Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 35, XVIIII

Scientífic Journal of Media Education

Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa

Film Languages
in the European Collective Memory

AND TEN STACOMUNICAT. COM



© COMUNICAR, 35; XVIII

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN LATIN AMERICAN SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293

Andalucía (Spain), n° 35; vol. XVIII; época II 2° semestre, octubre de 2010

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) ®
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX ®
- SOCIAL SCISEARCH (Thomson Reuters)
- FRANCIS (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (Internat, Bibliography of Periodical Literature in the Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- FUENTE ACADÉMICA PREMIER (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- ACADEMIC ONEFILE / INFORME ACADÉMICO (Cengage Gale)
- EDUCATOR'S REFERENCE COMPLETE / EXPANDED ACADEMIC ASAP

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- ANPED (Associação de Pesquisa en Educação de Brasil)
- CARHUS/DURSI (Generalitat de Catalunya)
- UCUA (Índice de Revistas Científicas de Universidades Andaluzas)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)
- LATINDEX. Catálogo Selectivo

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT
- REBIUN/CRUE
- SUMARIS (CBUC)
- New-Jour
- ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK (Electronic Journals Library)
- THE COLORADO ALLIANCE OF RESEARCH LIBRARIES
- INTUTE (University of Manchester)
- ELECTRONICS RESOURCES HKU LIBRARIES (Hong Kong University, HKU)
- BIBLIOTECA DIGITAL (Universidad de Belgrano)

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- REDINED (Ministerio de Educación de España)
- CEDAL (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa: ILCE)
- OEI (Centro de Recursos de la Organización de Estados Iberoamericanos)
- DOCE (Documentos en Educación)

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina de Ciencias Sociales)
- Red Iberoamericana de Revistas Comunicación y Cultura
- RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR/RECYT)
- REC (Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación)

PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- UNIVERSIA. QUADERNS DIGITALS
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- DOAJ, SCIENTIFIC COMMONS
- GOOGLE ACADÉMICO, GOOGLE BOOKS
- OAISTER, THE LIBRARY OF CONGRESS
- SCIRUS

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com
- www.grupocomunicar.com
- Administración: info@grupocomunicar.com
- Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
- Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380
- COMUNICAR es miembro de: Asoc. de Editores de Andalucía (AEA), Asoc. de Revistas Culturales de España (ARCE) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos).
- · COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.
- La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico
- © COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.
- © La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) o de la editorial. Culturales de España



Asociación de Editores de Andalucía



Centro Español de Derechos Reprográficos



Asociación de Revistas

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almario de Libros (Madrid y centro)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- · Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Arce: www.revistasculturales.com (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

- ILCE (México DF-México y América Central)
- · Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- E-papers Editora (Brasil)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by): Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar®

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

EDITOR (Editor)

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez Universidad de Huelva (Spain)

EDITOR TEMÁTICO (Guest-Edited Special Issue)

• Dr. Vítor Reia-Baptista, Universidade do Algarve (Portugal)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- D. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dra. Ma Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dra. Ma Carmen Fonseca, Universidad de Huelva (Consultant)

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Cecilia Von Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dra. Geniève Jacquinot, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
 Dr. Jacques Piette. Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira. Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Sara Pereira. Universidade do Minho, Braga, Portugal
 Dra. Armanda Pinto. Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Divina Frau-Meigs, Université Sorbonne N., París, Francia
- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra, Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasilia, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, USA
- Da Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- Da Marieli Rowe. National Telemedia Council, USA
- D. Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- D. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Da Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Da Viiginia i dries, Oriiversidad i vacional de Lands, Algeridi
- Da Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid
- Dra. Ma Luisa Sevillano García, UNED, Madrid
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Mariano Cebrián Herreros, Universidad Complutense, Madrid

- 35, XVIII
- Dr. Manuel Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Francisco García García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz
- Dr. Jesús Salinas, Universidad Islas Baleares, Mallorca
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Universidad de Sevilla
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Pencisimo valoderia, Oniversidad Compiderise, Piadrid
 Dr. Roberto Aparici, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Di. Nobello Aparici, Offiversidad i Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Concepción Mateos. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
- Dr. Manuel Fandos Igado, MasterD, Zaragoza
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dr. José Antonio Gabelas, El Periódico del Estudiante, Zaragoza
- D. José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- Dra. Estrella Martínez Rodrigo, Universidad de Granada
- Dra. Ana Sedeño Valdellós, Universidad de Málaga
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- Dr. Julio Tello Díaz, Universidad de Huelva
- Dr. Tomás Pedrosa Herrera, IES Pablo Neruda, Huelva
- Dra. Elena Gómez Parra, Universidad de Córdoba

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager)

• D. Alejandro Ruiz Trujillo, Comunicar Ediciones

DISEÑO (Designed by):

• Portada y gráficos: Enrique Martínez-Salanova, Almería

S U M A R I O , C O N T E N T S

Comunicar, 35, XVIII, 2010

Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa

Film Languages in the European Collective Memory

PRELIMINARES (FOREWORD)	
Sumario (Contents)	
J. Ignacio Aguaded-Gómez	., 0



DOSSIER (DOSSIER) / Investigaciones (Research)

Presentación: Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa Film Languages in the European Collective Memory Dr. Vítor Reia-Baptista. Universidade do Algarve (Portugal)	10/13
• El apagón analógico: el British Film Institute y la educación en los tres últimos decenios Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007 Cary Bazalgette. Londres (Reino Unido)	15/24
Educación en cine: memoria y patrimonio Film Education: Memory and Heritage Michel Clarembeaux. Lieja (Bélgica)	25/32
Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes	33/42
Comprender el cine: las vanguardias y la construcción del texto filmico	43/51
Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo Educational Systems in the Heterodox History of European Cinema Enrique Martínez-Salanova. Almería (España)	53/60
 Alfabetización creativa en videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica Creative Game Literacy. A Study of Interactive Media Based on Film Literacy Experience Nelson Zagalo. Braga (Portugal) 	61/68
 Lenguaje e identidad colectiva en Buñuel. Propaganda en el filme «España 1936» Language and Collective Identity in Buñuel. Propaganda in the Film «España 1936» F. Javier Ruiz del Olmo. Málaga (España) 	69/77
Historias gráficas: Cine europeo, memoria de Europa Visual Stories: European Cinema, a Memory of Europe	79/82

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

Periodismo intercultural: Representación peruana y boliviana en la prensa chilena
 Intercultural Journalism: Peruvian and Bolivian Representation in the Chilean Daily Press News
 Rodrigo Browne, Víctor Silva y Ricardo Baessolo. Valdivia y Valparaíso (Chile)

S U M A R I O , C O N T E N T S

Comunicar, 35, XVIII, 2010

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)		
• La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes		
 Violencia en televisión: análisis de la programación en horario infantil Violence on TV: Analysis of Children´s Programming Álvaro Pérez-Ugena, Juan Menor y Álvaro Salas. Madrid (España) 		
• El impacto social y cultural de la publicidad entre los jóvenes chilenos		
 La dramatización radiofónica de contenidos educativos: Una experiencia universitaria		
 Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados Asynchronous Discourse Analysis in the Quality of Expected Learning Ana E. Schalk y Carlos Marcelo. Santiago (Chile) y Sevilla (España) 		
 Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico		
 La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial		
• Las TIC en las Universidades de Castilla y León		
 Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación		
• Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros		
 Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación		
• El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de «La Banda»		

BITÁCORA (BINNACLE)	
RESEÑAS / REVIEWS	204/238
PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)	239
CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)	243

Política editorial (Aims and scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La educación en medios de comunicación es, por tanto, el eje central de «COMUNICAR».

• Serán publicados en «COMUNICAR» artículos inéditos, escritos preferentemente en español, aceptándose también trabajos en inglés. Los trabajos han de ser básicamente informes sobre proyectos de investigación, aunque también se aceptan reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, y en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Normas de publicación (Submission guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales. Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tenologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (entre 3.000/6.000 palabras de texto); informes, estudios y experiencias (entre 2.500/5.000 palabras) y Reseñas (entre 500/550 palabras).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar tres archivos: presentación, portada –con los datos personales– y manuscrito –sin firma–. Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. La Redacción pasará a considerar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán revisados de forma anónima (doble ciego) por tres expertos (la relación de los evaluadores nacionales e internacionales se publica anualmente en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones.

El plazo de evaluación de trabajos, una vez acusada su recepción, es como máximo de 180 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material). El autor recibirá un ejemplar de la publicación, una vez editada, o tantos ejemplares como firmantes autorizados.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado: trabajos inéditos. En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english) en: www.revistacomunicar.com.

Grupo editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-V21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica lberoamericana de Educomunicación, es el buque insignia de este proyecto.



Editorial DOI:10.3916/C35-2010-01-01

La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática

Media Literacy Training in Graduate and Postgraduate Studies

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez

a fuerte presencia de los medios de comunicación en las sociedades actuales exige cada vez más en todo el mundo la necesidad de contar con ciudadanos competentes para afrontar el hecho comunicativo. El consumo activo de los medios, la lectura comprensiva de sus códigos, el desarrollo de actitudes críticas, la actitud inteligente ante los mensajes persuasivos... se ha ido revelando como una necesidad perentoria. De hecho, la educación en medios (educación mediática) es ya una prioridad de organismos internacionales como el Consejo de Europa, el Parlamento Europeo, la ONU o la UNESCO, así como en muchos países que han incorporado en su currículum escolar la formación de la ciudadanía. Es bien cierto que este hecho es incipiente y que en ciertas regiones hemos de hablar más de retrocesos que de avances, dado que en los órganos de decisión política, o bien no se ha comprendido el alcance y la profundidad democrática de esta alfabetización mediática, o bien se teme por sus consecuencias para la generación de una ciudadanía más exigente, participativa, activa y, en suma, libre.

odos los expertos coinciden en que la clave de la educación mediática está básicamente en la formación de familias, de las nuevas generaciones, de alumnos y escolares, e incluso de los propios profesionales de los medios de comunicación y de la clase política. La toma de conciencia y la formación son la mejor medida para generar las competencias comunicativas necesarias para afrontar con éxito los retos que hoy nos plantea la comunicación en sus más diversas dimensiones: audiovisual, telemática, digital...

n el número 33 de esta publicación, «Comunicar» se lamentaba de la oportunidad perdida en el panorama español de haber generado planes de formación de maestros a nivel estatal donde la educación mediática no fuera una simple cenicienta o, en muchos casos, un conjunto vacío. En esta ocasión queremos hacer constar algunas experiencias de buenas prácticas desarrolladas en América y Europa en el ámbito del grado y especialmente de posgrados en Educomunicación que, sin duda, son la punta de lanza para afianzar la formación de profesionales «educomunicadores» que apuesten y generen una formación ciudadana integral



para la competencia audiovisual y mediática, tan necesaria para la consolidación crítica del tejido ciudadano y el afianzamiento de la democracia.

n las enseñanzas de grado universitario, queremos reseñar una experiencia internacional, con la puesta en marcha reciente por la Universidade de São Paulo (Brasil) de la Licenciatura de Educomunicación (www.cca.eca.usp.br), surgida bajo la iniciativa de la revista «Comunicação e Educação» de la Escola de Comunicações e Artes de dicha Universidad.

n el posgrado, en el marco del nuevo modelo europeo, queremos subrayar, inicialmente, varios títulos propios de diferentes Universidades españolas, ya asentados desde hace años en nuestro país, que han conseguido mantener viva la formación de educomunicadores, a pesar del escaso eco que ha tenido en los planes de estudio de grado en nuestras Universidades, tanto en la formación de maestros y profesores de Secundaria como en las Facultades de Comunicación.

Editorial

n primer lugar, hemos de destacar el importante papel desempeñado por el Máster Internacional «Comunicación y Educación» (www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/formacion) de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por el profesor Pérez Tornero, con más de una década de antigüedad que ha sido referente latinoamericano, con ediciones en Argentina y Chile y la presencia de alumnos de todo el continente.

n segundo lugar, queremos destacar los Masters desarrollados en la UNED (Madrid) vinculados a las tecnologías y la educomunicación. El Máster «Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento» (www.ntedu-uned.es/comeduca-red/?page_id=6), título propio dirigido por el profesor Aparici y el Máster «Tecnologías para la educación y el conocimiento» (www.uned.es/infoedu), dirigido por los profesores Gallego y Alonso.

unto a estas experiencias consolidadas, surge ahora un nuevo Máster Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual (www.uhu.es/master-educomunicacion) en la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) que viene a sumarse, como título oficial de posgrado de excelencia, en el marco de esta necesaria oferta formativa, confluyendo en unos mismos ideales.

ste nuevo Máster oficial está destinado especialmente a los profesionales de la comunicación (periodistas y comunicadores), y a los profesionales de la educación (maestros y profesores), así como a todos aquellos ciudadanos preocupados por los fenómenos mediáticos y tecnológicos en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento. El universo de la comunicación requiere cada vez más en la actualidad de un enfoque ético y educativo; asimismo, la educación necesita de las herramientas tecnológicas y mediáticas para mejorar su calidad y tener sentido y futuro en la sociedad contemporánea. La confluencia de la comunicación y la educación, la educomunicación, son, como decíamos anteriormente, esenciales para el fomento de una ciudadanía más democrática, responsable y crítica. La formación de educomunicadores, expertos en «Media Education», es el eje central de este Posgrado Internacional que en su primera edición en 2010/11 pretende orientarse a alumnos/as de todo el mundo, especialmente latinoamericanos y europeos, con el apoyo de organismos internacionales y profesores invitados internacionales de Cuba, Venezuela, Colombia, Argentina, Chile, México, Portugal... En suma, un Máster interuniversitario e internacional con prestigiosas Universidades de España y de Europa, que cuenta con el pleno respaldo del Grupo Comunicar.







Special Topic Issue

Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa

Film Languages in the European Collective Memory

Presentación

Introduction

DOI:10.3916/C35-2010-02-00

Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa

Film Languages in the European Collective Memory

Dr. Vítor Reia-Baptista

Director del Departamento de Comunicación, Artes y Diseño Universidade do Algarve (Portugal)



a preservación de la memoria colectiva de imágenes y sonidos como patrimonio cultural europeo, implica, sobre todo, reconocer los diferentes contextos evolutivos de la comunicación audiovisual en Europa, pero también sus relaciones con el resto del mundo y sus culturas, dado que estos procesos nunca están aislados, sea desde el punto de vista geográfico o cultural

En estos procesos de evolución comunicativa y educativa, el lenguaje fílmico asume un papel importantísimo como vehículo de comunicación y de educación colectiva, es decir, como factor para un aprendizaje más profundo en los dominios más diversos del conocimiento humano. Importa también, en este contexto, mirar atentamente a la evolución de las dimensiones pedagógicas de la comunicación audiovisual en general y fílmica, o incluso a las de la cinematografía, en particular, como verdadero motor de arranque de todo un repositorio cultural que no podemos descuidar, ni, mucho menos, obviar, si no queremos correr el riesgo de olvidar algunos de los más importantes trazos de nuestra identidad cultural europea, ya de por sí, a veces tan frágil. Para tal fin, tenemos entonces la obligación de ayudarnos de los medios, de los canales, de las tecnologías y del lenguaje, que a lo largo de más de un siglo hemos desarrollado para dar fluidez a la creatividad y a las necesidades colectivas de las narrativas artísticas y documentales que nos representan y que, al mismo tiempo, nos permiten reflexionar sobre nuestra propia condición humana.

Sin embargo, por muy extraño que pueda parecer, las sociedades, las ciencias y las tecnologías, que en ellas se desarrollan, también pueden perder la memoria, exactamente como sucede con algunos de nosotros, o porque envejecemos y no conseguimos regenerar mecanismos de hetero-reconocimiento y, a veces, ni siquiera de auto-reconocimiento, o porque no conseguimos distanciarnos suficientemente de nuestros conocimientos y narrativas predominantes para poder situarnos en una perspectiva más holística, universal y reflexiva.

No es tanto por el hecho de que cineastas, artistas y pedagogos, tal como el resto de los mortales, puedan tener «memoria corta», sino más bien porque las ciencias, las artes, las tecnologías y sus lenguajes se encierran y se aíslan en sus lugares específicos y, a veces, apartados del saber, de la aplicación e, incluso, de la divulgación. Tal fenómeno puede suceder en cualquier rama de la ciencia, o del arte, inclusive cuando los principales fundamentos de sus lenguajes pertenecen a la educación o a la comunicación, lo que de por sí ya representa una enorme contradicción. Así los soportes tecnológicos y comunicativos de los registros de producción individual y colectiva de conocimientos se enquistan en su aparente autosuficiencia, desde el punto de vista de la evolución comunicacional, tomando en con-

Presentación

Introduction

sideración el desarrollo tecnológico y lingüístico del último siglo, que ha demostrado ser bastante redundante, pero también reductor y, a veces, incluso erróneo e ineficaz en la preservación de los conocimientos procesales de construcción y de comunicación de los saberes, ya sean científicos o culturales.

Si la pérdida de memoria implica para cualquier individuo daños con consecuencias trágicas, aunque inconscientes, muchas veces irrecuperables en lo que respecta a su identidad personal y cultural, la posible pérdida de la memoria colectiva en las sociedades representará seguramente daños cuya importancia no podemos ni siguiera prever. En consecuencia, tenemos desde ahora la obligación de analizar algunos de los posibles riesgos de la pérdida de este bien colectivo, a veces, increiblemente escaso y, por ello, de extremo valor. Y para hacerlo, deberemos también preservar, enunciar v sistematizar algunas de las principales características de los procesos de comunicación cultural como fenómenos



de memorización y de aprendizaje colectivo. Tal como han afirmado tantos científicos y estudiosos a lo largo del tiempo, en el ejercicio de su irreverencia científica e inquietud teórica, rara vez, el científico puede mirar hacia la ciencia con distancia, en el espacio y el tiempo, de forma que pueda ver cómo se mueve, «y sin embargo, se mueve».

Por su parte, el arte, los diferentes lenguajes y algunos soportes tecnológicos tienen la capacidad de ayudarnos, simultáneamente, a preservar un registro factual de los acontecimientos y a abordar de forma global, inclusiva y holística esos mismos acontecimientos y los fenómenos que los rodean. El lenguaje, la técnica y las tecnologías filmicas, en su diversidad y riqueza, se muestran como instrumentos de extraordinaria importancia en ese sentido, desde los primitivos filmes de Lumière y Mélies, hasta los más sofisticados «inserts» virtuales en Youtube. Su papel como vehículos de narrativa artística y documental y como factores de verdadera alfabetización filmica es, de hecho, de una importancia absolutamente incontrolable en una sociedad que se autodenomina de la información y del conocimiento.

Y es con el objetivo de señalar esa importancia y de contribuir a una mejor comprensión, más profunda, como construimos el presente número de «Comunicar», en el que se destacan las siguientes contribuciones para nuestra memoria colectiva, cultural y filmica.

Cary Balzagette, responsable durante muchos años del Departamento de Cine y Educación del British Film Institute (BFI), señala el importantísimo y pionero papel que este centro ha tenido en esta materia,

haciendo una presentación de los principales abordajes pedagógicos hechos en torno al lenguaje fílmico, sobre todo, en lo que podemos llamar «pedagogía fílmica», y que se han ido desarrollando en el ámbito de las actividades más amplias del BFI, siendo pioneras en el lanzamiento de una perspectiva educativa para los medios como proceso conducente, por su parte, a una mayor profundización en la alfabetización de los medios, en concreto, el fílmico. En su artículo «Analogue Sunset, The educational role of the British Film Institute, 1979-2007», nos muestra cuáles han sido las principales líneas de acción que se han desarrollado en este campo por iniciativa del BFI durante los últimos 25 años, demostrando, con su continua actividad de abordajes educativos, que el cine y las películas podrían ser objetos de un estudio, absolutamente esencial, para la comprensión del mundo y del tiempo en el que vivimos.

Michel Clarembeaux, director del CAV (Centro Audiovisual de Lieja en Bélgica), hace una reflexión también bastante amplia sobre «Educación para el cine: memoria y patrimonio», donde se identifica la educación fílmica, sobre todo, en esta era de la transición y migración para los ambientes digitales, como una necesidad urgente de construcción de la propia alfabetización de los medios de comunicación, dado que la importancia del lenguaje fílmico es extraordinariamente grande para el desarrollo de una capacidad de análisis de los medios contemporáneos, de entre los que se destaca el cine, en sus diferentes formas y soportes, como un arte de la memoria por excelencia, sea ésta individual o colectiva. Este autor sugiere igualmente que se puede y se debe construir alguna especie de convergencia entre lo que se podría designar «pedagogía de la educación fílmica» y una voluntad cívica de preservar la memoria colectiva de un patrimonio cultural más vasto y diferenciado, apuntando varios tipos de películas que puedan ilustrar tal hipótesis.

Andrew Burn, profesor de Educación en Medios de Comunicación, en el Institute of Education da London University, aborda en su artículo «Thrills in the dark: young people's moving image cultures and media education», el papel del lenguaje filmico en este momento de transición entre medios, canales y ambientes culturales, como por ejemplo, entre el cine y los videojuegos, destacando la hibridación de géneros y la transmutación de formas de interacción entre los públicos más jóvenes y los propios medios y canales filmicos, videográficos, reales y virtuales; y mostrando cómo un cierto amor por los géneros del cine norteamericano de terror y catástrofe todavía perdura entre los más jóvenes, y hasta se desarrolla en otras formas, géneros y productos audiovisuales, para la desesperación de muchos de sus angustiados educadores, a veces, más tentados a ejercer el poder más directo de la prohibición, que la posibilidad más compleja del estudio y del análisis.

Mirian Tavares, profesora de Artes Visuales en la Universidade do Algarve y coordinadora el CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação), en su artículo «Compreender o cinema: as vanguardas e a construção do texto filmico», introduce la cuestión de la gran importancia que desempeñaron las vanguardias históricas en la construcción del discurso filmico y de cómo fueron determinantes en el reconocimiento del medio cinematográfico como forma de arte, sobre todo, en la construcción de un tejido artístico entre las formas del discurso visual y textual que caracterizaron el cine institucional, en concreto el de Hollywood en las décadas de los años veinte a los cuarenta.

Enrique Martínez-Salanova, autor de «Aula Creativa de Cine y Educación», presenta en su artículo «Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo», un análisis general del cine europeo en relación con la educación, los sistemas educativos y la vida de profesores y alumnos en las aulas, donde lo cinematográfico, desde sus inicios, ha tenido siempre alguna presencia y, necesariamente, una gran influencia en el establecimiento directo de una memoria colectiva de la cultura europea. Así, propone una red de análisis que entrelaza películas específicas con temas educacionales de abordaje tradicionalmente difícil y que desarrolla una perspectiva crítica e irónica de denuncia de situaciones, en ocasiones bastante incómodas para nuestra memoria colectiva, tales como la violencia, la exclusión, la marginalidad y el abandono, al que son muchas veces relegados los más jóvenes, siendo el cine, a veces, uno de los más importantes vehículos de comprensión, refugio y cohesión para esos mismos jóvenes y sus profesores.

Nelson Zagalo, profesor del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidade do Minho, en su artículo «Creative Game Literacy - a study of interactive media grounded in film literacy experience» desarrolla una perspectiva de análisis del estado del arte, relacionando las formas y narrativas de los nuevos medios y canales con la dramaturgia y los objetos filmicos, así también analiza la capa-

cidad de creación de nuevos tipos de alfabetización, especialmente basados en los aspectos lúdicos de utilización masiva de la dramaturgia filmica en el ambiente virtual de los videojuegos.

Francisco Javier Ruiz del Olmo, profesor de Comunicación Audiovisual en la Universidad de Málaga, aborda en su artículo «Lenguaje e identidad colectiva en las películas de propaganda de Luis Buñuel: El caso del filme 'España 1936'», el papel extraordinariamente importante de uno de los más significativos cineastas españoles, europeos, iberoamericanos e, incluso, mundiales, destacando una de sus facetas menos conocidas en este artículo, en el que la memoria colectiva de los europeos sobre la guerra civil española ocupa un lugar destacado y constituye un motivo más que suficiente para abordar algunas líneas de la matriz cultural europea, a través de un ejemplo particularmente ibérico de la propuesta filmica buñueliana.

Con la convicción de que estamos contribuyendo seriamente para una alfabetización fílmica más asertiva y fundamentada, sólo me resta desear una excelente lectura de este número de «Comunicar».

«EN GENERAL,
ENCUENTRO A LA CIENCIA
ANALÍTICA, PRETENCIOSA,
SUPERFICIAL,
PORQUE NO TIENE EN CUENTA
LOS SUEÑOS, EL AZAR,
LA RISA, LOS SENTIMIENTOS
Y LAS PARADOJAS,
LAS COSAS QUE MÁS AMO»

LUIS BUNUEL (1900-1983)



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

Cary Bazalgette
 Londres (Reino Unido)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 16-01-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-01

El apagón analógico: el British Film Institute y la educación en los tres últimos decenios

Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007

RESUMEN

En este artículo se plantean los elementos clave de las estrategias de educación en el cine llevadas a cabo por el Instituto Británico del Cine (BFI) en las escuelas británicas durante los veinticinco últimos años de la era analógica. Desde siempre, el BFI se ha implicado de forma activa en el diseño de los planes de estudio de cine, así como en todo lo que de algún modo suscitó preocupación entre los educadores, como fue el caso de la apuesta, de un lado, por el uso instrumental del cine para apoyar el plan curricular y el aprendizaje de las cualidades intrínsecas y distintivas del cine como mediador y, de otro lado, la apuesta por su función ideológica en la sociedad. También se aborda en este artículo la cuestión de si el cine en sí mismo constituye un área de estudio o si sería más adecuado incluirlo en el ámbito de la televisión como parte de los medios de imagen en movimiento. El BFI ha desempeñado un papel crucial en la investigación de estos interrogantes, así como en la demostración y ejemplificación de la enseñanza del cine destinada a los jóvenes. No obstante, las continuas vicisitudes que han surgido en este tiempo han orientado las perspectivas educativas en diferentes direcciones. La tesis central de este artículo es demostrar que la educación en el cine, aplicable a todos los medios de comunicación en general, debe ser un derecho accesible a todos los estudiantes, y no quedar reducido a una minoría o presentado como una posible opción. Los proyectos clave que se detallan a continuación en este artículo orientan sobre algunos procedimientos destinados a que las instituciones culturales subvencionadas con dinero público puedan intervenir en la política educativa y en su implantación.

ABSTRACT

This paper traces key features of the BFI's evolving strategies for film education in UK schools during the final 25 years of the analogue era. Historically, the BFI did much to establish the characteristics of film study, but it also embodied tensions which have continued to preoccupy educators, such as the relationship between the instrumental use of film to support the curriculum, and learning about its intrinsic and distinctive qualities as a medium, or about its ideological function in society. The paper also addresses the question of whether «film» on its own constitutes a valid area of study, or whether it is more properly studied alongside television as part of «moving image media». The BFI has played a key role in exploring these issues and in exemplifying how film, or moving image media, can be taught to younger learners, but the internal vicissitudes it has constantly experienced have always pulled its educational activities in different directions. The central argument of this paper is that film education—and indeed media education in general—should be an entitlement for every learner, not something offered only to a minority or provided as an optional extra. The key projects described in this paper indicate some of the ways in which a publicly funded cultural institution can intervene in educational policy and practice.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, imagen en movimiento, educación, alfabetización mediática, planes de estudio, centros educativos. Film, moving image, education, media literacy, entitlement, curriculum, schools.

