie, una telenovela...?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

35. ¿Alguna vez te has dado cuenta que la información que estabas recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

36. En caso positivo, indica cómo:

37. ¿Consideras que las escenas violentas perjudican a los niños y adolescentes?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

38. Indica por qué:

39. ¿Y las de sexo?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

40. Indica por qué:

41. ¿Ofrece la televisión una información real de los acontecimientos?:

- a) Sí
- c) No
- c) Depende de los tipos de programas.

42. ¿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.

43. ¿Has reflexionado alguna vez sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas...) para hacerlos atractivos y entretenernos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

44. Si conoces algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

45. ¿Has reflexionado seriamente alguna vez sobre los programas de la televisión que ves?:

- a) Sí, muchas veces
- b) No, nunca
- c) Muy superficialmente

46. ¿Crees que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

47. En caso positivo, indica el nombre del medio y las ideas políticas que consideras que defiende:

Nombre del medio *Posicionamiento*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

48. ¿Sabes que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

- a) Sí
- b) No

49. En caso positivo, ¿consideras que conoces suficientemente estos códigos?:

- a) No
- b) Sí
- c) Muy superficialmente

50. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

51. ¿Qué opinas sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la TV?:

- a) Excesivos
- b) Normal
- c) Escasos

52. ¿Cuál es tu actitud ante la publicidad?:

- a) Procuero desentenderme o rechazarla.
- b) Cierta pasividad e indiferencia.
- c) Me gusta, la sigo con interés.
- d) Actitud crítica y reflexiva.

53. ¿La publicidad de un producto te influye provocando el deseo de comprarlo?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

54. ¿Antes de comprar un producto anunciado, lo comparas con otros similares del mercado?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

55. ¿Te crees lo que se dice en la publicidad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

56. ¿Piensas que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

57. En el caso de que hayas observado en imágenes o textos alguna intencionalidad encubierta o un doble sentido, indícalo:

58. ¿En qué te fijas más cuando ves un anuncio? (selecciona hasta dos):

- a) En la música.
- b) En los personajes.
- c) En las imágenes.
- d) En los diálogos o textos.
- e) En las características del producto.
- f) Otros (especificar) _____

59. ¿Conoces los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

60. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) Aparecen en igualdad de condiciones.
- b) Reflejan lo que sucede en la sociedad.
- c) Hay discriminación hacia la mujer.
- d) Hay discriminación hacia el hombre.
- e) La mujer es considerada como objeto sexual.
- f) Otro _____

61. ¿Crees que la publicidad nos transmite modos o estilos de vida?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

62. ¿Has comprado alguna vez un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en la publicidad y luego en la realidad resultó ser distinto?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

63. En caso positivo, indica cómo te sentiste:

64. ¿Usas productos de «marca»?:

- a) Sí, porque son productos de calidad.
- b) No, lo considero una tontería.
- c) No, pero me gustaría.
- d) Sí, porque además de su calidad me siento con ellos diferente o más importante.

65. ¿Conoces las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad, para proteger a los consumidores?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

66. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

67. ¿Qué contravalores (aspectos negativos) fundamentales crees que nos transmite la TV? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. NUESTRA VIDA COMO CONSUMIDORES INTELIGENTES DE MEDIOS

68. ¿Te has parado alguna vez a analizar detenidamente un programa de la tv o una imagen publicitaria?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

69. En caso positivo, indica cómo:

70. ¿Crees que un conocimiento general de los medios (estructura, funcionamiento, técnicas y recursos) repercute en un mejor consumo de los mismos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

71. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación?:

- a) No, es una pérdida de tiempo.
- b) Sí, es bueno para nuestra formación.
- c) No, te despista sobre la información que nos ofrecen.
- d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

72. ¿Crees que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejorará nuestra calidad de vida?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

73. ¿Piensas que ves, oyes o lees aquello que realmente te conviene?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

74. ¿Consideras que planificas tu consumo de los medios, sobre todo de la televisión y/o de radio?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

75. ¿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) _____

76. Si te lo propusieras, ¿qué tipo de actividades realizarías en el tiempo que dedicas a ver la tv de forma mecánica? (indica hasta tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

77. ¿Se puede aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la tele?:

- a) No
- b) Sí

78. ¿Te han enseñado alguna vez de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes?:

- a) No, nunca.
- b) No es necesario aprender a consumir los medios.
- c) Sí, mis padres.
- d) Sí, mis profesores.

79. ¿Crees necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten?:

- a) No
- b) No considero importante esta cuestión.
- c) Sí

80. ¿Crees que es importante ser un consumidor activo y crítico de los medios?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

81. Para ser un buen consumidor de medios, es importante:

- a) Ser un adicto de ellos.
- b) Ignorarlos y rechazarlos de nuestra vida.
- c) Racionalizar su consumo.

82. ¿Crees que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

83. Enumera tres actitudes de un consumidor inteligente de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

2.2

Cuestionario de evaluación final del grupo experimental

Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Cuestionario de exploración sobre los conocimientos, hábitos, experiencias,
influencias y valores de los Medios y sus mensajes

Prueba final
Grupo Experimental



Los Medios en nuestra vida

Cuestionario de evaluación del alumnado

Hola amigo/a:

En los últimos meses has estado trabajando y reflexionando sobre la influencia y el consumo de los medios de comunicación y la publicidad en nuestra vida. Esperamos que hayas aprendido a verlos de otra manera y a analizar críticamente sus mensajes. Estamos condenados a vivir con ellos, los necesitamos, pero ahora seguro que tú te convertirás en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente a las cuestiones que se te plantean a continuación para conocer lo que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa de Orientación 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 por tu colaboración.

1. DATOS

- a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra ____
c) Curso: 3º ESO ____ 4º ESO ____
d) Centro: _____
e) Ciudad: _____

2. NOSOTROS Y LOS MEDIOS

1. ¿Qué medio de comunicación (prensa, radio, tv) utilizas más? Señálalo por orden de preferencia:

- a) _____
b) _____
c) _____

2. ¿Cuántos periódicos o revistas se compran semanalmente en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

3. ¿En los últimos meses, cuánto tiempo aproximadamente has dedicado a leer periódicos o revistas diariamente?:

- a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Más de tres horas

4. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado a oír la radio 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. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado 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

6. Cuando haces uso de los medios, ¿cómo sueles hacerlo? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Solo habitualmente
b) Con mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

7. ¿A qué hora habitualmente estás haciendo uso de los medios? Indícalo anteponiendo en las casillas las siglas «P, R, T» que correspondan (selecciona hasta tres):

- a) 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. Los fines de semana ¿consumes los medios más que a diario?:

- a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

3. EL MUNDO DE LOS MEDIOS

9. ¿Con el Programa has conocido las principales funciones de los medios de comunicación?:

- a) No
b) Sí

10. En caso afirmativo, cítalas:

1. _____
2. _____
3. _____

11. Ahora cuando usas los medios, lo haces generalmente:

- a) Por hábito y costumbre.
b) Porque hay un programa o una noticia que me interesa.

12. ¿Cuáles crees tú que son las funciones que cumplen los medios en tu vida?:

- a) Entretenerme y divertirme.
b) Aprender nuevas cosas.
c) Informarme.
d) Olvidarme de problemas y preocupaciones.

13. ¿Crees que este Program te ha informado adecuadamente acerca del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.):

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

14. ¿Has descubierto la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios?:

- a) No tiene valor en mi vida.
- b) No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias.
- c) Es importante para los expertos y profesionales.
- c) Es importante para mí, para conocerlos mejor.

15. ¿Sabes ahora quiénes son los dueños de los medios que usas habitualmente?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

16. ¿Ahora te resulta más fácil encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

17. En caso afirmativo, cítalas:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

18. ¿Conoces las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

4. LOS CONTENIDOS, LOS MENSAJES Y EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS

19. Ahora, cuando utilizas algún medio ¿te planteas lo que vas a leer, ver u oír?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

20. ¿Qué tipo de prensa lees últimamente? (señala hasta dos):

- a) Diarios nacionales o regionales
- b) Diarios locales
- c) Diarios deportivos
- d) Revistas (especificar su tipo):

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

21. ¿Qué haces cuando abres un periódico o una revista? (señala hasta dos):

- a) Veo sólo los titulares y las fotografías.
- b) Leo las informaciones que me interesan.
- c) Lo leo entero.

22. ¿Qué contenidos lees últimamente? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Artículos
- ☐ b) Noticias internacionales
- ☐ c) Noticias nacionales
- ☐ d) Noticias locales
- ☐ e) Sucesos
- ☐ f) Sociedad
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Humor y psatiempos
- ☐ i) Entrevista y reportajes
- ☐ j) Publicidad
- ☐ k) Otros (especificar) _____

23. ¿Qué tipo de programas oyes por la radio? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Informativos
- ☐ b) Musicales
- ☐ c) Magazines
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Otros (especificar) _____

24. ¿Qué es lo que más sueles ver últimamente en la tele? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) De todo un poco
- ☐ b) Películas de cine
- ☐ c) Teleseries
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Informativos
- ☐ f) Anuncios
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Dibujos animados
- ☐ i) Telenovelas
- ☐ j) Otros (especificar) _____

25. ¿Piensas ahora que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

26. ¿Cuáles son tus programas favoritos, actualmente? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

27. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

28. ¿Salen tus ídolos y personajes en televisión?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

29. ¿Piensas que los programas con sus temáticas y personajes te influyen en tu forma de ser y actuar?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada
- d) No considero importante esta cuestión.

30. En caso afirmativo, señala tres por orden de influencia:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

31. ¿Ahora, sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie, una telenovela...?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

32. ¿Este Programa te ha ayudado a que te des cuenta de que la información que a veces recibes de los medios puede ser subjetiva o estar siendo manipulada?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

33. En caso positivo, indica cómo:

34. ¿Consideras que las escenas violentas perjudican a los niños y adolescentes?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

35. Indica por qué:

36. ¿Y las de sexo?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

37. Indica por qué:

38. ¿Crees ahora que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos?:

- a) Sí
- b) No
- c) Depende de los tipos de programas.

39. ¿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.

40. ¿Has podido reflexionar, al menos brevemente en este Programa, sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas...) para hacerlos atractivos y entretenernos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

41. Si has conocido algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

42. ¿El Programa te ha servido para reflexionar seriamente sobre los programas de la televisión que ves?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

43. ¿Crees ahora que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

44. En caso positivo, indica el nombre del medio y las ideas políticas que consideras que defiende:

Nombre del medio *Posicionamiento*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

45. ¿Sabías o has aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

- a) Sí
- b) No

46. ¿Consideras que con este Programa has comenzado a conocer estos códigos?:

- a) No
- b) Sí
- c) Muy superficialmente

47. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

48. ¿Qué opinas ahora sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la TV?:

- a) Excesivos
- b) Normal
- c) Escasos

49. ¿Cuál es tu actitud ahora ante la publicidad?:

- a) Procuero desentenderme o rechazarla.
- b) Cierta pasividad e indiferencia.
- c) Me gusta, la sigo con interés.
- d) Actitud crítica y reflexiva.

50. Después de haber conocido los mecanismos de la publicidad para vendernos un producto, te sigue influyendo, provocándote el deseo de comprarlo?:

- a) Sí
- b) No
- c) Menos que antes

51. ¿Ahora, antes de comprar un producto anunciado, lo comparas con otros similares del mercado?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

52. ¿Te crees ahora todo lo que se dice en la publicidad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

53. ¿Piensas que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

54. En el caso de que hayas observado en imágenes o textos alguna intencionalidad encubierta o un doble sentido, indícalo:

55. ¿Ahora en qué te fijas más cuando ves un anuncio? (selecciona hasta dos):

- a) En la música.
- b) En los personajes.
- c) En las imágenes.
- d) En los diálogos o textos.
- e) En las características del producto.
- f) Otros (especificar) _____

56. ¿Has conocido los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

57. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) Aparecen en igualdad de condiciones.
- b) Reflejan lo que sucede en la sociedad.
- c) Hay discriminación hacia la mujer.
- d) Hay discriminación hacia el hombre.
- e) La mujer es considerada como objeto sexual.
- f) Otro _____

58. ¿Crees que la publicidad nos transmite modos o estilos de vida?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

59. ¿Crees que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

60. ¿Te parece importante desarrollar una actitud crítica ante los productos de «marca»?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

61. ¿Has conocido las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad, para proteger a los consumidores?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

62. ¿El Programa te ha servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que la televisión nos aporta?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

63. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

64. ¿Qué contravalores (aspectos negativos) fundamentales crees que nos transmite la TV? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. NUESTRA VIDA COMO CONSUMIDORES INTELIGENTES DE MEDIOS

65. ¿El desarrollo del Programa te ha ayudado a analizar detenidamente un programa de la tv o una imagen publicitaria?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

66. En caso positivo, indica cómo:

67. ¿Crees que un conocimiento general de los medios (estructura, funcionamiento, técnicas y recursos) repercute en un mejor consumo de los mismos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

68. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación?:

- a) No, es una pérdida de tiempo.
- b) Sí, es bueno para nuestra formación.
- c) No, te despista sobre la información que nos ofrecen.
- d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

69. ¿Crees ahora que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejorará nuestra calidad de vida?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

70. ¿Piensas que este Programa te va ayudar en una mejor elección de lo que te conviene ver, leer u oír?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

71. ¿Crees que este Programa te ayudará en una mejor planificación de tu consumo de los medios, sobre todo de la televisión y/o de radio?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

72. ¿Piensas que después de realizar este Programa seguirás dedicando gran parte de tu tiempo libre a ver la televisión?:

- a) Sí, igual que antes.
- b) No, lo planificaré mejor.
- c) Sólo a veces.

73. ¿Crees ahora que se puede aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la tele?:

- a) No
- b) Sí

74. ¿Piensas que este Programa te ha enseñado de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes?:

- a) No
- b) Sí
- d) Un poco

75. ¿Crees necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten?:

- a) No
- b) No considero importante esta cuestión.
- c) Sí

76. ¿Crees que es importante ser un consumidor activo y crítico de los medios?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

77. Para ser un buen consumidor de medios, es importante:

- a) Ser un adicto de ellos.
- b) Ignorarlos y rechazarlos de nuestra vida.
- c) Racionalizar su consumo.

78. ¿Crees que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

79. Enumera tres actitudes de un consumidor inteligente de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

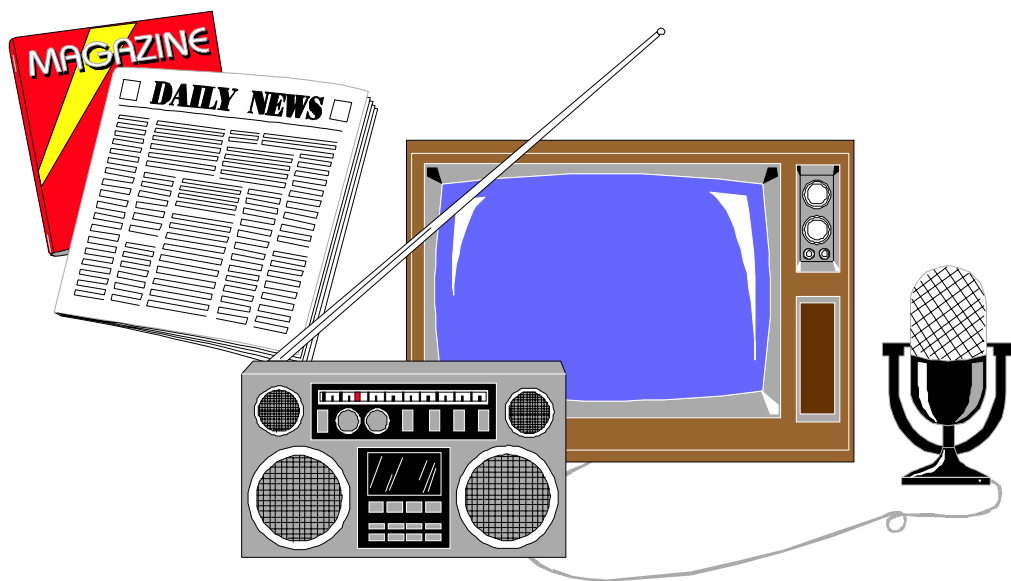
2.3

Documentos de formación para los observadores

Programa de Orientación para enseñar y
aprender a a ser consumidores inteligentes
de los medios de comunicación

Juan Manuel Méndez Garrido

APRENDAMOS A CONSUMIR
MENSAJES



Orientaciones para los
Observadores de las
Sesiones de Tutoría

Los Documentos que se incluyen a continuación se han elaborado para cubrir las siguientes finalidades:

- Formar e informar a las personas colaboradoras en la investigación sobre los aspectos básicos a tener en cuenta para poder dar validez a las observaciones del desarrollo de las Sesiones de Tutoría en los distintos Centros Educativos que experimentan el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».
- Orientar sobre los elementos concretos que serán objetivos prioritarios de ésta observación.
- Unificar criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones.
- Servir de guía y facilitar la tarea a los observadores.

La Observación como técnica de diagnóstico y evaluación

Orientaciones básicas a seguir en las observaciones del desarrollo del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

1. Concepto de observación

Según Casanova, en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992, 75), «se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otros o unos sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios».

2. Tipos de observación

Observación directa:

Es aquella que se hace para captar reacciones, actitudes y comportamientos en el momento mismo en que se producen.

Observación indirecta:

Es la que se hace sobre los productos resultantes de una actividad ya realizada, indagando sobre aspectos relacionados con ésta (cómo fue la organización del aula, la participación de los alumnos, la metodología empleada por el profesor, los recursos y materiales utilizados, las dudas que surgieron, los inconvenientes que se encontraron, etc.)

3. Tipos de observadores

Observador participante:

Es aquél que se integra en la realidad que observa como un participante más -puede ser un miembro del grupo o alguien ajeno a él-.

Observador independiente:

Sólo observa al grupo y no se integra en él.

4. Ventajas de la observación

- Las informaciones que aporta corresponden a situaciones espontáneas y naturales que suceden en el entorno habitual de la realidad observada -no se somete a los observados a situaciones artificiales y experimentales-.
- Permite obtener, al mismo tiempo y durante todo el proceso, información de todos los elementos participantes.
- Recogemos informaciones tanto del proceso orientador y educativo como del proceso de aprendizaje.

5. Exige en el observador

Objetividad, gran atención y un trabajo continuado.

6. Para evitar la subjetividad

- Ser conscientes de que nuestra subjetividad puede influir en los resultados de la observación.
- Concretar de antemano los aspectos que queremos observar para evitar referirnos a otros secundarios que nos pueden distraer o interferir.
- Utilizar instrumentos de registro que nos ayuden a realizar la observación (diarios, escalas de observación, anecdotal, listas de control, fichas de seguimiento, grabación en audio o vídeo).
- Las observaciones deben referirse a comportamientos o acciones que se dan y no a juicios personales del observador. Como regla a tener en cuenta podemos decir que:

Evitar el «CREO QUE» por el «OBSERVO QUE»
REGISTRAR LO QUE VEMOS Y OÍMOS, NO LO QUE OPINAMOS

ES CORRECTO referirse a acciones como:

Pregunta, recoge, utiliza, guarda, dice, explica, hace, recuerda, repasa, escucha, ordena, obliga, grita, participa, no interviene, llega tarde, ayuda, se mueve, está sentado, guarda silencio, atiende, aconseja, toma nota, dibuja, forma equipos, está aislado, está pensativo, hace pausas, sonríe, motiva, orienta, evalúa, critica, corrige, informa, no muestra interés...