♦ Cary Bazalgette es Asesora de Educación en Medios en el British Film Institute de Londres (Reino Unido) (carybaz@gmail.com).

Traducción: Amor Aguaded Pérez

1. Introducción

En Reino Unido no existió un plan de estudios centralizado y normalizado hasta bien entrado el siglo XX. Como consecuencia, educar para el cine era una idea extendida libremente entre unos cuantos educadores interesados por el área que tenían acceso a películas de 16mm y lo utilizaban con fines didácticos en sus escuelas. Estos entusiastas comenzaron a compartir ideas y ponerlas en práctica a partir de la década de los treinta, sin despertar desaprobación a ninguna escala. Sin embargo, esta situación comenzó a cambiar completamente en 1979, cuando empecé a trabajar para el BFI. Con la llegada del gobierno conservador de Margaret Thatcher, la educación se convirtió en tema central de debate en política interna y dividió a la opinión pública durante las décadas siguientes.

Paralelamente, también cambió el acceso a los medios de imagen en movimiento. Con la llegada del vídeo a los hogares y escuelas se hizo posible pasar del estudio y análisis de sólo películas a la inclusión de contenidos procedentes de la televisión. A finales de los años ochenta aparecieron también cámaras de vídeo relativamente económicas que propiciaron la inclusión del proceso de producción en la enseñanza. Por aquel entonces, los ordenadores y la «edición no lineal» del material de audio v vídeo mediante nuevas herramientas como Avid o Cubase anticipaban de algún modo un futuro post analógico en el que la naturaleza de las relaciones de los usuarios con los medios audiovisuales serían radicalmente distintas. Por otra parte, con la entrada del nuevo siglo, Internet protagonizó una nueva transformación, en este caso relativa a nuestra relación con la información.

En este contexto, la labor del BFI se volvió potencialmente importante. La educación, los medios de comunicación y la creciente revolución digital condicionaban la enseñanza y presentaban a la vez amenazas y nuevas oportunidades para las instituciones culturales públicas, especialmente para aquellas implicadas en el mundo del cine y la televisión. En este artículo se describen cuáles fueron las líneas de actuación del BFI en este proceso de veintiocho años de negociación de competencias.

2. Contextualización

El BFI se fundó en 1933, después de la aparición de un informe de la Comisión Británica de Películas Educativas y Culturales en 1932 con el título «La película en la vida nacional». Este informe fue el resultado del trabajo de un grupo de educadores del BFI de Educación para Adultos que investigó el uso instrumental de las películas en el ámbito educativo y el de-

sarrollo de la apreciación y el gusto crítico de los espectadores¹. En sus comienzos existía cierta confusión en torno a la verdadera función del BFI, tensiones que se reflejaron en los debates sobre alfabetización mediática no sólo en el cine, sino en otros medios también. Para el año 1960, el BFI había asumido más funciones específicas encaminadas a su papel de fomentar el gusto y la crítica de los espectadores. En los años treinta se crearon la revista «Sight and Sound» y la «National Film Library», que posteriormente pasaría a llamarse «National Film and Television Archive»; en 1952 se creó en Londres el Teatro Nacional de Cine y el Fondo de Cine Experimental, que más tarde sería el Consejo de Producción del Instituto Británico del Cine (BFI). En 1957 se celebró el Festival de Cine de Londres. Sin embargo, el compromiso del BFI con la educación no estaba definido y avanzaba a paso lento. Se organizaron cursos de verano para adultos, se publicaron panfletos para fomentar el sentido crítico de los espectadores y, durante el transcurso de la II Guerra Mundial, se secundó la labor de cuatro profesores en su intento por «promover el uso del cine con fines educativos y otras finalidades» (Bolas, 2009: 38). Sin embargo, el objetivo del BFI parecía oscilar entre la educación informal para adultos y la pedagogía formal en las escuelas, respondiendo a la vez a objetivos y aspiraciones potencialmente contradictorios. Se fomentó el visionado de películas, especialmente documentales, como vía para concienciar y generalizar los temas sociales de importancia, así como para educar al público en su selección de películas. El BFI se involucró también en debates sobre los efectos del cine sobre los niños, defendiendo una postura partidaria del desarrollo de aptitudes críticas entre los niños a la hora de ver películas, favoreciendo el visionado de películas de calidad.

Más adelante detallaré cómo estas cuestiones permanecieron constantes a lo largo de la historia del BFI. Sin embargo, ahora es preciso resaltar dos importantes avances en materia de educación que tuvieron lugar en Reino Unido en 1950. En abril, Stanley Reed asumió el cargo de Film Appreciation Officer. En octubre, con el apoyo de Stanley Reed, se creó la Sociedad de Profesores de Cine, que más tarde, junto al BFI, pasaría a constituir la SEFT. El BFI y la Sociedad trabajaron conjuntamente en numerosas actividades y publicaciones que, aunque estaban destinadas a un público reducido, significaron la constitución de un marco que permitió valorar la existencia y el desarrollo de la educación para el cine. Se trabajó la adquisición del análisis crítico, el estudio general de la historia del cine y, en algunos casos, cómo hacer cine. A finales de los años setenta el BFI había logrado reunir y asumir responsabilidades y competencias que en otros países estaban repartidas entre varias instituciones: un archivo nacional de cine y televisión, una cinemateca nacional, una biblioteca nacional de material de cine y televisión, una biblioteca de fotogramas y posters, la administración de producciones cinematográficas subvencionadas por el estado, financiación para la creación de una red cinematográfica, para puestos académicos en educación superior, para la distribución de cine independiente y no británico, y la creación de una editorial académica. De 1988 a 1999 se albergó también el Museo de la Imagen en Movimiento. No obstante. toda esta actividad creció de forma poco sistemática. influenciada por la existencia de puntos de vista divergentes, diferentes criterios profesionales y falta de una

visión conjunta e integradora, haciendo florecer a menudo disparidades entre los miembros BFI.

3. Definición de la cuestión

En este contexto, el Departamento de Educación del BFI sobresalió por su tenaz e insistente lucha en su labor, a pesar de contar con pocos medios económicos y escasa autonomía para decidir o liderar propuestas, permaneciendo a menudo relegado a un segundo plano. En 1971, seis miembros del departamento organizaron una protesta para criticar

una propuesta de la dirección del BFI destinada a frenar la investigación del Departamento. Cuando comencé a trabajar en el BFI en 1979, la investigación tenía un papel fundamental en el Departamento. Se había trabajado especialmente en las escuelas de verano, donde se crearon áreas de cine y teoría crítica que serían fundamentales para definir las líneas de investigación sobre las que se había estado trabajando en Reino Unido y en otras partes en los últimos años².

Mi función específica, en la que ya tenía cierta experiencia, consistió en el diseño de material de clase adaptado y accesible para los profesores de los centros educativos. A principios de los setenta había tenido la oportunidad de trabajar para un grupo creado por el Departamento para el desarrollo de un curso de cine destinado a alumnos de 16 a 18 años. Esta iniciativa conjunta del BFI y la Autoridad Londinense de Educación Inner permaneció activa durante 13 años, pro-

duciendo numerosos recursos para el aula y proyecciones en el Teatro Nacional de Cine (Bolas, 2009: 210-212). En este contexto apliqué mi propio criterio didáctico en dos escuelas de educación secundaria de Londres, haciendo uso de la filmoteca de películas de 16 mm creada por el BFI y la ILEA con un sistema de préstamos gratuito. Asistí a las clases que organizaban por la tarde BFI y el London Extra-Mural Department de la Universidad de Londres sobre teoría crítica e historia del cine. Llegué incluso a participar en un par de escuelas de verano organizadas por el BFI.

En aquel momento, mi papel principal como beneficiario de los esfuerzos del Departamento de Educación del BFI, consistía en apoyar y divulgar la educación en el cine con la base de la teoría académica, el acceso a películas y las oportunidades de localizar a

Mientras nos encontramos inmersos en el final de la era analógica, nuestro conocimiento de los medios de comunicación en general y de cómo hacemos uso de ellos, y más aún, de cómo tendríamos que aprender a hacer uso de ellos, parece estar a punto de cambiar una vez más. Estamos todavía en los comienzos de la era digital, rodeados de multitud de predicciones tecnológicas, pero conscientes de que lo que realmente marcará el cambio será el uso que, de ahora en adelante, hagamos de las tecnologías.

otros con intereses similares. Sin embargo, no había adquirido ningún patrón pedagógico que detallara cómo debía ser exactamente la educación para el cine entre los más pequeños, qué tipo de películas eran apropiadas para ellos, cómo hacerles accesible la fascinación y el interés que había despertado en mí una vez el análisis de una secuencia, cómo hacerles comprender la complejidad y la sorprendente riqueza del cine, cómo plantear a los educadores la necesidad de estudiarlo. Como madre, experimenté de cerca cómo interactúan los más pequeños con el cine y la televisión desde el primer momento, cómo el cine y la televisión están presentes en la vida del niño, y ya por aquel entonces empecé a plantearme por qué no existía la educación para el cine en las escuelas de educación primaria.

Mis colegas del BFI, que estaban inmersos en otros proyectos, consideraron mi propuesta imposible.

Por aquel entonces, a la vez que se había establecido el curso que mencioné anteriormente organizado por el BFI e ILEA, había aparecido otra titulación formal de estudios de cine (Sixth Form Film Study) destinada a jóvenes de 16 años, propuesta por David Lusted, un profesor londinense. Yo había investigado de qué forma el sistema educativo en Inglaterra y Gales podía permitir la introducción de cursos optativos sobre temas novedosos que podrían convertirse en titulaciones reconocidas (Bazalgette, 2007: 37). Lusted elaboró un grupo de planificación para iniciar un nivel «O» de examen en Estudios de Cine³, que acogió a los primeros estudiantes en 1972. Al igual que el curso del BFI/ILEA. la iniciativa de Lusted atendía a los enfoques críticos convencionales: autoría, género e historia; sin embargo, incluía la variable «industria cinematrabajaba para implantar cursos de formación para docentes que apoyaran esta iniciativa, que se estaba convirtiendo en una titulación consistente con una demanda creciente.

4. Pedagogía del cine (y la televisión) en la era analógica

Hasta 1980, el estudio del cine en escuelas estaba sujeto al trabajo con películas, cortometrajes o fragmentos en carrete de 16 mm., que llegaban por correo en latas de acero. En las aulas se necesitaba oscuridad, un proyector de 16 mm., un soporte para el proyector, la pantalla, cables y, preferentemente, altavoces externos. Hay numerosas anécdotas sobre las proyecciones de aquél entonces en las escuelas: chicos que cuando se proyectaba en los laboratorios, aprovechaban la

oscuridad para abrir la llave del gas, copias de CinemaScope que llegaban sin una lente anamórfica, carretes desparramados y enrollados por el suelo. Teniendo en cuenta esto, no resulta extraño entender que sólo unos pocos se aventuraran a enseñar cine. Una de las principales aportaciones del curso del BFI/ILEA fue la introducción de fotogramas en forma de diapositivas que podían introducirse en un proyector giratorio para el estudio en clase de la puesta en escena. El BFI publicó diapositivas

de un gran número de películas y las vendió a profesores por correo, desmontadas, acompañadas por regla general de anotaciones, guías o propuestas pedagógicas. La respuesta y el entusiasmo que generaron estas publicaciones fue lo que hizo que el Departamento de Educación del BFI tomara consciencia de la importancia y la dimensión potencial derivada de la publicación de material de ese tipo, y a partir de ahí, contactaron conmigo.

El estudio del cine en ese momento estaba dirigido principalmente al análisis de los elementos visuales, accesibles a través del estudio de los fotogramas. Otros aspectos importantes quedaron fuera de la programación, tales como el movimiento o el enfoque de la cámara, y otros elementos clave de la expresión cinematográfica que aparecen en el proceso de edición: duración, transiciones, yuxtaposiciones, secuencias o dimensiones de sonido. Este trabajo abarcó desde el campo teórico de la semiótica por autores como Guy

La educación, los medios de comunicación y la creciente revolución digital condicionaban la enseñanza y presentaban a la vez amenazas y oportunidades nuevas para las instituciones culturales públicas, especialmente para aquellas implicadas en el mundo del cine y la televisión. Así se describen cuáles fueron las líneas de actuación del BFI en este proceso de veintiocho años de negociación de competencias.

tográfica». El estudio de instituciones mediáticas había sido una constante en los estudios de cine o medios en el Reino Unido. El «O» Level in Film Study era un examen escrito sin producción práctica. La capacidad de los candidatos para responder y analizar películas quedaba reflejada en un portafolio evaluado por el docente de acuerdo a criterios establecidos por el Associated Examining Board. La importancia de este hecho residía en que, de esta forma, se establecía el cine como un área legítima de estudio, aunque minoritaria, proporcionando una oportunidad única a todos aquellos interesados en la enseñanza del cine, asegurando un reconocimiento constante del área en los centros educativos. Con la aparición de este examen se marcó igualmente un nuevo punto decisivo, pues incluir a jóvenes de 14 a 16 años significaba desterrar la idea convencional que relacionaba el estudio de cine con grupos de edad más avanzada. Cuando llegué al BFI, Lusted ya formaba parte de la plantilla y Guthier, cuyo estudio, «La semiología de la imagen», fue publicado por el BFI como un conjunto de diapositivas que suscitó en interés por la fotografía en general, la historia de la cultura visual y el papel de los medios visuales como defensores de las distintas posturas ideológicas. Mi primera labor en el BFI consistió, por tanto, en la elaboración de recursos para usar en el aula, con estudiantes de 11 a 14 años, más tarde para las edades de 7 a 11 años, trabajando con imágenes y material visual recopilado a partir de anuncios y noticias.

El desarrollo de estos recursos se enmarca en el avance tecnológico que revolucionó el acceso a la imagen en movimiento: la consolidación del vídeo y la normalización del VHS como formato estándar para uso educativo y doméstico. La importancia de esta tecnología en el aula no residió sólo en el hecho de que los docentes adquirieron un fácil acceso a las películas, sino también en que pudieron comenzar a grabar programas de televisión y convertirlos en material para clase. Finalmente, los treinta años de debate sobre la cuestionada influencia de la televisión sobre los jóvenes, podían resumirse en la práctica de clase destinada al desarrollo de destrezas en los jóvenes para interactuar con este medio. Los términos «educación en los medios» v «ciencias de la información» se extendieron en mayor medida que los estudios de cine: aunque incluían y englobaban el cine, la televisión fue la que captó la atención de los docentes. El predominio de la televisión en la enseñanza en el Reino Unido durante la década de los ochenta fue el tema central que Len Masterman desarrolló en su libro «Teaching about Television», donde recogió la necesidad de una conciencia generalizada entre los docentes para considerar las dificultades que entrañaba el uso de material filmico en las aulas, dificultades que habían desembocado en la creciente importancia y consideración de la televisión como medio para el estudio (Masterman, 1980: 7). El estudio del cine comenzó a asociarse con círculos de alto nivel cultural de difícil acceso, como un intento por apartar a los principiantes de Hollywood y acercar el cine al arte europeo. Algunos tomaron esta dirección, pero el curso «Sixth Form», las publicaciones del BFI y las escuelas de verano se centraron especialmente en las manifestaciones contemporáneas y populares del cine y la televisión.

5. Optatividad y acceso a la enseñanza de medios

A principios de los ochenta, el Gobierno británico experimentó cierta ansiedad en relación con la influencia de los medios sobre los jóvenes. A raíz de esa incertidumbre, ordenó elaborar un informe del orga-

nismo Maiesty's Inspectorate of Schools (HMI) sobre la relación entre niños y televisión, que concluyó con la observación de que los cursos específicos sobre medios de comunicación no eran suficientes: los educadores debían tomar parte en el análisis y el debate de programas de televisión con los jóvenes (Departament of Education and Science, 1983). Esto suponía que la educación en los medios debía constituir un proyecto mucho más ambicioso, algo a lo que todos debían tener acceso, implicando a las principales instituciones educativas, inspectores, autoridades educativas locales, formadores del profesorado y gobierno. Después de haber trabajado en el nivel básico con educadores de centros de educación primaria, puedo constatar que la primera fase fue clave para empezar a tomar conciencia de que el objetivo primordial debía ser el acceso generalizado a la educación en los medios.

En 1986 impulsé la creación de un grupo de trabajo (Primary Working Group), constituido por veinte educadores y académicos, encargados de definir y describir la educación en los medios entre los más jóvenes, atendiendo a los conceptos clave que la identificaban y la hacían eficaz. El resultado fue la diferenciación de seis áreas clave de conocimiento: organismos e instituciones, categorías, tecnologías, lenguas, público y representaciones. La finalidad del trabajo, fue, por encima del dominio teórico, generar e impulsar la investigación del texto mediático (Bazalgette, 1989: 8).

Mientras desarrollamos ese proyecto, el Gobierno de Margaret Thatcher anunció que. 13 años después de que el Primer Ministro británico Callaghan introdujera lo que llamó el gran debate sobre educación, era el momento de comenzar a legislar para crear un Currículum Nacional para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Apresuradamente incluimos las ideas que teníamos en un currículum destinado a educación primaria, desarrollando cada una de las áreas clave mencionadas anteriormente, describiéndolas como objetivos y detallando cómo debía enfocarse el aprendizaje dentro de cada área (Bazalgette, 1989: 22-27). Este documento se distribuyó entre muchas personas, entre ellas, miembros del grupo designado por el Gobierno para desarrollar el informe sobre el Inglés para el nuevo Currículum Nacional. Éramos conscientes de que no iba a ser posible plantear la separación de la alfabetización mediática como disciplina aparte, y que muchos de los que la impartían eran profesores de Inglés. Por ello, fue gratificante leer en el primer informe que elaboró este grupo del gobierno, donde se especifica que «la televisión, el vídeo y el cine constituyen manifestaciones básicas de la experiencia de los niños fuera de la escuela, debiendo ser, por tanto, objeto de atención de los educadores. Nuestro supuesto es que los niños deben tener la oportunidad de aplicar sus conocimientos críticos ante estas muestras de cultura contemporánea» (Proposals of the Secretary of State 1989, 14.3). Este informe también cita la definición de alfabetización mediática incluida en el currículum (ibíd. 9). Es reseñable que este colectivo del gobierno seleccionara esos tres medios como los principales en el proceso de alfabetización, en contraposición con el gran número de medios que citamos en nuestro informe.

6. Tensiones

Los años noventa fueron poco alentadores para la educación en los medios en el Reino Unido. Después de extinguir la tradición industrial del país y sus fuerzas sindicales, el Gobierno Conservador retomó el ámbito de la cultura y la educación, elaborando un programa centralizador y autoritario que continuaría durante el Gobierno de Blair a partir de 1997. Las autoridades locales, el cuerpo de inspectores y los mismos educadores, que habían iniciado y fomentado el cambio curricular, vieron su poder limitado y restringido. Los educadores se vieron inmersos en la simplificación de tareas, en la generalización de un proceso centralizado de determinación de objetivos y evaluaciones. Los exámenes de Ciencias de la Información se presentaron también al nivel avanzado, permitiendo introducir disciplinas a nivel universitario, para estudiantes de 18 años. El número de candidatos creció rápidamente. pero los cursos fueron menospreciados por políticos y por los propios medios de comunicación.

Con la salida de Anthony Smith en 1989, el tradicional sentido de gobierno y dirección del BFI se vio difuso, dando lugar a la intensificación de luchas internas. Después de 1993 coordiné al personal encargado de trabajar con escuelas e institutos, al tiempo que el BFI creó su propio Máster, rechazado por las Universidades que sostenían que debía haber colaborado con instituciones culturales públicas. De algún modo se asumió que, por aparecer en el Currículum Nacional, la alfabetización mediática podía dejar de desarrollarse a nivel escolar, en favor de un mayor desarrollo en la educación superior. Al tiempo que el BFI disminuía su compromiso con la teoría crítica, lo que se tradujo en la reducción de costes y la desaparición de las escuelas de verano y la beca para el SEFT a finales de los ochenta, el Currículum nacional constituyó el punto de partida del problema real que supuso el establecimiento de la política de acceso generalizado a los

medios. Desde mi punto de vista, ésa debía ser nuestra principal prioridad, pues había un número importante de Universidades y departamentos que se ocupaban de la vertiente académica e intelectual, por tanto, no correspondía al BFI el tomar parte en esa iniciativa. Por otra parte, el establecimiento de los medios de educación en los centros educativos era ya de por sí un gran reto, que parecía improbable que pudiera ser abarcado por otra institución.

Aún es necesario detallar otro factor que dificultaba la situación. En 1985, que fue para la industria el año del cine británico, distribuidores y exhibidores cinematográficos británicos comenzaron a financiar sus propias empresas educativas. Film Education, dirigida por lan Wall, un empresario que había enseñado medios de comunicación, comenzó a producir y distribuir gratuitamente recursos por centros educativos, basándose en nuevos estrenos, y organizó proyecciones y actos para los escolares. El personal educativo del BFI reaccionó con desaprobación: la educación cinematográfica se desviaba del patrón asignado, se fomentaba el cine pero no la televisión, se favorecían las superproducciones, los productos contemporáneos, se incluía el cine como soporte para el estudio de otras disciplinas, en lugar de priorizarlo como disciplina en sí, y se valoraba la percepción generalizada del cine como algo glamuroso y exótico. Desde la directiva del BFI se nos reprochó no haber logrado la influencia alcanzada por Film Education, pero lo cierto era que no teníamos los mismos objetivos que ellos y, por supuesto, no habíamos conseguido la financiación que ellos obtuvieron.

Durante el periodo de 1989 a 1998, la dirección del BFI se mantuvo dubitativa acerca de lo que requería concretamente de su sección educativa. Con la salida de Manuel Alvarado en 1993, nadie quedó al cargo de la sección, y se produjo una marcha constante de intelectuales, descontentos con el ambiente intimidatorio que se respiraba en el BFI. Por mi parte, continué con mi trabajo como coordinadora de los grupos de trabajo en los centros educativos según el programa de acceso a los medios, con la colaboración de socios como HMI, BBC, Channel 4 y la Open University. Esta última había desarrollado un programa de educación a distancia para profesores, que perdió con el tiempo parte de su potencial por no establecerse como titulación superior. No obstante, los materiales que desarrollaron y en especial, el Libro de Lectura constituyeron piezas claves para el desarrollo del campo y fueron una buena muestra de buenas prácticas del momento (Alvarado & Boyd-Barrett, 1992).

Otra intervención destacada fue la de la Comisión

de Investigación del Inglés del BFI, en 1993, cuyo objetivo era desafiar la actitud hostil del gobierno hacia la educación en los medios. La Comisión se reunió durante dos días en Londres, escenario en el que se plantearon ideas en favor y en contra de la inclusión de los medios de comunicación, junto a la lengua y la literatura, en el currículum nativo. La conclusión final que obtuvieron, basada en la evaluación independiente que llevaron a cabo, fue que el acceso generalizado a la enseñanza de los medios era un principio generalmente reconocido y aceptado que sería fomentado (Bazalgette, 1994: 16). Asimismo, advirtieron de las tensiones existentes que seguirían siendo el marco central del debate durante los años siguientes. Plantearon si el aprendizaje debía contemplar tan sólo lo

audiovisual o debía incluir igualmente el software informático, las artes visuales y la música. Se cuestionó por qué la atención a la cultura popular significaba la exclusión de «importantes trabaios de cine o televisión que podían considerarse valiosas aportaciones a la herencia cultural». Otras cuestiones que se debatieron fueron la falta de recursos v formación y la sobrecarga del currículum en educación secundaria. Curiosamente, no se observaron dificultades para la integración de la enseñanza de medios en la educación primaria. Por último, se adelantó que, con el continuo desarrollo de las nuevas tecnologías de la in-

formación, la palabra «inglés» no podría englobar para siempre las diferentes manifestaciones de la comunicación humana que los estudiantes tendrían necesidad de conocer. Aunque el Gobierno no asumió las consideraciones de esta Comisión, cuando se revisó el currículum no se eliminaron las referencias existentes relativas a la educación en los medios.

Durante estos años de dedicación al mundo de la educación en los medios, tuve la oportunidad de constatar que la falta de solidez que caracterizaba el debate era producto de la complejidad del asunto y del fracaso de los educadores, cuya labor era decisiva para solventar las tensiones que habían sido identificadas en la Comisión. Sin embargo, sus opiniones eran discordantes: para algunos, todo suponía un avance, y planteaban la educación en los medios como una medida de

mejorar los niveles de lectura y escritura, como medio para proteger a los niños de los contenidos agresivos o simplemente, como una oportunidad para hacer uso de la tecnología o ser creativos. Otros, entre los que me incluyo, opinaban que ese tipo de argumentación parcial y oportunista era ineficaz. Cada postura seleccionaba distintos aspectos de los medios para argumentar su opinión: algunos incluían el cine; otros no. Algunos profesores de Ciencias de la Información no conseguían trascender hacia una visión general y real del problema, inmersos en las dificultades que encontraban a la hora de localizar recursos para sus clases, y en muchos casos, en sus propias escuelas, no alcanzaban un 3% de alumnos de entre 14 y 18 años. Como representante de una institución pública, el BFI, sentí

Los estudiantes experimentan los medios como un continuum en su vida diaria (de los libros a YouTube) y tienen derecho a conocer la totalidad de productos mediáticos disponibles, desarrollando las aptitudes críticas que necesitan para analizar, evaluar y cuando sea necesario, cuestionar las representaciones mediáticas que se encuentren. Esta política es complicada de llevar a cabo exclusivamente por un organismo cultural como es el BFI, a pesar de sus quijotescos esfuerzos, a menudo, parciales e inadecuados; ni tampoco es tarea de las industrias mediáticas cuyos esfuerzos por promover el análisis crítico de sus productos es ambivalente.

la necesidad de atender los intereses de los nueve millones de niños y jóvenes de Reino Unido, cuyas oportunidades de aprender y ser educados en los medios se estaban viendo seriamente limitadas. En 1998 llevamos a cabo un estudio para delimitar la naturaleza y la dimensión de la educación en los medios en las escuelas de educación secundaria en Reino Unido. Aunque inicialmente se dedujo que existía un gran entusiasmo por el tema, es necesario precisar que en la mayoría de los casos, la forma en la que se trabajó con los medios en estas escuelas consistió en la realización de anuncios, folletos o posters. Los estudiantes entraron en contacto con el cine y la televisión pero sólo como forma de apoyar los contenidos que aprendían y estudiaban en clase (Barratt, 1998). El estudio de la imagen en movimiento por sí misma fue para la mayoría una idea interesante pero imposible de alcanzar por la falta de capacidad y confianza de los docentes.

7. El nuevo milenio: los problemas de siempre

En 1997 el Partido Laborista ganó las elecciones generales y Tony Blair se convirtió en Primer Ministro británico. Una de las primeras medidas que emprendió el nuevo gobierno fue encargar un estudio para analizar la situación de la industria cinematográfica británica. El informe incluía entre sus recomendaciones el hecho de que debía fomentarse la opinión del público y de que la educación debía lograr más «cineliteratos» (Film Policy Review Group, 2008). De acuerdo con estas conclusiones, se encargó al BFI la creación de un grupo de trabajo que especificara cómo llevar estas recomendaciones a la práctica. Formé parte de esta iniciativa como secretaria del grupo, y elaboramos 22 propuestas estratégicas destinadas a agencias específicas que tenían capacidad o al menos, disposición para realizar los cambios necesarios para fomentar la educación en las imágenes en movimiento (aunque se nos asignó solamente el cine, algunos miembros del grupo sugirieron que la televisión también debía incluirse).