NO ES CORRECTO hacer juicios de valor como:

Es ordenado, lo hace muy bien, es estupendo, no se puede mejorar, me gusta como lo hace, es trabajador, no es inteligente, está bien preparado, no tiene interés, se despreocupa, tiene mucho valor, es muy importante, debe ser así, me parece mal, no es correcto, creo que es una equivocación, lo debería repetir, está mal planteado, no le gusta a la clase, no merece la pena, es culpa de...

7. Precauciones que se deben tomar

- **Evitar siempre el efecto de halo.**

Es decir, no dejarse influenciar por la situación que estamos observando y, especialmente, no dejarse llevar por las *primeras impresiones* que nos dan los hechos o las personas observadas.

- **Evitar los errores de**

- **Generosidad** - calificar siempre muy positivo a todo y a todos-.
- **Severidad** -calificar muy bajo todo y a todos-, y
- **Tendencia central** -calificar siempre todo y a todos como normal-.

Para no caer en estos errores hay que utilizar todos los calificativos de una escala como, por ejemplo, ésta: muy positivo, positivo, normal, bajo y muy bajo.

- **Evitar el error lógico** no dejándose influir por cosas que el observador piensa que son importantes dentro de la situación observada y que deben apacer o comportarse como él personalmente espera que lo hagan.

Guía de observación

Aspectos fundamentales a observar en el desarrollo de las Sesiones de Tutoría que experimentan el Programa «Aprendamos a consumir mensajes»

En las observaciones de las Sesiones de Tutoría centraremos nuestro interés en describir todo aquello que haga referencia a alguno de los aspectos siguientes:

1. Organización del aula

- Organización inicial del grupo-clase
- Organización del tiempo para la Sesión
- Organización del espacio a lo largo de la Sesión

2. Clima de clase

- Relaciones personales
- Comunicación interpersonal
- Confianza mutua
- Conflictos
- Apatía
- Tensiones

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer
 - *En cuanto a su papel:* es mediador, autoritario, permisivo...
 - *En cuanto a sus formas de hacer:* motiva, estimula, anima, orienta, informa, ayuda, es halagador, se muestra preocupado, tiene una actitud preventiva, manifiesta sus expectativas, escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus opiniones...
- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Son receptivos, participan en clase, se implican en las actividades, se muestran indiferentes, demuestran interés, tienen atención, son constantes en su trabajo, colaboran entre ellos, se ayudan mutuamente, preguntan al profesor, intervienen de forma espontánea, muestran actitud sumisa...

4. Formas de trabajar

- Trabajos individuales
- Trabajos por equipos
- Trabajos en gran grupo
- Actividades extraescolares

5. Características de las actividades

- Tipo de actividad (suponene comentar, interpretar, discutir, reflexionar, crear, leer, sacar conclusiones, informarse, tomar decisiones, curiosear, ampliar, reforzar, etc.)
- Amplitud (referida al tiempo y trabajo que requieren)
- Adecuación a los alumnos (son adaptadas a sus edades e intereses)
- Presentación (forma de presentarlas el profesor)
- Favorecen la reflexión
- Favorecen el trabajo en grupo
- Interesan a los alumnos

6. Metodología

- Destreza docente (soltura y experiencia que muestra en la clase)
- Estrategias didácticas empleadas
(Utiliza el acercamiento a los alumnos, el diálogo, la ejemplificación, el humor, la investigación con sus alumnos, un método transmisivo que no favorece la participación, activa a los alumnos para que sean ellos los que hagan, utiliza la evaluación inicial para conocer el punto de partida, presenta los objetivos antes de empezar la Sesión, a lo largo de la Sesión promueve la autoevaluación y coevaluación...)
- Coherencia (sus propuestas metodológicas guardan relación y no encierran contradicciones)
- Tiene en cuenta la motivación
- Se centra en la explicación del profesor
- Favorece la participación de los alumnos
- Favorece la interacción en el grupo
- Favorece el intercambio de ideas
- Favorece el debate y la discusión crítica
- Favorece la toma de decisiones en grupo
- Favorece la atención individualizada
- Favorecen la coevaluación y autoevaluación

7. Materiales y recursos

- Materiales empleados (Cuaderno del Alumno, fotocopias, otros libros, acetatos...)
- Recursos humanos participantes (personas ajenas a la clase que intervienen en la Sesión)
- Recursos didácticos (mural, recorte de prensa, televisión, vídeo, cinta de audio, retroproyector...)

8. Evaluación

- Objetos de la evaluación (alumnos, alumnos y profesores, el grupo, los resultados, las actividades, la planificación, los objetivos, la propia evaluación...)
- Evaluación inicial (actividades de reconocimiento y exploración realizadas en la clase)
- Evaluación continua (actividades o manifestaciones que promueven la evaluación a lo largo de la Sesión)
- Evaluación final (actividades de valoración de resultados finales y del funcionamiento de elementos personales y curriculares implicados en la Sesión)
- Coherencia (las actividades de evaluación guardan relación y no encierran contradicciones)
- Criterios de referencia (¿están fijados los criterios de evaluación?, ¿se dan a conocer a los alumnos?, ¿son claros?, ¿se utilizan?, ¿cuándo se fijan y se utilizan?...)
- Técnicas e instrumentos empleadas (observación, prueba escrita, debate, puesta en común, revisión de

cuadernos de clase, revisión de tareas individuales y de grupo, cuestionarios, entrevistas...)

- Autoevaluación (actividades o manifestaciones que denotan que el alumno o profesor evalúan a sí mismos)
- Coevaluación (evaluación compartida realizada por el grupo clase y el profesor)
- Implicación del alumno
- Utilización de las informaciones que aporta la evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

- Manifestaciones de los alumnos
- Manifestaciones del Tutor
- Dudas que surgen
- Temas que interesan a los alumnos
- Dudas que se plantean
- Discusiones que se dan
- Desacuerdos en el grupo
- Opiniones en relación al tema de la evaluación
- Opiniones en relación a las actividades
- Opiniones en relación al formato
- Opiniones en relación a la metodología planteada
- Opiniones en relación a la utilidad del Programa

10. Incidencia del Programa de Orientación

Registrar las manifestaciones referidas a cambios que se puedan dar por el efecto de la aplicación del Programa de Orientación. Como por ejemplo:

- En el clima de la clase
- En la dinámica de la Tutoría
- En la metodología del Tutor
- En la actitud de los alumnos en clase
- En el interés de los alumnos por el estudio
- En la participación y colaboración
- En los hábitos de los alumnos
- En la forma de entender y valorar la evaluación
- En la forma de hacer de otros profesores

11. Otros aspectos de interés observados

Pudiera ocurrir que los observadores apreciaran hechos o manifestaciones que no están incluidos en alguno de los bloques anteriores. En este caso, se incluirían al final del registro de la observación bajo la denominación «*Otros aspectos de interés observados*».

Instrumento para el registro inicial de las observaciones

Día: _____

Observador/a: _____

Centro: _____ Clase: _____

1. Organización del aula

2. Clima de clase

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer

- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

4. Formas de trabajar

5. Características de las actividades

6. Metodología

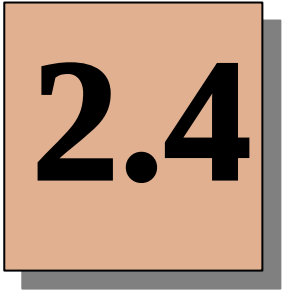
7. Materiales y recursos

8. Evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

10. Incidencia del Programa de Orientación

11. Otros aspectos de interés observados

An orange square with a black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.4" in a large, bold, black font.

2.4

Extracto de observaciones

OBSERVACIÓN EXTERNA COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGOS:

OBSERSAM02/OBSERSAM03

SESIONES:

25/02/99

26/02/99

12:00/13:00

OBSERVADORA: M^a Bella Barroso Oria

1. Organización del aula

Los grupos estaban establecidos previamente y se mantuvieron de la misma forma a lo largo de la sesión. Existen cinco grupos de 5 alumnos y un grupo de 6. Hemos tenido dificultades para establecer el tiempo; se han necesitado tres días (con sesiones de una hora) para llevarla a cabo.

2. Clima de clase

Se ve favorecido por aspectos como la relación de confianza existente entre los alumnos y la actitud de confianza, de motivación y de interés que muestra la tutora. Los alumnos se muestran abiertos, reflexivos e interesados; aparentan estar inmersos en la temática del programa y en el ritmo de la sesión. No se percibe ningún tipo de tensión en el aula.

3. Dinámica de la tutoría

- Papel del tutor y formas de hacer

La tutora demuestra muchísimo interés, se muestra preocupada por establecer el tiempo de forma más correcta en sesiones posteriores. Va marcando el tiempo por cada bloque de actividades (10 minutos), pero las conclusiones hacen que éste se alargue. La tutora entiende que hay aspectos que deben priorizarse, por lo que intenta adaptar el programa a su grupo. Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan. Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Los alumnos se muestran receptivos, participativos y se implican en las actividades de clase. Espontáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

Atienden al tutor, siguen sus instrucciones aunque, en ocasiones, les cuesta trabajo guardar silencio mientras exponen sus conclusiones los miembros de otros grupos. Se muestran preocupados por terminar a tiempo las actividades y son capaces de marcarse un ritmo por sí mismos.

4. Formas de trabajar

Se trabajan las actividades tal como se expresa en el programa, pero predomina el trabajo en equipo frente al trabajo individual.

5. Características de las actividades

Las actividades en general requieren reflexión, pensamiento crítico y participativo por parte de los alumnos. Se sacan conclusiones sin necesidad de que se plantee el momento exacto para hacerlo. Están adaptadas a las necesidades de los alumnos, que descubren intereses de los que en un primer momento no mostraron ser conscientes. Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

El tutor presenta las actividades de forma clara y precisa, especificando con corrección aquello que se pretende que los alumnos hagan.

6. Metodología

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos. Habla de forma pausada, sonríe, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

La tutora se muestra preocupada porque los alumnos interioricen las conclusiones que expresan verbalmente y procura que sean conscientes de los aspectos importantes que se han ido descubriendo a lo largo de la sesión. Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

7. Materiales y recursos

Se han utilizado los propios programas, cuadernos del alumno, folios y hojas para redactar el contenido de las actividades, un mural, cartulinas de colores para escribir los compromisos. Como recurso humano participante, la observadora que colabora con la tutora en la dinámica de la clase.

8. Evaluación

Se realiza una evaluación de corte formativo, es decir, que se da a lo largo de toda la sesión (antes, durante y después) que se reflejan en las conclusiones que se van sacando a lo largo de todo el proceso. No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

Los alumnos demuestran incertidumbre en un primer momento, pero poco a poco se van manteniendo en el tema y demostrando interés por medio de su participación. Se sorprenden ante algunos descubrimientos, como el número de horas que dedican a ver la televisión, y se proponen cambiar sus actitudes frente a este tema y frente a otros importantes como el consumismo que favorece la publicidad de los medios y las actitudes críticas y reflexivas que van a tomar ante los medios a partir de este momento.

10. Incidencia del Programa de Orientación

El programa incide fundamentalmente en la forma de pensar de los alumnos y lo hará en sus futuras actuaciones (compromisos).

11. Otros aspectos de interés observados

Son muchas actividades para el tiempo del que se dispone para cada sesión. La pregunta 3 del apartado Investigamos y reflexionamos no tiene sentido y no fue posible responderla. Los alumnos no pueden conocer la respuesta.

OBSERVACIÓN EXTERNA COLEGIO SANTA M^a DE GRACIA

CÓDIGOS:

OBSERSMG10

SESIÓN:

05/05/99

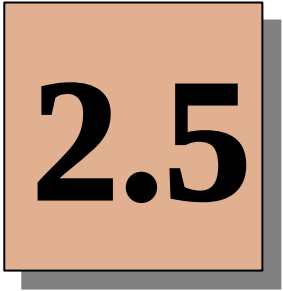
10:00/11:00

OBSERVADORA: M^a Carmen Millán Romero

La clase se desarrolla en la sala de audiovisuales ya que más tarde se procederá al visionado

de unos informativos televisivos que previamente ha grabado Fina. Antes de pasar a esta actividad, Fina decide que yo sea la que corrija o, mejor, comente la actividad que se tenía para hoy (ya que ella estuvo en la clase del día anterior sólo al final y no sabía de qué iba esto). Permaneciendo todos sentados de la misma manera, es decir, no hizo falta colocarse en la sala en grupos, comenzamos a analizar el trabajo que hicieron acerca de un programa de radio. Se quería comentar esta actividad rápido para pasar al vídeo. Cada uno había escogido un programa diferente (informativo, musical, variedad...). Al final los alumnos se mostraban un poco revueltos, impacientes por terminar.

Las noticias procedían de las cadenas Telecinco y La 2. Se trataba de comparar estos informativos para ver las cosas a las que cada uno daba más importancia. Hay que decir que las noticias eran variadas pero había que destacar la referida a la guerra de Kosovo. Se podía percibir, y los alumnos se percataron de ello, predominio de esta última en Telecinco la cual tenía un pequeño espacio dedicado a la guerra. La 2, sin embargo, la tocaba como las demás noticias con igual importancia y duración de tiempo. Por último, los chicos se cansaban porque no prestaban atención o se ponían a hablar. Salió el tema de los programas más vistos por la clase. La mayoría coincidían en los mismos, así que se decidió para el próximo día, y tras una breve votación, que se encargara alguien de grabar un capítulo de la serie "Compañeros" (emitida los miércoles) para trabajar en la siguiente sesión.

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the number 2.5 in a large, bold, black serif font.

2.5

**Extracto de diarios de
los profesores aplicados**

**DIARIO DEL TUTOR/A
COLEGIO SANTA TERESA DE JESÚS**

CÓDIGO:
PROFESTE07
SESIÓN:
29/04/99
11:30/12:30

(50 minutos) Al incorporarnos al programa tras dos semanas sin sesión, lo visto con Reme, y por otra, comenzamos a aprender lo especificado en la pág. 44 "las funciones de la TV". Por grupos, como siempre, se han leído y resumido las funciones de la TV. He tenido que aclarar el significado de "lúdico", pero una de las alumnas, lo apuntaba y deducía el asociarlo con "ludopatía". Otra de las alumnas lo había consultado en el diccionario. Una vez aclarado el término, hicieron referencia a sus programas favoritos. Se les proporcionó hojas informativas extraídas de periódicos y revistas con las programaciones de las distintas cadenas, pero que en el grupo, fueron identificando y ejemplificando los tipos de programas, las cadenas de TV y sus funciones. Pusieron en común el trabajo. Se planteó la dificultad de clasificar algún programa, como "los Simpson"- ¿programa infantil o de adultos? E "Informe Semanal"- ¿reportajes o noticiario? Fue necesaria la aclaración entre cine/miniserie/telefilme de serie y telefilme unitario. Tras el debate y las dudas, los grupos fueron aportando sus ejemplos para ampliar la información.

El trabajo para el día siguiente será leer las páginas 45-46 y 47.

**DIARIO DEL TUTOR/A
COLEGIO SANTA MARÍA DE GRACIA**

CÓDIGO:
PROFESMG03
SESIÓN:
25/02/99
12:00/13:00

Se comienza con la puesta en común de la evaluación de la sesión anterior. Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado. Se les explica la necesidad de llevar a cabo el apartado "Tomando decisiones" debiendo anotar en el corcho del aula el título de la sesión y el compromiso del grupo para con esa sesión, con ello se debe ir observando si el nivel de compromiso va en aumento conforme avanzamos en las sesiones.

Iniciamos el Módulo 2º "Conociendo los medios", introducción y objetivos, se les hace ver que la estructuración de las sesiones es similar a la que siguen sus libros de textos y a la metodología de trabajo que llevan en el desarrollo de las unidades. Se reúnen por grupos para intercambiar ideas y concluir el apartado "¿Qué sabemos?", aproximadamente a los diez minutos se realiza la puesta en común. Para el próximo día deben leer los contenidos individualmente y deben quedar expuestos en el corcho los títulos de las sesiones y el compromiso de cada grupo con respecto al tema.

DIARIO DEL TUTOR/A COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGO:

PROFESAM09

SESIÓN:

15/04/99

12:00/13:00

- *Muy bien realizadas las actividades previas a la sesión. Todos han participado de forma muy activa, les gusta la sesión y se sienten muy identificados con este medio.*
- *Muy interesante la puesta en común para responder a "¿Qué sabemos?"*
- *Los aparatos de televisión en cada casa en una media de 3 a 4.*
- *Sitios: cocina, salón, dormitorio.*
- *El 50% de los alumnos tienen televisión en su habitación.*
- *La televisión en el 20% de los casos se lleva encendida de 6 a 8 horas.*
- *Ellos le dedican un promedio de 4 a 6 horas. Muy interesante repito porque en la puesta en común han tomado conciencia la mayoría, por primera vez, del tiempo que dedican a consumir televisión.*
- *Otro dato para ellos revelador e interesante es la falta de comunicación en la familia mientras están viendo televisión, la mayoría cae en la cuenta que la televisión rompe la comunicación.*
- *El debate es muy largo, todos los alumnos quieren opinar por lo tanto necesitamos otro día para continuar. Les resulta muy interesante y no creo oportuno suprimir nada.*

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.6" in a large, bold, black sans-serif font.

2.6

Extracto de diarios de los alumnos

**DIARIO DEL ALUMNO/A
COLEGIO HISPANIDAD**

CÓDIGO:
ALUMNO1
09:00/10:00

Día 16-03-99 (3ª sesión)

En grupo realizamos las actividades de entre medios y llegamos a investigar y reflexionamos, las actividades de entre medios son previas al contenido que trae el cuadernillo para la mejor comprensión y utilización de los medios. En ellas expresamos la utilización de ellos, opiniones al respecto, etc.

Día 23-03-1999 (4ª sesión)

Hacemos en grupos las actividades de investigar y reflexionamos y buscamos información, la cual nos dan en el cuadernillo para contestar correctamente. Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres, etc.

Día 13-04-99 (5ª sesión)

Hacemos las actividades de nos evaluamos para saber lo que hemos aprendido.

Día 20-04-99 (6ª sesión)

Hemos puesto en común las respuestas a las preguntas de "Qué sabemos" y de "Investigamos y reflexionamos". Casi todos los grupos están de acuerdo en que el medio informativo más utilizado es la televisión, han hablado de sus anuncios favoritos. Por mal comportamiento, algunas personas han debido ser separadas. Varios chicos han acordado ir a "Radio Hispanidad" y a "Huelva Información" para preguntar sobre los dueños, etc. En la pregunta de quiénes utilizan más los medios algunos han dicho que los jóvenes y otros que todos por igual.

DIARIO DEL ALUMNO/A COLEGIO SANTA MARÍA DE GRACIA

CÓDIGO:

ALUMNO2

12:00/13:00

Sesión 2 : Jueves, 18 de Febrero de 1999

En la segunda sesión el trato con los especialistas no fue tan frío como el de la primera sesión ya que nos conocíamos un poco y no se notaba el ambiente de tener que portarnos bien por respeto y a la fuerza. Al principio Mamen nos recordó el método de trabajo y tras la breve explicación Fina procedió a la formación de los grupos. Tras esto, la estudiante nos dijo cual iba a ser nuestro primer ejercicio, uno de contestar una serie de preguntas.

El ejercicio de preguntas era variado con preguntas fáciles, difíciles, de respuestas

largas, cortas Y pero todas refiriéndose a un mismo tema: los medios de comunicación. Las preguntas trataban de quiénes eran los dueños de los medios de comunicación, de qué clases eran los programas emitidos por estos, etc. Después de contestar a esta serie de preguntas se repartieron las respuestas a cada grupo y se leyeron para sacar una respuesta común. El último paso fue mandar la lectura de un apartado, la meditación sobre unas preguntas y la realización de tres actividades para casa.

Sesión 3: Jueves, 25 de Febrero de 1999

En esta sesión tercera, aunque en verdad sería la segunda según el adelanto que llevamos con respecto al proyecto, comenzamos con una revisión de tarea, en el cual nos hicieron preguntas para comprobar si ciertamente habíamos realizado nuestras tareas. Tras esto, estábamos dispuestos a comenzar. Al principio, cada grupo ponía en común las respuestas de sus cinco miembros con respecto al ANos evaluamos@, después de anotar las conclusiones de cada grupo correctamente, para el que nos dieron cinco minutos. Pasamos a la puesta en común. En ésta cada portavoz de cada grupo, elegida por estos mismos, exponía la opinión de cada grupo sobre cada una de las cuestiones. Esto lo realizamos con respeto pero a la vez con una pizca de alboroto.

Pudimos comprobar que las respuestas eran muy semejantes, así que fue muy

sencillo ponernos de acuerdo a la hora de sacar una tesis. A continuación, estuvimos leyendo los temas correspondientes al segundo tema que se componía de una breve introducción y que dio paso a una sección en la cual se nos planteaba acordar un objetivo referido a este módulo, que lo debíamos exponer el jueves 18. El tema empezó con unas preguntas iniciales en las cuales se cuestionaban las ideas previas que teníamos, también fueron uniformes las respuestas. Lo siguiente y donde concluimos era en el "Investigamos y reflexionamos". Esto quedó pendiente para el próximo jueves en el cual pienso que la dinámica será muy parecida.

DIARIO DEL ALUMNO/A COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGO:
ALUMNO3
09:00/10:00

2ª Sesión: 09/03/99

-teléfono, radio, internet, código morse, l voz hablada, fax, walki-talking, buscas, correo, prensa, televisión, publicidad.

-Los medios que más utilizamos: la voz hablada, el teléfono, la televisión, la radio, el correo.

-Los medios que meno utilizamos: el correo, el código morse, los walki-talking, internet, buscas.

- las horas que empleamos en lo medios de comunicación: televisión= ; voz hablada= ; teléfono= ; radio=

- ¿cómo influye la publicidad en tu vida?. Bastante, generalmente, sobre la economía, sobre la forma de ser.

- Anuncios de coches; perfumes; campús, Levi's; bebidas; marcas deportivas; colacao; vía digital.

- Aburrida, traumática.

La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

2.7

Modelo y extracto de entrevistas con los pro- fesores aplicadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES/AS APLICADORES/AS

4ª SESIÓN

28 de Junio de 1999. 18,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Esquema de trabajo

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. Uso 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. Aportaciones de la aplicación del programa en el profesorado aplicador.

Desarrollo de la Entrevista

Juan Manuel: Buenas tardes. Estamos en la cuarta sesión de entrevista con los profesores aplicadores y hoy es la última sesión donde vamos a hacer una valoración global del programa que hemos llevado a cabo. Vamos a hablar también un poco sobre cómo ha sido su uso y desarrollo en el aula, cuál ha sido el clima y el trabajo que se ha desarrollado en ella, las estrategias de evaluación que hemos utilizado, a ver qué que os ha parecido tanto las estrategias utilizadas por los alumnos, cómo han sido las encuestas en cuanto a la prueba inicial y final de evaluación; también hablaréis un poquito sobre vuestros cambios personales en cuanto a la influencia recibida en el desarrollo y aplicación del programa. Tengo que excusar la asistencia de Maribel que se encuentra enferma. Bueno pues vamos a empezar. Yo creo que lo primero es que comentéis lo que os ha parecido la aplicación del programa, tanto los aspectos positivos como negativos y propuestas de mejora. Venga, tú misma, Esther.

Esther: Pues la propuesta del programa ha sido muy interesante, muy formativa, muy en la tónica.... por muchas circunstancias, pero que es muy interesante y merece la pena dedicarle un curso.

J.M: Bueno, Mª José.

Mª José: Me dejas que te interrumpa, porque matizando, estando prácticamente de acuerdo en todo lo que dices, me gustaría indicar que la técnica del torbellino de ideas hace que las sesiones se alarguen mucho porque desde el principio que los alumnos aportan

ideas hasta las conclusiones se pasa prácticamente una hora; entonces me parece que la introducción es un poquito larga, quizás, lo que pasa es que es necesaria para entrar en faena y acercarse a las actividades. Algunas actividades son, creo, complicadas para su edad porque, por ejemplo, lo que pasa es que como me podría haber gustado hacerlo no se ha hecho, se ha quedado un poco descolgado por falta de tiempo, en el sentido de que yo he tocado sólo televisión y publicidad, la parte más importante de publicidad ya al final de curso y podía haber sido muchísimo más enriquecedor, se podía haber desarrollado más como no se ha hecho pero bueno, hemos analizado algunos anuncios, se ha visto el criterio que tienen ellos tan crítico, que parecía que no lo iban a alcanzar. En la series se nota mucho cuando hemos visto la programación de cómo las cadenas manipulan este programa ahora quién es el que hace la competencia tal, eso parece que lo intuían pero cuando lo han visto plasmado en este esquema y lo han visto tan claro.. anda si coinciden, que les hace.. a la hora de enfrentarse ellos a la tele. Esto está aquí porque quieren que esté aquí y antes a lo mejor no le daban por pensar eso...

J.M: Venga, propuestas de mejora.

Mª José: En la introducción, en el apartado de información, ya lo he dicho antes, que habría que hacerlo un poquito más corto y no con tanto vocabulario tan complicado.

Esther: Yo opino que la introducción sí está bien, que a los alumnos les motiva mucho, por lo menos a los míos el ser capaz de identificarse con los planteamientos expuestos.

J.M: Que a veces es inevitable, es decir, a veces cuando quieres introducir algún aspecto técnico, como en esa página que tú haces referencia, pues no puede utilizar otro vocabulario porque es un vocabulario profesional y lo tienes que utilizar. Es necesario que les vaya sonando.

Esther: Pero a lo mejor sería bueno que esos conceptos que están puestos tuvieran un apartado aclaratorio; además en esas sesiones en concreto, hay mucha información en dos hojas.

J.M: Efectivamente, quizás le hubiese aclarado más a los alumnos. Bien, podría hacerlo así para un futuro.

Mª José: De todas formas es necesario y positivo, porque después han aprendido vocabulario, palabras como aglutinantes, subjetivo, objetivo, ...

Ojalá haya tenido algo, que les haya influido algo. Yo pienso que sí porque están como más receloso, como que no les gustan que les engañen. Hay publicidad, cuando estamos hablando de publicidad, hay publicidad hasta en la ropa y nosotros lo pagamos como consumidores, estamos como ... que parece que sí.

J.M: Hombre yo creo, que ahora observarán sus series favoritas de otra manera, seguro. Yo incluso lo estoy observando en mi hija.

Fina: La evaluación general del programa como estaba comentando antes con Gregorio, a mí me parece muy útil siempre y cuando empezara desde Septiembre desde inicios del curso, y de alguna forma complementar luego las sesiones de tutoría si es que el programa al final se queda como lo hemos hecho en el colegio, en las sesiones de tutoría. También otra posibilidad sería como una optativa porque me parece que el contenido es muy amplio para ser tratado sólo en las sesiones de tutoría, entonces esa es una de las cosas que fundamentalmente quería hacer constar. Valoración, en general, pues positiva porque

creo que la actitud de los niños sí ha cambiado, tienen un desconocimiento importante de lo que es el mundo de los medios y de la influencia que puede ejercer en ellos y luego, a mí también me ha servido personalmente porque había muchas cosas que he aprendido con la aplicación del programa, también se me han planteado en algunas sesiones dudas acerca de no sé, recuerdo una sobre quiénes son los dueños de los medios... Hay una serie de informaciones que quizás por la falta de tiempo, por la premura que yo no sabía nunca cuando iba a poder aplicar el programa, me lo miraba la tarde antes o el momento antes, que quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa, entonces fundamentalmente eso es lo que...

J.M: Como propuesta de mejora...

Fina: Como propuesta de mejora yo pediría un soporte de ayuda al personal aplicador y también quizás el cambio de estrategias de trabajo con los alumnos. Ellos también notaron algo de las sesiones, que las estrategias de trabajo sean siempre las mismas. Llegaba a cansar incluso a los niños, y en ocasiones también yo por falta de tiempo he suprimido algunas de las técnicas de globalización y sí he hecho algunos apartados a nivel individual y las sesiones nuestras eran de una hora y en una hora para trabajar con puestas en común, por escrito que se lo pasaron unos a otros, siempre se me quedaban cortos de tiempo.

Gregorio: Me parece muy bien, además está dentro totalmente del programa del segundo ciclo de Secundaria, encaja perfectamente. Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales para que, como acaba de decir Josefina, romper la dinámica, siempre es igual, siempre el trabajo en grupo, es decir, porque lo que cambia es indiscutiblemente son los contenidos pero la metodología es la misma, por tanto también sugiero que se combinen las actividades individuales con las de grupo. Hay un aspecto que es el apartado de lo que debemos conocer en que repasándolo, aunque lo hagan varias veces, repasándolo en grupo, prácticamente los chavales no llegan a captar la densidad de los contenidos, por lo tanto, yo aquí sugiero si habría posibilidad de o bien que ya el mismo cuadernillo llevara la posibilidad de repartir las hojas para que lo preparen la semana anterior o bien que claro, también lo podemos hacer nosotros, el profesorado que lo estamos aplicando, repartir, es decir, hacerles fotocopias y repartirlo para preparar la sesión siguiente porque ya digo la experiencia es que los chavales tienen que estar muy atentos y muy motivados para captar la densidad de los contenidos que se sugieren. También otra de las propuestas que hago es que convendría hacer más variedad de actividades porque hay muchas pero todas siguen más o menos la misma dinámica, por lo tanto hay que romper y las lúdicas prácticamente faltan. Al principio, la primera parte antes de empezar hace falta una serie de actividades amplias, una gama amplia y motivadora, que los chavales se sientan realmente con ganas de meterse a trabajar. A mí me parece, ya digo, muy interesante la aportación de Josefina que puede ser un magnífico programa para una optativa. Esto puede ser un campo precioso que durante todo el curso la optativa que nor-

malmente son de dos o tres horas se puede llevar perfectísimamente el programa porque ya lo hemos comentado, el gran problema nuestro de este año ha sido que empezamos muy tarde y luego hemos estado prácticamente, en mi caso los martes todos los martes con lo cual la labor de tutoría mía les ha quedado un poco que lo he tenido que suplir de otra manera por eso apoyo totalmente la propuesta de que se convierta en optativa.

J.M: La segunda pregunta que yo os haría es sobre el uso y desarrollo que se ha hecho del libro del alumno, del manual del alumno sobre si se ha seguido fielmente, si habéis introducido cambios, si se han podido introducir cambios, es decir, si el libro permitía introducir esos cambios, es decir, si estaba hecho con cierta flexibilidad para adaptarlo a cada momento, a cada circunstancia, a cada grupo de alumnos,... Un poquito para que me habléis de ese uso, de ese desarrollo que habéis hecho de este cuaderno del alumno.

M^a José: Hemos compartido muchas de las actividades de investigación, a fin de evitar que algún grupo no aportara la información que se pedía. Por ejemplo cuando la programación que tenían ellos que buscar las franjas horarias; todo eso se lo he procurado dárselo yo fotocopiado. A la hora de grabar había mucho jaleo. Yo les grabé un telediario y los anuncios.

Fina: Bueno, otro inconveniente que yo he encontrado es que al tener un sólo manual cada grupo de alumnos a la hora de, como decía Gregorio, de ver un día para otro lo que debes conocer pues me ponían muchos impedimentos porque si se lo lleva fulanito no lo puedo leer, si se lo lleva menganito no lo puedo leer; es necesario que tuviera cada niño un cuaderno para que ellos pudieran ir mirando su información. El uso, ¿te refieres a las sesiones?.

J.M: Sí, al uso que hemos hecho del programa.

Fina: Bueno, el uso del programa a mí me parece que está bien pero no sé en qué sentido me haces esa pregunta, Juan Manuel.

J.M: Si se ha seguido fielmente la estructura que hemos planteado...

Fina: El orden de las sesiones, sí; yo he procurado seguirlo excepto al final que por falta de tiempo acordé contigo suprimir una serie de temas.

J.M: Si hemos seguido las estrategias metodológicas o hemos introducido algunas nuevas porque hemos visto que daba más margen.

Fina: Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con siempre la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo. A mí sí me gusta la técnica de la globalización, el trabajo en grupo y me gustan mucho las puestas en común pero debido sobre todo a la falta de tiempo y la dispersión que conllevan los alumnos. En una hora programarte que se organicen los grupos, que se hagan las preguntas por escrito, que luego se la pasen unos a otros,... Todo eso a mí me ha llevado la sesión entera. Yo tenía un grupo de 30 y cuando le empezábamos a tomar partido a la puesta en común, aparecía el profesor de la siguiente hora y se me quedaban siempre un poco descolgada. Yo me quedaba como con ganas de seguir porque cuando veía que era el momento de mayor motivación, era cuando se me había pasado la hora, también como le decía a Gregorio: yo no soy la tutora, yo soy la orientadora y tenía que combinar un poco a ver si la tutora

me dejaba la hora. Yo no sabía cuándo iba a poder entrar en la clase para aplicar el programa y, claro, también eso produce cierto desconcierto en los alumnos. Yo les mandaba, por ejemplo, que se miraran el apartado de lo que debes conocer de una semana para otra y, a lo mejor, en esa siguiente semana, yo no podía entrar. Entonces pasaba ahí un periodo más largo, a lo mejor de 10 días que los niños no tenía contacto con el programa y en ocasiones pues me encontraba que no me lo he podido leer, yo me lo miré para la semana anterior, no nos hemos traído hoy el cuaderno,... y una serie de inconvenientes que verdaderamente no era culpa de los alumnos ni mía sino de la falta de organización al no saber todo desde el principio de curso, que necesita una hora yo calculo, como dice Gregorio, que sería ideal este programa para llevar tres horas a la semana como mínimo porque es muy denso, y cuando le empiezas a sacar partido a esta serie de dinámica en el grupo, es cuando pasa la hora; entonces a mí una hora siempre se me quedaba corta porque tenías además que tirar de los alumnos, motivarles mucho, introducirles muchas,... yo les comentaba cosas a nivel personal cuando por ejemplo estábamos hablando de la prensa, pues procuraba yo traerles material de la prensa que había una noticia que yo sabía que podía ser del interés de los niños, del día anterior cuando se trataba de algún programa cuando hablábamos de televisión pues les grabé un programa que yo sé que es visto por todos ellos, igual con la radio, o sea, que la persona que lo aplique también tiene que estar muy pendiente de lo que es la motivación de los alumnos y tenerlo previsto. Claro, el tiempo de motivación, el tiempo de trabajo en grupo y lo que son las puestas en común, en una hora, a mí no me ha dado lugar, no sé si quizás un fallo mío que no he sabido organizarme o que también yo estaba poco acostumbrada a trabajar con estas dinámicas de grupo.

Gregorio: Nosotros hemos seguido prácticamente las unidades que hemos trabajado, que ya acordamos pasarlo al final a la televisión y publicidad, que lo hemos trabajado prácticamente al cien por cien. No hemos hecho diariamente trabajo y puesta en común sino que las teníamos cuando terminábamos la unidad. Lo que quiere decir que casi de tres en tres sesiones o a veces de dos en dos era cuando teníamos la puesta en común. A veces, cuando los chavales veíamos que era muy amplio pues Cinta y yo nos poníamos de acuerdo y decíamos: bueno, pues esto pasarlo, porque no es tampoco trascendente y pasarlo para que avancemos un poco. Hay algo que yo recuerdo que no hemos dicho que me parece muy interesante y es la chica, la alumna. La observadora porque la verdad que más que observadora, por lo menos como con Cinta tenemos mucha amistad, ella se ha convertido casi en igual que yo. Los dos trabajábamos prácticamente igual, y a veces yo observaba que los chavales pues lógicamente por la novedad y todas esas cosas, yo me quedaba casi en un segundo lugar y además a gusto para que ella fuera la que más interviniese. Yo pienso, la pega es poco tiempo pero con tiempo sin duda que esto puede dar muchísimos resultados; más luego hay otra cosa que no da tiempo y es que trabajando los medios hay momentos, ocasiones o circunstancias que hay que meter motivos nuevos de reflexión porque ocurre en la ciudad,... pero no hay tiempo, entonces qué ocurre que a lo mejor se comenta pero no se llega a más cuando lo importante sería justamente ahí, lo que tú decías, pues ha ocurrido esto o hemos visto esto otro y meter lo que se llaman unidades ocasionales.

J.M: Bien, una nueva pregunta que va a girar sobre el clima que se ha producido que ya también hemos tocado este punto, y el trabajo que se ha desarrollado en el aula. Aquí, podemos reflexionar un poco sobre el interés, la motivación que ha producido el programa, cómo ha ido creciendo o decreciendo en los distintos momentos dependiendo de distinta época o de la temática... También podemos hacer una comparación con otras asignaturas, es decir, si este interés o motivación pues ha sido mayor o menor con respecto a otras asignaturas y me comentaban las alumnas que ellas observaban que hacer un programa que luego no tiene una evaluación numérica para ellos, es decir, que no es una asignatura donde tienen que poner una calificación, donde tenían que .. pues que a veces cuando hay una asignatura donde están supeditados a una nota, se ven forzados a trabajarla y en ésta pues no, como no hay pues a veces producía cierta pasividad. Bueno, de todas maneras os introduzco este elemento como uno más. Por tanto interés, motivación hacia el programa, es decir, el clima y el trabajo en el aula y comparación con otra asignatura.

... / ...

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.8" in a large, bold, black sans-serif font.

2.8

Modelo y extracto de entrevistas con los ob- servadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LAS OBSERVADORAS

2ª SESIÓN

26 de abril de 1999. 10,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

1. Esquema de trabajo

1. Descripción general inicial de cada uno de los observadores/as sobre las sesiones de observación desarrolladas. Ajuste inicial en los centros:
 - ¿Cómo os ha ido en cada Centro las observaciones? Incidencias, dudas y limitaciones (grado de subjetividad/objetividad) surgidas. Observación genérica o siguiendo las directrices fijadas.
2. Clima de relaciones con los profesores aplicadores. Nivel de empatía:
 - ¿cómo van las relaciones con los profesores aplicadores? ¿Hay buena sintonía? ¿Qué clima se ha creado? ¿Qué grado de relación se ha creado? ¿Comentáis al finalizar la clase cómo va el programa?
3. Clima de relaciones con los alumnos. Roles asumidos por el observador:
 - ¿Hay relaciones? ¿Cómo son? Grado de implicación
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, etc.
7. Desarrollo del Programa:
 - Evolución
 - Dificultades
 - Nivel de trabajo de los profesores y de los alumnos
 - Interés y aceptación: aspectos positivos y negativos
 - Avances en la asimilación de los objetivos del Programa
8. Próxima reunión.

2. Desarrollo de la Entrevista

J.M: Vamos a centrarnos ahora en las sesiones de observación, en cómo estamos realizando las observaciones, si hemos empezado con el protocolo inicial, si luego lo estamos haciendo ya genérico, las dudas que estamos teniendo, las incidencias... Venga.