Este trabajo se desarrolló en un contexto de cambios en el seno del BFI. Un nuevo director. John Woodward, comenzó a introducir cambios a principios de 1998, reestructurando la institución y aplicando políticas coherentes y eficaces para la consecución de objetivos concretos. A mí me fue asignada la coordinación del equipo de educación, que por aquel entonces contaba con 20 integrantes. Impulsé cinco áreas interconectadas necesarias para hacer efectivo el desarrollo en conjunto de la educación en los medios en el Reino Unido. Estas cinco áreas eran: formación del profesorado, publicaciones, investigación, actividades y promoción. A pesar de apenas contar con presupuesto, conseguimos crear un curso de formación a distancia para profesores, en colaboración con la Open University. Conseguimos financiación para investigar y recopilar información sobre el estado de la cuestión; conseguimos recursos para poder enseñar cine y televisión en el aula en todos los niveles educativos, y diseñamos un ambicioso programa de actividades para profesores y alumnos en el National Film

En cuanto al plan de promoción del acceso general a los medios, tuve la impresión de que el énfasis debía centrarse en el estudio de la imagen en movimiento en lugar de seguir insistiendo en la visión ortodoxa de que la educación en los medios debe abarcar todos los medios. Los cursos especializados para adul-

tos lograron desarrollarse en este sentido: los profesores de educación primaria (5 a 14 años) no lo lograron. El estudio de palabras en una página o en una pantalla no dejaba de ser un ejemplo más de métodos educativos tradicionales. Y es que lograr que estos niños accedieran al estudio de películas y contenido televisivo, así como crear vídeos en el aula, constituía un avance decisivo necesario para el cambio fundamental en los enfogues educativos tradicionales. Recibí multitud de críticas por parte de una minoría de educadores pertenecientes a la «vieja escuela» (Masterman, 2002) por intentar volver a lo que se concebía como una tentativa anticuada y elitista que no respetaba la tradicional forma de enseñar en los medios. Antes estas críticas, desarrollé un conocimiento más extenso y racional sobre el trabajo del Instituto BFI en ese período (Bazalgette, 2002).

El impulso para retomar el estudio de la imagen en movimiento surgió a partir de varias fuentes. En 1999 desde la dirección de la Estrategia Nacional de Alfabetización del Gobierno para escuelas de educación primaria⁴ se nos planteó la cuestión de en qué medida relacionábamos nosotros el cine con los medios impresos. Sorprendentemente, descubrimos que no concebían el cine como una herramienta secundaria destinada a fomentar el debate en las aulas o la escritura y mostraron su disconformidad con la práctica generalizada de emplear fragmentos de películas con estos fines. Por el contrario, consideraban interesante el lograr implicar a los alumnos con las películas en sí mismas, visualizar y debatir películas completas, no fragmentos, para poder trabajar con conceptos como la narrativa o el género. Como nosotros, planteaban que lo interesante era concebir las películas como textos, como material potencial para visualizar y debatir en el contexto del aula, con posibilidad de visualizar la película más de una vez para conseguir profundizar la capacidad de comprensión y entendimiento del alumno. Como, según la Estrategia de Alfabetización, había solamente una hora a la semana disponible para la alfabetización, se buscaron cortometrajes y producciones cortas que pudieran ser visualizadas en esa hora, pero que al mismo tiempo fueran adecuadas para los alumnos en cuanto a temática, lenguaje, riqueza y complejidad para fomentar el análisis y el estudio en profundidad. La mayoría de cortometrajes sin embargo no reunía todos estos criterios, y encontrar material adecuado y conseguir los derechos no era tarea fácil. No obstante, de 2001 a 2007 publicamos siete colecciones cinematográficas acompañadas de material de apoyo para profesores y destinadas a las distintas edades de los alumnos de entre 3 y 14 años. A partir de la tercera colección pasamos de vídeo a DVD, y del material de apoyo en papel a incluirlo on-line. Llegamos a proporcionar un total de 55 películas, procedentes de todo el mundo, la mayoría para niños. El marketing tradicional era prácticamente imposible con tan poco presupuesto, por tanto, ofrecimos cursos intensivos de formación para personas con potencial para encabezar el desarrollo de la educación a nivel local, en lugar de contar directamente con los profesores de los centros educativos. Entre 2005 y 2007 formamos a más de 150 personas de 61 organismos locales. En 2007 se habían invertido ya 1.200.000 libras en formación y recursos (BFI, 2008).

8. Historia reciente

Por desgracia, el sendero que tomó Woodward en 1999 comenzó a debilitarse cuatro años más tarde, y el Departamento de Educación del BFI volvió a experimentar dificultades internas y reveses políticos. La política actual sigue las directrices del Consejo Británico de cine (UK Film Council) en materia de educación para el cine⁵, englobando a las distintas agencias responsables de la educación y fomentando una cooperación sistemática. Entre estas instituciones se encuentran el BFI, Film Education, nueve Agencias Regionales de Cine, el fondo First Light para impulsar a niños y jóvenes a hacer cine, Film Club, que concede préstamos gratuitos de DVD a centros educativos para que se proyecten después de las clases. Se estima que, anualmente, el Gobierno destina siete millones de libras a la educación en el cine, mientras que la educación en los medios (o alfabetización mediática, como aparece en la Ley británica de Comunicaciones de 2003) es competencia del organismo regulador de telecomunicaciones y radiodifusión. La alfabetización mediática se ve ensombrecida por el creciente entusiasmo que despierta la «inclusión digital». Pero esta situación podría volver a cambiar después de las elecciones generales de 2010 y ante la posible fusión entre el UK Film Council y el BFI.

La tendencia generalizada consiste en separar educación en el cine y educación en los medios. Hay una gran incoherencia, más centrada en los estudiantes, que en los productores. Los estudiantes experimentan los medios como un continuum en su vida diaria (de los libros a Youtube) y tienen derecho a conocer la totalidad de productos mediáticos disponibles, desarrollando las aptitudes críticas que necesitan para analizar, evaluar y cuando sea necesario, cuestionar las representaciones mediáticas que se encuentren. Esta política es complicada de llevar a cabo exclusivamente por un organismo cultural como es el BFI, a pesar de

sus quijotescos esfuerzos, a menudo, parciales e inadecuados; ni tampoco es tarea de las industrias mediáticas cuyos esfuerzos por promover el análisis crítico de sus productos es ambivalente. El organismo más adecuado para desempeñar esta función sería el Ministerio Británico de Infancia, Escuelas y Familias (Department for Children, Schools and Families), que está comenzando a plantear en su programa la alfabetización mediática, pero aún están por comprobar sus resultados.

Así, mientras nos encontramos inmersos en el final de la era analógica, nuestro conocimiento de los medios de comunicación en general y de cómo hacemos uso de ellos, y más aún cómo tendríamos que aprender a hacer uso de ellos, parece estar a punto de cambiar una vez más. Estamos todavía en los comienzos de la era digital, rodeados de multitud de predicciones tecnológicas, pero conscientes de que lo que realmente marcará el cambio será el uso que, de ahora en adelante, hagamos de las tecnologías.

Notas

¹ En este punto y en todo el artículo en general he de resaltar la inigualable y valiosísima aportación de Terry Bolas (2009) para el desarrollo de la valoración del cine en Reino Unido.

 2 Para acceder a una lista de escuelas de verano en este periodo se puede consultar Cook & North (1981).

³ «O» Level es el nivel elemental, fue el título general del General Certificate of Education (GCE) para jóvenes de 16 años en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte hasta mediados de los años ochenta.

⁴ Para acceder a más información sobre las Estrategias (el estado actual), puede consultarse la siguiente dirección web: www.natio-nalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/primaryframework/lite-racyframework (03-12-09).

⁵ Véase www.21stcenturyliteracy.org.uk (03-12-09)

Referencias

ALVARADO, M. & BOYD-BARRETT, O. (1992). *Media Education: An Introduction*. London: BFI.

BARRATT, A.J.B. (1998). *Audit of Media in English*. London: BFI Education.

BAZALGETTE, C. (Ed) (1989). Primary Media Education: A Curriculum Statement. London: BFI.

 $\label{eq:bazalgette} Bazalgette, C.~(2002). \textit{An Open Letter to Len Masterman}.~(www.mediaed.org.uk/posted_documents/openletter.html)~(03-12-09).$

BAZALGETTE, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido. Comunicar, XV, 28; 33-41.

BOLAS, T. (2009). Screen Education: from film appreciation to media studies. Bristol (UK): Intellect.

COMMISSION ON EDUCATIONAL AND CULTURAL FILMS (1932). The Film in National Life. London: George Allen and Unwin.

COOK, J. & NORTH, N. (1981). *BFI Summer Schools 1971-79*. London: BFI Education.

British Film Institute (2008). *Reframing Literacy*. (www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/pdf/reframing_literacy.pdf) (03-12-09).

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1983). Popular TV and

Schoolchildren: the Report of a Group of Teachers. London: DES. FILM EDUCATION WORKING GROUP (1999). Making Movies Matter. London: BFI (www.bfi.org.uk/education/research/advocacy/pdf/making-movies-matter.pdf (03-12-09).

FILM POLICY REVIEW GROUP (1998). A Bigger Picture. London: Department for Culture, Media and Sport.

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

MASTERMAN, L. (2002). *Down Cemetery Road* (privately distrib.). SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SCIENCE AND SECRETARY OF STATE FOR WALES (1989). *English for ages 5 to 16*. London: Department of Education and Science and the Welsh Office.



 Michel Clarembeaux Lieja (Bélgica) Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 11-01-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-02

Educación en cine: memoria y patrimonio

Film Education: Memory and Heritage

RESUMEN

La educación para el cine en la era digital debería apoyarse en tres polos complementarios y estrechamente asociados: ver, analizar y hacer películas con jóvenes. Estos tres polos han de potenciarse mutuamente. El concepto de análisis creativo podría ser la argamasa que diera coherencia y eficiencia al dispositivo educativo. Si el cine es un arte, es sobre todo el arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Este artículo sugiere que es posible hacer converger la pedagogía de la educación cinematográfica y la voluntad ciudadana de perpetuar la memoria, al tiempo que se protege el patrimonio cultural. El autor propone una serie de películas para ilustrar estos planteamientos, que ponen de relieve la dimensión económica y cultural de los medios de comunicación, respondiendo en esta convergencia a las más recientes directrices de la Unión Europea sobre creación y producción, desde esta perspectiva, de medios audiovisuales. El trabajo se inicia con una aproximación a la educación para el cine en la era digital. Posteriormente se recogen algunas singularidades de las «películas de la memoria», aludiendo concretamente a la tipología de los puntos de vista de los realizadores y al tratamiento de sus fuentes. Por último, se refleja el encuentro entre el concepto de «análisis creativo», fomentado por la educación cinematográfica, y la realización de videogramas hechos por jóvenes y dedicados a la memoria individual o colectiva.

ABSTRACT

Film education in the digital age should be based on three closely-related and complementary fundamentals: to see, to analyze and to make films with young people; three basics that must interact and support each other. The concept of creative analysis could be the glue that binds this subject together, making it coherent and efficient for educational purposes. If cinema is an art, it is above all the art of memory, both individual and collective. This article suggests that we can join the pedagogy of film education to the citizen's desire to perpetuate memory and preserve cultural heritage. The author describes various types of films to prove this hypothesis, and at the same time indicates the economic and cultural dimension of the media. The essay starts with an approach to film education in the digital age. Later, it analyzes certain aspects of films of memory, referring specifically to the typology of standpoints of film-makers and the treatment of their sources. Lastly, there is a reflection on the convergence of the concept of creative analysis, promoted by film education, and the production of videos by young people dedicated to the individual or collective memory. This convergence matches European Union proposals concerning the production and creation of audiovisual media from this viewpoint.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación en medios, cine, análisis de creación, producción de películas, memoria colectiva, patrimonio. Media education, film education, creative analysis, film production, collective memory, heritage.

Michel Clarembeaux es Director del Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica) (cav.liege@sec.cfwb.be).
Revisión lingüística: Tomás Pedroso Herrera.

El cine es un arte. Y es, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue el nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan

Nuestra hipótesis, en este artículo, consiste en proponer una convergencia entre una pedagogía de educación para cine y la voluntad de conservar y perpetuar la memoria de las gentes y de las cosas. Con este enfoque coincidimos con los deseos expresados por las instancias europeas, que ponen de relieve en términos muy concretos la dimensión económica y cultural de los medios de comunicación, y más concretamente del cine, al invitar a «aumentar, especialmente entre los jóvenes europeos, la conciencia y el conocimiento sobre nuestro patrimonio cinematográfico, así como el interés por estas películas y otras películas europeas recientes». Por otra parte, se trata también de «fomentar la adquisición de cualificaciones para la producción y la creación de medios audiovisuales»¹.

Primero quisiéramos definir nuestro concepto de una educación para el cine en la era digital. Después se reflejan algunos aspectos típicos de las «películas de la memoria», aludiendo concretamente a una tipología de los puntos de vista de los realizadores y al tratamiento de sus fuentes. Por último, intentaremos observar qué surge del encuentro entre el concepto de «análisis creativo»², fomentado por la educación cinematográfica, y la realización de videogramas hechos por jóvenes y dedicados a la memoria individual o colectiva.

1. Educación para el cine

Hoy día, dado el contexto digital en el que viven los jóvenes, una educación cinematográfica tendría que apoyarse en tres polos complementarios e indisociables: ver, analizar y realizar películas. Educar en cine es, pues, organizar la tensión entre estos tres polos para que se alimenten mutuamente, para que se influyan recíprocamente, con una preocupación constante por aumentar la eficacia y el placer, ya que ambos parámetros han de estar presentes y deben ser reforzados.

A lo largo de estos cincuenta últimos años, la educación para el cine ha experimentado cambios importantes. Sería, tal vez, más exacto hablar de educación para la imagen animada, pues la imagen cinematográfica ha terminado hoy día por quedarse aislada, tal como solía encontrarse hasta la primera mitad del siglo

pasado. En su aprendizaje, en sus códigos, en sus referencias, en su entorno cotidiano, la imagen cinematográfica resulta prácticamente indisociable de la imagen televisiva, de la imagen del vídeo, de la imagen digital que suele encontrarse en la web y de las imágenes que se capturan con móvil o de las imágenes que se ven en el ordenador portátil o en una de estas numerosas pantallas que pueblan nuestros días y nuestras noches. La imagen cinematográfica va mezclándose con las demás, confundiéndose con ellas en este universo indiferenciado donde imágenes y sonidos que integran la cotidianeidad de los jóvenes a quienes tenemos que educar en el concepto y en la práctica de la imagen cinematográfica.

1.1. Ver películas

Hace cincuenta o sesenta años, en la mayoría de los países occidentales, el descubrimiento de las novedades cinematográficas y de las grandes obras clásicas del Séptimo Arte solía ocurrir en las salas de cine y, sobre todo, en los cineclubs, donde (en 16 o 35 milímetros) una generación entera de cinéfilos pudo ver las obras maestras que la historia del cine iba creando. Aquella generación pudo vivir casi en directo la aventura del cine independiente americano, las «nuevas olas» francesa, sueca, británica, alemana o checa. De esta manera, el cineclub fue para la mayoría de nosotros la vía privilegiada que nos condujo a una primera educación cinematográfica, gracias a una programación específica y a la participación en debates informales referidos a la película y a su contexto sociopolítico v artístico. También el fenómeno de los cineclubs produjo un tipo de proselitismo que contribuyó a multiplicar los lugares en los que se veían películas.

Sin embargo, a partir del último decenio del siglo XX, se produjo una gran diversificación de los lugares donde se podían descubrir películas de calidad. Además de las salas de cine, que modernizaron sus condiciones técnicas de proyección, aparecieron nuevas costumbres individuales o colectivas que hicieron competencia a las salas tradicionales, aunque se siga creyendo (con razón o sin ella) que las salas de cine son el lugar privilegiado para ver una película y para apreciar los efectos del lenguaje cinematográfico en una pantalla de grandes dimensiones. La televisión contribuyó a esta diversificación, al igual que posteriormente el «home cinema» e Internet, que tomaron frecuentemente el relevo de las salas.

Pero, sin duda, la revolución más importante vino del desarrollo del DVD, que fue acompañado por la mejora de las calidades visuales y sonoras de los sistemas de videoproyección.

Por razones técnicas y por el incremento de estos nuevos soportes, la educación para el cine progresó enormemente, al multiplicarse el acceso al patrimonio cinematográfico. En menos de diez años, tuvimos un acceso ilimitado al patrimonio cinematográfico, tanto a tipos de cine, como a escuelas, períodos, producciones nacionales o autores. Esto quiere decir que en pocos años hubo una verdadera explosión de la oferta, que no siempre resultó ideal para el descubrimiento de una película, ya que ver una película en un ordenador portátil no es, por ejemplo, un método aconsejable. Pero hay que admitir que las condiciones de visionado en una sala cinematográfica tampoco son siempre las ideales, debido a otro tipo de interferencias que hacen

que la «magia de la sala oscura» no siempre surta efecto. Sea lo que sea, ver películas en una pantalla que asegure una recepción ideal no plantea hoy día ningún problema.

Nos parece también muy importante aludir a la «ley de excepción pedagógica» que muchos países han aprobado. Se trata, como se sabe, de una ley que permite a un profesor cualquiera exhibir en el aula para los alumnos una película o una emisión televisiva, completa o parcialmente. Ciertamente los profesores solían hacerlo

desde siempre, pero la ley legitima ahora la elaboración de recursos y herramientas didácticas que permiten mejorar el aprovechamiento de la obra, educando tanto para el cine como educando en el cine, que son formas de educar complementarias. Por consiguiente, el cine ha adquirido pleno derecho en las clases de Historia, de Lengua, de Ciencias Sociales, etc.

Importa recordar aquí que el visionado de fragmentos significativos de una obra cinematográfica muy a menudo puede ser más provechoso que la obra entera, si se quiere insistir en un aspecto preciso del punto de vista o del estilo de un autor. Por otra parte, no hay que olvidar que un DVD ofrece la oportunidad muy interesante –en una fase de aprendizaje– de pasar de un fragmento significativo a otro, de una secuencia a otra o de un plano a otro para aclarar, precisar y comparar. Un trabajo comparativo puede elaborarse de esta forma más fácilmente, sobre todo si se tienen también en cuenta que los horarios fragmentados de los alumnos no siempre facilitan las cosas y que, además, los jóvenes son incapaces de fijar su atención en

un contenido durante mucho tiempo. Ver o volver a ver películas enteras o en fragmentos, personalizando el trabajo, adaptándolo a las circunstancias o a los objetivos, nos parece que hoy día es una actividad que no sale de lo ordinario.

1.2. Analizar películas

Tomando en consideración los progresos tecnológicos y la flexibilidad y la adaptabilidad que ofrecen los nuevos soportes, el análisis de una película puede integrarse en el debate que suscita cualquier objeto cultural o de creación artística. Para ser eficiente y atractivo para los que lo practican, el análisis ha de evitar el formalismo y el academismo. El análisis ha de responder

El cine es un arte. Y es, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue el nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan.

primero al deseo de cada espectador de relativizar sus primeras impresiones, de tener la distancia suficiente para juzgar una obra de creación y no dejarse llevar por las emociones del primer contacto, sean éstas de entusiasmo como de rechazo. Aquí es donde hay que situarse en relación al autor y a la obra. Y aquí es donde se puede estar en buena posición para comprender y apreciar el valor del tema y sus matices, y el uso pertinente de los elementos de lenguaje. Aquí también es donde uno puede acrecentar su placer, aumentar su complicidad con la obra y su autor y percibir todas las dimensiones, alejándose de una primera visión que, a causa del sincretismo y la globalidad, puede esconder ciertos aspectos esenciales. Este tipo de análisis ha de identificar de manera evidente el punto de vista del autor respecto al tema escogido. También ha de mostrar en cierta medida cómo «funcionan» las imágenes y los sonidos para que el «mensaje» del autor alcance al espectador.

Este análisis también ha de incluir dos parámetros que nos parecen de importancia relevante. Tendría

que considerar la película como un objeto mediático y no únicamente como una obra de arte y también tendría que ser creativo, lo que quiere decir que deberá conducir tarde o temprano hacia la realización.

Es, en efecto, difícil limitarse a considerar la película como mera creación, y más aín como la mera voluntad de un autor de expresarse y comunicarse con un público. Quiérase o no, el cine es un medio y la película un producto mediático. Un análisis, pues, no puede ignorar ciertos aspectos como la tecnología a la que el autor ha recurrido o el sistema de producción al que pertenece la obra. Este sistema tiene sus obligaciones técnicas y económicas, que condicionan el producto y lo influyen en su contenido y forma, tanto si es una película experimental o un «blockbuster». Un aná-

la imaginación que haga contraproposiciones, que sugiera otras propuestas posibles, que reconstruya el proceso creativo dándole eventualmente otra orientación con otros materiales lingüísticos. Estos materiales pueden encontrarse en la misma escritura del guión, en el desarrollo narrativo, en la evolución de los personajes, en la dirección de los actores, en la escenografía o en el montaje. ¿Hubiera tomado yo decisiones semejantes? ¿Qué modificaciones podría yo introducir que sean más adecuadas para las emociones que experimenté? El análisis creativo conduce, pues, a alternativas y opciones. Pero para que sean interesantes, estas alternativas han de concretarse en elecciones argumentadas y, sobre todo, explicitadas en nuevas imágenes y nuevos sonidos. Es importante que estas

En la medida en que las imágenes seleccionadas, su montaje y su densidad emocional nos conducen inevitablemente a los conceptos de «punto de vista» o de «contracampo», nos encontramos de verdad en el centro de la problemática del discurso y de la estilística, de la formulación y de lo implícito. De hecho, nos encontramos en plena educación para el cine, sea en términos de análisis, sea en el campo de proposiciones alternativas y de creación. Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas.

contrapropuestas estén limitadas en espacio y tiempo. Dicho de otra manera, no se trata aguí de proponer un «remake» de la película analizada sino de modificar, como máximo, un plano, un ángulo o una composición. Es importante también que las modificaciones sean coherentes y se ajusten a una interpretación original v personal del tema. Así se ve cómo este tipo de análisis puede ser sumamente dinámico y cómo puede contener en sí mismo su propia evaluación, en una diversidad realista de combinaciones. Se adivina cómo este análisis puede condu-

lisis realista de la película no puede ahorrarse estos aspectos.

cirnos a las puertas de la realización y cómo ambos «momentos» de la educación para el cine se integran en el mismo flujo y en la misma continuidad.

El segundo parámetro que nos parece esencial es que el análisis conduzca a una lectura interpretativa de la obra, una interpretación que sea concreta y que contenga en sí misma el embrión de otra creación. Es lo que el autor y realizador francés Alain Bergala llama «análisis creativo»³. Lo entiende como un análisis estrechamente asociado a nueva fase de creación. El análisis ha de tomar en cuenta lo que ocurrió antes de la misma creación cinematográfica, ya que pone la atención en las decisiones que tomó el autor antes de pasar a su materialización. ¿Por qué optó por determinado punto de vista? ¿Por qué seleccionó tal enfoque, tal encuadre, tal segundo término, tal primer plano o tal luminosidad? Se trata también de un tipo de análisis que exige observación y comprensión, como el análisis clásico. Pero también se trata de un análisis que pide a

Jean Renoir decía en 1979: «En realidad para amar a una película hay que ser un cineasta en potencia; es necesario decirse: yo lo hubiera hecho así o lo hubiera hecho de esta otra manera; es necesario hacer películas por sí mismo, tal vez sólo en la imaginación, pero es necesario hacerlas, si no... no merece la pena ir al cine a ver películas»⁴. La invitación de Renoir adquiere aquí pleno sentido y la educación para el cine deja de disociar el «decir» y el «hacer», como ha solido hacerse a lo largo de muchos años.

1.3. Hacer películas

El análisis creativo, desde luego, no es el único camino que conduce hacia la creación cinematográfica, pero su práctica permite un fraccionamiento del aprendizaje en la adquisición de microcompetencias, lo que exige un dominio narrativo que no es siempre fácil para los principiantes. El análisis creativo puede focalizarse más fácilmente en un único elemento del lenguaje o en una técnica particular.

Digamos ahora unas palabras acerca de la realización sin que sea posible, en el marco de este artículo. considerar sus numerosas implicaciones. Sólo quisiéramos recordar que, en una pedagogía de la educación para el cine con jóvenes o colegas en formación permanente o continua, la realización cinematográfica o videográfica fue durante mucho tiempo el pariente pobre. Se correspondía más con una actividad de taller que con una etapa privilegiada del proceso educativo de la imagen animada. Hay que decir que la grabación de imágenes y sonidos, además del montaje en Super 8. planteaban numerosas dificultades, sobre todo para el aprendizaje colectivo. Los adelantos tecnológicos de los últimos años han modificado las condiciones de trabajo. El DVD, el software de montaje, los efectos de luces y de sonidos menos complejos permiten hoy en día condiciones de aprendizaje menos complejas. La técnica no se impone, como podía hacerlo antes, sobre el contenido o la estructura de la obra. Resulta más fácil hoy día dar la prioridad a lo que se quiere expresar y es posible hacerlo de una manera más adecuada.

Quisiéramos añadir que los jóvenes han adquirido una verdadera cultura de la autoproducción. La webcam y el móvil han contribuido a la trivialización de la grabación de imágenes. Nuestros alumnos suelen, además, descargarse imágenes y canciones de Internet. Están inmersos en el mundo de la imagen y la digitalización. Esto también ayuda a transformar las cosas y a crear todo un entorno de imágenes que puede favorecer nuestra actividad. Todo este entorno en el que nos encontramos invita a un aprendizaje más estructurado, a una reflexión sobre la naturaleza y función de la imagen y del sonido, y la responsabilidad sobre la propiedad intelectual que de todo esto se deriva. Sería una lástima no aprovechar esta nueva cultura joven para desarrollar una oferta coherente de educación para el cine, donde, por fin, teoría y práctica se unen de manera más eficaz y placentera.

2. Cine, memoria y patrimonio

Aquí es donde quisiéramos introducir nuestra hipótesis de trabajo, con lo que se acentuará la idea de coherencia a la que aludíamos al principio de este artículo. Ver películas, analizarlas y realizarlas. ¿Por qué no imaginar que la columna vertebral de este itinerario no ha de ser la memoria, la memoria individual, la

memoria colectiva, la memoria nutrida por imágenes, la memoria de las imágenes? Una memoria que se enseña con textos mediáticos, con imágenes también, y a veces con películas... Una memoria que cada uno podría ayudar a reconstruir, a veces sólo para comprender mejor quién es o para comprender el presente en el que vive. Esta postura nos parece importante, fundamental incluso, pues se trata de una postura del individuo como tal y también del ciudadano, una postura que afecta a nuestro porvenir y a nuestros compromisos sociales. No sería una utopía pensar, según creemos, que una educación para el cine sea también uno de los hilos conductores para explorar el patrimonio heredado de la memoria.