Mamen: Sí, pues bueno yo las observaciones las hago, la mayor parte, de forma genérica,

salvo alguna incidencia o algún hecho así significativo que anoto. Pero bueno, no, lo mío no es anotar en clase, son pocas las veces que anoto en clase porque en casi todas las sesiones colaboro con la profesora estrechamente. La técnica de globalización sí se ha hecho se ha puesto en marcha salvo en la última sesión por ejemplo, que se ha decidido no hacerla por el tiempo que requiere y para así terminar en el día la sesión. Y, bueno, ¿dudas?. Pues, ahora mismo ninguna, alguna que otra pregunta que no está formulada muy clara porque los propios alumnos han tenido sus propias dudas pero yo no, todavía no.

Rosa: Yo soy Rosa y bueno, respecto a la forma de llevar el día bien. El primer día sí que lo hice, siguiendo las pautas que nos diste. Después, empecé a hacerlo de forma global. Anotar incidencias: el primer, al principio anotaba incidencias como ya las incidencias no son tales sino que normalmente suelen haber muchas incidencias, las anoto pero vamos salvo un caso puntual de un día que me tuve que marchar de del colegio, el resto de las cosas las doy ya por cosas habituales : el hecho de que los niños hablen constantemente, de que no se quieran interesar, y que que no les guste, no no llevamos a cabo. Como estoy haciendo doble sesión , una en tutoría y otra con la profesora de lengua, en tutoría las suelo llevar yo y si se ha aplicado la técnica de globalización, que además dio bastante buen resultado. Con la profesora de lengua no se lleva la técnica de globalización sino que se lleva en general.

J.M: Bien.

Maribel: Yo soy Maribel. Estoy en el Santo Ángel, y en la primera sesión fui mera observadora. La primera sesión entonces cuando llegué a casa seguí las directrices acordadas. Uno por uno fui rellenando los distintos apartados. En las demás lo que hago es que en vez de escribir en clase lo realizo al finalizar, a no ser que pase algo significativo, como ahora que por ejemplo que hemos saltado dos sesiones y que a lo mejor seguimos una metodología diferente, entonces lo que hago es que voy haciendo anotaciones para que no se me olvide. Lo que es empezar a redactar no he empezado a redactar, voy escribiendo distintos puntos cuando salgo, cuando entro en el coche, escribo unos puntos y después a partir de eso lo desarrollo. Esa es la observación y después quitando algunos días que no soy mera observadora, que lo que he hecho ha sido llevarlo yo porque la profesora no ha estado.

Covadonga: Soy Covadonga. Estoy en Teresianas. Y, ¿qué tengo que decir de la observación, cómo ha sido?.

J.M: ¿Cómo te ha ido la observaciones?. Si has seguido el esquema inicial de las directrices prefijadas, o ya lo estás haciendo de forma genérica, si tienes alguna duda, si hay subjetividad a la hora de redactar o hay objetividad.

Covadonga : Pues yo he ido siguiendo los puntos del guión, me parece que hay una poca subjetividad por mi parte que tiendo a poner lo que yo creo. Pero vamos que sí que he ido rellenando los puntos. Lo hice al siguiente día. Y sí, vamos, que no he tenido ningún problema al rellenar.

J.M: Bien, ahora vamos a pasar a otra cuestión que creo que es importante como es el clima de relaciones con los profesores aplicadores. A ver cuál es el nivel de empatía que habéis establecido con ellos, cómo van esas relaciones, si hay buena sintonía, si el clima

que se ha creado es un clima que ha propiciado un grado de relación aceptable, si habéis entablado ya algún tipo de relación y si incluso al final de cada sesión os quedáis un rato con los profesores, comentáis cómo va el programa, etc. Bueno, pues venga, comencemos por Cinta.

Cinta : Yo sigo siendo Cinta otra vez y lo que es el clima yo es que conocía, ha sido mi profesor desde siempre, ¿no?. Siempre he estado en el centro y como el centro es cooperativa, él es uno de los cooperativistas, entonces pues lo conozco de siempre y lo que es las relaciones bien. Sin problema y además siempre me está comentado cosas allí sobre los alumnos que a lo mejor uno que sea más latoso, pues mira vamos a hacer esto, y si lo cambiamos de sitio y cortamos. Y, luego, normalmente yo me quedo porque hasta las once y media no entro en clase, pues lo que hago es que normalmente me voy al gabinete psicopedagógico y estoy allí con la profesora de Especial y la psicóloga y con el profesor de apoyo. Y más o menos vamos comentando algo. Entonces pues siempre la orientadora me pregunta, «¿y cómo lleváis esto?» y eso es lo que hago.

Mamen: Bueno, soy Mamen. Mi relación con Fina y con la directora, que es la tutora y la profesora de Lengua son buenas. Con Fina, que es la orientadora, y se encarga de la Tutoría, mucho mejor, porque es una profesora más joven, comentamos las cosas y tal pero respecto a la forma de llevar la clase no entramos a hacer comentarios y, a lo mejor, puedo aportar mis observaciones para mejorar. Fina se ha dedicado a hacer las clases siguiendo el programa y a lo mejor pues no ha intentado y no me ha comentado el hecho de cambiar algún que otro punto, porque no interese o,... Vamos ha seguido a raja tabla el programa. Y bueno pues yo lo he visto venir, lo que sucedió el último día, y la cosa es pues digamos bajarse un poco al nivel de los alumnos y aceptar las sugerencias que te pueden dar los alumnos para que se sientan a gusto. Está en ella adaptar, modificar y hacerle una serie de cambios al programa, ¿no?. Pero bueno por lo demás bien. O sea que si se cambia el horario, si pasa alguna que otra cosa pues nos ponemos en contacto telefónicamente o .. pero, en ese aspecto bien.

Rosa: Bueno yo soy Rosa y estoy en el IES. San Sebastián. El clima con la profesora es bueno, aunque yo difiero mucho de la forma que ella quiere llevar las cosas porque también las quiere llevar un poco a raja tabla y sobre todo, yo la veo muchas veces excesivamente alterada con lo cuál en los alumnos crea también mucha alteración y ha cambiado algunas cosas. Me las comenta en el momento: «pues esto lo vamos a hacer así», las metodologías un poco las va siguiendo ella. Ella, al principio me dijo que si quería llevar el programa. Le dije que no que prefería que lo llevara ella y hacer yo de observadora, aunque últimamente estoy colaborando bastante. A la salida algunas veces me comenta cosas pero no son referentes al programa sino más bien a la disciplina del aula. Se queja mucho del orden y la disciplina que no tienen los alumnos, que cuesta mantenerlos dentro de una línea.

Maribel: Yo soy Maribel del Santo Ángel, y la verdad es que mi relación es muy buena porque yo estudié allí y la profesora me conoció desde el primer momento, pues yo pensé que a lo mejor no se acordaba de mí. Y después cuando hemos empezado a llevar a cabo las sesiones, la relación es muy buena no sólo porque ella lleva el programa, pero si yo tengo alguna opinión sobre lo que está haciendo pues la verdad es que no es una ob-

servación , no soy un pegote en la clase que apunta lo que hace, sino que le digo Maribel que esta pregunta se repite, pues vamos a pasar a la siguiente, o mira qué piensas tú si hacemos esto. Todas las apreciaciones que yo le haga son buenas y además cuando va a hacer algún cambio me lo consulta: pues mira, si te parece vamos a..., esta sesión pues vamos a saltarla que es menos importante y vamos a basarnos en las otras; y que no hace nada sola sino que en todos los momentos estamos conectadas, que cuando ella está dando clase me dice: pues mira ahora vamos a hacer esto, esto y esto y sobre los alumnos lo mismo: mira pues estos tres están hablando más o ésta va un poco más lenta. Así, que la relación es muy buena.

Covadonga: Soy Covadonga de Teresianas. Mi relación con una tutora Esther y con la profesora de lengua Reme, son buenas. Yo creo que un poco más, mejor con Esther porque es así más jovencilla y eso. Y con Reme también pero es más seria pero también muy bien. Y cualquier cosa que tú lleves para hacer, pues ellas lo hacen. Para mí, o sea, lo veía mejor Esther porque como es la tutora yo creo que las niñas le hacen más caso a (J.M: a la tutora) , a la tutora que a Reme, pero muy bien.

J.M: Bueno, pues ahora vamos a ver cuál es el clima de relaciones con los alumnos. Cómo son, el grado de implicación con ellos. Vamos a ir comentándolo poco a poco.

Cinta: Soy Cinta y bueno con los alumnos, más o menos el clima es bueno porque también estuve haciendo prácticas el año pasado y entonces los niños te conocen y entonces te preguntan: ¿otra vez estás aquí?. Y, entonces, pues claro todavía mejor.

Mamen: Bueno soy Mamen, mi relación es buena con los alumnos. Lo que comenté antes de la forma de llevar el programa pues pensé que iba a influir en la relación con los alumnos, no ; porque si no les interesan o no o no sale bien, pero es todo lo contrario, o sea, e incluso no quiero tirarme flores pero quizás la relación que yo pueda tener con los alumnos por ser una persona que viene de fuera es mejor que con la que lleva con Fina. E incluso cuando tienen algún problema o el hecho de que yo hable en clase, pues ya crea un clima de atención más que si lo hace Fina o la directora. No sé por qué, por eso comenté antes de cambiar la forma de llevar la clase. A lo mejor el problema puede estar un poco en ello. No lo sé. Pero, pero muy bien, vamos.

Rosa: Mi relación con los alumnos es bastante buena, ellos me comentan muchas cosas, pero yo desde luego no creo que tengan ganas, que presten atención. Yo no sé si es porque es un curso donde hay muchos elementos... No sé, hay muchos chavales que tienen problemas, entonces... Que presten atención... Sin embargo, la relación con ellos es muy buena. Vamos, yo me llevo bien con ellos. Pero, bueno sí les veo un clima de espontaneidad dentro de lo mucho que se desmadra la clase porque es que ciertamente no es que sea ... Es que se desmadran con todos los profesores, pero dicen que es un curso bueno.

Maribel: Mi relación con los alumnos, la verdad es que es buena. No se puede decir que no. Lo que pasa es que como vamos de observadoras, somos jóvenes, bastante y llegamos allí pues normal y corriente ¿no?. Nuestra apariencia no es como las de sus maestros que llegan y nos ven venir ya están todos sentados todos callados, ni muchísimo menos. Yo llego un poquito antes a la clase que la maestra y esperamos que venga y a lo mejor como están escuchando música, están bailando y siguen bailando, y siguen cantando, y a lo mejor yo me siento en la mesa y me pongo a hablar con ellos. Y siempre te pregun-

tan: ¿ya estás aquí?, ¿y hoy qué vamos a hacer?. Vamos que la relación es buena. Lo único que es eso que no, lo que falta es ese, es que no hay respeto. No sé cómo decirlo. Esa autoridad. Tampoco yo me impongo como debería de imponerme, porque cuando he estado sola es que es imposible que se callen. El otro día, por ejemplo, cambié mi idea totalmente porque como esto es un día una cosa y otro día otra cosa, estuvieron super atentos, estuvieron cada uno en su grupo haciendo las cosas, porque también estarían más motivados porque salimos al patio en vez de quedarnos en la clase, por aquello de motivarlos.

J.M: ¿Tú quieres decir algo Mamen?.

Mamen: Sí, bueno, que he reflejado el problema que hay pero a lo mejor por parte de la profesora. Por otro lado, pienso que porque el último día que fui que es posible que no fuera por ella porque es un curso conflictivo que tiene problemas con otras asignaturas. Entonces, como que están un poco agobiados todos los profesores porque no saben qué hacer con esa clase.

J.M: Muy bien. Kika, ¿y tú?.

Covadonga: Pues, la relación con los alumnos es muy buena porque las niñas son muy disciplinadas. Yo lo que he visto que en cuanto que llega la profesora a lo que dice, le hacen caso, a veces tiene que insistir un poco, pero le hacen caso en seguida; tampoco yo he estado nunca solas con ellas, pero super bien. Y con Reme igual. A Reme le hacen menos caso, pero también supereducadas que no hay ningún problema de disciplina en la clase.

J.M: Bueno pues vamos a entrar ahora ya de lleno en el desarrollo del programa, y lo que quiero es que cada una me vayáis contando cuál ha sido la evolución, sus principios hasta el día de hoy, las dificultades, el nivel de trabajo de los profesores y de los alumnos, el interés y la aceptación de los profesores y de los alumnos, aspectos positivos y aspectos negativos, los avances. Por último quiero que me digáis los avances que estáis observando en cuanto a los objetivos que este programa pretende que es concienciar a todos los consumidores inteligentes de los medios en cuanto al consumo de sus mensajes. Si estamos viendo ya algún avance en los alumnos. ¿De acuerdo?. ¿Queda claro por dónde tienen que ir todas las preguntas?. Empezamos por ti, como siempre.

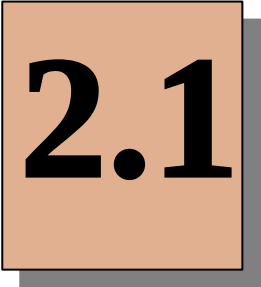
Cinta: Venga. Pues yo lo que veo del programa porque nosotros llevamos ya cinco sesiones, y vamos por la mitad de la de la unidad 2 pero que vamos con mucho retraso pero, al comentárselo al tutor pues me comentó que era mejor hacer poco y bien que mucho y mal. Pero con respecto, por ejemplo, a la metodología como él la lleva, sigue las preguntas y eso pero la metodología no. Él normal. Se hacen las preguntas, al final de la unidad se ponen en común pero hay, por ejemplo, partes en las que lo del compromiso y ese tipo de cosas que no se toca siquiera, y en cambio lo que sí me gusta pero yo comprendo también que es un tiempo que se pierde, por ejemplo, en el momento que surge así un poco de más interés o que haya mucha disparidad entre la respuesta de los grupos, pues lo que hace es que explica lo que sea, pero como ya se sabe, abarca más. No se centra en el programa. Ya, por ejemplo, no se qué: los medios de comunicación, pues empezó con emisor, receptor, no se qué pero ya más centrado como una clase no como el programa y luego los niños sí muestran mucho interés. Bueno, el típico grupo así un poco más revol-

toso.

J.M: Bueno, ¿y tú notas algún avance en esa asimilación de los objetivos del programa?.

Cinta : Sí, a los niños sí. Además, allí en la Hispanidad hay una radio y me decían: bueno, ¿por qué no vamos para allá y preguntamos?. Hay preguntas que por ejemplo, la de los dueños de los medios, esa sigue ahí. No se ha contestado nunca. Siguen buscando qué son los medios, pero los dueños nada, pero a los niños se les ve que sí muestran interés.

... / ...

An orange square with a thin black border, containing the text '2.1' in a large, bold, black serif font. The square is slightly offset to the right and bottom, creating a subtle shadow effect.

2.1

Cuestionario de evaluación inicial de los alumnos

Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Cuestionario de exploración sobre los conocimientos, hábitos, experiencias,
influencias y valores de los Medios y sus mensajes

Prueba de diagnóstico inicial



Los Medios en nuestra vida

Cuestionario

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de los medios de comunicación y el fenómeno de la publicidad. Queremos conocer tu opinión sobre su influencia real en tu vida y el grado de conocimiento que tú tienes sobre ellos. Tus respuestas, junto a las de otros chicos y chicas de diferentes Centros, nos van a servir para hacer un trabajo de investigación, que se complementa con el Programa de Orientación que vas a iniciar. Si respondes sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como los 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.

1. DATOS

- a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra ____
c) Curso: 3º ESO ____
d) Centro: ____
e) Ciudad: ____
f) Barrio de residencia: ____

2. NOSOTROS Y LOS MEDIOS

1. ¿Qué medio de comunicación (prensa, radio, tv) utilizas más? Señálalo por orden de preferencia:

- a) ____
b) ____
c) ____

2. ¿Cuántos periódicos o revistas se compran semanalmente en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

3. ¿Cuántos receptores de radio hay en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

4. ¿Cuántos televisores hay en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

5. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a leer periódicos o revistas diariamente?:

- a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Más de tres horas

6. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a oír la radio 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

7. ¿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

8. ¿Dónde se encuentran ubicados los medios en tu casa? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Cocina
b) Comedor, salón o sala de estar
c) Habitación de los padres
d) Habitaciones de los hijos
e) Otras habitaciones

9. Cuando haces uso de los medios, ¿cómo sueles hacerlo? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Solo habitualmente
b) Con mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

10. ¿A qué hora habitualmente consumes los medios? Indícalo anteponiendo en las casillas las siglas «P, R, T» que correspondan (selecciona hasta tres):

- a) 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)

11. Los fines de semana ¿haces uso de los medios más que a diario?:

- a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

3. EL MUNDO DE LOS MEDIOS

12. ¿Conoces las principales funciones de los medios de comunicación?:

- a) No
b) Sí

13. En caso afirmativo, cítalas:

1. ____
2. ____
3. ____

14. Cuando usas los medios, lo haces generalmente:

- a) Por hábito y costumbre.
- b) Porque hay un programa o una noticia que me interesa.

15. ¿Para qué te sirven los medios en tu vida?:

- a) Entretenirme y divertirme.
- b) Aprender nuevas cosas.
- c) Informarme.
- d) Olvidarme de problemas y preocupaciones.

16. ¿Crees que estás informado acerca del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.):

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

17. ¿Crees que es importante saber cómo funciona el mundo de los medios?:

- a) No tiene valor en mi vida.
- b) No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias.
- c) Es importante para los expertos y profesionales.
- d) Es importante para mí, para conocerlos mejor.

18. ¿Sabes quiénes son los dueños de los medios que usas habitualmente?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

19. ¿Encuentras diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

20. En caso afirmativo, cítalas:

1. _____
2. _____
3. _____

21. ¿Conoces las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

4. LOS CONTENIDOS, LOS MENSAJES Y EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS

22. ¿Sabes lo que vas a leer, ver u oír cuando utilizas algún medio?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

23. ¿Qué tipo de prensa lees habitualmente? (señala hasta dos):

- a) Diarios nacionales o regionales
- b) Diarios locales
- c) Diarios deportivos
- d) Revistas (especificar su tipo):

1. _____
2. _____
3. _____

24. ¿Qué haces cuando abres un periódico o una revista? (señala hasta dos):

- a) Veo sólo los titulares y las fotografías.
- b) Leo las informaciones que me interesan.
- c) Lo leo entero.

25. ¿Qué contenidos lees normalmente? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

☐	a) Artículos
☐	b) Noticias internacionales
☐	c) Noticias nacionales
☐	d) Noticias locales
☐	e) Sucesos
☐	f) Sociedad
☐	g) Deportes
☐	h) Humor y psatiempos
☐	i) Entrevista y reportajes
☐	j) Publicidad
☐	k) Otros (especificar) _____

26. ¿Qué tipo de programas oyes por la radio? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

☐	a) Informativos
☐	b) Musicales
☐	c) Magazines
☐	d) Concursos
☐	e) Otros (especificar) _____

27. ¿Qué es lo que más sueles ver en la tele? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

☐	a) De todo un poco
☐	b) Películas de cine
☐	c) Teleseries
☐	d) Concursos
☐	e) Informativos
☐	f) Anuncios
☐	g) Deportes
☐	h) Dibujos animados
☐	i) Telenovelas
☐	j) Otros (especificar) _____

28. ¿Crees que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

29. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

30. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

31. ¿Salen tus ídolos y personajes en televisión?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

32. ¿Piensas que los programas con sus temáticas y personajes te influyen en tu forma de ser y actuar?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada
- d) No considero importante esta cuestión.