En el pasado utilizamos una película como documento didáctico en los cursos de Historia, Ciencias Sociales, etc. Hoy son numerosos los profesores que la integran como ilustración de su curso o como mera información para fomentar el espíritu crítico de los alumnos y para invitar al debate o al compromiso ideológico. Pero es importante no olvidar que el cine nos muestra la memoria sin garantía científica y se complace en teatralizarla o en representarla añadiendo una ideología y una voluntad políticas impuestas por los productores. También es importante darse cuenta de que los hechos de la memoria corresponden a niveles muy diferentes. A un nivel planetario hay conflictos, guerras internacionales, plagas, epidemias y grandes movimientos migratorios... Pero habiéndose convertido el planeta en un pueblo y habiendo sido borrados los límites y los territorios, los hechos, los sucesos, las situaciones sociales, los personaies pueden ser descritos en un contexto nacional, regional o local. La memoria de un lugar equivale a la memoria de otro lugar.

¿Pero de qué memoria se trata? ¿De la memoria individual o de la memoria colectiva? La memoria colectiva se construye por las actividades o por la experiencia de un conjunto de seres humanos que se acuerdan de algo como miembros del conjunto. La memoria colectiva «envuelve», pues, las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. Por esto, nos dice Maurice Halbwachs⁵: «Sería necesario distinguir dos memorias, que podrían llamarse, la una interior o interna, la otra exterior, o la primera personal y la segunda social. Aún más exactamente, podríamos hablar de una memoria autobiográfica y de una memoria histórica» (1950). De hecho, numerosos testigos integran sus recuerdos más o menos conscientemente a la historia de su tiempo. Un conflicto, una feria, los cambios de la calle de una ciudad, de un barrio, la evolución de los transportes públicos, la manera de vestirse, de comer, de hablar, suelen considerarse, pensarse, verse desde ambos puntos de vista. Esto explica que muchos recuerdos provienen, brotan y se imponen a partir de una mera reconstrucción del pasado colectivo. Por tanto la imagen del pasado no deja de transformarse según la perspectiva que se escoge para mirar ese pasado.

Es importante tener presente esta conclusión sobre todo al ver y estudiar obras que evocan o quieren reinterpretar el pasado de una manera u otra. Esto vale para un texto escrito, pero aún más para una fotografía o una película. Pues ambos soportes por sus características técnicas y por sus significados inducen a amalgamar los componentes de la memoria y nuestra propia memoria vivida como espectadores.

Pero volvamos al cine como vector de memoria, tanto «autobiográfica» como «histórica». Desde su origen el cine no ha dejado de explorar todos los tipos y niveles de memoria, multiplicando los matices y creando una infinita variedad. Se podría elaborar una tipología entera, pero no tiene lugar en este texto. En cambio, el tratamiento que el cine reserva a la memoria y las formas plurales que elige para evocarla, sí que nos importan directamente.

La ficción desempeña ahora un papel preponderante, tanto si está atenta a restituir el pasado con mayor exactitud y fidelidad, como si posee escaso valor científico; tanto si privilegia la historia «oficial», como si prefiere la «memoria vivida» al apoyarse en testimonios individuales. En ciertos casos, por lo demás, la ficción da una impresión de realidad más auténtica que la misma realidad histórica. La revolución de 1905 en Rusia, tal como fue descrita por Eisenstein en una obra (de encargo) como «El Acorazado Potemkin» nos parece más auténtica que lo ocurrido originalmente (aun si las escaleras de Odessa jamás existieron tal como fueron presentadas en la película). En otros casos, el cine optó por una forma documental y se apoyó en las huellas concretas dejadas por el pasado, en archivos o en testimonios de supervivientes. Pero esta opción también tiene sus límites ya que estas huellas del pasado resultan descontextualizadas: pueden, a lo sumo, evocar, pero no pueden representar. Los archivos (sobre todo los cinematográficos) fueron en su mayoría producidos y dirigidos por el poder por lo que deben ser enjuiciados con precaución. Es importante analizar su «estatuto» y deconstruirlos para desembarazarlos de sus mitos y estereotipos. Además la imagen de la memoria puede tener un cierto papel decorativo. Dicho de otra manera, no ofrece ninguna garantía de autenticidad.

Los testimonios llamados de «primera mano», por su parte, también plantean problemas ya que se corre

el peligro de que sean el testimonio de una única referencia. Son interesantes para ayudar a visualizar un acontecimiento, un momento de la vida, una época o una manera de pensar o de soñar. Como tal, pueden relativizar o matizar la aportación de la historia oficial. Un recuerdo personal, una anécdota o la dimensión emocional pueden ser contrapeso de manera positiva para la Historia, pero no pueden, sin embargo, sustituirla, ya que se impondría entonces el discutible concepto de que haber vivido, haber participado o haber sufrido serían los únicos requisitos para contar el pasado. La memoria de los sobrevivientes sería más pertinente que los hechos recordados (o no), que los hechos contados (o ignorados y olvidados). La palabra y su peso afectivo valdrían más que la realidad. Tampoco hay que olvidar que «el deber de memoria» ha adquirido un estatuto muy particular y aparece como un comportamiento cívico que en ciertas circunstancias es pedido por el propio receptor. Hay una gran ambigüedad en este «deber».

De esta manera la memoria, según las circunstancias, se transforma en una obligación científica en la que precisión y rigor se imponen como rasgos esenciales, o en un elemento de cultura popular donde la mediatización resulta lo único que importa. Entre ambos polos no es siempre fácil escoger, pero hay que añadir también que hay una infinidad de modelos con todas sus mutaciones. Sólo hay que mencionar la recién nacida «docu-ficción» y su evolución en cine o televisión. Así aparece otra tipología como la de las opciones de la «puesta en escena» del pasado y de los dispositivos que van a «modular» toda la película completa⁶. En la medida en que las imágenes seleccionadas, su montaje y su densidad emocional nos conducen inevitablemente a los conceptos de «punto de vista» o de «contracampo», nos encontramos de verdad en el centro de la problemática del discurso y de la estilística, de la formulación y de lo implícito. De hecho, nos encontramos en plena educación para el cine, sea en términos de análisis, sea en el campo de proposiciones alternativas y de creación. Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas. Lo que quiere decir que volvemos a encontrarnos nuestros tres fundamentos de la educación para el cine: ver, analizar y hacer películas. Quisiéramos ilustrarlo por unos ejemplos concretos.

3. La educación para el cine como lugar de convergencia

Entre los grandes temas de la memoria colectiva, destaca el universo de los campos de concentración y la temática del genocidio. Estos temas se han convertido en asunto obligatorio en los cursos de historia y educación cívica. También son el motor de una producción cinematográfica importante, rica y diversificada, que ilustra perfectamente la diversidad de los puntos de vista y la metodología de los autores.

Nos limitaremos a evocar (sin orden cronológico) cuatro películas, que existen en soporte DVD, y que a menudo son vistas y debatidas en los centros de enseñanzas medias. Se trata de «Noche y niebla» de Alain Resnais (1955), de «La lista de Schindler» de Steven Spielberg (1994), de «Shoah» de Claude Lanzmann (1988) y de «S21, la máquina de matar de los Jemeres rojos» de Rithy Panh (2001), o sea, un muestrario más o menos significativo de entre unas cincuenta obras disponibles que tratan de este tema. Son cuatro puntos de vista bien definidos y contrastados del mismo problema.

La película de Resnais examina el pasado para no olvidarlo y para que la memoria de un horror indecible resulte preservada, mediante una alternancia de imágenes de archivo y de secuencias en color reales y contemporáneas. La producción de Spielberg escoge deliberadamente un modelo de ficción con algunas garantías científicas, pero sobre todo con los procedimientos propios de las grandes producciones de ficción: actores profesionales, hilo narrativo trabajado para

construir «suspense» y empatía, recursos del guión para que podamos identificarnos con los protagonistas del drama, impacto emocional sabiamente preparado y búsqueda de efectos musicales y de ambientes luminosos. En pocas palabras, Spielberg utiliza todos los motores dramáticos posibles incluso con desprecio a veces de la historia. «Una transgresión», denuncia Lanzmann, quien elige para «Shoah» un punto de vista totalmente opuesto. Se trata de largas entrevistas (casi ininterrumpidas), filmadas en planos secuencias, a supervivientes o verdugos de los campos de la muerte. Los recuerdos resurgen e invaden el presente. Lo que sorprende e impresiona en estas entrevistas es una preocupación permanente por el rigor y la minuciosidad que da el autor a los testimonios. Nos toca a nosotros construir nuestra propia representación de los campos de concentración partiendo del testimonio, de la mímica, de las emociones contenidas y del pudor de quienes consiguieron escapar de la muerte. La cuarta película «S 21» escoge también otro método muy diferente. Hay un desplazamiento geográfico y temporal de la temática. Panh reconstruye la memoria confrontando a los verdugos del genocidio con sus gestos cotidianos bajo la observación de los detenidos. Las palabras y los gestos están expuestos mediante planos muy largos y repetidos. Un método muy original, que reniega de cualquier tipo de espectáculo. Por un lado están los verdugos, por otro los espectros del pasado, y sus comportamientos repetidos veinte y cinco años más tarde adquieren un poder evocador único, un impacto excepcional. Se trata de la memoria del cuerpo y de la voz.

Son cuatro métodos diferentes que permiten mostrar un análisis comparativo de cuatro puntos de vista opuestos, de cuatro sensibilidades antinómicas y, sin embargo, complementarias. Después de identificar es-

Se pasa imperceptiblemente de una educación por el cine a una educación para el cine, del descubrimiento al análisis y a la realización. Con los alumnos se pone en práctica un aprendizaje sistémico del cine, no disociando jamás el contexto, el lenguaje y sus funciones, el punto de vista, la visión crítica y la creación nacida de un debate sobre la imagen, sobre su fuerza, su estatuto ideológico y su valor patrimonial.

tos puntos de vista, importa localizar con los alumnos los recursos sonoros y visuales que los autores han empleado para que el público acepte su punto de vista y resulte convencido de la pertinencia del método y de los elementos de lenguaje cinematográfico utilizados7. Hay que realizar ahora una reconstrucción sistemática y un análisis crítico. Este análisis se basa en la observación y en el debate, pero también recurre a la imaginación y a la contraproposición de parte de los alumnos. ¿Cómo evocar tal recuerdo con la mayor pertinencia posible?. ¿cómo no traicionar el «deber de memoria»?. ¿cuál puede ser el impacto, que siempre existirá, de estas imágenes y de esta escenografía del pasado? Y lo más importante: ¿cómo lo hubiera hecho yo?, ¿qué método hubiera escogido? Aquí es donde interviene el análisis creativo. Aquí es donde podemos pasar del «hablar», del debate, al «hacer», a la realización. Haciendo que los alumnos puedan pasar a la práctica,

poniéndose manos a la obra, escribiendo, dibuiando, filmando, montando y ofreciéndonos su propia interpretación, la materialización de su propio punto de vista o de un punto de vista alternativo.

Es cosa normal que los temas elegidos por ellos sean otros, pero lo que importa es el modelo de intervención que van a escoger y al que van a privilegiar, y los argumentos que se utilizarán para explicar o justificar determinado modelo y no otro.

Hemos tomado como ejemplo películas que tratan el mundo de los campos de la muerte. Pero la diversidad de los métodos escogidos por los autores de cine suele centrarse en cualquier tipo de memoria, tanto histórica como individual. Pensemos en la importante producción cinematográfica que se refiere a la guerra civil de España, que es muy rica y contrastada. Pensemos en el muestrario significativo de películas que va desde «Earth of Spain» de Joris Ivens (1937) a la adaptación de la novela de Javier Cercas «Soldados de Salamina» por David Trueba (2003), pasando por «Sierra de Teruel» de André Malraux (1939-45) y «For whom the bell tolls» de Sam Wood (1943), ya que el punto de vista de una producción de Hollywood tampoco puede ser ignorado. Otros ejemplos entre muchos pueden ser: «Mourir a Madrid» de Frederic Rossif (1963), «Canciones para después de una guerra» de Basilio Martín Patino (1971). «La Vaguilla» de Luis García Berlanga (1985), «Land and freedom» de Ken Loach (1995), «Los niños de Rusia» de Jaime Camino (2001)8.

Pero la memoria en las pantallas de cine también se refiere a situaciones cotidianas y próximas, a una manera de vivir o de pensar, a un entorno cotidiano, a asuntos triviales. Son hechos y situaciones que pueden incentivar el deseo de los alumnos para preservar este patrimonio «inmaterial» con la cámara en la mano. No sólo con voluntad de preservarlo sino también de comunicarlo a otros. Sobre todo cuando esta actividad pretende denunciar un arcaísmo, un sistema feudal o una injusticia. Ver películas como «Las Hurdes, tierra sin pan» (1932) de Luis Buñuel, «Borinage» de Henri Storck y Joris Ivens (1935), «Sobre Niza» de Jean Vigo (1930), puede contribuir a suscitar una reacción semeiante. También las obras de la escuela «documentalista» británica o documentos más modernos como los del antropólogo francés Jean Rouch «La caza del león con arco y flecha» o «Batalla en el gran río» (1952) pueden conmover y despertar esta sensibilidad con otros métodos de transcripción y transmisión de la realidad, tanto si ésta es próxima o lejana temporal o culturalmente. Cualquier realidad familiar puede convertirse en una realización cinematográfica: la vida cotidiana, la manera de comer, de vestirse, las labores caseras, las faenas del campo, los cambios de la ciudad, el desarrollo de una técnica, etc.

Se pasa imperceptiblemente de una educación por el cine a una educación para el cine, del descubrimiento al análisis y a la realización. Con los alumnos se pone en práctica un aprendizaie sistémico del cine. no disociando jamás el contexto, el lenguaje y sus funciones, el punto de vista, la visión crítica y la creación nacida de un debate sobre la imagen, sobre su fuerza, su estatuto ideológico y su valor patrimonial.

Notas

1 Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas al Parlamento Europeo, al Conseio, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital (COM/2007/0833 final). Bruselas (20-12-07).

Este concepto de análisis creativo se encuentra desarrollado por BERGALA, A. (2002). L'Hypothèse Cinéma. Les Cahiers du Cinéma. ³ Ibídem.

⁴ RENOIR, J. (1979). Entretiens et propos. Cahiers du Cinéma.

⁵ HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*. Versión numérica; 32. Coll. «Les Classiques des Sciences Sociales», Universidad de Quebec, Chicoutimi.

⁶ Ver a propósito de este tema una serie de libros de historiadores o cineastas que tratan del tema. Entre otros, los libros de Mac Ferro, Analyse de films, analyse de sociétés (Hachette, 1975); Film et Histoire, del mismo autor (Editions Sociales, Paris. 1984). También Dominique Chancel, L'Europe à l'écran: le cinéma et l'enseignement de l'Histoire (Consejo de Europa, 2001). No olvidemos tampoco, en lengua castellana, los artículos publicados en «COMU-NICAR»: ZUNZUNEGUI, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de los cosas, Comunicar, 29; 51-28; así como MARZAL, J. (2007). El análisis filmico en la era de las multipantallas. Comunicar, 29; 63-68, y el Grupo «Imágenes de la Historia»; GORGUES-ZA-MORA, R. & GOBERNA-TORRENT, J.J. (1998). El cine en la clase de historia. Comunicar, 11.

⁷ Ver especialmente «Archipels. Des parcours thématiques à travers une série d'extraits cinématographiques». Trabajo colectivo. Centro Audiovisual de Lieia. 2007.

8 «Mémoire du cinéma espagnol (1975-2007)», dirigido por Pietsie Feenstra. CinemAction, 130. Corlet Publications. Condé-sur-Noireau. 2009.

Andrew Burn
 Londres (Reino Unido)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 13-01-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-03

Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes

Thrills in the Dark: Young People's Moving Image Cultures and Media Education

RESUMEN

El autor de este trabajo examina la atracción hacia el sentimiento de terror en los medios de comunicación, y especialmente en el cine, desde la perspectiva de la emoción contenida que genera el terror, lo angustioso y agradable... ¿Cuál es la naturaleza del miedo y el «placer» que se experimenta? ¿Por qué es importante que los educadores tengan en cuenta esta conexión que relaciona a los espectadores con la película? En este sentido, abordar el tema desde la perspectiva de la cultura cinematográfica de los jóvenes de Reino Unido, analizando la influencia del cine en la vida cultural de los jóvenes y cuál es la lección que deben obtener los educadores. Partiendo de una ejemplificación con dos chicas, en las que analiza sus identidades sociales, más tarde pasa a bosquejar la situación general de la educación en el cine y en los medios de comunicación, presentando brevemente dos investigaciones desarrolladas con jóvenes británicos sobre «Psicosis» y sobre creación de videojuegos. Concluye este autor que podemos introducirnos en el fascinante mundo de la imagen en movimiento a través de las películas y videojuegos, examinando las estructuras lúdicas y narrativas que existen, enseñando a los alumnos de qué forma se interrelacionan y explorando sus procesos creativos de producción.

ABSTRACT

This author deals with the attraction of that feeling of terror generated in the media, especially in cinema, and from the perspective of the controlled emotion behind that fear, pleasure and pain. What is the nature of the fear and pleasure the spectator feels? Why is it important for educators to take account of this connection between the viewer and the film? This subject is treated from film culture as experienced by young Britons, with an analysis of the influence of cinema on the cultural lives of young people and the lessons that can be drawn. The author takes two young girls as an example, identifying their social identity and later outlining the state of education in cinema and the media. He presents two projects developed by young Britons on Psychosis and the creation of videogames. The author concludes that the fascinating world of moving images is open to us via films and videogames, by examining ludic structures and narratives and teaching students how these are interrelated and exploring their creative processes of production.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, terror, emoción, jóvenes, identidad social, videojuegos, proceso creativo. Cinema, terror, emotion, young people, social identity, videogames, creative process.

♦ Dr. Andrew Burn es Profesor de Educación en Medios en el Centro de Estudios de la Infancia, Juventud y Medios en Londres (Reino Unido) (a.burn@ioe.ac.uk).

Traducción: Amor Aguaded Pérez

La noche ha caído en un pueblo pequeño y dos chicas de doce años están en casa, viendo a oscuras «El silencio de los corderos» (Demme, 1991). De las ventanas cuelgan unas cortinas colocadas provisionalmente, una de ellas está suelta y se mueve de forma misteriosa. Las chicas están inmersas en las imágenes de terror que viven en la pantalla, pero de pronto les sobresalta un ruido: alguien llama a la ventana. Son los chicos del pueblo, que están afuera bromeando, imitando a Buffalo Bill y Hannibal Lecter. A la noche siguiente, se quedaron a dormir en casa de la otra chica. Para prolongar la emoción de la película del día anterior, colocaron una tienda en el jardín, contando historias de espíritus y demonios fuera de la tienda, discutiendo sobre si cerrar la cremallera de la tienda para mantenerse aislados de los espíritus o si abrirla para deiar salir a los insectos.

Este ejemplo de expectación, de visión del terror, ejemplifica las cuestiones clásicas y perennes que rodean el género y su uso social. Destaca especialmente la desconcertante emoción del género: la emoción contenida en el terror, el miedo que también es disfrute, los «procesos insistentes de terror y disfrute» (Donald, 1992), «lo angustioso y agradable» (Buckingham, 1996), todos estos sentimientos que despierta el cine de terror. Pero la cuestión es por qué estas dos chicas, por qué cualquiera, en definitiva, elige y disfruta del hecho de exponerse abiertamente a ese sentimiento de terror. ¿Cuál es la naturaleza del miedo y el «placer» que se experimenta? ¿Por qué es importante que los educadores tengan en cuenta esta conexión que relaciona a los espectadores con la película?

Esto sirve de ejemplo también para describir algunos de los dilemas que rodean la enseñanza del cine y los medios de comunicación, por ejemplo, la admiración por el cine americano, problemática para muchos educadores, la admiración por el género del cine de terror, considerado por muchos como inapropiado para los jóvenes, e incluso objeto de restricciones.

De forma más general, me gustaría abordar el tema desde la perspectiva de la cultura cinematográfica de los jóvenes de Reino Unido, analizar de qué forma ilustra el ejemplo citado la influencia del cine en la vida cultural de los jóvenes y cuál es la lección que deben obtener los educadores. Voy a comenzar estudiando el caso de estas dos chicas, y más tarde pasaré a analizar la situación general de la educación en el cine y en los medios de comunicación.

1. Teorías del terror

Las aportaciones de los académicos no se dirigen de forma constante al estudio del efecto contradictorio entre miedo y diversión. Carroll (1990) apunta que cuando se define el género, es mucho menos habitual definirlo por su efecto emocional que definirlo a partir de su contenido, es decir, de la siguiente manera: «horror», que deriva de la palabra latina «horrere», poner los pelos de punta, escalofrío; una etimología que se centra en la emoción y en lo físico de su expresión.

Los distintos análisis y estudios que se han llevado a cabo abordan el tema desde diferentes puntos de partida y diferentes marcos. Una de las tendencias más influyentes desarrolla la noción filosófica de lo sublime, muy famosa en el siglo XVIII, originada después de la difusión de la traducción de Boileau en 1674 del tratado de lo sublime (Burke, 1960). Esta publicación incluía una teoría de la combinación del miedo y el asombro provocados por el terror en la naturaleza y el arte. Immanuel Kant se aventuró a escribir una tesis sobre lo sublime (1960) y un ensayo más desarrollado, en «La crítica del juicio» (1952). Kant desarrolla una teoría sobre cómo el miedo y el terror pueden ser estimulados por el objeto sublime, pero añade que, mientras lo sublime es inimaginable en su inmensidad, se confirma la superioridad de nuestra razón en la capacidad de conceptualizarlo. La teoría de Kant puede interpretarse como un ejemplo de las contradicciones y tensiones características de la separación entre la Ilustración ideal de lo racional en sí mismo y las fuerzas explosivas de la revolución y las narrativas transgresoras e irracionales típicas de la época romántica.

Carol Clover, en su amplio estudio del género llevado a cabo en «Men, Women and Chainsaws» (1992), adopta una postura psicoanalítica para investigar cómo los textos de terror desencadenan reacciones condicionadas por el género. En sentido amplio, su tesis invierte la famosa propuesta de Laura Mulvey (1975), que expuso que la narrativa del cine caracteriza a la audiencia como masculina y voyerística/escopofilica. Clover, por su parte, afirma que los espectadores, en las películas de terror, están de algún modo invitados a identificarse con la víctima, por tanto la estructura narrativa llevaría implícitas connotaciones femeninas masoquistas.

David Buckingham (1996) presenta un estudio poco común en la literatura que centra el interés en el público real en lugar de poner énfasis en el texto o el destinatario ideal. Su investigación se basó en el estudio de las impresiones específicas del disfrute del terror extraídas de la observación de 72 chicos de cuatro escuelas diferentes. Las conclusiones sobre la naturaleza del miedo y el placer son muy complejas: en parte coincide con Clover en su teoría de la identificación del espectador con la víctima, pero demuestra que esa sensación de disfrute es producto de los cambios en la identificación con los personajes, de los cambios que experimenta el espectador desde los distintos puntos de vista. Asimismo, también localiza este punto agradable al espectador en la distancia crítica que alcanzan los jóvenes con respecto a la película, en su conciencia del artificio, en el conocimiento experto del género y su historia, en las manifestaciones de juicio estético, en el acto social que comporta y en el debate que puede generarse.

Buckingham detecta a partir de sus observaciones una especie de placer o agrado subversivo en los monstruos y el miedo que provocan, observando en los niños un interés especial por fragmentos macabros,

contrario a los criterios de los apologistas morales del terror. A partir de esta idea, establece una relación entre esto y las estrategias de lectura «paratácticas» observadas por Hodge and Tripp (1986), en las que los jóvenes enlazaban cadenas de imágenes con el fin de crear historias transgresoras, alejadas de la supuesta estructura o significado del texto. Por último. Buckingham también sugiere que ver películas de terror es de alguna forma vivir un rito de paso, en el sentido de que implica un aprendizaje para superar el miedo, ese placer que ofrece el saber cómo ma-

nejar el miedo, y las destrezas moldeadas en sociedad, por amigos y familiares, o aprendidas, que contienen instrucciones codificadas para lograr manejar la carga emocional que se desprende. ¿Qué podríamos concluir de estas afirmaciones tan dispares?

En primer lugar, cabría señalar la cuestión de la identidad, quién es el sujeto que experimenta esa emoción, cómo debemos dirigirnos a esa identidad del espectador desde el texto. Esta cuestión deriva de la consideración de lo sublime: ¿cómo el fenómeno de lo sublime permite afirmar y cuestionar la integridad racional ideal de la llustración y las sucesivas construcciones de la subjetividad hasta el día de hoy? Igualmente apropiado sería abordar el tema desde el psicoanálisis ¿qué elementos de la psique se abordan y a través de qué elementos del texto?, y desde el estudio de la cultura: ¿de qué forma están implícitas las identidades sociales y colectivas en la lectura y las costumbres sociales y el género del terror?

Una segunda cuestión, de nuevo relacionada con lo anterior, es el componente estético. Lo sublime, por ejemplo, se formuló inicialmente como un paradigma de cualidad estética: para Longinus consiste en cómo escribir magníficamente; para Burke, un ejemplo de lo sublime en el arte es la descripción que hace Milton de Satán en «Paraíso perdido» (Paradise Lost). Pero si el equivalente moderno de lo sublime hemos de encontrarlo en el cine de terror, como señala Buckingham, acuciado por las presuposiciones de falta de valor estético, ¿cómo podemos determinar las preferencias estéticas de los espectadores, preferencias que dependen de la estimulación del miedo? ¿Cómo se relacionan disfrute y juicio estético, en sociedades cuyos grupos

Si el equivalente moderno de lo sublime hemos de encontrarlo en el cine de terror, como señala Buckingham, acuciado por las presuposiciones de falta de valor estético, ¿cómo podemos determinar las preferencias estéticas de los espectadores, preferencias que dependen de la estimulación del miedo? ¿Cómo se relacionan disfrute y juicio estético, en sociedades cuyos grupos dominantes dan preferencia a las formas subliminales de experiencia estética que niegan o reprimen el disfrute textual?

dominantes dan preferencia a las formas subliminales de experiencia estética que niegan o reprimen el disfrute textual?

2. Lucy y Jessica: «tienes que ver lo que pasa después»

Lucy y Jessica hablan sobre las películas de terror. Lucy es una gran aficionada del género; Jessica afirma que no le gustan, pero a lo largo de la entrevista demuestra conocer bastante bien unas cuantas películas. Lucy dedica un buen rato a hablar de «El silencio de los corderos» (Demme, 1991), película que ha visto más de una vez. Describe el desenlace de la película, la escena en la casa del asesino en serie Buffalo Bill, con Clarice Starling (Jodie Foster) a oscuras y él con los binoculares:

Lucy declara: «No, pero a ver, me gusta. Tengo trece años, cerré los ojos, cuando estuve, cuando estás en casa, y ahora, todavía hoy, y eso que la vi hace un

año, y la he vuelto a ver más veces, pero incluso ahora, todavía hoy, ya sabes, al final, ella lleva las gafas para poder ver en la oscuridad, todavía, cuando está oscuro, es como si estuviéramos jugando a algo en la oscuridad total, o, no sé, siempre pienso que él está por ahí y que tiene las gafas, que puede verme y no sé, pero ésas, ésas son las cosas que me asustan, porque me imagino que estoy a oscuras y que alguien puede verme y yo no».

Durante la mayor parte del tiempo, el espectador no se identifica con el pronombre de segunda persona, sino que habla en primera persona, como si el espectador universal se volviera más personal, Lucy, ella misma; aunque al expresarse cambie constantemente entre ella misma como espectadora y el resto: «cuando yo, cuando estás...». Su discurso sugiere que el espec-

Los jóvenes reproducen la emoción en sus intercambios sociales, experimentando con la identidad y la amistad. Este tipo de apreciación del cine es identificativa, lúdica, afectiva, sensual, humorística, por oposición a lo abstracto, lo cognitivo, lo formal. En este sentido, se asemeja a la afición popular que se experimenta también en los medios, cine, televisión y juegos, las prácticas sociales de apropiación y transformación.

tador controla la acción, al menos al principio, es una especie de drama, estructurado alrededor de la historia de esa primera vez que vio la película (un año atrás), las siguientes veces, un presente continuo, construido a partir de sus recuerdos, la película en su cabeza, vívidamente representada por las repeticiones dramáticas de «todavía hoy...», como si se tratara de una historia de fantasmas.

Cuando el monstruo está en su momento culminante, todo lo que hace (está por ahí, tiene las gafas, puede verme), está subordinado al verbo principal de la frase (siempre pienso que...), que convierte a Lucy en actriz en el acto de control del pensamiento del espectador.

Al mismo tiempo, las acciones de la diégesis, interpretadas por el espectador activo, funcionan en su contexto gramaticalmente subordinado, como dentro de los límites de la pantalla, mostrando el monstruo al participante representado en la transacción semiótica.

El objetivo de la acción ha pasado a dirigirse al espectador, de la agente Starling a la propia Lucy que, como describe o reproduce en la entrevista, siente la acción dirigida hacia sí misma. El juego de pronombres, sin embargo, es mayor que lo que estas estructuras sugerirían, puesto que en el caso de Lucy no aparecen sólo el «vo» de ella como espectadora, el «me» que la convierte en víctima o heroína v el «él» de Buffalo Bill. sino que también emplea el pronombre de segunda persona para hacer mención al espectador universal (quizás para referirse a mí, su entrevistador) y el «ella» que se refiere a la agente Starling, y que va acompañado de una reversión en el tiempo. lo que vio en su momento. y cómo la acción revive en su descripción: «lleva las gafas». Además, en una extensión pronominal que muestra claramente el contexto social de estas trans-

formaciones textuales, Lucy se refiere a «nosotros», como a sí misma y a sus amigos, volviendo a revivir la emoción de la oscuridad «todavía, cuando está oscuro, es como si estuviéramos jugando a algo en la oscuridad total, o, no sé, siempre pienso que él está por ahí y que tiene las gafas».

Por tanto, y tal y como se reflejó en la aportación que hizo David Buckingham (1996) después de analizar el visionado de «Jóvenes ocultos» (The Lost Boys) por un adolescente, está demostrado que el espec-

tador tiende a cambiar rápida y continuamente de punto de vista, de identificación con los personajes. No obstante, en el caso de Lucy, estos cambios van más allá de la película, puesto que las estructuras de la ficción se reflejan y reproducen en espacios y rituales de su propia identidad social.

Ante esto cabe plantearse qué y cuáles son las identidades sociales que intervienen en estos procesos, quién, exactamente, se siente atemorizado y por qué y qué papel juegan las identidades sociales en la producción de este miedo y en el objetivo del mismo.

Edmund Burke (1977) explica claramente las emociones contrapuestas provocadas por el objeto sublime, emociones que describe como una mezcla de miedo y sorpresa, y señala la necesidad de estrategias representativas de lo oscuro: «Para conseguir que algo sea terrorífico, la oscuridad es un elemento casi siempre necesario. Cuando conocemos la magnitud total del peligro, cuando nuestros ojos se acostumbran a ella, se

pierde buena parte de la aprensión inicial. Todo el mundo es consciente de cómo la noche aumenta nuestro miedo, en cualquier situación de peligro, todo aquello fantástico, sobre lo que no podemos extraer ideas claras (fantasmas, seres extraños), nos produce miedo y nos hace recordar las historias populares y leyendas sobre estas criaturas».

Las nociones tempranas que presentó Kant acerca de lo sublime presentan una estructura similar, en la que el paisaje de lo sublime produce una metáfora de vacío aterrador, pero también rellena el espacio desconocido con objetos o criaturas fantásticas: «La profunda soledad es sublime, pero de algún modo infunde terror. De ahí que, las grandes soledades, como la del desierto de Komul en Tartaria, hayan sido desde siempre la ocasión o el enclave perfecto para poblarlas con espíritus, duendes y demonios».

En muchos sentidos, esta estructura simple de oscuridad, en la que por una parte estamos vacíos, pero por otra, estamos llenos de horrores imaginarios, se ha repetido y transmitido desde Burke y Kant hasta nuestros días. Lucy aprecia la misma estructura en «El silencio de los corderos»: la vacía oscuridad en la casa de Buffalo Bill, al mismo tiempo repleta del horror, y la amenaza del asesino, las imágenes mitad reales mitad ficticias que se nos describen: la bañera de piel humana, el asesino cosiendo las pieles. La «oscuridad necesaria» citada por Burke parece ser un prerrequisito para el efecto del terror en esta película. Está igualmente claro que el terror causado por la oscuridad y el vacío depende también de las criaturas que sugiere o parcialmente oculta. De hecho, al principio de la entrevista con Lucy, la atención se concentra en las imágenes explícitas de terror antes que en las imágenes que son menos evidentes: el énfasis está en lo explícito en lugar de lo implícito cuando afirma: «No, a mí me gusta la película (El silencio de los corderos), pero es sólo que me asusta, no sé por qué. Porque no es el hecho de que... Quiero decir, no me asusta que sea caníbal, porque sé que no es real, pero, sé que hay gente que, no sé, podría hacerlo y, la forma en que asesina a la gente, la sangre en el pozo, cómo la trata a ella, cómo cose la piel, todo eso».

Aquí la acción de la secuencia está supeditada a la acción pasiva del espectador y al objeto de la experiencia del espectador: «la sangre en el pozo», «cómo cose la piel». Estas secuencias son cortas, y muy violentas; a pesar de constituir una proporción muy reducida del total de fotogramas de la película, son las que resultan más representativas. En este sentido, estas secuencias trascienden la estructura narrativa y pasan a ser coordinadas por Lucy, en su intento por recons-

truir la esencia de la película, representar un aspecto importante de ésta para ella: la naturaleza de las criaturas en la película, los miedos que aparecen en la oscuridad. Funcionan como «sintagmas sincrónicos» (Hodge & Tripp, 1986; Hodge & Kress, 1988), como imágenes en las que el espectador impone su versión particular del texto. En este caso. Lucy crea una versión del monstruo por dos razones: para mostrar lo horrible que es, lo horrible que es su comportamiento, y para convencernos de la naturaleza impactante de la película y hacernos conscientes del miedo que provoca, y también para hacer creíble el miedo que provoca el monstruo. Lucy hace un juicio de modalidad y para ella, Lecter y Buffalo Bill son muy creíbles porque podrían existir, al menos en el interés hacia la realidad social que se asocia a este subgénero de terror que comenzó con «Psycho». Lucy compara a este monstruo con el «Depredador» (Predator) (McTiernan, 1987), esa especie de alienígena invisible que sólo aparece a través del rayo de luz. Lucy se posiciona desde un punto de vista común entre las chicas, que afirma que los monstruos y criaturas que más terror suscitan son aquellos que forman parte de historias «reales» de violaciones o asesinatos.

Lucy y sus amigos organizan todo alrededor de una mecánica de oscuridad y revelación: una oscuridad que es a la vez terrorífica y sorprendente por todo lo que oculta. Lucy cierra los ojos cuando se imagina en la casa de Buffalo Bill, y describe la sala donde vio la película:

- Lucy: Asustaba mucho porque estaba Ellie, fue cuando Ellie se quedó a dormir en mi casa, y estábamos en casa solas, los niños estaban fuera y sabían que estábamos viendo la película, nos sentamos en el rincón, todo estaba oscuro, y era justo cuando ella está en el pozo, yo estaba sentada, escondida debajo de las mantas, y entonces fue cuando los chicos llamaron a la ventana...
 - AB: [risas]
- Lucy: Y arañaban el cristal y yo... Grité muchísimo... y...
 - AB: ¿Qué chicos eran?
- Lucy: Algunos chicos del pueblo. ¿Conoces a Will Phipps?
 - AB: mmm...
- Lucy: Era uno de ellos. Y... también estaba James Gardner.
- AB: ¿Y estaban llamando a la ventana para asustaros, no?
- Lucy: Y... bueno, esa ventana... A ver, nunca pasamos mucho tiempo en esa casa, por eso una de las ventanas... la mitad de la ventana... como no teníamos

suficiente tela para las cortinas, la mitad de la ventana estaba al descubierto, ¿sabes lo que quiero decir?

- AB: Sí
- Lucy: Por eso, no teníamos cómo cerrarla, y mirábamos por el rabillo del ojo.
 - AB: ¿Tú estabas allí, Jessica?
 - Jessica: Sí.

Después de ver la película, Lucy durmió en casa de Jessica la noche siguiente.

- Jessica: Lucy vino a mi casa y dormimos en una tienda en el jardín. Lucy quería que dejáramos la tienda cerrada para que no entraran espíritus, y yo quería abrirla para que los mosquitos salieran. Al final nos fuimos a dormir dentro de casa.

Lucy se apropia de los tradicionales signos de lo sublime, que trabajan para ella dando paso a los dramas sociales que son el resultado de su propia mecánica textual: la cortina rasgada, los chavales del pueblo, el jardín de Jessica, la tienda de campaña. Las chicas se apropian de estos tejidos, sitios y personajes para construir su propia dinámica de obscurantismo y revelación sobre la que se asientan la imaginería de la película (de esta película) y una serie de ecos culturales que se remontan a la idea romántica de lo sublime, a través de una serie de transformaciones y distorsiones, y desde nuestro momento histórico, como sugiere Jameson (1981), a través de una especie de rayos X, destapando las enigmáticas capas del significado.

Cuando los niños utilizan la carga afectiva del terror en sus costumbres sociales, podemos observar cómo hacen uso de distintas formas de apreciación o preferencias estéticas que resultan muy interesantes para los educadores en medios de comunicación. La versión de lo sublime que presenta Kant en su «Crítica del juicio» intenta hacer desaparecer lo que él percibe como vulgar, la imaginería excesiva de lo sublime con su colección de fantasmas, duendes, elementos sobrenaturales. Su versión, que apuesta por el paisaje ascético y vacío sobre la multitud de imágenes explícitas, es un brote de la forma de juicio estético por la que aboga en la Crítica: el enfoque puro que criticó Bourdieu, la postura contraria al placer típica de la ideología burguesa. Por el contrario, Bourdieu persigue una representación de estética popular en el carnaval de Bakthin (1984), su noción de «realismo grotesco» que permite una transformación visceral del valor estético dominante y la imaginería refinada y cerebral en la que se representa.

Las representaciones contemporáneas de terror revelan el mismo enfoque polarizado. Por una parte, los representantes del «body-horror», típico de Cultural Studies (Jancovich, 1992). Por otra parte, encon-

tramos una versión moderna de ese «enfoque puro», en una estética que elogia Hitchcock por su capacidad para crear suspense sin revelar explícitamente el objeto del terror. Esa misma estética, sin duda, condena el «body-horror» por su explicitación sin gusto, tal es el caso de Philip Brophy (1986: 8) al referirse a los trabajos de Cronenberg, Hooper y Landis: «el cine de terror contemporáneo a menudo prescinde de la sofisticación y el cuidado manejo del lenguaje cinematográfico tradicional». Es esta sofisticación la que Brophy define como «la deuda de Hitchcock», y a partir de la que construye una oposición de evaluación entre lo que describe como estética moderada y estética exhibicionista del terror, la que denomina «fotográfica», y representa como estéticamente degradante.

Estas oposiciones entre académicos sugieren que la tradicional división entre elitismo y cultura popular, más específicamente, entre el cine «comercial» y el cine «independiente», está más presente que nunca. Sin embargo, hay pruebas también de la transformación de los límites del pensamiento posmodernista. Carol Clover (1992) destaca cómo ha crecido el género de terror, poniendo como ejemplo precisamente la película «El silencio de los corderos». Al mismo tiempo, parece claro que las divisiones convencionales del gusto crítico representadas por los antiguos académicos no servirían de mucho a Lucy o a Jessica, ni siquiera para sus padres: las familias de clase media disfrutan de la emoción espectacular de películas como ésta y expresan un considerable reconocimiento hacia ellas. Los educadores, por el contrario, se encuentran atrapados entre los juicios estéticos del dominio críticoacadémico y aquellos del público en general, viéndose así inmersos en el debate.

En definitiva, ¿qué podría obtenerse de la experiencia de estas dos chicas para aplicarse en el campo de la educación en el cine y en los medios de comunicación? A partir de una publicación reciente con datos procedentes de un proyecto de investigación sobre alfabetización mediática, mis colegas y yo observamos que los educadores valoran la cultura mediática de sus estudiantes, pero que a menudo no conocen bien esta cultura, no la comprenden o tienen dificultades para conectarlas con el trabajo en el aula. No obstante, este problema no tiene por qué ser necesariamente responsabilidad de los educadores, puesto que existen verdaderos obstáculos a la hora de establecer dichas conexiones (Burn & al., en prensa).

Mi tesis aquí es que, para construir un plan curricular que incluya el estudio del cine como forma de arte contemporáneo, necesitamos conocer la cultura de los destinatarios de dicho plan curricular. Si queremos acercarlos a la herencia cinematográfica nacional. y considero que es un objetivo muy válido el acercar a los jóvenes a distintos géneros cinematográficos, primero hemos de examinar reacciones como las de Lucy y Jessica, que serían muy similares a las de cualquier otro joven de la misma edad procedente de cualquier otro país europeo. Los jóvenes disfrutan con el cine americano actual, disfrutan de la imaginería excesiva del «body horror», de aquello que ocultan los géneros cinematográficos que las comisiones reguladoras intentan restringir. Los jóvenes reproducen esa emoción en sus intercambios sociales, experimentando con la identidad y la amistad. Este tipo de apreciación del cine es identificativa, lúdica, afectiva, sensual, humorística, por oposición a lo abstracto, lo cognitivo, lo formal. En este sentido, se asemeja a la afición popular que se experimenta también en los medios, cine, televisión y juegos, las prácticas sociales de apropiación y transformación estudiadas por Henry Jenkins (1992).

Los educadores en los medios no deben limitarse a este ámbito, pero sí han de incluirlo y tenerlo en cuenta. Les corresponde la tarea de desarrollar habilidades y aptitudes críticas entre sus estudiantes de cara al análisis de textos cinematográficos, así como prepararlos para producir de forma creativa sus propios trabajos. Sin embargo, mientras estas iniciativas no se tengan en cuenta y mientras no se trabaje considerando las complejas y enriquecedoras preferencias de los jóvenes, sus experiencias y transformaciones, el trabajo en clase se limitará a ejercicios elitistas y formales.

3. La imagen en movimiento: la educación desde un punto de vista global

Si el encuentro de Lucy y Jessica con Hannibal Lecter inducía a señalar la necesidad de que los educadores deben reconocer y tener en cuenta las experiencias culturales de los niños frente al cine, desde una óptica global, se apuntaría a señalar la necesidad de fomentar el desarrollo de un enfoque crítico hacia el cine en el aula e incentivar la producción de trabajos creativos. Voy a presentarles brevemente dos estudios fruto de mi propia investigación y de trabajos pertenecientes a colegas en activo del Reino Unido que van a servir de base para abordar algunos temas de importancia

3.1. Análisis de «Psicosis» (Alfred Hitchcock)

En este proyecto participaron estudiantes de 13 años con el objetivo de analizar la famosa película de Hitchcock. En términos prácticos, es preciso aclarar que los jóvenes contaban con la secuenciación de la película importada al software de edición de video de

Microsoft, Windows Movie Maker. Éste separa automáticamente la película en pequeños clips, por lo que los estudiantes se encuentran ante una pantalla llena de secuencias (Imagen 1), y tienen la posibilidad de agruparlas y clasificarlas para analizar los temas, ideas (como el miedo que suscitan las películas de terror), personajes, gramática cinematográfica (por ejemplo, pueden agrupar los primeros planos), etcétera. El siguiente paso fue pedir a los estudiantes que la preparación de una presentación oral acompañada de un Power Point en el que debieron incluir imágenes características, secuencias de la película, archivos de audio, extractos del guión y notas.



Imagen 1: Un estudiante trabaja con Windows Movie Maker analizando las secuencias de la película «Psicosis».

Aunque aparentemente pudiera considerarse una forma de análisis convencional, los estudiantes tenían que comparar la película con otras películas de terror recientes que hubieran visto, por lo que, de algún modo, se lograba establecer una conexión con su propia cultura cinematográfica. Se les animó a emplear archivos de audio e imágenes de sus propias películas para contextualizar la descripción de «Psicosis». Por otra parte, como combinaban el análisis formal (grabar y editar estructuras, por ejemplo) con el sentimiento de motivación y conocimiento, se huía de la realización de análisis formales descontextualizados. De este modo, también desaparece la división convencional entre el trabajo analítico y la producción creativa, puesto que los estudiantes trabajan sobre el texto en un programa de edición y continúan el proceso como en una forma de producción empleando la imagen y el texto, logrando un equilibrio entre análisis y producción, procesos desarrollados en profundidad en Burn y Durran (2007).

El uso de programas de edición sugiere una amplia gama de posibilidades para la producción de textos e imágenes en movimiento en el aula, y desde que se introdujeron los programas software de edición gratuita, en la primera década del siglo, se ha producido un aumento significativo en trabajos de este tipo. Aunque cabe señalar, que, si bien los educadores en medios y cine han aprovechado estos avances tecnológicos para apovar el aprendizaje de la gramática y la teoría del cine a través de la creación de sus propios provectos. no se ha logrado avanzar al mismo ritmo en la adaptación a las transformaciones sociales y culturales de la producción mediática online. Buena muestra de esta falta de adaptación sería el hecho de que, cuando los estudiantes preparan trailers de películas para familiarizarse con las tareas de marketing y distribución, no se consigue encuadrar estos trabajos en el contexto de las manifestaciones culturales del momento, como la creación de versiones, parodias y otras interpretaciones de películas para colgarlas en YouTube. Este contexto ofrece sin duda un gran número de posibilidades para conectar el trabajo de clase con la cultura mediática de los estudiantes.

3.2. Creación de videojuegos

Este proyecto contó con un software de creación de videojuegos que ahora está en el mercado con el nombre «Mission Maker». Uno de los mejores productores de juegos en 3D en nuestro proyecto fue un chico, Ogedei, que creó tres grandes videojuegos durante los tres años que duró el proyecto. Su especialidad eran los juegos basados en historias de terror. Su último juego, el más complejo de todos, lo creó cuando tenía 14 años y lo llamó «Rebellion». En «Rebellion», el jugador es un comando rebelde que tiene

Rule EDITOR Rule 9

PROPERTIES ACTIONS ASSOCIATIONS

Activator Trigger: Type 2 Clicked Action

EDITOR MAIN

Imagen 2: Vista del videojuego de Ogedei en la que se presenta al comando rebelde al principio del juego.

como misión liberar su ciudad del control de un demonio alienígena (figura 2). En Burn (2007) se presenta una descripción más completa del proyecto.

Desde mi punto de vista, existen dos razones para justificar la relación existente entre estos planteamientos y el mundo de la educación en el cine. La primera razón es que los videojuegos basados en gráficos 3D son otra forma de texto e imagen en movimiento. En todos los casos, tanto si se utilizan para jugar en clase, como si se diseñan o producen, los videojuegos incluyen secuencias narrativas, diferentes tipos de toma, distintos roles entre personajes y jugadores, temporalidad filmica, sonido y diálogos. La inclusión de estos parámetros en el aula resulta útil para que los alumnos aprendan a analizar la gramática, el estilo y el significado de la imagen en movimiento, no porque los videojuegos sean iguales que las películas, sino porque, a pesar de que comparten la mayor parte de su estructura, son diferentes. Un experimento que realicé en los inicios con un colega consistía en que estudiantes de 12 años compararan una escena de la película «Harry Potter y la Cámara Secreta» con la misma escena en la versión del videojuego. Era muy evidente cómo en ambos se apreciaban similitudes entre los ángulos de cámara, la duración, los diálogos, el diseño visual, la estructura narrativa y participación del espectador/jugador, pero al mismo tiempo, existían muchos elementos diferenciadores. De la misma forma, resultó evidente que cualquier intento de alfabetización, general o mediática, debía ser capaz de representar el conocimiento y la participación de los estudiantes con el mundo de Harry Potter, a través de los libros, películas o videojuegos.

> La segunda razón con la que justifico la relación de este ejemplo de diseño de videojuegos con la educación en el cine en general es precisamente que los videojuegos y las películas están cada vez más relacionados, desarrollándose nuevas adaptaciones de un formato a otro, transvasando temáticas, narrativas y estilos visuales. Volviendo al ejemplo de Ogedei, podríamos destacar que su videojuego era el producto de su afición por los juegos de terror, como «Resident Evil» o «Silent Hill». Ogedei se esforzó mucho por intentar recrear el sentimiento de miedo y amenaza que le infundían los personajes que aparecían de cualquier parte y asaltaban al jugador, acompañando las escenas de ruidos y avisos, explotando de esta manera

la misma dialéctica entre el espacio vacío y siniestro, y la aparición del monstruo al que nos referimos con anterioridad, haciendo referencia de nuevo a la idea kantiana de lo sublime, aquello que despertaba la emoción contrapuesta de Lucy y Jessica en «El silencio de los corderos». Ogedei también fue consciente de la interacción existente entre videojuegos y películas, y muchos de sus juegos favoritos eran adaptaciones de películas, o habían sido adaptados al cine. La lección que debería obtener el educador es, por tanto, que en la exploración de la semiótica y la cultura de la imagen en movimiento en el aula, considerar películas y videojuegos de forma conjunta e interactiva es una forma muy eficaz de avance educativo.

4. Conclusión: el papel del educador y el equilibrio

Los educadores en los medios estamos expuestos a un debate continuo, como el ya mencionado sobre la oposición entre el cine comercial de Hollywood y el cine europeo nacional; entre el análisis de películas en el aula y la producción creativa de imágenes en movimiento; entre los modelos convencionales de educación apoyados en los procesos de producción industrial, marketing y distribución, y los procesos emergentes fruto de las creatividad de las nuevas tecnologías e Internet; entre la imagen aparentemente constituida del cine y los nuevos enfoques de los videojuegos.

Mi percepción, desde la experiencia al frente de muchas de estas situaciones, es que podríamos obtener ventajas a partir de la combinación de ambos enfoques. Es posible explorar el cine independiente y nacional europeo y conseguir que los estudiantes se interesen igualmente por el cine comercial, si logramos integrar las diferencias culturales de estas dos categorías como objeto de estudio en lugar de imponer nuestras propias preferencias culturales. Podemos sacar provecho de los procesos de análisis y producción de películas si nos alejamos de los métodos convencionales de interpretación y exploramos los «enfoques multimodales», empleando la estructura de la imagen en movimiento como herramienta de análisis. Podemos introducirnos en el fascinante mundo de la imagen en movimiento a través de las películas y videojuegos examinando las estructuras lúdicas y narrativas, enseñando a los alumnos de qué forma se interrelacionan; explorar los procesos creativos de producción «fan art», las imitaciones y parodias de YouTube, e incluso «machinima virtual», siempre que se mantenga el valor de la tradición del lenguaje fílmico, reconstituido en estos nuevos espacios de cultura online. En este sentido, podemos obtener lo mejor de la neofilia desenfrenada de la era mediática sin sacrificar la historia cultural de la imagen en movimiento, que es parte esencial de nuestro legado artístico y del de nuestros estudiantes

Finalmente, para retomar el ejemplo de terror, podemos buscar una continuidad entre las ideas propias del gótico y del romántico, que fueron agentes de la irracional vulnerabilidad de la llustración europea, y las imágenes contemporáneas de terror y el placer que van del cine a los videojuegos y de los videojuegos al cine. Podemos conseguirlo a través del análisis de las ansiedades sociales, las emociones afectivas y la creatividad de nuestros alumnos, constituyendo así el punto de partida para el trabajo crítico y creativo en el aula.

Reconocimientos

Me gustaría agradecer especialmente el trabajo de James Durran, Advanced Skills Teacher at Parkside Community College, Cambridge; y el apoyo del Consejo de Investigación Económica y Social (ESRC) (Making Games, RES-328-25-0001).

Referencias

BAKHTIN, M.M. (1968). *Rabelais and His World*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

BROPHY, P. (1986). Horrality. Screen, 27, 1, February.

Buckingham, D. (1996). Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television. Manchester: Manchester University Press.

BURKE, E. (1760). The Philosophy of Edmund Burke. University of Michigan Press.

BURN, A. (2007). The Case of Rebellion: researching multimodal texts, in Lankshear, C.; Knobel, M.; Leu, D. & Coiro, J. (Eds.). *The Handbook of Research in New Literacies*. New York: Laurence Erlbaum; 149-177

BURN, A.; BUCKINGHAM, D.; PARRY, B. & POWELL, M. (in press). Minding the Gaps: Teachers' Cultures, Students' Cultures, in ALVERMANN, D. (Ed). Adolescents' Online Literacies: Connecting Classrooms, Media, and Paradigms. New York: Peter Lang

BURN, A. & DURRAN, J. (2007). Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression. London: Paul Chapman.

Carroll, N. (1990). The Philosophy of Horror: Or, Paradoxes of the Heart. New York: Routledge.

CLOVER, C. (1993). Men, Women and Chainsaws. London: BFI. DONALD, J. (1992). What's at Stake in Vampire Films?, in Sentimental Education. London: Verso

HODGE, R. & TRIPP, D. (1986). *Children and Television*. Cambridge: Polity.

HODGE, R. & KRESS, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity. JAMESON, F. (1981). *The Political Unconscious*. London: Routledge.

JANCOVICH, M. (1992). Horror. London: Batsford.

JENKINS, H. (1992). Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture. New York: Routledge.

KANT, I. (1960). Observations on the Feeling of the Beautiful and the Sublime. (Translated by John T. Goldthwait). Oxford: University of California Press.

KANT, I. (1952). The Critique of Judgment. (Translated by JC Me-

redith). Oxford: Oxford University Press.

LONGINUS (1991). On Great Writing (On the Sublime). (Translated by John Grube). Indianapolis: Hackett

MULVEY, L. (1975). Visual Pleasure and the Narrative Cinema. Screen, 16: 3.

Películas

• «Harry Potter and the chamber of secrets», Columbus (UK, 2002).

- «Predator», John McTiernan (US, 1987).
- «Psycho», Alfred Hitchcock (US, 1960).
- «The Silence of the Lambs», Jonathan Demme (US, 1991).

Videojuegos

- «Harry Potter and the Chamber of Secrets» (2002). EA Games.
- «Silent Hill» (1999). Konami/Konami.
- «Resident Evil 2» (1998). Capcom/Capcom.