33. En caso afirmativo, señala tres por orden de influencia:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

34. ¿Sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie, una telenovela...?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

35. ¿Alguna vez te has dado cuenta que la información que estabas recibiendo por algún medio era subjetiva y estaba siendo manipulada?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

36. En caso positivo, indica cómo:

37. ¿Consideras que las escenas violentas perjudican a los niños y adolescentes?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

38. Indica por qué:

39. ¿Y las de sexo?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

40. Indica por qué:

41. ¿Ofrece la televisión una información real de los acontecimientos?:

- a) Sí
- c) No
- c) Depende de los tipos de programas.

42. ¿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.

43. ¿Has reflexionado alguna vez sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas...) para hacerlos atractivos y entretenernos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

44. Si conoces algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

45. ¿Has reflexionado seriamente alguna vez sobre los programas de la televisión que ves?:

- a) Sí, muchas veces
- b) No, nunca
- c) Muy superficialmente

46. ¿Crees que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

47. En caso positivo, indica el nombre del medio y las ideas políticas que consideras que defiende:

Nombre del medio *Posicionamiento*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

48. ¿Sabes que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

- a) Sí
- b) No

49. En caso positivo, ¿consideras que conoces suficientemente estos códigos?:

- a) No
- b) Sí
- c) Muy superficialmente

50. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

51. ¿Qué opinas sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la TV?:

- a) Excesivos
- b) Normal
- c) Escasos

52. ¿Cuál es tu actitud ante la publicidad?:

- a) Procuero desentenderme o rechazarla.
- b) Cierta pasividad e indiferencia.
- c) Me gusta, la sigo con interés.
- d) Actitud crítica y reflexiva.

53. ¿La publicidad de un producto te influye provocando el deseo de comprarlo?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

54. ¿Antes de comprar un producto anunciado, lo comparas con otros similares del mercado?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

55. ¿Te crees lo que se dice en la publicidad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

56. ¿Piensas que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

57. En el caso de que hayas observado en imágenes o textos alguna intencionalidad encubierta o un doble sentido, indícalo:

58. ¿En qué te fijas más cuando ves un anuncio? (selecciona hasta dos):

- a) En la música.
- b) En los personajes.
- c) En las imágenes.
- d) En los diálogos o textos.
- e) En las características del producto.
- f) Otros (especificar) _____

59. ¿Conoces los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

60. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) Aparecen en igualdad de condiciones.
- b) Reflejan lo que sucede en la sociedad.
- c) Hay discriminación hacia la mujer.
- d) Hay discriminación hacia el hombre.
- e) La mujer es considerada como objeto sexual.
- f) Otro _____

61. ¿Crees que la publicidad nos transmite modos o estilos de vida?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

62. ¿Has comprado alguna vez un producto por lo «bueno y maravilloso» que aparecía en la publicidad y luego en la realidad resultó ser distinto?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

63. En caso positivo, indica cómo te sentiste:

64. ¿Usas productos de «marca»?:

- a) Sí, porque son productos de calidad.
- b) No, lo considero una tontería.
- c) No, pero me gustaría.
- d) Sí, porque además de su calidad me siento con ellos diferente o más importante.

65. ¿Conoces las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad, para proteger a los consumidores?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

66. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

67. ¿Qué contravalores (aspectos negativos) fundamentales crees que nos transmite la TV? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. NUESTRA VIDA COMO CONSUMIDORES INTELIGENTES DE MEDIOS

68. ¿Te has parado alguna vez a analizar detenidamente un programa de la tv o una imagen publicitaria?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

69. En caso positivo, indica cómo:

70. ¿Crees que un conocimiento general de los medios (estructura, funcionamiento, técnicas y recursos) repercute en un mejor consumo de los mismos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

71. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación?:

- a) No, es una pérdida de tiempo.
- b) Sí, es bueno para nuestra formación.
- c) No, te despista sobre la información que nos ofrecen.
- d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

72. ¿Crees que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejorará nuestra calidad de vida?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

73. ¿Piensas que ves, oyes o lees aquello que realmente te conviene?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

74. ¿Consideras que planificas tu consumo de los medios, sobre todo de la televisión y/o de radio?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

75. ¿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) _____

76. Si te lo propusieras, ¿qué tipo de actividades realizarías en el tiempo que dedicas a ver la tv de forma mecánica? (indica hasta tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

77. ¿Se puede aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la tele?:

- a) No
- b) Sí

78. ¿Te han enseñado alguna vez de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes?:

- a) No, nunca.
- b) No es necesario aprender a consumir los medios.
- c) Sí, mis padres.
- d) Sí, mis profesores.

79. ¿Crees necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten?:

- a) No
- b) No considero importante esta cuestión.
- c) Sí

80. ¿Crees que es importante ser un consumidor activo y crítico de los medios?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

81. Para ser un buen consumidor de medios, es importante:

- a) Ser un adicto de ellos.
- b) Ignorarlos y rechazarlos de nuestra vida.
- c) Racionalizar su consumo.

82. ¿Crees que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

83. Enumera tres actitudes de un consumidor inteligente de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

2.2

Cuestionario de evaluación final del grupo experimental

Programa de Orientación
«Aprendamos a consumir mensajes»
Cuestionario de exploración sobre los conocimientos, hábitos, experiencias,
influencias y valores de los Medios y sus mensajes

Prueba final
Grupo Experimental



Los Medios en nuestra vida

Cuestionario de evaluación del alumnado

Hola amigo/a:

En los últimos meses has estado trabajando y reflexionando sobre la influencia y el consumo de los medios de comunicación y la publicidad en nuestra vida. Esperamos que hayas aprendido a verlos de otra manera y a analizar críticamente sus mensajes. Estamos condenados a vivir con ellos, los necesitamos, pero ahora seguro que tú te convertirás en un consumidor inteligente, capaz de tomar decisiones responsables y acertadas. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente a las cuestiones que se te plantean a continuación para conocer lo que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa de Orientación 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 por tu colaboración.

1. DATOS

- a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra ____
c) Curso: 3º ESO ____ 4º ESO ____
d) Centro: _____
e) Ciudad: _____

2. NOSOTROS Y LOS MEDIOS

1. ¿Qué medio de comunicación (prensa, radio, tv) utilizas más? Señálalo por orden de preferencia:

- a) _____
b) _____
c) _____

2. ¿Cuántos periódicos o revistas se compran semanalmente en tu casa?:

- a) 0
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4 ó más

3. ¿En los últimos meses, cuánto tiempo aproximadamente has dedicado a leer periódicos o revistas diariamente?:

- a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Más de tres horas

4. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado a oír la radio 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. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado 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

6. Cuando haces uso de los medios, ¿cómo sueles hacerlo? Indícalo poniendo en las casillas las siglas «P(prensa), R(radio), T(televisión)» que correspondan:

- a) Solo habitualmente
b) Con mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

7. ¿A qué hora habitualmente estás haciendo uso de los medios? Indícalo anteponiendo en las casillas las siglas «P, R, T» que correspondan (selecciona hasta tres):

- a) 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. Los fines de semana ¿consumes los medios más que a diario?:

- a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

3. EL MUNDO DE LOS MEDIOS

9. ¿Con el Programa has conocido las principales funciones de los medios de comunicación?:

- a) No
b) Sí

10. En caso afirmativo, cítalas:

1. _____
2. _____
3. _____

11. Ahora cuando usas los medios, lo haces generalmente:

- a) Por hábito y costumbre.
b) Porque hay un programa o una noticia que me interesa.

12. ¿Cuáles crees tú que son las funciones que cumplen los medios en tu vida?:

- a) Entretenerme y divertirme.
b) Aprender nuevas cosas.
c) Informarme.
d) Olvidarme de problemas y preocupaciones.

13. ¿Crees que este Program te ha informado adecuadamente acerca del fenómeno de los medios (organización, estructura, efectos, consecuencias, etc.):?

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

14. ¿Has descubierto la importancia de saber cómo funciona el mundo de los medios?:

- a) No tiene valor en mi vida.
- b) No me repercute para leer, ver u oír programas y noticias.
- c) Es importante para los expertos y profesionales.
- c) Es importante para mí, para conocerlos mejor.

15. ¿Sabes ahora quiénes son los dueños de los medios que usas habitualmente?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

16. ¿Ahora te resulta más fácil encontrar diferencias entre las informaciones que emiten, programan y publican los distintos medios que conoces?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

17. En caso afirmativo, cítalas:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

18. ¿Conoces las funciones que desempeñan las personas que trabajan en los distintos medios?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

4. LOS CONTENIDOS, LOS MENSAJES Y EL LENGUAJE DE LOS MEDIOS

19. Ahora, cuando utilizas algún medio ¿te planteas lo que vas a leer, ver u oír?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

20. ¿Qué tipo de prensa lees últimamente? (señala hasta dos):

- a) Diarios nacionales o regionales
- b) Diarios locales
- c) Diarios deportivos
- d) Revistas (especificar su tipo):

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

21. ¿Qué haces cuando abres un periódico o una revista? (señala hasta dos):

- a) Veo sólo los titulares y las fotografías.
- b) Leo las informaciones que me interesan.
- c) Lo leo entero.

22. ¿Qué contenidos lees últimamente? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Artículos
- ☐ b) Noticias internacionales
- ☐ c) Noticias nacionales
- ☐ d) Noticias locales
- ☐ e) Sucesos
- ☐ f) Sociedad
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Humor y psatiempos
- ☐ i) Entrevista y reportajes
- ☐ j) Publicidad
- ☐ k) Otros (especificar) _____

23. ¿Qué tipo de programas oyes por la radio? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) Informativos
- ☐ b) Musicales
- ☐ c) Magazines
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Otros (especificar) _____

24. ¿Qué es lo que más sueles ver últimamente en la tele? (señala hasta tres con orden de preferencia-1,2, ó 3-):

- ☐ a) De todo un poco
- ☐ b) Películas de cine
- ☐ c) Teleseries
- ☐ d) Concursos
- ☐ e) Informativos
- ☐ f) Anuncios
- ☐ g) Deportes
- ☐ h) Dibujos animados
- ☐ i) Telenovelas
- ☐ j) Otros (especificar) _____

25. ¿Piensas ahora que todo lo que nos dicen o aparece en los medios es verdad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

26. ¿Cuáles son tus programas favoritos, actualmente? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

27. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

28. ¿Salen tus ídolos y personajes en televisión?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

29. ¿Piensas que los programas con sus temáticas y personajes te influyen en tu forma de ser y actuar?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada
- d) No considero importante esta cuestión.

30. En caso afirmativo, señala tres por orden de influencia:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

31. ¿Ahora, sabes diferenciar la realidad de la ficción cuando ves un programa, una serie, una telenovela...?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

32. ¿Este Programa te ha ayudado a que te des cuenta de que la información que a veces recibes de los medios puede ser subjetiva o estar siendo manipulada?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

33. En caso positivo, indica cómo:

34. ¿Consideras que las escenas violentas perjudican a los niños y adolescentes?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

35. Indica por qué:

36. ¿Y las de sexo?:

- a) Poco
- b) Mucho
- c) Nada

37. Indica por qué:

38. ¿Crees ahora que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos?:

- a) Sí
- b) No
- c) Depende de los tipos de programas.

39. ¿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.

40. ¿Has podido reflexionar, al menos brevemente en este Programa, sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas...) para hacerlos atractivos y entretenernos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

41. Si has conocido algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

42. ¿El Programa te ha servido para reflexionar seriamente sobre los programas de la televisión que ves?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

43. ¿Crees ahora que los distintos medios transmiten algún tipo de ideología social o política?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

44. En caso positivo, indica el nombre del medio y las ideas políticas que consideras que defiende:

Nombre del medio *Posicionamiento*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

45. ¿Sabías o has aprendido que los distintos medios tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

- a) Sí
- b) No

46. ¿Consideras que con este Programa has comenzado a conocer estos códigos?:

- a) No
- b) Sí
- c) Muy superficialmente

47. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes de los códigos y el lenguaje de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

48. ¿Qué opinas ahora sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en los medios, sobre todo en la TV?:

- a) Excesivos
- b) Normal
- c) Escasos

49. ¿Cuál es tu actitud ahora ante la publicidad?:

- a) Procuero desentenderme o rechazarla.
- b) Cierta pasividad e indiferencia.
- c) Me gusta, la sigo con interés.
- d) Actitud crítica y reflexiva.

50. Después de haber conocido los mecanismos de la publicidad para vendernos un producto, te sigue influyendo, provocándote el deseo de comprarlo?:

- a) Sí
- b) No
- c) Menos que antes

51. ¿Ahora, antes de comprar un producto anunciado, lo comparas con otros similares del mercado?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

52. ¿Te crees ahora todo lo que se dice en la publicidad?:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Pocas veces
- d) Nunca

53. ¿Piensas que en la publicidad se transmiten mensajes encubiertos o engañosos?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

54. En el caso de que hayas observado en imágenes o textos alguna intencionalidad encubierta o un doble sentido, indícalo:

55. ¿Ahora en qué te fijas más cuando ves un anuncio? (selecciona hasta dos):

- a) En la música.
- b) En los personajes.
- c) En las imágenes.
- d) En los diálogos o textos.
- e) En las características del producto.
- f) Otros (especificar) _____

56. ¿Has conocido los mecanismos y medios que utiliza la publicidad para vender?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

57. ¿Cómo aparecen el hombre y la mujer en la publicidad? (selecciona hasta dos):

- a) Aparecen en igualdad de condiciones.
- b) Reflejan lo que sucede en la sociedad.
- c) Hay discriminación hacia la mujer.
- d) Hay discriminación hacia el hombre.
- e) La mujer es considerada como objeto sexual.
- f) Otro _____

58. ¿Crees que la publicidad nos transmite modos o estilos de vida?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

59. ¿Crees que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

60. ¿Te parece importante desarrollar una actitud crítica ante los productos de «marca»?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión

61. ¿Has conocido las normativas legales que regulan el buen uso de la publicidad, para proteger a los consumidores?:

- a) No considero importante esta cuestión.
- b) No
- c) Sí

62. ¿El Programa te ha servido para reflexionar y descubrir los valores positivos y negativos que la televisión nos aporta?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

63. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la TV a través de las series y la publicidad? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

64. ¿Qué contravalores (aspectos negativos) fundamentales crees que nos transmite la TV? (indica tres):

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5. NUESTRA VIDA COMO CONSUMIDORES INTELIGENTES DE MEDIOS

65. ¿El desarrollo del Programa te ha ayudado a analizar detenidamente un programa de la tv o una imagen publicitaria?:

- a) Sí
- b) No
- c) Muy superficialmente

66. En caso positivo, indica cómo:

67. ¿Crees que un conocimiento general de los medios (estructura, funcionamiento, técnicas y recursos) repercute en un mejor consumo de los mismos?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

68. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante los medios de comunicación?:

- a) No, es una pérdida de tiempo.
- b) Sí, es bueno para nuestra formación.
- c) No, te despista sobre la información que nos ofrecen.
- d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

69. ¿Crees ahora que reflexionar sobre el consumo inteligente de los medios mejorará nuestra calidad de vida?:

- a) Sí
- b) No
- c) No considero importante esta cuestión.

70. ¿Piensas que este Programa te va ayudar en una mejor elección de lo que te conviene ver, leer u oír?:

- a) Sí
- b) No
- c) Sólo a veces

71. ¿Crees que este Programa te ayudará en una mejor planificación de tu consumo de los medios, sobre todo de la televisión y/o de radio?:

- a) Bastante
- b) Poco
- c) Nada

72. ¿Piensas que después de realizar este Programa seguirás dedicando gran parte de tu tiempo libre a ver la televisión?:

- a) Sí, igual que antes.
- b) No, lo planificaré mejor.
- c) Sólo a veces.

73. ¿Crees ahora que se puede aprender a leer la prensa, a oír la radio y a ver la tele?:

- a) No
- b) Sí

74. ¿Piensas que este Programa te ha enseñado de forma organizada a consumir inteligentemente los medios y sus mensajes?:

- a) No
- b) Sí
- d) Un poco

75. ¿Crees necesario aprender a identificar los mensajes que se transmiten?:

- a) No
- b) No considero importante esta cuestión.
- c) Sí

76. ¿Crees que es importante ser un consumidor activo y crítico de los medios?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

77. Para ser un buen consumidor de medios, es importante:

- a) Ser un adicto de ellos.
- b) Ignorarlos y rechazarlos de nuestra vida.
- c) Racionalizar su consumo.

78. ¿Crees que la producción y creación de mensajes por los alumnos ayuda a conocer mejor los medios y a percibirlos desde una actitud crítica?:

- a) Sí
- b) No
- c) Indiferente

79. Enumera tres actitudes de un consumidor inteligente de los medios:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

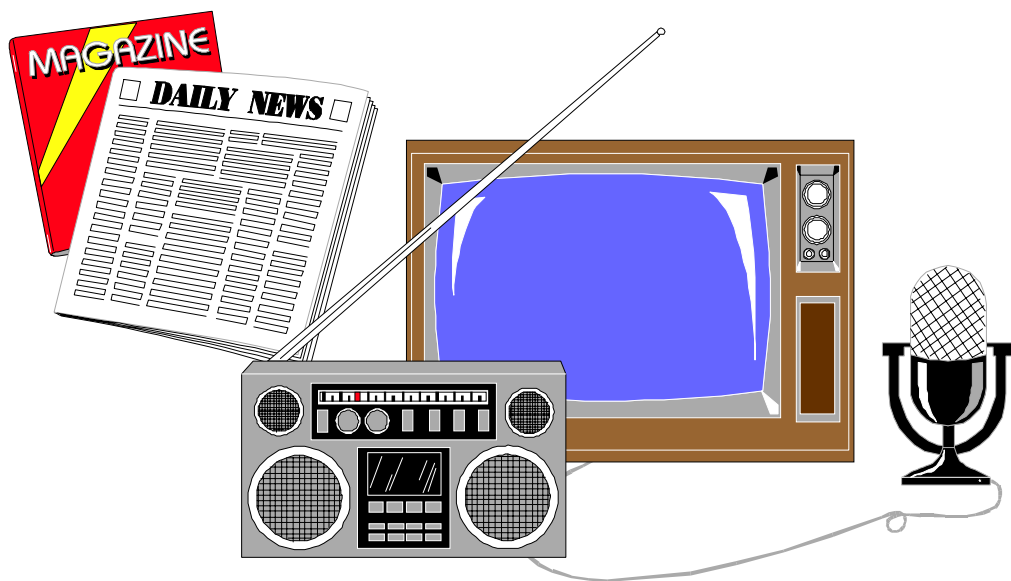
2.3

Documentos de formación para los observadores

Programa de Orientación para enseñar y
aprender a a ser consumidores inteligentes
de los medios de comunicación

Juan Manuel Méndez Garrido

APRENDAMOS A CONSUMIR
MENSAJES



Orientaciones para los
Observadores de las
Sesiones de Tutoría

Los Documentos que se incluyen a continuación se han elaborado para cubrir las siguientes finalidades:

- Formar e informar a las personas colaboradoras en la investigación sobre los aspectos básicos a tener en cuenta para poder dar validez a las observaciones del desarrollo de las Sesiones de Tutoría en los distintos Centros Educativos que experimentan el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes».
- Orientar sobre los elementos concretos que serán objetivos prioritarios de ésta observación.
- Unificar criterios para registrar sistemáticamente los hechos observados y para estructurar los informes finales de las observaciones.
- Servir de guía y facilitar la tarea a los observadores.