Mirian TavaresFaro (Portugal)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 15-02-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-04

Comprender el cine: las vanguardias y la construcción del texto fílmico

Understanding Cinema: the Avant-gardes and the Construction of Film Discourse

RESUMEN

A través de este ensayo se pretende resaltar el papel que las vanguardias históricas han desempeñado en la construcción del discurso cinematográfico. Dicho papel es fundamental para el reconocimiento del cine como arte y para la constitución de un discurso visual y textual que se va a reflejar en el cine del denominado «Modo de representación institucional»: el cine hollywoodiense que va de las décadas de los años veinte a los cuarenta. Para comprender el papel de los movimientos artísticos que crearon nuevos paradigmas para el arte en general, es necesario conocer sus principios y el contexto del nacimiento de la nueva forma de ver y de representar/reflejar el mundo. La promoción de una auténtica «alfabetización filmica» requiere centrarse en el nacimiento del cine y de su entorno, porque sólo a través de una mirada más profunda en el siglo XIX, es posible leer todo que está más allá de la creación de los hermanos Lumière. En suma, en este trabajo se pretende destacar que el cine no sólo se inscribe en su propio tiempo, sino que al mismo tiempo está lanzando un nuevo paradigma, aun por descubrir, para todas las artes en el siglo XX.

ABSTRACT

This essay highlights the role of historical avant-gardes in shaping film discourse. This role was vital for the recognition of cinema as an art form, as well as for the constitution of a visual and textual discourse that came to be reflected in the Institutional Mode of Representation – Hollywood film from the 1920s to the 1940s. To realize the importance of artistic movements in the creation of new paradigms for art at large, it is necessary to understand their principles and the context in which a new way of looking and reflecting on the world came about. The promotion of authentic and efficient film literacy requires focusing on the era in which cinema began. Only by examining the 19th century more deeply can we perceive what lies beyond that invention of the Lumière brothers. The essay shows that cinema was not only inscribed in the times from which it emerged but that it also launched a new paradigm that the arts of the 20th century were yet to discover.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, surrealismo, vanguardias históricas, formalismo, alfabetización filmica, tecnología, texto filmico. Cinema, surrealism, historical avant-gardes, formalism, film literacy, technology, film discourse.

Dra. Mirian Estela Nogueira Tavares es Coordinadora del CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação) y Profesora Auxiliar de la Universidade do Algarve (Portugal) (mtavares@ualg.pt).

Traducción: Sandra Cortés.

1. Introducción: el cine y la invención de la vida moderna

Para promover una autentica y eficaz alfabetización filmica¹, es necesario, antes de nada, hablar sobre el contexto del nacimiento del cine. Las artes están perfectamente integradas en el universo circundante que las produce, distribuye y acoge. Así, es necesaria una inmersión en el siglo XIX para poder comprender la lógica subyacente en la creación del cinematógrafo por los hermanos Lumière en 1895 y el camino recorrido hasta llegar a esta fecha, que se considera oficialmente el inicio de la historia del cine.

Inscribir el cine en el contexto de su nacimiento conlleva la toma de conciencia de que fue partícipe de la construcción de un nuevo siglo, que nace bajo la égida de la tecnología. A finales del siglo XIX surge otro sujeto, identificado por Baudelaire², un hombre que vaga cercado por espejos, rodeado de imágenes: el hombre de la multitud³, desconocido, sin rumbo y sin propósito definidos; un hombre asustado y atrapado en un espacio que se transforma ante su mirada atónita. En resumen, un nuevo hombre que necesita una nueva forma de expresión.

Antes de aparecer el cine, existía un deseo mundano de transformar la vida en espectáculo, en entretenimiento, en placer para la vista, Y París, centro del mundo occidental del siglo XIX, atraía todas las miradas. El Guía Casell de Paris, de 1884, destacaba que la ciudad tenía siempre algo «para contemplar». Vanessa R. Shwartz, en un ensayo sobre el espectador cinematográfico antes del cine, dice que «la vida real era vivenciada como un espectáculo pero, al mismo tiempo, los shows cada vez se parecían más a la vida» (Charney & Shwartz, 2001). Así, la vida convertida en espectáculo por el cine era la respuesta perfecta a un deseo hedonista y burgués que estuvo presente, dicho sea de paso, en todo el arte de final del siglo. El cine es hijo de la cultura burguesa que tiende al realismo y nace como un arte que incorpora la cuestión de la tecnología, la producción y la distribución en masa⁴. Por lo tanto, es hijo de los grandes centros urbanos que empezaban a expandirse por el viejo y nuevo mundo. El final del siglo XIX está marcado por el derribo final de una cultura conectada al «Ancien Régime». Era necesario encontrar respuestas para el nuevo hombre que surgía, para las ciudades que se reconfiguraban, para un gusto volátil y efimero que marcaba el ritmo de la producción en masa de distintos objetos, para un nuevo hombre vaticinado por Edgar Allan Poe en su cuento y mantenido más tarde por Baudelaire.

En el paso del siglo XIX al XX, la literatura y el teatro eran discursos hegemónicos. Si alguien quería

sumirse en la narrativa y en el drama, se dirigía a cada uno de ellos. El cine lentamente ha ido ocupando el lugar de este discurso. Quizás por ser de antemano más adecuado a la nueva realidad, al nuevo hombre, al nuevo siglo.

Para comprender la relación que el cine establece con las demás artes es necesario reflexionar sobre el siglo que lo produjo. Hay una serie de ensayos sobre cómo la sociedad occidental, pre-cinematográfica, vivía en la Modernidad (en el sentido que Baudelaire otorga a esta palabra), una existencia que preparaba la llegada del cine. Para estos autores, el cinematógrafo sólo fue una invención que concretizó una idea que ya calaba en el pensamiento y el comportamiento del hombre común de mitad del siglo XIX.

2. El cine como espejo

El primer cine era, sobre todo, documental. Para los padres del cinematógrafo ésta era una máquina que no tenía otro futuro que el uso científico que se pudiera hacer de ella. Así, visionar los filmes realizados hasta el inicio del siglo XX es tener acceso a un repositorio de imágenes que reflejaban las palabras de Baudelaire y otros autores, capaces de dar voz a su propio tiempo. Heredero directo de la fotografía, el nuevo medio de expresión transporta por sí mismo la marca de lo real. Además de la posibilidad de captar el mundo tal y como era, este nuevo medio aportaba también el movimiento del mundo. El cine era la fotografía que se realizaba en el momento, arrastrando con él una conectividad que hasta ese momento se había buscado en el mundo de las imágenes, pero que nunca había sido alcanzada. Ni siguiera el Renacimiento en el auge de su perfección representativa aportó las marcas del mundo, las señales de una realidad que se adherían como si estuvieran pegadas al objetivo de la cámara.

La realidad traspasaba el cuerpo de la creación artística: la fotografía y el cine, incluso en sus manifestaciones más radicales⁵, traen consigo una marca hecha de la luz y la realidad captadas. Su capacidad de capturar el mundo aparentemente apartó a veces el cine y la fotografía del arte.

Yuri Lotman (1979) afirma que la capacidad que el cine posee de reproducir de forma mimética lo real ha sido un obstáculo para que haya podido ser considerado como instrumento de cognición y no solo como un espejo del mundo que lo rodeaba. Mientras tanto, rápidamente se reveló la poesía del nuevo medio y el cine se liberó del automatismo técnico, lo que consiguió que las vanguardias lo aceptasen como el séptimo arte.

3. Cine y vanguardias

La relación entre el cine y el arte de su tiempo se explica en el vínculo que mantendrá con las llamadas «vanguardias históricas». Ante todo porque las vanguardias le ayudaron a alcanzar la categoría de arte. Es esencial percibir el papel de las vanguardias en la creación de un lenguaje cinematográfico para comprender el pensamiento holístico que subyace en el ideario general de los artistas de inicios del siglo XX.

El cine aparece en el momento en que las vanguardias, en su desespero iconoclasta, buscaban otros medios para expresar el nuevo mundo que aparece a inicios del siglo XX. Las viejas formas de representarlo, la vieja sensibilidad, se pusieron en entredicho. La I Guerra Mundial deja entre sus estragos el irreprimi-

ble deseo de mostrar el horror de una era que comenzaba de modo tan brutal.

Más que contemporáneo de las vanguardias del inicio del siglo, el cine participa activamente en el proceso de creación de una forma de presentar el mundo⁶. A través de este nuevo medio. la noción de tiempo y espacio y la relación hombre-máquina adquieren nuevos significados. Las máquinas ejercen una gran fascinación entre los jóvenes artistas de aquella época. Si para los expresionistas la tecnología era el mal que debía combatirse, para otros, como los futuristas, era una posibilidad inno-

vadora de creación que debería incorporarse en el arte. Según Umbro Apollonio, cuando Marinetti dice que «a roaring motor car is more beautiful than the Victoria of Samothrace», está reflexionando sobre la necesidad de un cambio completo en los estatutos del arte vigente. El arte ya no podía estar confinado a los museos y academias: «it is widely admitted that schools of all kinds are in need of substantial change, and that art should not be created to sit in museums, in shrine full of dead heroes, but exist for the people» (Apollonio, 1973; 10).

Es importante comprender que la relación de las vanguardias con el cine ha sido una relación de doble filo: ambos salieron beneficiados de este encuentro. Por eso no sólo es importante comprender lo que las vanguardias han hecho por el cine, si no lo que la existencia del cine ha proporcionado a las vanguardias.

Muchos de los principios vanguardistas se explican por este medio que logra, a través de la técnica, llevar adelante la descomposición y reconstitución de la mirada propuesta por cubistas, dadaístas y futuristas⁷. Cuando en 1916 se publicó el «Manifesto del Cine Futurista», se comprende el vivo interés que esa máquina en particular ejerció sobre aquel movimiento. Los futuristas la miran fascinados ya que el cine, «born only a few years ago (...), lacking a past and free from traditions», puede convertirse en el instrumento ideal para el nuevo arte, entre otras cosas por su «pollyexpressiveness towards which all the most modern artistic researches are moving» (Apollonio, 1973: 207).

La nueva mirada que el cine inaugura trae consigo la idea de continuidad y movimiento, de tiempo re-

El cine es hijo de la cultura burguesa que tiende al realismo y nace como un arte que incorpora la cuestión de la tecnología, la producción y la distribución en masa. Por lo tanto, es hijo de los grandes centros urbanos que empezaban a expandirse por el viejo y nuevo mundo. El final del siglo XIX está marcado por el derribo final de una cultura conectada al «Ancien Régime». Era necesario encontrar respuestas para el nuevo hombre que surgía, para las ciudades que se reconfiguraban, para un gusto volátil y efímero que marcaba el ritmo de la producción en masa de distintos objetos.

compuesto, de montaje. A partir de ahí ha sido posible revisar toda la historia del arte, reconstruyéndola a partir de un nuevo punto de vista⁸.

4. De la teoría a la praxis

Sadoul, en su «Historia del cine mundial», apunta el inicio de la relación cine/vanguardia a partir de la constitución de un público específico. Se crean los cineclubs y el cine alcanza un estatus mayor que el de mera atracción de ferias. Para este historiador, 1921 sería la fecha de inicio de la relación de las vanguardias con el cine pero olvida que, en 1915, Paul Wegener ya había realizado una primera versión de Der Golem, considerado una de las primeras películas expresionistas. Probablemente el «olvido» de Sadoul se debió al hecho de que él considera la película de Wegener como perteneciente a la historia del cine convencional

y no a las experimentaciones que las vanguardias realizaron con el cine.

El historiador considera que las películas dadaístas fueron las pioneras. Prácticamente estas películas eran una nueva forma de pintura: artistas como Viking Eggeling, Hans Richter o Walter Ruttmann ampliaban los límites del arte, utilizando el cine solo como soporte. Para el movimiento Dada, «Le cinéma détient la capacité d'unir en une forme exemplaire et indéfiniment répétable dans la succession temporelle, l'image, la musique et le discours» (Sers, 1997: 43). Para estos artistas, el cine era un soporte fascinante y más com-

rencontre du hasard, causalité dont on ne peut contrôler les enchaînements» (Sers, 1997: 12). A pesar del uso del «hasard», como bien señala Sers, no era exactamente igual para los dadaístas y los surrealistas. Mientras que los primeros hacían hincapié en explorar la imagen en sí misma, descubriendo los nuevos contenidos que ésta revela, los surrealistas buscaban, además de la imagen, postulados discursivos⁹.

El cine abstracto y experimental que surge del dadaísmo constituye, según Sers, la posibilidad de un lenguaje discursivo, «d'un ordre de l'image nanti de son autonomie et de sa spécificité dans la marche vers

la connaissance» (1997: 6). Los surrealistas rechazaron el cine abstracto, quizás porque su cine tenía como punto de partida el texto y no la imagen (a excepción del cine de Man Ray). Para Antonin Artaud. el puro cine era un error. No obstante, había algo que estaba presente en los surrealistas v dadaístas (y de un modo general, en la vanguardia francesa de inicios de siglo): el deseo de revelar lo invisible a través del cine. Sobre esta cuestión. Hans Richter afirmó: «J'ai toujours été particulièrement fasciné par les possibilités qu'a le film de rendre l'invisible visible: le fonctionnement du subconscient invisible, qu'aucun autre

art ne peut exprimer aussi complètement et aussi efficacement que le film» (Sers, 1997: 7).

Aunque el cine tenga la capacidad de reproducir la estructura de los sueños, al promover una circularidad semejante a la de las condensaciones y desplazamientos, las realizaciones de los surrealistas en este campo no serán muchas. Esto no significa que el modo de pensar y de hacer cine surrealista no haya influido en la historia del cine y, en particular, en algunos directores. Desnaturalizar el mundo, volverlo extraño para que, contradictoriamente, pueda conocerse de nuevo. El surrealismo, como arte de su tiempo, propuso una nueva estética, capaz de retirar lo bello del absurdo y de instaurar el desvío para que desde allí surgiese lo real.

pleto que la pintura, pues contenía la posibilidad de movimiento.

Cuando Marcel Duchamp realiza sus experiencias con su cuadro «Nude descending a staircase», una obra que intenta plasmar la simultaneidad de los gestos, podemos vislumbrar el camino de su investigación en el campo plástico: sobrepasar el estado estático del cuadro. La expresión «moving pictures» tal vez nunca haya tenido tanto sentido: lo que buscaban los dadaístas, más que realizar películas, era la posibilidad física de dotar a sus cuadros de movimiento utilizando la técnica para revelar también su propio proceso, que formaba parte de la creación.

A pesar de que poseen algunos puntos en común, el cine dadaísta difiere bastante del cine surrealista. Si tomamos como ejemplo la utilización del azar como móvil que ayuda en el encadenamiento de las imágenes, presente en ambos, descubrimos que: «La volonté d'éliminer la dépendance causale conduit Dada à la

5. La poesía surrealista

La primera película surrealista es «La Coquille et le Clergyman», de Germaine Dulac, con un guión de Antonin Artaud. Pero la película que se convierte en el emblema del movimiento es «Un Chien Andalou», de Buñuel y Dalí. En 1965, en el ámbito de las conmemoraciones de los 40 años del surrealismo (1924-1964), que han motivado la realización de exposiciones y debates, la revista «Études Cinématographiques» edita dos volúmenes dedicados al surrealismo, concretamente a su relación con el cine, intentando aclarar no sólo el concepto de cine surrealista, sino también hasta qué punto era surrealista este cine. Generalmente, cuando se habla de cine y vanguardias, con sus manifiestos y teorías, se dice poco de una teoría surrealista del cine o incluso de un movimiento concreto, que

agrupase cineastas y teóricos del cine y del surrealismo. Pero la relación entre ambos es innegable, como lo es el modo, aunque distinto, en que sufrieron interpenetraciones. «S'interroguer sur les relations qu'entretinrent et qu'entretiennent encore le Cinéma et le Surréalisme, c'est considérer en fait la persistance ou le déclin de cette aventure étonnante que constitue le Surréalisme tout entier» 10.

Philippe Soupault, en una gran entrevista a Jean-Marie Mabire publicada en los mencionados números de la revista «Etudes cinématographiques», afirma: «Le cinéma a été pour nous une immense découverte, au moment où nous élaborions le surréalisme. (...) Nous considérions alors le film comme un merveilleux mode d'expression du rêve» (1965: 29-33). El cine concretiza el sueño de Breton: la fragmentación del tiempo, debido a su capacidad de mostrar a la vez pasado, presente y futuro. El tiempo¹¹ del cine era perfecto para quienes querían hacer surgir a la superficie la estructura de los sueños.

6. Un pecado original

«Les surréalistes s'enthousiasment pour le cinéma qui fait apparaître les ombres des grandes réalités» (Lièvre-Crosson, 1995: 55). El carácter onírico de la película, la imagen que aparece de y en las sombras, va a permitir la aparición de un cine denominado surrealista. En las pantallas se intenta recrear la poesía hecha de palabras y objetos pertenecientes al mundo de la pintura. Sin embargo, surge una pregunta: ¿cómo era posible ser fiel a uno de los principios del movimiento -la creación automática- en un medio como el cine? Para comprender esta cuestión lo mejor es tomar como ejemplo el cine de Luís Buñuel. Si los surrealistas defendían una creación espontánea a través de varias técnicas que proponían (como la escritura automática), ¿cómo se puede hablar de un cine surrealista si no es posible este grado de espontaneidad en la realización de una película?¹². Si Man Ray, según M. Beaujour, consigue acercarse al máximo del automatismo, Buñuel se aproxima más a los pintores surrealistas, como Magritte, que «pèche par son abandon théorique de l'automatisme» (1965: 61). Tanto Buñuel como Magritte han atentado contra uno de los principios del surrealismo. Nos queda la posibilidad de preguntar si entonces ha existido una escritura automática pura en todo el arte surrealista. El propio Breton reconoce la dificultad de llegar a los estados segundos, tan deseados por los surrealistas. La escritura (o el arte de un modo general) verdaderamente automática era una utopía. Con la mirada de la distancia temporal. Breton hace reflexiones muy lúcidas que corroboran la imposibilidad de dejarse dominar totalmente por el automatismo en el acto de creación. También reconoce que incluso los que utilizaron la escritura automática al escribir un poema, más tarde seleccionaron los fragmentos que consideraban literariamente más conseguidos.

En 1924, Max Morise publica una crónica, «Les beaux arts. n° 1 de La révolution surréaliste». Entre otras cosas, él defiende que «la sucesión des images, la fuite des idées sont une condition fondamentale de toute manifestation surréaliste». Para Morise existe una plástica surrealista presente en la literatura, pintura o fotografía realizadas por el grupo. Ahora bien, la posibilidad de sucesión de imágenes que el cine ofrecía v. principalmente, de promocionar una simultaneidad mayor que en otras artes, como la pintura y la escultura, «ouvre une voie vers la solution de ce problème». Además, el cine, arte que acontece en el tiempo, está muy cerca del deseo surrealista de concretizar una imagen, que empieza en un instante y va y viene trazando una curva comparable «à la courbe de la pensée». Por lo tanto, si para los surrealistas la posibilidad de recuperar el curso del pensamiento, o sea, la corriente del inconsciente y dejarlo brotar en su propia extensión temporal es un componente esencial de su labor artística, el cine surge como algo que permite técnicamente la realización de este arte.

Aunque el cine tenga la capacidad de reproducir la estructura de los sueños, al promover una circularidad semejante a la de las condensaciones y desplazamientos, las realizaciones de los surrealistas en este campo no serán muchas. Esto no significa que el modo de pensar y de hacer cine surrealista no haya influido en la historia del cine y, en particular, en algunos directores. Desnaturalizar el mundo, volverlo extraño para que, contradictoriamente, pueda conocerse de nuevo. El surrealismo, como arte de su tiempo, propuso una nueva estética, capaz de retirar lo bello del absurdo y de instaurar el desvío para que desde allí surgiese lo real. André Breton empieza el I Manifiesto del Surrealismo, diciendo: «Tant va la croyance à la vie, à ce que la vie a du plus précaire, la vie réelle s'entend, qu'a la fin cette croyance se perd». Quizás la propuesta de los surrealistas ha sido esta: reinstaurar la creencia en la vida, propuesta presente, directa y indirectamente, en la obra de distintos directores y que se aproxima mucho a los primeros textos producidos por Breton, incluso antes de la inauguración oficial del movimiento, en 1924.

7. Un cine surrealista

Es fundamental comprender que la propuesta de los surrealistas era desmontar la construcción de la

lógica narrativa (tanto a nivel sintáctico, como a nivel semántico), lo que explica la atracción por autores como Mallarmé, Rimbaud e Isidore Ducasse. Explica también la atracción por un medio como el cine, capaz de romper con las reglas de la escritura y construir una forma de narrar construida por completo mediante imágenes a través del montaje y de sus diferentes posibilidades técnicas. Pero esta ruptura no prescindía de una conexión con lo real, pues ellos buscaban lo maravilloso y según Bréchon, para los surrealistas lo maravilloso nacía de una presencia adivinada y deseada, al contrario del misterio, que era siempre una ausencia.

Al analizar el lenguaie poético del surrealismo. Robert Bréchon dice que éste no obedece a una lógica discursiva en el encadenamiento de las ideas, sino que se presenta como «une construction où on n'emploierait ni joints ni ciment» (1971: 176). Muchas veces hay una discordancia entre el sentido y la sintaxis que causa una ruptura en el discurso, todavía más acentuada por el uso muy particular de la puntuación, llegando en algunos casos simple y llanamente a suprimirla. Para Bréchon, prescindir de la puntuación, proceso según él creado por Apollinaire y Cendrars y generalizado por el surrealismo, tiene la función de «rétablir la continuité de la parole poétique». El texto surrealista se compone, por tanto, del movimiento continuo de la palabra (ausencia de puntuación) y de la discontinuidad de las imágenes.

Al confrontar la poesía de Breton y Soupault con el cine de Buñuel, por ejemplo, podemos comprender la lógica intrínseca a la construcción del texto surrealista, ya sea a través de imágenes o escrito, así como entendemos el principio del montaje propuesto por los surrealistas, principio muy distinto al concebido por los formalistas rusos y que, de otro modo, también influirá en toda la historia del cine.

8. El montaje según Eisenstein

Después 1917, las vanguardias atribuirán al nuevo medio un papel central en sus experimentaciones y lo convirtieron en un instrumento de lucha y formación de consciencias. De un modo general, las películas que realizaron no atrajeron multitudes de gente a las salas de cine y no dejaron satisfechos a los miembros del Partido Comunista, que deseaban algo más eficiente en cuanto a propaganda. De cualquier modo, la cinematografía y teorías que se llevaron a cabo serán fundamentales para la historia del cine y del arte del siglo XX en general.

Uno de los principios básicos de los formalistas rusos era «Convierta extraño el objeto». La idea de extrañamiento, defendida inicialmente por Viktor Sklo-

viskii, exigía que el objeto saliese de su lugar común y adoptase otro significado. Nuestra visión de los objetos se ha vuelto automática. Es como si ya no los viésemos. Cuando se nos presentan separados de lo cotidiano pasamos a verlos y, por consiguiente, a (re)conocer el mundo en nuestro entorno.

Para Dudley Andrew, antes de ser una «filosofía aplicable a los trabajos artísticos de todos los estilos», el formalismo presentaba una «tendencia a convertirse en partidario de un estilo particular de arte» (1989: 93). Sin embargo, no se puede negar la importancia del formalismo ruso, no solamente en la teoría, sino también en la creación de películas, que son marcos de la historia del cine. Aunque no constituyan un corpus teórico orgánico, en toda la creación formalista estaba presente un fundamento: romper con el automatismo de la visión cotidiana. Además de algunos nombres que se reconocieron individualmente, encontramos en el formalismo un autentico ejemplar de un grupo de vanguardia: la FEKS (Fábrica del Actor Excéntrico). Reunidos en torno a las figuras de Kozintsev y Trauberg, sus manifiestos del Excentrismo se inspiraron en los manifiestos de Marinetti (de quien ellos heredaron algunas ideas posteriormente rechazadas).

No obstante, existe dentro del formalismo ruso una figura que puede considerarse de proa: Eisenstein, no solamente como teórico, si no como autor de un referente entre las obras de la historia del cine. Según Sklovskii, «Es fácil reconocer la genialidad de Eisenstein porque la genialidad de un individuo no es muy ofensiva (...) pero es difícil reconocer la genialidad de toda una época» (1971: 138). Eisenstein pertenece a un gran período de la historia de las artes del siglo XX, pero su genialidad es incuestionable: sus concepciones sobre el montaje revolucionaron el cine.

En 1923, Eisenstein escribe el primer ensayo, en el que explica sus concepciones sobre el montaje. En «Montaje de atracciones», el realizador ruso habla sobre el teatro del proletariado y desarrolla el concepto de atracción. Para Eisenstein el efecto de la atracción debería comprobarse experimentalmente y calcularse materialmente. Es evidente que sería imposible utilizar la misma terminología para una obra surrealista. Su propuesta nada tiene que ver con la de los surrealistas o incluso de los dadaístas, porque su objetivo es alcanzar un determinado efecto temático final y, en el caso de los surrealistas, el efecto es casi siempre imprevisible 13.

9. Conclusión

«Le plaisir du jeu» es lo que da vida al cine de las vanguardias. Los elementos agónicos presentes en la obra de Buñuel, por ejemplo, nos recuerdan que la regla fundamental del juego del cine es la ambigüedad y la entrega al abismo. Para Benjamin Péret el cine se distanció cada vez más de lo que las vanguardias deseaban ver en las pantallas. De la poesía de algunas películas solo quedó una sombra de un deseo que no se realizó plenamente¹⁴. La decepción del grupo surrealista con el cine suele extenderse al sentimiento de frustración general de todos aquellos que consideraban el cine como un medio capaz de revelar lo maravilloso y expandir la capacidad humana de ver el mundo con nuevos ojos.

Quizás los propios movimientos de vanguardia, en algunos casos, han contribuido para que el cine no se realizase plenamente como forma artística. Desnos hablaba, ya en los años 20, de una cierta pretensión

vanguardista en relación al cine, para él «un mode erroné de penser dû à la persistante influence d'Oscar Wilde et des esthètes de 1890, influence à laquelle nous devons entre autres les manifestations de M. Jean Cocteau, a créé dans le cinéma une néfaste confusion» (1929: 385-7). Para él. el cine de vanguardia, que surge a partir de una mística de la expresión, condujo a la realización de un cine carente de emoción humana y conocido por la rapidez con que sus producciones quedan obsoletas.

Por si esto fuera poco, todo el cine corría el riesgo de ser influenciado por un esteticismo pernicioso, al que era necesario combatir.

El artificialismo, que impregnaba una determinada vanguardia francesa, estaba lleno de formulas que terminaban imitando obras anteriores, como las películas de Sauvage y Cavalcanti. Eran pocas las películas que correspondían a la clasificación de Desnos, «les vrais films révolutionnaires»¹⁵.

Si las vanguardias fallaron en su intento de transformar el cine en una forma artística revolucionaria, su trabajo no ha sido totalmente en vano. Tomemos una frase de Man Ray (citada por Buñuel)¹⁶: «en todas las películas, buenas o malas, por encima y a pesar de las intenciones de los directores, la poesía cinematográfica lucha para resurgir y manifestarse» (Xavier, 1983: 335). La poesía lucha por salir a la superficie... Lo que el cineasta puede hacer es revelarla. Y su revelación sólo será completa si existe por parte del especta-

dor una complicidad total con el texto fílmico, complicidad que solamente se podrá alcanzar a partir del momento en el que comprenda los meandros de la construcción de un discurso híbrido y complejo, pero no inescrutable.

Notas

¹ En su texto «El aprendizaje del cine», Adolfo Bellido López (1998: 13-20) reflexiona sobre la aparente facilidad con la que recibimos las imágenes filmicas, como si no fuera necesario un aprendizaje para comprenderlas mejor. Según este autor, si la reflexión sobre el tipo de imagen que tenemos delante de nosotros es insuficiente, dificilmente conseguiremos aprenderla verdaderamente.

² Baudelaire en «El pintor de la vida moderna», al hablar de la obra de Constantin Guys, diseñador, acuarelista y grabador del siglo XIX, famoso por sus representaciones de los dandis y cortesanos de la época, termina captando y definiendo el espíritu de todo un perío-

El primer cine era, sobre todo, documental. Para los padres del cinematógrafo ésta era una máquina que no tenía otro futuro que el uso científico que se pudiera hacer de ella. Así, visionar los filmes realizados hasta el inicio del siglo XX es tener acceso a un repositorio de imágenes que reflejaban las palabras de Baudelaire y otros autores, capaces de dar voz a su propio tiempo. Heredero directo de la fotografía, el nuevo medio de expresión transporta por sí mismo la marca de lo real.

do. Al definir lo bello como «constituido por un elemento eterno, invariable, cuya cantidad es excesivamente dificil determinar, y de un elemento relativo, circunstancial, que si queremos será, sucesiva o combinadamente, la época, la moda, la moral, la pasión», Baudelaire muestra el carácter de transitoriedad que expresa el sentimiento de la modernidad. El pintor de costumbres, como el hombre moderno, es un observador, «un flâneur» (1996: 10).

³ En el artículo de Baudelaire mencionado anteriormente (originalmente incluido en el volumen «L'art romantique», colectánea de artículos sobre crítica del arte, publicado póstumamente en 1869), encontramos algunas referencias acerca del cuento de Edgar A. Poe: «¿Se acuerdan de un cuadro (irealmente es un cuadro!), escrito por el más poderoso autor de esta época que se titula «L'Homme des Foules» (El Hombre de las Multitudes)? Tras la cristalera de un café un convaleciente, contemplando con placer la multitud, se mezcla mentalmente con todos los pensamientos que se agitan a su alrededor. Rescatado hace poco tiempo de las sombras de la muerte, aspira con deleite todos los indicios y efluvios de la vida; como estaba preparado para olvidar todo, se acuerda y desea ardientemente recordarlo todo» (1996: 17). El hombre termina confundiéndose con la multitud de gente, buscando un rostro anónimo que le ha impresionado vivamente, dejándose fascinar por lo desconocido.

⁴ Sobre esta cuestión, ver el artículo de Santos Zunzunegui, «Acerca del análisis filmico: el estado de las cosas» (2007: 51-58).

del análisis fílmico: el estado de las cosas» (2007: 51-58).

⁵ Incluso en las experimentaciones del cine puro, en las que Brakhage, Kubelka y otros abandonaron la narrativa y la representación, para trabajar solamente con la materialidad del cine, no escaparon de la realidad de la luz para crear sus películas.

6 Walter Benjamin, hablando de la relación que el espectador tiene con el cine, explica las características de un médium que, al contrario de las artes contemplativas, como la pintura, no permite estar delante de él siguiendo el libre curso de los pensamientos ya que: «Frente a la película no puede hacerlo, en cuanto registra una imagen con la vista, ésta ya ha cambiado. No la puede fijar». Nuestra percepción se realiza a través del choque causado por la velocidad con la que las imágenes pasan delante de nosotros. En una nota, Benjamin comenta este estatuto del «choque», que en cierta manera responde a una necesidad contemporánea: «El cine es la forma de arte que corresponde a la vida cada vez más peligrosa que llevan los contemporáneos. La necesidad de someterse a efectos de choque es una adaptación de las personas a los peligros que las amenazan. La película corresponde a profundas alteraciones en el aparato de percepción similares a las que enfrenta, en su existencia privada, cualquier transeúnte en el tránsito de una gran ciudad o como las que, desde una perspectiva histórica, pueda experimentar actualmente cualquier ciudadano» (1992: 107).

7 «Tal y como para el dadaísmo, el cine puede contribuir de un modo muy importante en la comprensión del cubismo y del futurismo. Ambos surgen como tentativas insuficientes del arte para emprender la penetración de la realidad con herramientas. A diferencia del cine, estos dos movimientos no lo intentaron a través de la utilización de herramientas para la representación artística de la realidad, sino mediante una especie de alianza entre la representación de lo real y la herramienta. Así se explica el papel preponderante que el presentimiento de la construcción de dicha herramienta visual tiene en el cubismo y el presentimiento en el cubismo de los efectos de esa herramienta, tal y como el cine los concretizará mediante el rápido desarrollo de la película» (Benjamin, 1992: 108). ⁸ En su ensayo «Sobre el punto de vista en las artes en La deshumanización del arte y otros ensayos de estética», Ortega y Gasset escribirá: «La Historia, cuando es lo que debe ser, es una elaboración de películas. No se contenta con instalarse en cada fecha y ver el paisaje moral que desde ella se divisa, sino que a esa serie de imágenes estáticas, cada una encerrada en sí misma, sustituye la imagen de un movimiento». Él sigue criticando el hecho de que se cristalicen los hechos históricos, fragmentándolos y posicionándolos en un refrigerador (el museo), en definitiva, transformándolos en cadáveres. Y para exhumar este cadáver «Bastaría colocar los cuadros en un cierto orden y resbalar la mirada velozmente sobre ellos, y si no la mirada, la meditación. Entonces se haría patente que el movimiento de la pintura, desde Giotto hasta nuestros días, es un gesto único y sencillo, con su principio y su final» (1976: 159).

⁹ Cf. Philippe Sers: «Toutefois, le dadaïsme aura la prudence

⁹ Cf. Philippe Sers: «Toutefois, le dadaïsme aura la prudence (étrangère au surréalisme), de ne pas s'engager plus avant dans la formulation ou l'explicitation de cette loi de chance, mais de concentrer sur sa mise en pratique en vue de la découverte des nouveaux contenus. Cela permet de comprendre que l'étude de l'image dadaïste puisse mettre à jour des richesses inattendues dans la voie de l'établissement d'un ordre de l'image exploré en tant que tel, et non en vertu de postulats discursifs» (1997: 12).

10 Cf. Georges-Albert Astre en el prefacio del primer volumen de la revista «Etudes Cinématographiques», dedicados al Surrealismo. Para Astre, la importancia del surrealismo en nuestra era es innegable, pues el surrealismo «n'a jamais cessé de vivre», su actitud de exploración continua de los limites y, principalmente, su exploración

«de tous émerveillements et tentative pour rendre possible tout le soi-disant impossible». Astre cree que el movimiento ha conseguido acercarnos a una realidad más rica, más compleja y más fascinante. Breton, desde el principio percibió «cette magie exceptionelle des dépaysements filmiques»; el acto surrealista, delante del cine, es más que un acto de construcción de la película, es también un acto renovado de recepción. «Inutile de dissimuler: l'intérêt de la relation Cinéma-Surréalisme est ailleurs» (3-5). De la misma forma que Breton, al final del I Manifiesto, proclama: «C'est vivre et cesser de vivre qui sont des solutions imaginaires. L'existence est ailleurs». Por tanto, lo que nos interesa es lo que está en cualquier parte.

lo que nos interesa es lo que está en cualquier parte.

1 La cuestión del tiempo en el cine ha sido una de las que más despertaron el interés de Jean Epstein. Para él, el concepto de photogénie, desarrollado por Louis Delluc, necesitaba profundizarse, pues «L'aspect photogénique d'un object est une résultante de ses variations dans l'espace-temps» (Magny, 1982: 5). Por eso, Epstein estudiará ampliamente los procesos relacionados con la duración y el tiempo: «ralenti, accéleré, inversion de la chronologie, etc. C'est-àdire, à tout ce qui permet d'explorer dans la réalité des aspects invisibles à l'œil nu, et que le cinéma est seul à permettre de découvrir» (Ibidem). En su texto «El cine y las letras modernas», Epstein analiza la relación entre los dos a partir de la premisa del tiempo y velocidad, con los cuales el cine y las letras modernas trabajan las imágenes que crearon. La cuestión del tiempo en el cine es también fundamental para los surrealistas, principalmente por la posibilidad que ofrece el cine de manipularlo.

12 Michel Beaujour en un ensayo titulado «Surréalisme ou cinéma?» (Études Cinématographiques, 38-39) dice: «Le cinéma, par essence, n'est pas un art de spontanéité et d'improvisation. (...) l'homme à caméra est condamné à ne pouvoir se passer du monde sensible, médiatisé par une machine et par une organisation sociale assez complexe». Lo que él va a cuestionar es hasta qué punto existiría un automatismo en ciertas obras de la pintura surrealista. Breton reconocerá una especie de para-surrealismo en obras más elaboradas de Miró o Dalí, distantes de las frottages de Max Ernst, por la negativa a aceptar una creación puramente irracional.

13 Según Alejandro Montiel, cuando Eisenstein afirma que el objetivo del montaje de atracciones es llegar a un determinado efecto temático final, ofrece la llave harmónica para su teoría, «sólo aparentemente similar a la escritura automática de los surrealistas o a la reivindicación de las providencias del azar del dadaísmo y otros movimientos de vanguardia, porque si bien estos impactos estéticos pueden provocar extrañamiento (lo que beneficiará el distanciamiento crítico y la reflexión del espectador, como quería por aquella misma época Brecht) y pueden incluso independizarse de la linealidad narrativa (como en el célebre caso de «La huelga», donde las imágenes de la represión zarista se alternan con reses sacrificadas en el matadero), siempre deben estar sometidas a la tiranía del tema o, repitiendo sus propias palabras, deben estar dirigidas «a un determinado efecto temático final» (1992: 46).

14 Para Salvador Dalí, «Contrariamente a la opinión común, el cine es infinitamente más pobre y más limitado para la expresión del funcionamiento real del pensamiento que la escritura, la pintura, la escultura y la arquitectura» (1978: 21).

escultura y la arquitectura» (1978: 21).

15 Desnos cree que no existe nada más revolucionario, que la sinceridad, por eso, «Et c'est franchise qui nous permet aujourd'hui de placer sur le même plan les vrais films révolutionnaires: le Potemkine, la Ruée vers l'or, la Symphonie nuptiale et Un Chien andalou tandis que nous confondons dans les mêmes tenèbres la Chute de la maison Usher où se révéla le manque d'imagination ou plutôt l'imagination paralysée d'Epstein, l'Inhumaine, Panam n'est pas Paris» (1929: 385-7).

16 Esta frase, además de ser importante por las ideas que contiene,

posee también otro interés, ya que en 1958 Buñuel da una conferencia que ha sido más tarde editada en la revista Universidad de México, XIII, 4, de diciembre de 1958. En esa conferencia, cita a Man Ray, que encaja perfectamente con el argumento planteado por Buñuel: la posibilidad de un cine poético y su lucha contra los neo-realistas más radicales. En 1965, en los ya mencionados números especiales de los Etudes cinématographiques, dedicados al surrealismo, encontramos en un testimonio de Georges Franju, la misma frase, pero ahora atribuida al propio Buñuel: «Buñuel a dit un jour: «Dans tous les films, bons ou mauvais, au-delà et malgré les intentions des réalisateurs, la poésie cinématographique lutte pour venir à la surface et se manifester» (1965: 160).

Referencias

ANDREW, D. (1989). As Principais teorias do cinema. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

APOLLONIO, U. (Ed.). (1973). Futurist manifestos. London: Thames and Hudson.

ASTRE, G.A. (1965). Surréalisme et cinéma. Études Cinématographiques, 38-39; 3-5.

AUDOIN, P. (1995). Les surréalistes. Paris: Seuil.

BAUDELAIRE, C. (1996). Sobre a modernidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra

BEAUJOUR, M. (1965). Surréalisme ou cinéma? Etudes Cinématographiques, 38-39; 57-63.

BELLIDO, A. (1998). El aprendizaje del cine. Comunicar, 11; 13-20. BENJAMIN, W. (1992). Sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio D'Água.

BRÉCHON, R. (1971). Le surréalisme. Paris: Armand Colin.
BRETON, A. (1972). Manifestes du surréalisme. Paris: Gallimard.
BURCH, N. (1995). El tragaluz del infinito. Madrid: Cátedra.
CHARNEY, L. & SCHWARTZ, V.R. (2001). O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Cosac & Naify.

DALÍ, S. (1978). Babaouo. Barcelona: Labor.

DESNOS, R. (1929). Cinéma d'avant-garde. Documents, 7; Dezembro; 385-387.

DESNOS, R. (1925). La mort: la muraille de chêne. La révolution surréaliste, 2; 15 de Janeiro; 22.

EISENSTEIN, S. (1983). Montagem de atrações, in ISMAIL, X. (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal; 187-198.

LANGLOIS, H. (1965). Témoignages. Études Cinématographiques, 38-39: 41-43.

LIÈVRE-CROSSON, E. (1995). Du Cubisme au Surréalisme. Toulouse: Éditions Milan.

LOTMAN, Y.M. (1979). Estética y semiótica del cine. Barcelona: Gustavo Gili.

MAGNY, J. (1982). Prémiers écrits, avant-garde français et surréalisme. CinémAction, 20; 12-20.

Montiel, A. (1992). *Teorías del cine: un balance histórico*. Barcelona: Montesinos.

Ortega y Gasset, J. (1976). La deshumanización del arte y otros ensayos de estética. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente. RONDOLINO, G. (1977). Cinema e surrealismo, in Argan, G.C. & alt. (Eds.). Studi sul surrealismo. Roma: Officina Edizioni; 375-403.

SADOUL, G. (1983). História Mundial do Cinema, II. Lisboa: Horizonte

SERS, P. (1997). Sur dada - essai sur l'experiénce dadaïste de l'image. Entretiens avec Hans Richter. Nîmes: Jacqueline Chambon.

SKLOVSKII, V. (1971). *Cine y lenguaje*. Barcelona: Anagrama.

SOUPAULT, P. (1965). Entretien avec Philippe Soupault, par Jean-Marie Mabire. *Etudes cinématographiques*, 38-39; 30.

XAVIER, I. (Org.). (1983). A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Graal.

ZUNZUNEGUI, S. (2007). Acerca del análisis filmico: el estado de las cosas. *Comunicar*, 29; 51-58.



Enrique Martínez-Salanova
 Almería (España)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 10-02-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-05

Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo

Educational Systems in the Heterodox History of European Cinema

RESUMEN

Analizar el cine europeo desde una perspectiva educativa y en cuanto a sus sistemas educativos y la vida en las aulas de profesores y alumnos, es el objeto de este trabajo. El cinematógrafo, desde sus comienzos, ha tenido una gran influencia en el establecimiento de la memoria colectiva europea, en especial, en la visión crítica que aporta al mundo de la pedagogía y la didáctica, que ha tratado casi desde sus inicios, en particular hacia los menores y adolescentes marginados. Se citan brevemente y se presentan una serie de films que tienen que ver con la educación, las aulas, el rol de maestros, profesores, padres y educadores en relación con los niños... temas que han sido recurrentes en el cine europeo, expuesto en su mayor parte de forma crítica, y en ocasiones, de manera satírica o con excepcional dureza. La exclusión, la marginalidad y el abandono, la manipulación de niños y adolescentes, los malos tratos y la dureza despiadada de algunos sistemas educativos... forman parte de la memoria colectiva de Europa, con la ayuda de algunas denuncias del mejor cine que se han realizado en el Continente. Se plantean así agudos interrogantes sobre la educación, los sistemas educativos, los comportamientos de maestros y profesores y la escasez de didácticas adecuadas, así como los conflictos en una sociedad multiétnica.

ABSTRACT

This article analyses the portrayal of education in European cinema from the perspective of their systems of education and the behaviour of teachers and pupils in the classroom. Since its very beginnings, cinema has played a significant role in forming the collective European memory, and has cast a critical eye over pedagogy and didactics, especially with regard to young outcasts. The article reviews a number of films whose subject is education, the classroom and the role of parents and teachers in educating children. Education and children is a recurrent theme in European cinema, which examines its subject from a critical viewpoint that is sometimes satirical and occasionally savage. The exclusion, marginalization, neglect and manipulation of children and adolescents, and the abuse and merciless severity of certain educational systems are all part of the collective European memory thanks to the condemnation of some of the best films ever made in the continent. They ask pointed questions about educational systems, the behaviour of teachers and inadequate didactics, as well as tackling the conflicts in a multiethnic society.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, memoria, historia, Europa, escuela, educación, marginación, didáctica. Cinema, memory, history, Europe, school, education, marginalization, didactics.

 Enrique Martínez-Salanova Sánchez es antropólogo y tecnólogo de la educación (emsalanova@ono.com).

«El cine ni reemplaza la historia como disciplina ni la complementa. El cine es colindante con la historia. al igual que otras formas de relacionarnos con el pasado como, por ejemplo, la memoria o la tradición oral» (Rosenstone, 1997). «La piel dura guisiera plantear esta pregunta: ¿Por qué se olvida tan frecuentemente a los niños en las luchas que emprenden los hombres?» (Truffaut. 1976). «De todas las injusticias de la Humanidad, la injusticia hacia los niños es la peor, la más despreciable. La vida no siempre es justa y nunca lo será» (El profesor François Richet en la película «La piel dura», de François Truffaut). Cuando Daniel Lefevre, el director de la escuela de «Hov empieza todo», irrumpe en el Ayuntamiento para hablar con el alcalde, éste le dice: «que los padres sean responsables» y Lefevre contesta «¿y qué hacemos con los niños?».

Desde finales del siglo XIX, el siglo XX y lo que llevamos del XXI, Europa ha filmado al completo sus gentes, costumbres, ideologías e historia. El cine primitivo filmó la realidad tal como la veía, la entrada de un tren a la estación o la salida de obreros de una fábrica. representaciones teatrales o circenses o la hazaña de un aviador: son documentos que acreditan una Europa vital y activa, con deseos de plasmar en imágenes lo que sucedía. Poco más tarde, se recrearon historias y nació el cine de ficción, de la mano de Alice Guy-Blaché, Georges Méliès, y otros. Los primeros filmes se consideran actualmente documentos históricos por excelencia. El cine de ficción ha representado en ocasiones la realidad de manera muy eficaz. Hoy, manejamos el concepto de docu-ficción, para explicar el modo en el que un cineasta nada entra las dos aguas. utilizando recursos de los dos tipos de cine

Pocos documentos se conservan del mundo de la educación en los primeros años del cine, salvo algunas filmaciones de aulas, niños jugando, etc. Sin embargo, la instrucción y la formación, aunque ligadas a la propaganda política, se tuvieron en cuenta en muchas ocasiones, Eisenstein, por ejemplo, tuvo muy clara la función instructora de sus películas, para las que utilizaban, desde el guión, planteamientos didácticos muy concretos.

Profesores en el cine los ha habido siempre, recordemos al peculiar profesor de «Der blaue Engel» (1930) realizada en Alemania por Josef von Sternberg y su versión inglesa, con algunos cortes, «Blue Angel» (1931) que presenta al exigente y sexualmente reprimido profesor Immanuel Rath, interpretado por Emil Jannings, seducido por la cantante Lola (Marlene Dietrich). Está basada en la novela del mismo nombre escrita por Heinrich Mann. Una enseñanza secundaria basada en la represión y la dureza, que se ve supe-

rada por las emociones y sentimientos de alumnos y profesor, que llevan a éste al mayor de los ridículos y a su propia tragedia.

A partir de la II Guerra Mundial, las aulas, el rol de maestros, profesores, padres y educadores en relación con los niños, fue un tema repetido en el cine europeo, que ha servido de crítica, en ocasiones satírica, de la política oficial de los diversos países y de las normas y actuaciones de corrección pedagógica y política que las autoridades y el sentir común del mundo adulto manifestaban en cada momento. Son documentos que pueden tenerse en cuenta para conocer la historia europea.

«Zéro de conduite» (1933, Francia), prohibido hasta 1945, de Jean Vigo, es un canto al anarquismo infantil en la que el director recuerda su infancia escolar en internados, la historia de cuatro jóvenes estudiantes franceses que, sujetos a un estricto régimen en su escuela, deciden rebelarse contra la institución. El filme tuvo una gran influencia en «Les quatre cents coups», de Truffaut.

Fue el neorrealismo italiano y más aún la «nouvelle vague» francesa, quienes dieron preponderancia a la educación, las escuelas y los profesores, con los que fueron muy críticos. «Ladri di biciclette» (1948), de Vittorio de Sicca, o «Les quatre cents coups» pueden ser consideran tanto cine documental, reflejo real de una época, como film de ficción que parten de lo autobiográfico, de consideraciones muy cercanas a la realidad, filmadas en exteriores, con actores en ocasiones desconocidos, gente de la calle, que a muestran la vida tal y cómo era. Los ridículos profesores de anacrónicos métodos, fueron filmados en «Amarcord» (1973), por Federico Fellini que recuerda su infancia y adolescencia, a sus compañeros de colegio y a los profesores con sus manías y paranoias.

J. María Gutiérrez Santos realizó «Arriba Hazaña» (1978), sobre los disturbios en un colegio de religiosos provocados por los métodos represores de sus profesores en plena España franquista. Louis Malle realizó «Au revoir, les enfants» (1987), igualmente sobre dramáticos recuerdos de la infancia, en 1944, como interno en un colegio católico en momentos de la invasión nazi a Francia, y en su amistad con un niño judío.

La lucha de una madre contra los servicios sociales para que les sean devueltos sus hijos es tratada por Ken Loach en «Ladybird, ladybird» (1994), producida en el Reino Unido. Es un drama inspirado en un suceso real, que relata la dureza de la administración pública cuando antepone el cumplimiento de la ley a la reunificación familiar que solicita una mujer que intenta rehacer su vida.

1. El cine como memoria de la marginación infantil

Uno de los mayores desafíos de la educación en todos los tiempos es la educación de niños en situación de marginalidad. En nuestros países civilizados, también en Europa, siguen apareciendo niños que, por su abandono, malos tratos, encarcelamiento o aislamiento, tienen todas las características de los niños salvajes, ya estudiados y clasificados por Linneo.

A partir de la película «L'enfant sauvage» (1969), realizada en Francia por François Truffaut, fotografiada por Néstor Almendros, entramos en la problemática educativa de la socialización, en momentos en que

la discusión era muy viva en Europa. El mismo Truffaut fue un niño marginado, delincuente juvenil, huésped de instituciones correccionales y desertor del ejército francés, que se salvó por su afán lector y sus afición al cine, fue adoptado por el crítico André Bazin y Janine, su esposa, de los que recibió el afecto y cariño que le había faltado en su familia, y protección ante el sistema legal que lo perseguía.

El film se basa en los escritos del médico-pedagogo Jean Itard, que luchó para insertar a Víctor, un niño de unos doce años encontrado en los bosques de Aveyron en la sociedad francesa de comienzos del siglo XIX, consiguió ser su mentor y acreditar ante el reconocido psiquiatra Pinel, que Víctor podría llegar a ser civili-

zado e independiente. La figura de Víctor, en el filme de Truffaut, refleja exactamente la fascinación que los «salvajes» ejercen sobre los «civilizados» y plantea el debate sobre cómo educarlos.

Truffaut empleó para «L'enfant sauvage» técnicas procedentes de campos diversos, como la voz en off del documental o los cierres de iris del cine mudo, planteó con esta película la sustitución del Hombre Natural que defendían las tesis rousseaunianas por el Hombre Moral, forjado a partir de un largo proceso integrador y dotado de un sentido de la justicia incuestionable.

Se plantean en este film varios de los graves problemas sin solucionar de la pedagogía y de la investigación: ¿extraer a la persona de su entorno o dejarlo en su ambiente natural, el bosque?, ¿introducirlo a la fuerza en un ambiente hostil, la sociedad parisiense?, ¿internamiento o socialización en familia? (Itard, 1802), ¿anteposición de la investigación al individuo?, ¿instruir o educar?, ¿son innatos o adquiridos el comportamiento y las ideas que definen a los seres humanos?, ¿cuál es el efecto del contacto social durante los años de formación?, ¿se puede superar la carencia de su socialización en los primeros años?, ¿el retraso que manifiestan algunos niños es causa de patologías cerebrales o puede ser producido por un prolongado aislamiento?, ¿se puede instruir a las personas desde cual-

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquéllas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales.

quier etapa de la vida o existen momentos biológicos determinantes para el aprendizaje?, ¿afectos o dureza para mejorar el aprendizaje?, ¿cómo se adquiere el sentido de los valores morales? (Itard, 1801). Muchos de estos interrogantes que presenta Truffaut en el film se los hacen quienes se dedican a la pedagogía.

En «Les quatre cents coups» (Francia, 1959), François Truffaut inicia un retrato de Francia desde los años sesenta, (en cuatro películas, de ella hasta «L´amour en fuite», 1979) a través de las desventuras cotidianas de un niño de doce años, Antoine Doinel, encarnado por el actor Jean Pierre Léaud, desencantado del mundo de los adultos: su padre es un fracasado; a su madre, que intentó abortar porque era un hijo no deseado, la descubre con un amante; sus profeso-

res tampoco se ocupan de él, los funcionarios de la justicia y psiquiatras sólo burocratizan su función. Tras hacer «novillos» en el colegio y efectuar un pequeño robo, será internado en un reformatorio, del que se escapará para ver el mar (François Truffaut, 1971). A lo largo de las cuatro películas podemos ver evolucionar al personaje: el niño desatendido, pasando por su noviazgo, matrimonio y divorcio final. Es un retablo en la que se refleja con actitud crítica una sociedad europea plagada de dobles raseros, de incapacidades y de mentiras.

François Truffaut denunció en «L'Argent de Poche» (1976) la actitud de los adultos que no son

A partir de la II Guerra Mundial, las aulas, el rol de maestros, profesores, padres y educadores en relación con los niños, fue un tema repetido en el cine europeo, que ha servido de crítica, en ocasiones satírica, de la política oficial de los diversos países y de las normas y actuaciones de corrección pedagógica y política que las autoridades y el sentir común del mundo adulto manifestaban en cada momento. Son documentos que pueden tenerse en cuenta para conocer la historia europea.

capaces de percibir a los niños como personas: o son autoritarios o les ignoran; les inculcan el miedo y también la culpabilidad. En otras palabras, al haber perdido la inocencia y espontaneidad de los primeros años de vida, el adulto, a medida que endurece su corazón, hace blanda su piel; por el contrario, los niños tienen el corazón blando y la piel dura (François Truffaut, 1976).

En el cine de Truffaut se contrastan las actitudes y los comportamientos que diferentes maestros, tutores o padres tienen con los niños y adolescentes, mientras en «Les quatre cents coups» se presenta al profesor Richet (Jean-Francoise Stévenin) como agradable y dispuesto, flexible, se preocupa por sus alumnos, los conoce y aprecia, es a veces padre y a veces amigo, un ser humano cálido, que acompaña al alumno en algunos difíciles años de su vida, que contrasta con la maestra Petit (Chantal Mercier), maestra autoritaria e inflexible, a la que preocupa más la tarea y el contenido que los alumnos. En «Le petit sauvage» chocan la

actitud en ocasiones dura e inflexible del doctor Itard con el afecto maternal de Madame Guérin.