La Observación como técnica de diagnóstico y evaluación

Orientaciones básicas a seguir en las observaciones del desarrollo del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»

1. Concepto de observación

Según Casanova, en *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (1992, 75), «se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otros o unos sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios».

2. Tipos de observación

Observación directa:

Es aquella que se hace para captar reacciones, actitudes y comportamientos en el momento mismo en que se producen.

Observación indirecta:

Es la que se hace sobre los productos resultantes de una actividad ya realizada, indagando sobre aspectos relacionados con ésta (cómo fue la organización del aula, la participación de los alumnos, la metodología empleada por el profesor, los recursos y materiales utilizados, las dudas que surgieron, los inconvenientes que se encontraron, etc.)

3. Tipos de observadores

Observador participante:

Es aquél que se integra en la realidad que observa como un participante más -puede ser un miembro del grupo o alguien ajeno a él-.

Observador independiente:

Sólo observa al grupo y no se integra en él.

4. Ventajas de la observación

- Las informaciones que aporta corresponden a situaciones espontáneas y naturales que suceden en el entorno habitual de la realidad observada -no se somete a los observados a situaciones artificiales y experimentales-.
- Permite obtener, al mismo tiempo y durante todo el proceso, información de todos los elementos participantes.
- Recogemos informaciones tanto del proceso orientador y educativo como del proceso de aprendizaje.

5. Exige en el observador

Objetividad, gran atención y un trabajo continuado.

6. Para evitar la subjetividad

- Ser conscientes de que nuestra subjetividad puede influir en los resultados de la observación.
- Concretar de antemano los aspectos que queremos observar para evitar referirnos a otros secundarios que nos pueden distraer o interferir.
- Utilizar instrumentos de registro que nos ayuden a realizar la observación (diarios, escalas de observación, anecdotal, listas de control, fichas de seguimiento, grabación en audio o vídeo).
- Las observaciones deben referirse a comportamientos o acciones que se dan y no a juicios personales del observador. Como regla a tener en cuenta podemos decir que:

Evitar el «CREO QUE» por el «OBSERVO QUE»
REGISTRAR LO QUE VEMOS Y OÍMOS, NO LO QUE OPINAMOS

ES CORRECTO referirse a acciones como:

Pregunta, recoge, utiliza, guarda, dice, explica, hace, recuerda, repasa, escucha, ordena, obliga, grita, participa, no interviene, llega tarde, ayuda, se mueve, está sentado, guarda silencio, atiende, aconseja, toma nota, dibuja, forma equipos, está aislado, está pensativo, hace pausas, sonríe, motiva, orienta, evalúa, critica, corrige, informa, no muestra interés...

NO ES CORRECTO hacer juicios de valor como:

Es ordenado, lo hace muy bien, es estupendo, no se puede mejorar, me gusta como lo hace, es trabajador, no es inteligente, está bien preparado, no tiene interés, se despreocupa, tiene mucho valor, es muy importante, debe ser así, me parece mal, no es correcto, creo que es una equivocación, lo debería repetir, está mal planteado, no le gusta a la clase, no merece la pena, es culpa de...

7. Precauciones que se deben tomar

- **Evitar siempre el efecto de halo.**

Es decir, no dejarse influenciar por la situación que estamos observando y, especialmente, no dejarse llevar por las *primeras impresiones* que nos dan los hechos o las personas observadas.

- **Evitar los errores de**

- **Generosidad** - calificar siempre muy positivo a todo y a todos-.
- **Severidad** -calificar muy bajo todo y a todos-, y
- **Tendencia central** -calificar siempre todo y a todos como normal-.

Para no caer en estos errores hay que utilizar todos los calificativos de una escala como, por ejemplo, ésta: muy positivo, positivo, normal, bajo y muy bajo.

- **Evitar el error lógico** no dejándose influir por cosas que el observador piensa que son importantes dentro de la situación observada y que deben apacer o comportarse como él personalmente espera que lo hagan.

Guía de observación

Aspectos fundamentales a observar en el desarrollo de las Sesiones de Tutoría que experimentan el Programa «Aprendamos a consumir mensajes»

En las observaciones de las Sesiones de Tutoría centraremos nuestro interés en describir todo aquello que haga referencia a alguno de los aspectos siguientes:

1. Organización del aula

- Organización inicial del grupo-clase
- Organización del tiempo para la Sesión
- Organización del espacio a lo largo de la Sesión

2. Clima de clase

- Relaciones personales
- Comunicación interpersonal
- Confianza mutua
- Conflictos
- Apatía
- Tensiones

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer
 - *En cuanto a su papel:* es mediador, autoritario, permisivo...
 - *En cuanto a sus formas de hacer:* motiva, estimula, anima, orienta, informa, ayuda, es halagador, se muestra preocupado, tiene una actitud preventiva, manifiesta sus expectativas, escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus opiniones...
- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Son receptivos, participan en clase, se implican en las actividades, se muestran indiferentes, demuestran interés, tienen atención, son constantes en su trabajo, colaboran entre ellos, se ayudan mutuamente, preguntan al profesor, intervienen de forma espontánea, muestran actitud sumisa...

4. Formas de trabajar

- Trabajos individuales
- Trabajos por equipos
- Trabajos en gran grupo
- Actividades extraescolares

5. Características de las actividades

- Tipo de actividad (suponene comentar, interpretar, discutir, reflexionar, crear, leer, sacar conclusiones, informarse, tomar decisiones, curiosear, ampliar, reforzar, etc.)
- Amplitud (referida al tiempo y trabajo que requieren)
- Adecuación a los alumnos (son adaptadas a sus edades e intereses)
- Presentación (forma de presentarlas el profesor)
- Favorecen la reflexión
- Favorecen el trabajo en grupo
- Interesan a los alumnos

6. Metodología

- Destreza docente (soltura y experiencia que muestra en la clase)
- Estrategias didácticas empleadas
(Utiliza el acercamiento a los alumnos, el diálogo, la ejemplificación, el humor, la investigación con sus alumnos, un método transmisivo que no favorece la participación, activa a los alumnos para que sean ellos los que hagan, utiliza la evaluación inicial para conocer el punto de partida, presenta los objetivos antes de empezar la Sesión, a lo largo de la Sesión promueve la autoevaluación y coevaluación...)
- Coherencia (sus propuestas metodológicas guardan relación y no encierran contradicciones)
- Tiene en cuenta la motivación
- Se centra en la explicación del profesor
- Favorece la participación de los alumnos
- Favorece la interacción en el grupo
- Favorece el intercambio de ideas
- Favorece el debate y la discusión crítica
- Favorece la toma de decisiones en grupo
- Favorece la atención individualizada
- Favorecen la coevaluación y autoevaluación

7. Materiales y recursos

- Materiales empleados (Cuaderno del Alumno, fotocopias, otros libros, acetatos...)
- Recursos humanos participantes (personas ajenas a la clase que intervienen en la Sesión)
- Recursos didácticos (mural, recorte de prensa, televisión, vídeo, cinta de audio, retroproyector...)

8. Evaluación

- Objetos de la evaluación (alumnos, alumnos y profesores, el grupo, los resultados, las actividades, la planificación, los objetivos, la propia evaluación...)
- Evaluación inicial (actividades de reconocimiento y exploración realizadas en la clase)
- Evaluación continua (actividades o manifestaciones que promueven la evaluación a lo largo de la Sesión)
- Evaluación final (actividades de valoración de resultados finales y del funcionamiento de elementos personales y curriculares implicados en la Sesión)
- Coherencia (las actividades de evaluación guardan relación y no encierran contradicciones)
- Criterios de referencia (¿están fijados los criterios de evaluación?, ¿se dan a conocer a los alumnos?, ¿son claros?, ¿se utilizan?, ¿cuándo se fijan y se utilizan?...)
- Técnicas e instrumentos empleadas (observación, prueba escrita, debate, puesta en común, revisión de

cuadernos de clase, revisión de tareas individuales y de grupo, cuestionarios, entrevistas...)

- Autoevaluación (actividades o manifestaciones que denotan que el alumno o profesor evalúan a sí mismos)
- Coevaluación (evaluación compartida realizada por el grupo clase y el profesor)
- Implicación del alumno
- Utilización de las informaciones que aporta la evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

- Manifestaciones de los alumnos
- Manifestaciones del Tutor
- Dudas que surgen
- Temas que interesan a los alumnos
- Dudas que se plantean
- Discusiones que se dan
- Desacuerdos en el grupo
- Opiniones en relación al tema de la evaluación
- Opiniones en relación a las actividades
- Opiniones en relación al formato
- Opiniones en relación a la metodología planteada
- Opiniones en relación a la utilidad del Programa

10. Incidencia del Programa de Orientación

Registrar las manifestaciones referidas a cambios que se puedan dar por el efecto de la aplicación del Programa de Orientación. Como por ejemplo:

- En el clima de la clase
- En la dinámica de la Tutoría
- En la metodología del Tutor
- En la actitud de los alumnos en clase
- En el interés de los alumnos por el estudio
- En la participación y colaboración
- En los hábitos de los alumnos
- En la forma de entender y valorar la evaluación
- En la forma de hacer de otros profesores

11. Otros aspectos de interés observados

Pudiera ocurrir que los observadores apreciaran hechos o manifestaciones que no están incluidos en alguno de los bloques anteriores. En este caso, se incluirían al final del registro de la observación bajo la denominación «*Otros aspectos de interés observados*».

Instrumento para el registro inicial de las observaciones

Día: _____

Observador/a: _____

Centro: _____ Clase: _____

1. Organización del aula

2. Clima de clase

3. Dinámica de la Tutoría

- Papel del Tutor y formas de hacer

- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

4. Formas de trabajar

5. Características de las actividades

6. Metodología

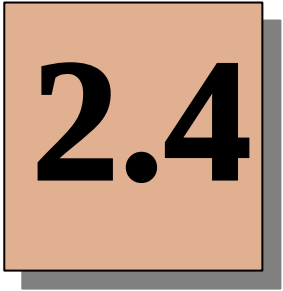
7. Materiales y recursos

8. Evaluación

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

10. Incidencia del Programa de Orientación

11. Otros aspectos de interés observados

An orange square with a black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.4" in a large, bold, black font.

2.4

Extracto de observaciones

OBSERVACIÓN EXTERNA COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGOS:

OBSERSAM02/OBSERSAM03

SESIONES:

25/02/99

26/02/99

12:00/13:00

OBSERVADORA: M^a Bella Barroso Oria

1. Organización del aula

Los grupos estaban establecidos previamente y se mantuvieron de la misma forma a lo largo de la sesión. Existen cinco grupos de 5 alumnos y un grupo de 6. Hemos tenido dificultades para establecer el tiempo; se han necesitado tres días (con sesiones de una hora) para llevarla a cabo.

2. Clima de clase

Se ve favorecido por aspectos como la relación de confianza existente entre los alumnos y la actitud de confianza, de motivación y de interés que muestra la tutora. Los alumnos se muestran abiertos, reflexivos e interesados; aparentan estar inmersos en la temática del programa y en el ritmo de la sesión. No se percibe ningún tipo de tensión en el aula.

3. Dinámica de la tutoría

- Papel del tutor y formas de hacer

La tutora demuestra muchísimo interés, se muestra preocupada por establecer el tiempo de forma más correcta en sesiones posteriores. Va marcando el tiempo por cada bloque de actividades (10 minutos), pero las conclusiones hacen que éste se alargue. La tutora entiende que hay aspectos que deben priorizarse, por lo que intenta adaptar el programa a su grupo. Motiva a los alumnos constantemente, les hace preguntas, les estimula para que saquen conclusiones apropiadas, ayuda a resolver dudas siempre que se presentan. Tiene muy en cuenta las opiniones de los alumnos, les escucha atentamente y les halaga cuando sacan buenas conclusiones.

- Papel de los alumnos y actitudes ante las propuestas del Tutor

Los alumnos se muestran receptivos, participativos y se implican en las actividades de clase. Espontáneamente establecen turnos a la hora de trabajar en equipo, se ayudan mutuamente y preguntan sobre los aspectos en los que tienen alguna duda.

Atienden al tutor, siguen sus instrucciones aunque, en ocasiones, les cuesta trabajo guardar silencio mientras exponen sus conclusiones los miembros de otros grupos. Se muestran preocupados por terminar a tiempo las actividades y son capaces de marcarse un ritmo por sí mismos.

4. Formas de trabajar

Se trabajan las actividades tal como se expresa en el programa, pero predomina el trabajo en equipo frente al trabajo individual.

5. Características de las actividades

Las actividades en general requieren reflexión, pensamiento crítico y participativo por parte de los alumnos. Se sacan conclusiones sin necesidad de que se plantee el momento exacto para hacerlo. Están adaptadas a las necesidades de los alumnos, que descubren intereses de los que en un primer momento no mostraron ser conscientes. Favorecen el trabajo en grupo y la reflexión.

El tutor presenta las actividades de forma clara y precisa, especificando con corrección aquello que se pretende que los alumnos hagan.

6. Metodología

La tutora muestra mucha destreza a la hora de enfrentarse tanto al grupo-clase como al propio programa, el cuál se ha leído previamente y ha trabajado sobre los aspectos del mismo que requieren más esfuerzo por parte de los alumnos. Habla de forma pausada, sonríe, motiva a los alumnos con su expresión, los orienta y tiene muy en cuenta los aspectos motivacionales.

La tutora se muestra preocupada porque los alumnos interioricen las conclusiones que expresan verbalmente y procura que sean conscientes de los aspectos importantes que se han ido descubriendo a lo largo de la sesión. Tiene ideas propias sobre el programa, piensa y se plantea cómo mejorar el factor tiempo en las próximas sesiones, y propone ideas para conseguir los objetivos marcados, como llevar papeles cortados previamente para responder a las preguntas que después han de pasarse a los otros grupos (método de la globalización) y asigna un color de cartulina distinto a cada grupo para escribir el compromiso final.

7. Materiales y recursos

Se han utilizado los propios programas, cuadernos del alumno, folios y hojas para redactar el contenido de las actividades, un mural, cartulinas de colores para escribir los compromisos. Como recurso humano participante, la observadora que colabora con la tutora en la dinámica de la clase.

8. Evaluación

Se realiza una evaluación de corte formativo, es decir, que se da a lo largo de toda la sesión (antes, durante y después) que se reflejan en las conclusiones que se van sacando a lo largo de todo el proceso. No se realizan actividades para la evaluación propiamente dicha (aunque si se responde a las cuestiones del apartado Nos evaluamos), sino que la puesta en común y las conclusiones y resultados obtenidos, se tienen como propia evaluación.

9. Reacciones ante el Programa de Orientación

Los alumnos demuestran incertidumbre en un primer momento, pero poco a poco se van manteniendo en el tema y demostrando interés por medio de su participación. Se sorprenden ante algunos descubrimientos, como el número de horas que dedican a ver la televisión, y se proponen cambiar sus actitudes frente a este tema y frente a otros importantes como el consumismo que favorece la publicidad de los medios y las actitudes críticas y reflexivas que van a tomar ante los medios a partir de este momento.

10. Incidencia del Programa de Orientación

El programa incide fundamentalmente en la forma de pensar de los alumnos y lo hará en sus futuras actuaciones (compromisos).

11. Otros aspectos de interés observados

Son muchas actividades para el tiempo del que se dispone para cada sesión. La pregunta 3 del apartado Investigamos y reflexionamos no tiene sentido y no fue posible responderla. Los alumnos no pueden conocer la respuesta.

OBSERVACIÓN EXTERNA COLEGIO SANTA M^a DE GRACIA

CÓDIGOS:

OBSERSMG10

SESIÓN:

05/05/99

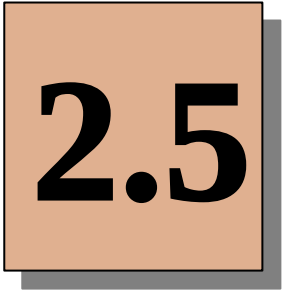
10:00/11:00

OBSERVADORA: M^a Carmen Millán Romero

La clase se desarrolla en la sala de audiovisuales ya que más tarde se procederá al visionado

de unos informativos televisivos que previamente ha grabado Fina. Antes de pasar a esta actividad, Fina decide que yo sea la que corrija o, mejor, comente la actividad que se tenía para hoy (ya que ella estuvo en la clase del día anterior sólo al final y no sabía de qué iba esto). Permaneciendo todos sentados de la misma manera, es decir, no hizo falta colocarse en la sala en grupos, comenzamos a analizar el trabajo que hicieron acerca de un programa de radio. Se quería comentar esta actividad rápido para pasar al vídeo. Cada uno había escogido un programa diferente (informativo, musical, variedad...). Al final los alumnos se mostraban un poco revueltos, impacientes por terminar.

Las noticias procedían de las cadenas Telecinco y La 2. Se trataba de comparar estos informativos para ver las cosas a las que cada uno daba más importancia. Hay que decir que las noticias eran variadas pero había que destacar la referida a la guerra de Kosovo. Se podía percibir, y los alumnos se percataron de ello, predominio de esta última en Telecinco la cual tenía un pequeño espacio dedicado a la guerra. La 2, sin embargo, la tocaba como las demás noticias con igual importancia y duración de tiempo. Por último, los chicos se cansaban porque no prestaban atención o se ponían a hablar. Salió el tema de los programas más vistos por la clase. La mayoría coincidían en los mismos, así que se decidió para el próximo día, y tras una breve votación, que se encargara alguien de grabar un capítulo de la serie "Compañeros" (emitida los miércoles) para trabajar en la siguiente sesión.



2.5

Extracto de diarios de los profesores aplicados

DIARIO DEL TUTOR/A
COLEGIO SANTA TERESA DE JESÚS

CÓDIGO:
PROFESTE07
SESIÓN:
29/04/99
11:30/12:30

(50 minutos) Al incorporarnos al programa tras dos semanas sin sesión, lo visto con Reme, y por otra, comenzamos a aprender lo especificado en la pág. 44 "las funciones de la TV". Por grupos, como siempre, se han leído y resumido las funciones de la TV. He tenido que aclarar el significado de "lúdico", pero una de las alumnas, lo apuntaba y deducía el asociarlo con "ludopatía". Otra de las alumnas lo había consultado en el diccionario. Una vez aclarado el término, hicieron referencia a sus programas favoritos. Se les proporcionó hojas informativas extraídas de periódicos y revistas con las programaciones de las distintas cadenas, pero que en el grupo, fueron identificando y ejemplificando los tipos de programas, las cadenas de TV y sus funciones. Pusieron en común el trabajo. Se planteó la dificultad de clasificar algún programa, como "los Simpson"- ¿programa infantil o de adultos? E "Informe Semanal"- ¿reportajes o noticiario? Fue necesaria la aclaración entre cine/miniserie/telefilme de serie y telefilme unitario. Tras el debate y las dudas, los grupos fueron aportando sus ejemplos para ampliar la información.

El trabajo para el día siguiente será leer las páginas 45-46 y 47.

**DIARIO DEL TUTOR/A
COLEGIO SANTA MARÍA DE GRACIA**

CÓDIGO:
PROFESMG03
SESIÓN:
25/02/99
12:00/13:00

Se comienza con la puesta en común de la evaluación de la sesión anterior. Todos coinciden en afirmar que el trabajo en grupos ha tenido poco nivel de participación, hecho que se podía mejorar con mayor colaboración y mayor interés por parte del alumnado. Se les explica la necesidad de llevar a cabo el apartado "Tomando decisiones" debiendo anotar en el corcho del aula el título de la sesión y el compromiso del grupo para con esa sesión, con ello se debe ir observando si el nivel de compromiso va en aumento conforme avanzamos en las sesiones.

Iniciamos el Módulo 2º "Conociendo los medios", introducción y objetivos, se les hace ver que la estructuración de las sesiones es similar a la que siguen sus libros de textos y a la metodología de trabajo que llevan en el desarrollo de las unidades. Se reúnen por grupos para intercambiar ideas y concluir el apartado "¿Qué sabemos?", aproximadamente a los diez minutos se realiza la puesta en común. Para el próximo día deben leer los contenidos individualmente y deben quedar expuestos en el corcho los títulos de las sesiones y el compromiso de cada grupo con respecto al tema.

DIARIO DEL TUTOR/A COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGO:

PROFESAM09

SESIÓN:

15/04/99

12:00/13:00

- *Muy bien realizadas las actividades previas a la sesión. Todos han participado de forma muy activa, les gusta la sesión y se sienten muy identificados con este medio.*
- *Muy interesante la puesta en común para responder a "¿Qué sabemos?"*
- *Los aparatos de televisión en cada casa en una media de 3 a 4.*
- *Sitios: cocina, salón, dormitorio.*
- *El 50% de los alumnos tienen televisión en su habitación.*
- *La televisión en el 20% de los casos se lleva encendida de 6 a 8 horas.*
- *Ellos le dedican un promedio de 4 a 6 horas. Muy interesante repito porque en la puesta en común han tomado conciencia la mayoría, por primera vez, del tiempo que dedican a consumir televisión.*
- *Otro dato para ellos revelador e interesante es la falta de comunicación en la familia mientras están viendo televisión, la mayoría cae en la cuenta que la televisión rompe la comunicación.*
- *El debate es muy largo, todos los alumnos quieren opinar por lo tanto necesitamos otro día para continuar. Les resulta muy interesante y no creo oportuno suprimir nada.*



An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.6" in a large, bold, black sans-serif font.

2.6

Extracto de diarios de los alumnos

**DIARIO DEL ALUMNO/A
COLEGIO HISPANIDAD**

CÓDIGO:
ALUMNO1
09:00/10:00

Día 16-03-99 (3ª sesión)

En grupo realizamos las actividades de entre medios y llegamos a investigar y reflexionamos, las actividades de entre medios son previas al contenido que trae el cuadernillo para la mejor comprensión y utilización de los medios. En ellas expresamos la utilización de ellos, opiniones al respecto, etc.

Día 23-03-1999 (4ª sesión)

Hacemos en grupos las actividades de investigar y reflexionamos y buscamos información, la cual nos dan en el cuadernillo para contestar correctamente. Hay preguntas que no se encuentran, por ello debemos buscarlas fuera preguntando a nuestros padres, etc.

Día 13-04-99 (5ª sesión)

Hacemos las actividades de nos evaluamos para saber lo que hemos aprendido.

Día 20-04-99 (6ª sesión)

Hemos puesto en común las respuestas a las preguntas de "Qué sabemos" y de "Investigamos y reflexionamos". Casi todos los grupos están de acuerdo en que el medio informativo más utilizado es la televisión, han hablado de sus anuncios favoritos. Por mal comportamiento, algunas personas han debido ser separadas. Varios chicos han acordado ir a "Radio Hispanidad" y a "Huelva Información" para preguntar sobre los dueños, etc. En la pregunta de quiénes utilizan más los medios algunos han dicho que los jóvenes y otros que todos por igual.

DIARIO DEL ALUMNO/A COLEGIO SANTA MARÍA DE GRACIA

CÓDIGO:

ALUMNO2

12:00/13:00

Sesión 2 : Jueves, 18 de Febrero de 1999

En la segunda sesión el trato con los especialistas no fue tan frío como el de la primera sesión ya que nos conocíamos un poco y no se notaba el ambiente de tener que portarnos bien por respeto y a la fuerza. Al principio Mamen nos recordó el método de trabajo y tras la breve explicación Fina procedió a la formación de los grupos. Tras esto, la estudiante nos dijo cual iba a ser nuestro primer ejercicio, uno de contestar una serie de preguntas.

El ejercicio de preguntas era variado con preguntas fáciles, difíciles, de respuestas

largas, cortas y pero todas refiriéndose a un mismo tema: los medios de comunicación. Las preguntas trataban de quiénes eran los dueños de los medios de comunicación, de qué clases eran los programas emitidos por estos, etc. Después de contestar a esta serie de preguntas se repartieron las respuestas a cada grupo y se leyeron para sacar una respuesta común. El último paso fue mandar la lectura de un apartado, la meditación sobre unas preguntas y la realización de tres actividades para casa.

Sesión 3: Jueves, 25 de Febrero de 1999

En esta sesión tercera, aunque en verdad sería la segunda según el adelanto que llevamos con respecto al proyecto, comenzamos con una revisión de tarea, en el cual nos hicieron preguntas para comprobar si ciertamente habíamos realizado nuestras tareas. Tras esto, estábamos dispuestos a comenzar. Al principio, cada grupo ponía en común las respuestas de sus cinco miembros con respecto al ANos evaluamos@, después de anotar las conclusiones de cada grupo correctamente, para el que nos dieron cinco minutos. Pasamos a la puesta en común. En ésta cada portavoz de cada grupo, elegida por estos mismos, exponía la opinión de cada grupo sobre cada una de las cuestiones. Esto lo realizamos con respeto pero a la vez con una pizca de alboroto.

Pudimos comprobar que las respuestas eran muy semejantes, así que fue muy

sencillo ponernos de acuerdo a la hora de sacar una tesis. A continuación, estuvimos leyendo los temas correspondientes al segundo tema que se componía de una breve introducción y que dio paso a una sección en la cual se nos planteaba acordar un objetivo referido a este módulo, que lo debíamos exponer el jueves 18. El tema empezó con unas preguntas iniciales en las cuales se cuestionaban las ideas previas que teníamos, también fueron uniformes las respuestas. Lo siguiente y donde concluimos era en el "Investigamos y reflexionamos". Esto quedó pendiente para el próximo jueves en el cual pienso que la dinámica será muy parecida.

DIARIO DEL ALUMNO/A COLEGIO SANTO ÁNGEL

CÓDIGO:
ALUMNO3
09:00/10:00

2ª Sesión: 09/03/99

-teléfono, radio, internet, código morse, l voz hablada, fax, walki-talking, buscas, correo, prensa, televisión, publicidad.

-Los medios que más utilizamos: la voz hablada, el teléfono, la televisión, la radio, el correo.

-Los medios que meno utilizamos: el correo, el código morse, los walki-talking, internet, buscas.

- las horas que empleamos en lo medios de comunicación: televisión= ; voz hablada= ; teléfono= ; radio=

- ¿cómo influye la publicidad en tu vida?. Bastante, generalmente, sobre la economía, sobre la forma de ser.

- Anuncios de coches; perfumes; campús, Levi's; bebidas; marcas deportivas; colacao; vía digital.

- Aburrida, traumática.

La clase de 3º de ESO tomó interés en esta sesión, ya que el tema de los medios de comunicación nos incumbe a todos.

2.7

Modelo y extracto de entrevistas con los pro- fesores aplicadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES/AS APLICADORES/AS

4ª SESIÓN

28 de Junio de 1999. 18,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Esquema de trabajo

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. Uso 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. Aportaciones de la aplicación del programa en el profesorado aplicador.

Desarrollo de la Entrevista

Juan Manuel: Buenas tardes. Estamos en la cuarta sesión de entrevista con los profesores aplicadores y hoy es la última sesión donde vamos a hacer una valoración global del programa que hemos llevado a cabo. Vamos a hablar también un poco sobre cómo ha sido su uso y desarrollo en el aula, cuál ha sido el clima y el trabajo que se ha desarrollado en ella, las estrategias de evaluación que hemos utilizado, a ver qué que os ha parecido tanto las estrategias utilizadas por los alumnos, cómo han sido las encuestas en cuanto a la prueba inicial y final de evaluación; también hablaréis un poquito sobre vuestros cambios personales en cuanto a la influencia recibida en el desarrollo y aplicación del programa. Tengo que excusar la asistencia de Maribel que se encuentra enferma. Bueno pues vamos a empezar. Yo creo que lo primero es que comentéis lo que os ha parecido la aplicación del programa, tanto los aspectos positivos como negativos y propuestas de mejora. Venga, tú misma, Esther.

Esther: Pues la propuesta del programa ha sido muy interesante, muy formativa, muy en la tónica.... por muchas circunstancias, pero que es muy interesante y merece la pena dedicarle un curso.

J.M: Bueno, Mª José.

Mª José: Me dejas que te interrumpa, porque matizando, estando prácticamente de acuerdo en todo lo que dices, me gustaría indicar que la técnica del torbellino de ideas hace que las sesiones se alarguen mucho porque desde el principio que los alumnos aportan

ideas hasta las conclusiones se pasa prácticamente una hora; entonces me parece que la introducción es un poquito larga, quizás, lo que pasa es que es necesaria para entrar en faena y acercarse a las actividades. Algunas actividades son, creo, complicadas para su edad porque, por ejemplo, lo que pasa es que como me podría haber gustado hacerlo no se ha hecho, se ha quedado un poco descolgado por falta de tiempo, en el sentido de que yo he tocado sólo televisión y publicidad, la parte más importante de publicidad ya al final de curso y podía haber sido muchísimo más enriquecedor, se podía haber desarrollado más como no se ha hecho pero bueno, hemos analizado algunos anuncios, se ha visto el criterio que tienen ellos tan crítico, que parecía que no lo iban a alcanzar. En la series se nota mucho cuando hemos visto la programación de cómo las cadenas manipulan este programa ahora quién es el que hace la competencia tal, eso parece que lo intuían pero cuando lo han visto plasmado en este esquema y lo han visto tan claro.. anda si coinciden, que les hace.. a la hora de enfrentarse ellos a la tele. Esto está aquí porque quieren que esté aquí y antes a lo mejor no le daban por pensar eso...

J.M: Venga, propuestas de mejora.

Mª José: En la introducción, en el apartado de información, ya lo he dicho antes, que habría que hacerlo un poquito más corto y no con tanto vocabulario tan complicado.

Esther: Yo opino que la introducción sí está bien, que a los alumnos les motiva mucho, por lo menos a los míos el ser capaz de identificarse con los planteamientos expuestos.

J.M: Que a veces es inevitable, es decir, a veces cuando quieres introducir algún aspecto técnico, como en esa página que tú haces referencia, pues no puede utilizar otro vocabulario porque es un vocabulario profesional y lo tienes que utilizar. Es necesario que les vaya sonando.

Esther: Pero a lo mejor sería bueno que esos conceptos que están puestos tuvieran un apartado aclaratorio; además en esas sesiones en concreto, hay mucha información en dos hojas.

J.M: Efectivamente, quizás le hubiese aclarado más a los alumnos. Bien, podría hacerlo así para un futuro.

Mª José: De todas formas es necesario y positivo, porque después han aprendido vocabulario, palabras como aglutinantes, subjetivo, objetivo, ...

Ojalá haya tenido algo, que les haya influido algo. Yo pienso que sí porque están como más receloso, como que no les gustan que les engañen. Hay publicidad, cuando estamos hablando de publicidad, hay publicidad hasta en la ropa y nosotros lo pagamos como consumidores, estamos como ... que parece que sí.

J.M: Hombre yo creo, que ahora observarán sus series favoritas de otra manera, seguro. Yo incluso lo estoy observando en mi hija.

Fina: La evaluación general del programa como estaba comentando antes con Gregorio, a mí me parece muy útil siempre y cuando empezara desde Septiembre desde inicios del curso, y de alguna forma complementar luego las sesiones de tutoría si es que el programa al final se queda como lo hemos hecho en el colegio, en las sesiones de tutoría. También otra posibilidad sería como una optativa porque me parece que el contenido es muy amplio para ser tratado sólo en las sesiones de tutoría, entonces esa es una de las cosas que fundamentalmente quería hacer constar. Valoración, en general, pues positiva porque

creo que la actitud de los niños sí ha cambiado, tienen un desconocimiento importante de lo que es el mundo de los medios y de la influencia que puede ejercer en ellos y luego, a mí también me ha servido personalmente porque había muchas cosas que he aprendido con la aplicación del programa, también se me han planteado en algunas sesiones dudas acerca de no sé, recuerdo una sobre quiénes son los dueños de los medios... Hay una serie de informaciones que quizás por la falta de tiempo, por la premura que yo no sabía nunca cuando iba a poder aplicar el programa, me lo miraba la tarde antes o el momento antes, que quizás también por mi parte ha habido poca preparación y creo que para que sea efectivo requiere también que el aplicador esté más preparado en este sentido, más formado o tenga una serie de informaciones que no aparecían en el programa, entonces fundamentalmente eso es lo que...

J.M: Como propuesta de mejora...

Fina: Como propuesta de mejora yo pediría un soporte de ayuda al personal aplicador y también quizás el cambio de estrategias de trabajo con los alumnos. Ellos también notaron algo de las sesiones, que las estrategias de trabajo sean siempre las mismas. Llegaba a cansar incluso a los niños, y en ocasiones también yo por falta de tiempo he suprimido algunas de las técnicas de globalización y sí he hecho algunos apartados a nivel individual y las sesiones nuestras eran de una hora y en una hora para trabajar con puestas en común, por escrito que se lo pasaron unos a otros, siempre se me quedaban cortos de tiempo.

Gregorio: Me parece muy bien, además está dentro totalmente del programa del segundo ciclo de Secundaria, encaja perfectamente. Sin embargo, aquí recojo en las orientaciones una serie de propuestas: yo creo que es muy denso, que necesita actividades lúdicas, que también como las actividades son normalmente de grupo, hace falta también actividades individuales para que, como acaba de decir Josefina, romper la dinámica, siempre es igual, siempre el trabajo en grupo, es decir, porque lo que cambia es indiscutiblemente son los contenidos pero la metodología es la misma, por tanto también sugiero que se combinen las actividades individuales con las de grupo. Hay un aspecto que es el apartado de lo que debemos conocer en que repasándolo, aunque lo hagan varias veces, repasándolo en grupo, prácticamente los chavales no llegan a captar la densidad de los contenidos, por lo tanto, yo aquí sugiero si habría posibilidad de o bien que ya el mismo cuadernillo llevara la posibilidad de repartir las hojas para que lo preparen la semana anterior o bien que claro, también lo podemos hacer nosotros, el profesorado que lo estamos aplicando, repartir, es decir, hacerles fotocopias y repartirlo para preparar la sesión siguiente porque ya digo la experiencia es que los chavales tienen que estar muy atentos y muy motivados para captar la densidad de los contenidos que se sugieren. También otra de las propuestas que hago es que convendría hacer más variedad de actividades porque hay muchas pero todas siguen más o menos la misma dinámica, por lo tanto hay que romper y las lúdicas prácticamente faltan. Al principio, la primera parte antes de empezar hace falta una serie de actividades amplias, una gama amplia y motivadora, que los chavales se sientan realmente con ganas de meterse a trabajar. A mí me parece, ya digo, muy interesante la aportación de Josefina que puede ser un magnífico programa para una optativa. Esto puede ser un campo precioso que durante todo el curso la optativa que nor-

malmente son de dos o tres horas se puede llevar perfectísimamente el programa porque ya lo hemos comentado, el gran problema nuestro de este año ha sido que empezamos muy tarde y luego hemos estado prácticamente, en mi caso los martes todos los martes con lo cual la labor de tutoría mía les ha quedado un poco que lo he tenido que suplir de otra manera por eso apoyo totalmente la propuesta de que se convierta en optativa.

J.M: La segunda pregunta que yo os haría es sobre el uso y desarrollo que se ha hecho del libro del alumno, del manual del alumno sobre si se ha seguido fielmente, si habéis introducido cambios, si se han podido introducir cambios, es decir, si el libro permitía introducir esos cambios, es decir, si estaba hecho con cierta flexibilidad para adaptarlo a cada momento, a cada circunstancia, a cada grupo de alumnos,... Un poquito para que me habléis de ese uso, de ese desarrollo que habéis hecho de este cuaderno del alumno.

M^a José: Hemos compartido muchas de las actividades de investigación, a fin de evitar que algún grupo no aportara la información que se pedía. Por ejemplo cuando la programación que tenían ellos que buscar las franjas horarias; todo eso se lo he procurado dárselo yo fotocopiado. A la hora de grabar había mucho jaleo. Yo les grabé un telediario y los anuncios.

Fina: Bueno, otro inconveniente que yo he encontrado es que al tener un sólo manual cada grupo de alumnos a la hora de, como decía Gregorio, de ver un día para otro lo que debes conocer pues me ponían muchos impedimentos porque si se lo lleva fulanito no lo puedo leer, si se lo lleva menganito no lo puedo leer; es necesario que tuviera cada niño un cuaderno para que ellos pudieran ir mirando su información. El uso, ¿te refieres a las sesiones?.

J.M: Sí, al uso que hemos hecho del programa.

Fina: Bueno, el uso del programa a mí me parece que está bien pero no sé en qué sentido me haces esa pregunta, Juan Manuel.

J.M: Si se ha seguido fielmente la estructura que hemos planteado...

Fina: El orden de las sesiones, sí; yo he procurado seguirlo excepto al final que por falta de tiempo acordé contigo suprimir una serie de temas.

J.M: Si hemos seguido las estrategias metodológicas o hemos introducido algunas nuevas porque hemos visto que daba más margen.

Fina: Sí, como ya he apuntado al principio conforme íbamos aplicando las sesiones yo veía cierta apatía de los alumnos con siempre la técnica de puesta en común, la globalización, y se han introducido muchas de las estrategias a nivel individual, o sea, muchas ocasiones pero fundamentalmente por falta de tiempo. A mí sí me gusta la técnica de la globalización, el trabajo en grupo y me gustan mucho las puestas en común pero debido sobre todo a la falta de tiempo y la dispersión que conllevan los alumnos. En una hora programarte que se organicen los grupos, que se hagan las preguntas por escrito, que luego se la pasen unos a otros,... Todo eso a mí me ha llevado la sesión entera. Yo tenía un grupo de 30 y cuando le empezábamos a tomar partido a la puesta en común, aparecía el profesor de la siguiente hora y se me quedaban siempre un poco descolgada. Yo me quedaba como con ganas de seguir porque cuando veía que era el momento de mayor motivación, era cuando se me había pasado la hora, también como le decía a Gregorio: yo no soy la tutora, yo soy la orientadora y tenía que combinar un poco a ver si la tutora

me dejaba la hora. Yo no sabía cuándo iba a poder entrar en la clase para aplicar el programa y, claro, también eso produce cierto desconcierto en los alumnos. Yo les mandaba, por ejemplo, que se miraran el apartado de lo que debes conocer de una semana para otra y, a lo mejor, en esa siguiente semana, yo no podía entrar. Entonces pasaba ahí un periodo más largo, a lo mejor de 10 días que los niños no tenía contacto con el programa y en ocasiones pues me encontraba que no me lo he podido leer, yo me lo miré para la semana anterior, no nos hemos traído hoy el cuaderno,... y una serie de inconvenientes que verdaderamente no era culpa de los alumnos ni mía sino de la falta de organización al no saber todo desde el principio de curso, que necesita una hora yo calculo, como dice Gregorio, que sería ideal este programa para llevar tres horas a la semana como mínimo porque es muy denso, y cuando le empiezas a sacar partido a esta serie de dinámica en el grupo, es cuando pasa la hora; entonces a mí una hora siempre se me quedaba corta porque tenías además que tirar de los alumnos, motivarles mucho, introducirles muchas,... yo les comentaba cosas a nivel personal cuando por ejemplo estábamos hablando de la prensa, pues procuraba yo traerles material de la prensa que había una noticia que yo sabía que podía ser del interés de los niños, del día anterior cuando se trataba de algún programa cuando hablábamos de televisión pues les grabé un programa que yo sé que es visto por todos ellos, igual con la radio, o sea, que la persona que lo aplique también tiene que estar muy pendiente de lo que es la motivación de los alumnos y tenerlo previsto. Claro, el tiempo de motivación, el tiempo de trabajo en grupo y lo que son las puestas en común, en una hora, a mí no me ha dado lugar, no sé si quizás un fallo mío que no he sabido organizarme o que también yo estaba poco acostumbrada a trabajar con estas dinámicas de grupo.

Gregorio: Nosotros hemos seguido prácticamente las unidades que hemos trabajado, que ya acordamos pasarlo al final a la televisión y publicidad, que lo hemos trabajado prácticamente al cien por cien. No hemos hecho diariamente trabajo y puesta en común sino que las teníamos cuando terminábamos la unidad. Lo que quiere decir que casi de tres en tres sesiones o a veces de dos en dos era cuando teníamos la puesta en común. A veces, cuando los chavales veíamos que era muy amplio pues Cinta y yo nos poníamos de acuerdo y decíamos: bueno, pues esto pasarlo, porque no es tampoco trascendente y pasarlo para que avancemos un poco. Hay algo que yo recuerdo que no hemos dicho que me parece muy interesante y es la chica, la alumna. La observadora porque la verdad que más que observadora, por lo menos como con Cinta tenemos mucha amistad, ella se ha convertido casi en igual que yo. Los dos trabajábamos prácticamente igual, y a veces yo observaba que los chavales pues lógicamente por la novedad y todas esas cosas, yo me quedaba casi en un segundo lugar y además a gusto para que ella fuera la que más interviniese. Yo pienso, la pega es poco tiempo pero con tiempo sin duda que esto puede dar muchísimos resultados; más luego hay otra cosa que no da tiempo y es que trabajando los medios hay momentos, ocasiones o circunstancias que hay que meter motivos nuevos de reflexión porque ocurre en la ciudad,... pero no hay tiempo, entonces qué ocurre que a lo mejor se comenta pero no se llega a más cuando lo importante sería justamente ahí, lo que tú decías, pues ha ocurrido esto o hemos visto esto otro y meter lo que se llaman unidades ocasionales.

J.M: Bien, una nueva pregunta que va a girar sobre el clima que se ha producido que ya también hemos tocado este punto, y el trabajo que se ha desarrollado en el aula. Aquí, podemos reflexionar un poco sobre el interés, la motivación que ha producido el programa, cómo ha ido creciendo o decreciendo en los distintos momentos dependiendo de distinta época o de la temática... También podemos hacer una comparación con otras asignaturas, es decir, si este interés o motivación pues ha sido mayor o menor con respecto a otras asignaturas y me comentaban las alumnas que ellas observaban que hacer un programa que luego no tiene una evaluación numérica para ellos, es decir, que no es una asignatura donde tienen que poner una calificación, donde tenían que .. pues que a veces cuando hay una asignatura donde están supeditados a una nota, se ven forzados a trabajarla y en ésta pues no, como no hay pues a veces producía cierta pasividad. Bueno, de todas maneras os introduzco este elemento como uno más. Por tanto interés, motivación hacia el programa, es decir, el clima y el trabajo en el aula y comparación con otra asignatura.

... / ...

An orange square with a thin black border and a subtle drop shadow, containing the text "2.8" in a large, bold, black sans-serif font.

2.8

Modelo y extracto de entrevistas con los ob- servadores

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON LAS OBSERVADORAS

2ª SESIÓN

26 de abril de 1999. 10,00 h.

Aula de Trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

1. Esquema de trabajo

1. Descripción general inicial de cada uno de los observadores/as sobre las sesiones de observación desarrolladas. Ajuste inicial en los centros:
 - ¿Cómo os ha ido en cada Centro las observaciones? Incidencias, dudas y limitaciones (grado de subjetividad/objetividad) surgidas. Observación genérica o siguiendo las directrices fijadas.
2. Clima de relaciones con los profesores aplicadores. Nivel de empatía:
 - ¿cómo van las relaciones con los profesores aplicadores? ¿Hay buena sintonía? ¿Qué clima se ha creado? ¿Qué grado de relación se ha creado? ¿Comentáis al finalizar la clase cómo va el programa?
3. Clima de relaciones con los alumnos. Roles asumidos por el observador:
 - ¿Hay relaciones? ¿Cómo son? Grado de implicación
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, etc.
7. Desarrollo del Programa:
 - Evolución
 - Dificultades
 - Nivel de trabajo de los profesores y de los alumnos
 - Interés y aceptación: aspectos positivos y negativos
 - Avances en la asimilación de los objetivos del Programa
8. Próxima reunión.

2. Desarrollo de la Entrevista

J.M: Vamos a centrarnos ahora en las sesiones de observación, en cómo estamos realizando las observaciones, si hemos empezado con el protocolo inicial, si luego lo estamos haciendo ya genérico, las dudas que estamos teniendo, las incidencias... Venga.

Mamen: Sí, pues bueno yo las observaciones las hago, la mayor parte, de forma genérica,

salvo alguna incidencia o algún hecho así significativo que anoto. Pero bueno, no, lo mío no es anotar en clase, son pocas las veces que anoto en clase porque en casi todas las sesiones colaboro con la profesora estrechamente. La técnica de globalización sí se ha hecho se ha puesto en marcha salvo en la última sesión por ejemplo, que se ha decidido no hacerla por el tiempo que requiere y para así terminar en el día la sesión. Y, bueno, ¿dudas?. Pues, ahora mismo ninguna, alguna que otra pregunta que no está formulada muy clara porque los propios alumnos han tenido sus propias dudas pero yo no, todavía no.

Rosa: Yo soy Rosa y bueno, respecto a la forma de llevar el día bien. El primer día sí que lo hice, siguiendo las pautas que nos diste. Después, empecé a hacerlo de forma global. Anotar incidencias: el primer, al principio anotaba incidencias como ya las incidencias no son tales sino que normalmente suelen haber muchas incidencias, las anoto pero vamos salvo un caso puntual de un día que me tuve que marchar de del colegio, el resto de las cosas las doy ya por cosas habituales : el hecho de que los niños hablen constantemente, de que no se quieran interesar, y que que no les guste, no no llevamos a cabo. Como estoy haciendo doble sesión , una en tutoría y otra con la profesora de lengua, en tutoría las suelo llevar yo y si se ha aplicado la técnica de globalización, que además dio bastante buen resultado. Con la profesora de lengua no se lleva la técnica de globalización sino que se lleva en general.

J.M: Bien.

Maribel: Yo soy Maribel. Estoy en el Santo Ángel, y en la primera sesión fui mera observadora. La primera sesión entonces cuando llegué a casa seguí las directrices acordadas. Uno por uno fui rellenando los distintos apartados. En las demás lo que hago es que en vez de escribir en clase lo realizo al finalizar, a no ser que pase algo significativo, como ahora que por ejemplo que hemos saltado dos sesiones y que a lo mejor seguimos una metodología diferente, entonces lo que hago es que voy haciendo anotaciones para que no se me olvide. Lo que es empezar a redactar no he empezado a redactar, voy escribiendo distintos puntos cuando salgo, cuando entro en el coche, escribo unos puntos y después a partir de eso lo desarrollo. Esa es la observación y después quitando algunos días que no soy mera observadora, que lo que he hecho ha sido llevarlo yo porque la profesora no ha estado.

Covadonga: Soy Covadonga. Estoy en Teresianas. Y, ¿qué tengo que decir de la observación, cómo ha sido?.

J.M: ¿Cómo te ha ido la observaciones?. Si has seguido el esquema inicial de las directrices prefijadas, o ya lo estás haciendo de forma genérica, si tienes alguna duda, si hay subjetividad a la hora de redactar o hay objetividad.

Covadonga : Pues yo he ido siguiendo los puntos del guión, me parece que hay una poca subjetividad por mi parte que tiendo a poner lo que yo creo. Pero vamos que sí que he ido rellenando los puntos. Lo hice al siguiente día. Y sí, vamos, que no he tenido ningún problema al rellenar.

J.M: Bien, ahora vamos a pasar a otra cuestión que creo que es importante como es el clima de relaciones con los profesores aplicadores. A ver cuál es el nivel de empatía que habéis establecido con ellos, cómo van esas relaciones, si hay buena sintonía, si el clima

que se ha creado es un clima que ha propiciado un grado de relación aceptable, si habéis entablado ya algún tipo de relación y si incluso al final de cada sesión os quedáis un rato con los profesores, comentáis cómo va el programa, etc. Bueno, pues venga, comencemos por Cinta.

Cinta : Yo sigo siendo Cinta otra vez y lo que es el clima yo es que conocía, ha sido mi profesor desde siempre, ¿no?. Siempre he estado en el centro y como el centro es cooperativa, él es uno de los cooperativistas, entonces pues lo conozco de siempre y lo que es las relaciones bien. Sin problema y además siempre me está comentado cosas allí sobre los alumnos que a lo mejor uno que sea más latoso, pues mira vamos a hacer esto, y si lo cambiamos de sitio y cortamos. Y, luego, normalmente yo me quedo porque hasta las once y media no entro en clase, pues lo que hago es que normalmente me voy al gabinete psicopedagógico y estoy allí con la profesora de Especial y la psicóloga y con el profesor de apoyo. Y más o menos vamos comentando algo. Entonces pues siempre la orientadora me pregunta, «¿y cómo lleváis esto?» y eso es lo que hago.

Mamen: Bueno, soy Mamen. Mi relación con Fina y con la directora, que es la tutora y la profesora de Lengua son buenas. Con Fina, que es la orientadora, y se encarga de la Tutoría, mucho mejor, porque es una profesora más joven, comentamos las cosas y tal pero respecto a la forma de llevar la clase no entramos a hacer comentarios y, a lo mejor, puedo aportar mis observaciones para mejorar. Fina se ha dedicado a hacer las clases siguiendo el programa y a lo mejor pues no ha intentado y no me ha comentado el hecho de cambiar algún que otro punto, porque no interese o,... Vamos ha seguido a raja tabla el programa. Y bueno pues yo lo he visto venir, lo que sucedió el último día, y la cosa es pues digamos bajarse un poco al nivel de los alumnos y aceptar las sugerencias que te pueden dar los alumnos para que se sientan a gusto. Está en ella adaptar, modificar y hacerle una serie de cambios al programa, ¿no?. Pero bueno por lo demás bien. O sea que si se cambia el horario, si pasa alguna que otra cosa pues nos ponemos en contacto telefónicamente o .. pero, en ese aspecto bien.

Rosa: Bueno yo soy Rosa y estoy en el IES. San Sebastián. El clima con la profesora es bueno, aunque yo difiero mucho de la forma que ella quiere llevar las cosas porque también las quiere llevar un poco a raja tabla y sobre todo, yo la veo muchas veces excesivamente alterada con lo cuál en los alumnos crea también mucha alteración y ha cambiado algunas cosas. Me las comenta en el momento: «pues esto lo vamos a hacer así», las metodologías un poco las va siguiendo ella. Ella, al principio me dijo que si quería llevar el programa. Le dije que no que prefería que lo llevara ella y hacer yo de observadora, aunque últimamente estoy colaborando bastante. A la salida algunas veces me comenta cosas pero no son referentes al programa sino más bien a la disciplina del aula. Se queja mucho del orden y la disciplina que no tienen los alumnos, que cuesta mantenerlos dentro de una línea.

Maribel: Yo soy Maribel del Santo Ángel, y la verdad es que mi relación es muy buena porque yo estudié allí y la profesora me conoció desde el primer momento, pues yo pensé que a lo mejor no se acordaba de mí. Y después cuando hemos empezado a llevar a cabo las sesiones, la relación es muy buena no sólo porque ella lleva el programa, pero si yo tengo alguna opinión sobre lo que está haciendo pues la verdad es que no es una ob-

servación , no soy un pegote en la clase que apunta lo que hace, sino que le digo Maribel que esta pregunta se repite, pues vamos a pasar a la siguiente, o mira qué piensas tú si hacemos esto. Todas las apreciaciones que yo le haga son buenas y además cuando va a hacer algún cambio me lo consulta: pues mira, si te parece vamos a..., esta sesión pues vamos a saltarla que es menos importante y vamos a basarnos en las otras; y que no hace nada sola sino que en todos los momentos estamos conectadas, que cuando ella está dando clase me dice: pues mira ahora vamos a hacer esto, esto y esto y sobre los alumnos lo mismo: mira pues estos tres están hablando más o ésta va un poco más lenta. Así, que la relación es muy buena.

Covadonga: Soy Covadonga de Teresianas. Mi relación con una tutora Esther y con la profesora de lengua Reme, son buenas. Yo creo que un poco más, mejor con Esther porque es así más jovencilla y eso. Y con Reme también pero es más seria pero también muy bien. Y cualquier cosa que tú lleves para hacer, pues ellas lo hacen. Para mí, o sea, lo veía mejor Esther porque como es la tutora yo creo que las niñas le hacen más caso a (J.M: a la tutora) , a la tutora que a Reme, pero muy bien.

J.M: Bueno, pues ahora vamos a ver cuál es el clima de relaciones con los alumnos. Cómo son, el grado de implicación con ellos. Vamos a ir comentándolo poco a poco.

Cinta: Soy Cinta y bueno con los alumnos, más o menos el clima es bueno porque también estuve haciendo prácticas el año pasado y entonces los niños te conocen y entonces te preguntan: ¿otra vez estás aquí?. Y, entonces, pues claro todavía mejor.

Mamen: Bueno soy Mamen, mi relación es buena con los alumnos. Lo que comenté antes de la forma de llevar el programa pues pensé que iba a influir en la relación con los alumnos, no ; porque si no les interesan o no o no sale bien, pero es todo lo contrario, o sea, e incluso no quiero tirarme flores pero quizás la relación que yo pueda tener con los alumnos por ser una persona que viene de fuera es mejor que con la que lleva con Fina. E incluso cuando tienen algún problema o el hecho de que yo hable en clase, pues ya crea un clima de atención más que si lo hace Fina o la directora. No sé por qué, por eso comenté antes de cambiar la forma de llevar la clase. A lo mejor el problema puede estar un poco en ello. No lo sé. Pero, pero muy bien, vamos.

Rosa: Mi relación con los alumnos es bastante buena, ellos me comentan muchas cosas, pero yo desde luego no creo que tengan ganas, que presten atención. Yo no sé si es porque es un curso donde hay muchos elementos... No sé, hay muchos chavales que tienen problemas, entonces... Que presten atención... Sin embargo, la relación con ellos es muy buena. Vamos, yo me llevo bien con ellos. Pero, bueno sí les veo un clima de espontaneidad dentro de lo mucho que se desmadra la clase porque es que ciertamente no es que sea ... Es que se desmadran con todos los profesores, pero dicen que es un curso bueno.

Maribel: Mi relación con los alumnos, la verdad es que es buena. No se puede decir que no. Lo que pasa es que como vamos de observadoras, somos jóvenes, bastante y llegamos allí pues normal y corriente ¿no?. Nuestra apariencia no es como las de sus maestros que llegan y nos ven venir ya están todos sentados todos callados, ni muchísimo menos. Yo llego un poquito antes a la clase que la maestra y esperamos que venga y a lo mejor como están escuchando música, están bailando y siguen bailando, y siguen cantando, y a lo mejor yo me siento en la mesa y me pongo a hablar con ellos. Y siempre te pregun-

tan: ¿ya estás aquí?, ¿y hoy qué vamos a hacer?. Vamos que la relación es buena. Lo único que es eso que no, lo que falta es ese, es que no hay respeto. No sé cómo decirlo. Esa autoridad. Tampoco yo me impongo como debería de imponerme, porque cuando he estado sola es que es imposible que se callen. El otro día, por ejemplo, cambié mi idea totalmente porque como esto es un día una cosa y otro día otra cosa, estuvieron super atentos, estuvieron cada uno en su grupo haciendo las cosas, porque también estarían más motivados porque salimos al patio en vez de quedarnos en la clase, por aquello de motivarlos.

J.M: ¿Tú quieres decir algo Mamen?.

Mamen: Sí, bueno, que he reflejado el problema que hay pero a lo mejor por parte de la profesora. Por otro lado, pienso que porque el último día que fui que es posible que no fuera por ella porque es un curso conflictivo que tiene problemas con otras asignaturas. Entonces, como que están un poco agobiados todos los profesores porque no saben qué hacer con esa clase.

J.M: Muy bien. Kika, ¿y tú?.

Covadonga: Pues, la relación con los alumnos es muy buena porque las niñas son muy disciplinadas. Yo lo que he visto que en cuanto que llega la profesora a lo que dice, le hacen caso, a veces tiene que insistir un poco, pero le hacen caso en seguida; tampoco yo he estado nunca solas con ellas, pero super bien. Y con Reme igual. A Reme le hacen menos caso, pero también supereducadas que no hay ningún problema de disciplina en la clase.

J.M: Bueno pues vamos a entrar ahora ya de lleno en el desarrollo del programa, y lo que quiero es que cada una me vayáis contando cuál ha sido la evolución, sus principios hasta el día de hoy, las dificultades, el nivel de trabajo de los profesores y de los alumnos, el interés y la aceptación de los profesores y de los alumnos, aspectos positivos y aspectos negativos, los avances. Por último quiero que me digáis los avances que estáis observando en cuanto a los objetivos que este programa pretende que es concienciar a todos los consumidores inteligentes de los medios en cuanto al consumo de sus mensajes. Si estamos viendo ya algún avance en los alumnos. ¿De acuerdo?. ¿Queda claro por dónde tienen que ir todas las preguntas?. Empezamos por ti, como siempre.

Cinta: Venga. Pues yo lo que veo del programa porque nosotros llevamos ya cinco sesiones, y vamos por la mitad de la de la unidad 2 pero que vamos con mucho retraso pero, al comentárselo al tutor pues me comentó que era mejor hacer poco y bien que mucho y mal. Pero con respecto, por ejemplo, a la metodología como él la lleva, sigue las preguntas y eso pero la metodología no. Él normal. Se hacen las preguntas, al final de la unidad se ponen en común pero hay, por ejemplo, partes en las que lo del compromiso y ese tipo de cosas que no se toca siquiera, y en cambio lo que sí me gusta pero yo comprendo también que es un tiempo que se pierde, por ejemplo, en el momento que surge así un poco de más interés o que haya mucha disparidad entre la respuesta de los grupos, pues lo que hace es que explica lo que sea, pero como ya se sabe, abarca más. No se centra en el programa. Ya, por ejemplo, no se qué: los medios de comunicación, pues empezó con emisor, receptor, no se qué pero ya más centrado como una clase no como el programa y luego los niños sí muestran mucho interés. Bueno, el típico grupo así un poco más revol-

toso.

J.M: Bueno, ¿y tú notas algún avance en esa asimilación de los objetivos del programa?.

Cinta : Sí, a los niños sí. Además, allí en la Hispanidad hay una radio y me decían: bueno, ¿por qué no vamos para allá y preguntamos?. Hay preguntas que por ejemplo, la de los dueños de los medios, esa sigue ahí. No se ha contestado nunca. Siguen buscando qué son los medios, pero los dueños nada, pero a los niños se les ve que sí muestran interés.

... / ...