En Europa se han filmado infinidad de películas sobre adolescentes o niños marginados, «7 Vírgenes» (España, 2005), de Alberto Rodríguez sobre adolescentes que cumplen condena en un centro de reforma, una crítica a la respuesta social a tratamiento de adolescentes marginados.

Una denuncia a la sociedad que pone dificultades a un joven marginado con ilusiones de cambio es «Felices dieciséis» (Sweet Sixteen), dirigida por Ken Loach en 2002, en Reino Unido.

En «Ratcatcher» (1999, Reino Unido y Francia) la

directora Lynne Ramsay retrata el complicado mundo infantil en un suburbio de Glasgow, durante una huelga de trabajadores de la basura.

En «Barrio» (1998), realizada en España por Fernando León, tres adolescentes se buscan la vida en las calles para intentar conseguir su gran sueño, salir del barrio y, como el protagonista de «Les quatre cents coups», ver el mar. En «Clandestinos» (2007), de Antonio Hens, un joven que pasó la infancia y la adolescencia en reformatorios desde que fue abandonado cuando era niño, en una de sus huidas conoce a

un terrorista de ETA que le inicia en actividades violentas.

2. La privación de la socialización por aislamiento

Werner Herzog realizó en Alemania la película «Jeder für sich und Gott gegen alle» (1975), sobre un personaje real que vivió a principios del siglo XIX. Gaspar Hauser fue la sensación de los medios a principios del siglo XIX. Criado en una cueva oscura, y sabiendo decir sólo una frase, llegó un día de 1824 a un pequeño pueblo alemán, convirtiéndose en una curiosidad científica: un humano casi adulto, sin lenguaje, con dificultades para moverse. Los doctores informaron que el joven ni era loco ni imbécil, pero que la separación por la fuerza del contacto con los seres humanos desde su infancia le habían influido en su desarrollo. El muchacho pronto habló con fluidez y podía leer y escribir. Al cabo de un tiempo pudo realizar una completa declaración acerca de sus primeros años de vida. Siguió educándose y adquirió conocimientos de filosofía, latín y ciencias. La creencia popular sostenía que Gaspar era hijo ilegítimo de la casa real de Baden, apartado y mantenido encerrado a favor de otro heredero. Tampoco se ha llegado a saber sobre su evolución en sociedad a más largo plazo, pues falleció asesinado cinco años después de ser encontrado.

Anselm von Feuerbach, un famoso abogado que estudió el caso de Gaspar Hauser y defendió la teoría del heredero suplantado, confirma que se convirtió en tema de discusión y debate tanto desde el ángulo filosófico y psicológico como político y moral. El autor registró la aberración como un delito hasta entonces nunca registrado, el «delito contra el alma», el que atenta a fondo contra el alma de un hombre. En el estudio de Von Feuerbach se constatan dos delitos perpetrados en la persona de Gaspar, el de detención ilegal y el de abandono.

El «delito contra el alma es separar a un hombre de los otros seres racionales y de la naturaleza, dificultar su acceso a un destino humano y privarle de alimentos espirituales. Es el más criminal de los atentados puesto que va dirigido contra el patrimonio más auténtico del hombre, su libertad y su vocación espiritual» (Von Feuerbach, 1997):

En el caso de Gaspar, Von Feuerbach defiende que fue la privación social, a causa de la soledad, el motivo de su retraso evolutivo. Convencido de que el hombre no nace sino que se hace, se esfuerza en restituir a su pupilo los bienes espirituales sustraídos durante la infancia, para devolverle íntegro y desarrollado a la ciudad (Martínez-Salanova 2009).

3. La exclusión de la escolarización: «Padre Padrone»

«Padre Padrone» (Italia, 1977), dirigida por Paolo y Vittorio Taviani, se basa en la novela autobiográfica de Gavino Ledda. Un joven pastor se libera de la tiranía de su padre que lo arrancó de la escuela. Hay en la película una terrible secuencia en que se muestra al padre entrando furioso en el aula de su hijo y llevándoselo a la fuerza a la montaña para convertirlo en pastor. Es un padre brutal que aterroriza a los otros niños de la clase y al profesor. A los otros niños les dijo: «Hoy le ha tocado a Gavino, mañana os tocará a vosotros». Con 18 años Gavino dejó a su familia y el campo y se enroló en el ejército. Allí estudió y se licenció como sargento experto en electrónica. En 1961 consiguió terminar la enseñanza media, y entró en la Universidad de Roma. Hoy día es uno de las grandes lingüistas italianos, autor de numerosos textos.

El conflicto entre Gavino y su padre es el pretexto

para un cuadro de alcances más amplios: una crítica del silencio, de la carencia de educación, de la absoluta dependencia, que no se circunscriben a un personaje, y ni siquiera a un lugar determinado del mundo, sino que siguen presentes en muchas zonas de Europa (Ledda, 1977). Al mismo tiempo es una mirada al futuro, a la liberación de la esclavitud por la educación, a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad de todos de acceder a los niveles más altos de la educación.

4. Internados y centros de reeducación

El cine ha tratado con frecuencia el problema de los internados, hospicios y reformatorios: el internamiento o des-internamiento de menores continúa como debate de absoluta actualidad. El problema de los niños abandonados en reformatorios y su posterior educación está tratado en la literatura desde antiguo y recogido por el cine primitivo, relacionado con la formación hacia la delincuencia y en algunos casos su posterior salvación a manos de una familia adinerada. Un adiestrador de delincuentes es el ciego de «El Lazarillo de Tormes», que enseña la picaresca de la supervivencia en una sociedad hostil a la marginación. Es maestro de carteristas Fagín, el ratero especialista que con didácticas muy precisas enseñó a robar a Oliverio en «Oliver Twist».

El niño del orfanato es maltratado sin sentido, o entregado a empresarios sin escrúpulos que les enseñan un oficio a costa de una vida de esclavos. Innumerables versiones, muchas de ellas en los primeros momentos del cine, se han realizado de la novela de Charles Dickens.

Entre ellas, son interesantes de analizar «Oliver Twist» (1948), realizada en el Reino Unido por David Lean, Alec Guinness interpretaba a Fagin, en un relato negro de la triste y patética situación de los niños de bajo nivel social, en una época oscura como la descrita en la novela. Oliver es castigado, manipulado, vendido, perseguido y azotado en un mundo de ladrones y canallas. Oliver es valiente, ingenioso y sabe sobrevivir ante tanta maldad. Al final, obtiene el premio tanto sufrimiento, el amor de la familia que siempre había deseado. Otro film de interés, musical, es «Oliver», de Carol Reed, 1968, Reino Unido, película que obtuvo cinco óscars.

La última película sobre la novela es «Oliver Twist», coproducida por Reino Unido, República Checa, Francia e Italia en 2005 y dirigida por Roman Polanski, es una gran parábola moralista. Es más correcta políticamente en cuanto al antisemitismo de la obra de Dickens y se hace más ambigua y menos maniquea sobre la maldad o bondad de los personajes, incluido

el propio Fagin (Ben Kingsley), al que concede sus momentos de vacilación y ternura.

Durante 2009, en Irlanda se han presentado pruebas por parte de la comisión gubernamental de Maltrato Infantil de presuntos abusos sexuales, emocionales y físicos cometidos a 2.500 niños en escuelas, orfanatos, hospitales y reformatorios católicos desde 1940 (algunos desde 1914) hasta el día de hoy. El gobierno irlandés y la Iglesia católica pidieron perdón y ha dimitido algún obispo. Sin embargo, este hecho monstruoso fue ocultado durante décadas a pesar de haber sido denunciado en la novela autobiográfica de Patrick Galvin, «Song for a raggy boy», que dio lugar a la película «Song for a raggy boy» (2003), producida por Irlanda, Reino Unido, Dinamarca y España y realizada por la directora Aisling Walsh, que cuenta el maltrato sufrido en el internado de San Judas, regentado por religiosos, hacia 1939, en el que los profesores de ese centro se ceban materialmente contra los alumnos cuando faltan a la más mínima regla que establece el reformatorio.

El tema principal es la libertad de pensamiento y de expresión, en un marco perturbador y oscuro. Este tipo de historia debe ser contada, y lo hace el cine para escándalo de políticos y eclesiásticos que ocultaron la verdad.

En «The Magdalene sisters» (2002), realizada por Peter Mullan y producida por Reino Unido e Irlanda, se narran los castigos físicos, psíquicos y morales a los que se sometía a las mujeres y jóvenes acogidas bajo la tutela de los conventos de la Magdalena, en Irlanda, gestionados por las hermanas de la Misericordia. El último convento de la Magdalena cerró sus puertas en 1996.

En «Les Choristes» (Francia/Suiza. 2004), dirigida por Christophe Barratier el director extrae del olvido la realidad de los correccionales en Francia en 1949, tras la guerra mundial, en una Francia llena de conflictos sociales y de pobreza, en que muchos niños eran huérfanos de guerra, y otros de familias de precaria economía. En ella se perfilan dos antagónicos modos de ver la realidad, y por lo tanto dos visiones de la enseñanza, que permiten comprobar las ventajas del diálogo educativo sobre la imposición del castigo. Mathieu, es un ejemplo del educador que intenta llegar a las personas, en este caso desde la música, y desde ahí sacar lo mejor de ellas mismas.

5. La manipulación de las conciencias y de los comportamientos

Anthony Asquith y Leslie Howard realizaron en 1938 en el Reino Unido el film «Pigmalión», basado en

la obra de teatro de Bernard Shaw. Un erudito profesor intenta como experimento profesional convertir a una humilde vendedora de flores casi analfabeta en una respetable dama de la alta sociedad. Recibió en 1938 un Óscar al mejor guión.

La confianza que los demás tengan sobre alguien puede darle alas para alcanzar los objetivos más difíciles. Ésta es la base del efecto Pigmalión. Como en la mitología, el proceso mediante el cual las creencias y expectativas de una persona respecto a otro individuo afectan de tal manera a su conducta que el segundo tiende a confirmarlas. Lo real es que no siempre se cumple el efecto al completo.

Dennis Gansel en 2008, inspirado en sucesos que tuvieron lugar en 1967, en Estados Unidos, hizo «Die Welle». Localizó el film en Alemania. Narra los experimentos didácticos de un profesor de historia durante cinco días. El hecho se le fue de las manos y debió suspenderlo, pues la idea inicial, hacer comprender a sus alumnos los aspectos negativos de la autocracia, obtuvieron el resultado contrario con trágico desenlace. El filme obtuvo un gran éxito en el Festival de Sundance.

Pone en cuestión temas como la libertad de cátedra, la libertad de expresión, la manipulación y la utilización de ciertos métodos didácticos. La película constata los peligros que genera la capacidad de un líder carismático, un profesor, que conduce la potencial rebeldía juvenil hacia un uso irregular de la unidad, la amistad, la lealtad, el sacrificio y la confianza, poniéndolos al servicio del fanatismo.

En «Educando a Rita» (Educating Rita) (Reino Unido, 1983), dirigida por Lewis Gilbert, un profesor anárquico y borrachín (interpretado por Michael Caine), que se salta todos los esquemas y convenciones universitarias, se ve cuestionado por las comportamientos de una joven peluquera de barrio con poca cultura (interpretada por Julie Walters) pero con unos deseos obsesivos de cambiar, de ser otra persona. La película entera es un canto a la libertad en la educación y un recorrido por la dependencia que cada uno de los protagonistas tiene de sus criterios y experiencias. En los últimos momentos de la película se nos permite adivinar que tanto la alumna como el profesor se han ayudado a cambiar mutuamente y se han liberado de sus esquemas previos.

6. El compromiso del profesor en momentos difíciles

«La lengua de las mariposas» (España, 1999), dirigida por José Luis Cuerda, muestra a un profesor con compromiso pedagógico. Un maestro de ideas republicanas en un pueblecito perdido, en los albores de la

Guerra Civil Española. La película plantea la especial relación que une a un adulto y a un menor, que gusta de aprender y descubrir. El maestro (Fernando Fernán Gómez), con sus buenas artes, se esfuerza por entrar en un mundo en el que aporta sus experiencias como maestro y sus ideas como republicano. Un resumen terrible es la última secuencia, la cara de frustración al ver a su alumno que le lanza piedras cuando va, camino del fusilamiento, detenido por los falangistas.

La película trata de muchos temas: la amistad, la escuela, la infancia, la iniciación a la vida, y también del miedo, el terror, las miserias de la condición humana... Los acontecimientos históricos que están detrás determinan claramente la vida de los personajes, tal y como queda claro al final. Durante toda la cinta se observa un aire de nostalgia por la libertad, la esperanza y el cambio social que supusieron las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza y la II República española, («Gracias a la República podemos votar las mujeres», dice la madre de Moncho) y una denuncia de la bestialidad irracional de los que la derrocaron.

«Billy Elliot» (Reino Unido, 2000), dirigida por Stephen Daldry, es un cuento ambientado en un entorno muy real, un poblado minero en momentos en que el gobierno de Margaret Thatcher imponía su dureza contra los huelguistas. No podía ser más duro el ambiente para un niño que, en vez de boxear, quiere bailar. La historia está contada con sensibilidad, estilo musical, con momentos memorables como la rabieta bailada de Billy Elliot por las calles hasta que se topa con un muro. «Billy Elliot» remite al triunfo de la perseverancia y la dedicación de una manera verosímil, con personajes humanos, no arquetípicos. Su familia está presentada con sobriedad, en el ambiente de hostilidad y dureza laboral y social en el que se desarrolla la trama. La profesora de ballet que lo anima, aunque sugiere sin interferir, quiebra la dureza familiar y el niño cumple su sueño.

7. La responsabilidad social de la escuela

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquéllas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales

para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales (Loscertales, 1999).

«Ca commence aujourd'hui» (Francia, 1999), dirigida por Bertrand Tavernier es cine social, rodado con técnica documental, con algunos actores profesionales y otros tomados directamente del medio educativo. En un pequeño pueblo del norte de Francia, el 30% de los 7.000 habitantes está en paro a causa de la crisis de la minería. El director y profesor de la escuela infantil decide seguir la lucha tradicional de aquellas poblaciones mineras contra la burocracia y la administración, toma cartas en el asunto, y solicita la ayuda de la comunidad y de los padres de sus alumnos. Su trabajo como docente será cuestionado. Refleja toda la problemática de una pequeña comunidad industrial: paro, alcoholismo, desestructuración familiar, abusos... v sobre todo la falta de esperanza en el futuro que aflora de cada uno de estos problemas. De este modo la escuela se convierte en un lugar donde los más pequeños pueden escapar de la cruda realidad que les envuelve.

Para acentuar el efecto documental de la película, que crea una gran verosimilitud, el director utiliza con frecuentemente planos-secuencia y travellings con la cámara al hombro. Es una crítica de la indiferencia y burocratización del sistema de asistencia social, de las autoridades que miran a otra parte, de los ciudadanos que piden ayuda y bendicen el comunismo, pero cuando pierden los beneficios votan a un partido de ultraderecha, de un sistema pasivo, despreocupado de la realidad y más interesado en informes y tecnicismos que en los problemas diarios. Por otra parte, es una película optimista, que llama a la responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad, que muestra la posibilidad de mejorar el sistema desde dentro.

8. Los conflictos en una sociedad multiétnica

Europa se ha convertido en una sociedad multiétnica. El cine lo refleja en decenas de películas. Laurent Cantet, convencido de que el aprendizaje de la democracia puede implicar ciertos riesgos, realizó «Entre les murs» (2008, Francia), una crónica de la vida en un aula europea actual, 25 personas de diferentes nacionalidades que no han elegido estar juntas, pero que deberán trabajar entre cuatro paredes durante un año escolar. En el film, como en Europa, hay alumnos de distintas etnias, lenguas y religiones que aprenden a respetar las diferencias y en la que aporta cada uno lo mejor de su cultura para que surja una

sociedad futura en la que el respeto, la igualdad y la tolerancia sean la nota predominante.

La realidad de las aulas en un pequeño pueblo de la región de Auvergne, en el norte de Francia., la muestra el documental «Être et avoir» (Francia, 2002), de Nicolas Philibert. El film retrata todos los aspectos que suceden en un aula: contenidos académicos, resolución de conflictos, aprendizaje de valores, normas, educación emocional, juego y disfrute, esfuerzo, disciplina, convivencia, diversidad... No es un film de ficción, pues muestra la vida de personajes reales que viven al compás de una cámara que parece inexistente, pero casi fabula al captar la esencia de cada personaje.

Referencias

ITARD, J. (1802). Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron. Paris: Goujon Fils.

ITARD, J. (1955). Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron.

Mémoire sur le premiers développements de Victor de l'Aveyron (1801). (Comentarios y traducción de Rafael Sánchez Ferlosio). Madrid: Alianza.

LEDDA, G. (1977). *Padre Padrone: L'educazione di un pastore*. Milano: Feltrinelli.

LOSCERTALES, F. (1999). Estereotipos y valores de los profesores en el cine. *Comunicar 12*; 37-45.

Martínez-Salanova, E. (2009). Representaciones cinematográficas sobre el Derecho a una educación obligatoria, sin exclusiones, digna y solidaria. El derecho a la educación como lo ha tratado el cine, en Bermuz M.J. (Coord.). El cine y los derechos de la infancia. Valencia: Tirant lo Blanch. 105-134.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2009). Cine y educación. (www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/educacionycinetemas.htm) (25-12-09)

ROSENSTONE, R. (1997). El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia. Barcelona: Ariel.

TRUFFAUT, F. (1971). *Prefacio de las Aventures d'Antoine Doinel*. París: Éditions Mercure de France.

TRUFFAUT, F. (1976). Las películas de mi vida. Bilbao: Mensajero. VON FEUERBACH, A. (1997). Gaspar Hauser: un delito contra el alma del hombre. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.



Nelson Zagalo
 Braga (Portugal)

Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 12-01-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-06

Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica

Creative Game Literacy. A Study of Interactive Media Based on Film Literacy Experience

RESUMEN

En este estudio hemos analizado el estado actual de la alfabetización mediática prestando especial atención al cine y los videojuegos. Hemos intentado analizar si algunos de los problemas encontrados a lo largo de la historia de la alfabetización cinematográfica han existido también en el proceso de la alfabetización en los videojuegos, intentando unificar ambas visiones para captar la atención de las personas que trabajan en el campo de los videojuegos. Para ello, el estudio abarca la alfabetización en los videojuegos en dos dimensiones, la dimensión cultural y la dimensión creativa. La dimensión cultural se define a partir de los enfoques críticos y educacionales y la creativa mediante el diseño y la programación. Estas investigaciones se han llevado a cabo sin dejar de lado la perspectiva de la alfabetización cinematográfica. Hemos descubierto que la alfabetización en los videojuegos tiene una fuerte tendencia hacia el enfoque cultural, sobre todo la vertiente educativa, y que los riesgos que plantea el enfoque crítico presentan problemas similares a los que se registran en los estudios sobre el cine. En cuanto a la dimensión creativa, hemos advertido una falta de inversión para el estudio y la investigación de prácticas de diseño y programación. En conclusión, creemos que la alfabetización en los videojuegos necesita un nivel de motivación. Estimamos urgente la implantación de una perspectiva de alfabetización basada en el diseño creativo y la programación, poniendo especial énfasis en el desarrollo del enfoque comunicativo.

ABSTRACT

In this study we have analysed the current state of media literacy focusing on the game and film art forms. We aim to discover if some problems found throughout the history of film literacy were also occurring in game literacy research. It is also our intention to bring both visions together in order to get the attention of people working in the gaming field. To do this we have studied the cultural and creative dimensions in game literacy. The study is defined culturally by educational and critical approaches, and creatively by design and programming. The study also takes into account film literacy perspectives. We found that game literacy has a strong bias towards the cultural rather than the educational approach. The critical component might face the same problems that occur in film literacy studies. In terms of the creative dimension, we found a lack of investment in and support for research in design and programming practices. In conclusion we believe more interest needs to be generated in game literacy and that the literacy perspective based on creative design and programming with an emphasis on communication instead of education should be the model to follow.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Videojuegos, películas, alfabetización, creatividad, medios de comunicación, interactividad. Videogames, film, literacy, creativity, media, interactivity, edutainment, entertainment.

Dr. Nelson Zagalo es Profesor Adjunto en el Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade de la Universidade do Minho (Braga-Portugal) (nzagalo@ics.uminho.pt).

Traducción: Sara García Haut.

1. Introducción

La propia definición de alfabetización como código común para el entendimiento entre emisor y receptor la convierte en elemento esencial e imprescindible en la comunicación. La alfabetización está presente en todas partes, incluso durante la transmisión de mensaies que no percibimos, allanando el terreno de la comunicación. El lenguaje no verbal fue el primer sistema de comunicación del ser humano, desarrollado de forma natural y a través del proceso de evolución cognitiva. Posteriormente, tuvimos la necesidad de entender estos actos no verbales, analizarlos, clasificarlos y codificar los mensajes para elevar el conocimiento de nuestra especie. La primera codificación se produjo por medio del discurso y después se inventó la escritura. Hemos logrado crear sistemas (alfabetos) para registrar y traducir el discurso de forma efectiva, y con ello, la comunicación.

«La escritura nos permite almacenar, ampliar y explorar el conocimiento como una forma de control simbólico y práctico sobre la naturaleza» (Kerchove, 1995: 256). El código alfabético representa unidades básicas abstractas que por sí solas carecen de significado. Esta atomización del lenguaje, del proceso comunicativo, nos permitió construir un sistema capaz de crear v conservar conocimientos nuevos. La conservación de ideas por medio de este código permitió que nuestro cerebro pudiera dedicar más tiempo a innovar y crear ideas en lugar de invertir tanto tiempo en recordarlas. Teniendo en cuenta esto, el principal objetivo de las nuevas alfabetizaciones debería ser desarrollar esa capacidad de meiora del conocimiento, el esfuerzo por lograr una comprensión más eficaz del mundo. Para conseguirlo, en primer lugar tenemos que ser capaces de presentar un código que defina la forma en la que los sujetos van a comunicarse, crear y leer el mensaje.

El principal problema que hemos identificado en la alfabetización mediática a nivel general es la ausencia de un código. La principal propuesta de la Carta Europea para la Alfabetización Mediática, respaldada por un grupo de trabajo de Reino Unido¹ y otro más amplio a nivel europeo², incluye un modelo triangular que pone demasiado énfasis en la «comprensión» y la «interpretación» del contenido. En esta Carta se presenta el llamado modelo de las tres C «cultura», «crítica» y «creatividad». El «contexto cultural» y la «conciencia crítica» se centran demasiado en el contenido del mensaje y menos en su estructura, por lo que se deja menos espacio para la «actividad creativa», que requiere una forma estructural, un código.

En este artículo se presentan los problemas deriva-

dos de la falta de planteamientos dirigidos a la «comprensión del contenido de los mensajes» desde la perspectiva de la alfabetización mediática, especialmente en el campo de los videojuegos y en el cine. Además, presentaremos un modelo que persigue volver a centrar la alfabetización en las estructuras de creación de conocimiento propuestas por los nuevos medios de comunicación.

2. Recursos y métodos

En el II Congreso Europeo de Alfabetización Mediática, celebrado en 2009, trabajamos como asesores expertos en el campo del desarrollo de videojuegos, lo que nos permitió conocer los principales elementos de la alfabetización mediática: las principales teorías, actores, campos de investigación, enfoques actuales, intereses de la industria, tendencias y deficiencias en los planteamientos. Estas reflexiones se emplean aquí como material de base junto con una rigurosa evaluación de las contribuciones existentes, con el obietivo de llevar a cabo nuestra propia investigación sobre las nuevas alfabetizaciones mediáticas, especialmente centrada en los videojuegos. Volviendo al Congreso, es preciso señalar que, aunque se trataba de analizar el panorama de los medios de comunicación en general. apreciamos poca inversión e investigación europea en estudios sobre videojuegos, quedando relegado el interés en favor de otros aspectos, especialmente la era digital fue Internet y la Web 2.0. La razón fundamental de este estudio se basa en las complejidades actuales que surgen en la investigación de la alfabetización mediática, en la lucha por encontrar el equilibrio y el enfoque apropiado para llevar los resultados al siguiente nivel, es decir, la aplicación de los planteamientos y resultados en el sistema educativo.

La alfabetización mediática considera modelos y propuestas para emplear los medios de comunicación en la escuela, métodos para introducir los medios de comunicación como objetos de aprendizaje. El debate se centra en la excesiva y constante atención invertida en el texto y defiende la introducción de métodos alternativos basados en otros medios de comunicación adaptados a los cambios y transformaciones de la sociedad en las últimas décadas.

Para respaldar los objetivos del debate sobre la alfabetización mediática, trataremos modelos de investigación basados en la alfabetización en videojuegos y dividiremos la argumentación en dos partes: por un lado, la dimensión cultural, que se basará en el «enfoque educacional» (Prensky, 2001; Gee, 2005; Squire, 2007) y el «enfoque crítico» (Zagal, 2008; Lacasa, 2009); y, por otro lado, la dimensión creativa, que se desarrolla-

rá por medio de experiencias de programación y diseño (Buckingham & Burn, 2007).

Nuestra propuesta para una alfabetización creativa en videojuegos sería producto del modelo natural de la sociedad actual, inmersa en la participación de la Web 2.0, el intercambio de conocimiento y en el fenómeno de la lógica creativa que ofrecen los nuevos medios de comunicación.

3. Resultados

El principal problema que plantea la cuestión es consecuencia del hecho de que en las últimas décadas el debate se haya centrado mayoritariamente en las dos primeras C, Cultura y Crítica, en el mensaje de los medios de comunicación, olvidando la mayoría de las

veces el medio, la forma y la estructura. Un buen ejemplo de esto es el trabajo que la alfabetización cinematográfica ha defendido durante los últimos treinta años. Tras el intento infructuoso de crear una gramática (Metz, 1971), el estudio del cine se dirigió hacia la interpretación del mensaje de las películas, a través de teorías feministas, marxistas, psicoanalistas y semióticas. Esta tendencia se mantuvo a lo largo

de este último siglo, como señala Grønstad (2002), con el objetivo de crear una «teoría magistral» del cine, y las diferentes ramas del conocimiento: biología, neurociencia, ecología o evolucionismo han servido una vez más para impulsar nuevas teorías que guardaban poca o ninguna relación con el objeto real del cine.

Con Bordwell (1985) se percibió por primera vez un pequeño atisbo de cambio. Bordwell no persiguió la creación de una «gran teoría» que explicara todo acerca del cine, sino que optó por una investigación directa y puntual. Bordwell se apoyó en la psicología, pero centró el interés en presentar un enfoque diferente, un proceso de investigación de métodos destinados a buscar soluciones a problemas reales y específicos del cine.

Bordwell (1989) presentó sus teorías sobre «poéticas históricas» en contraposición al enfoque cinematográfico SLAB (Saussure, Latour, Althusser and Barthes), donde la interpretación y el significado eran los elementos principales. Bordwell se decantó por el cine como una forma de arte y de comunicación e intentó encontrar estructuras, principios y modelos mediante el análisis histórico de películas.

3.1. Planteamiento educativo

En la última década se han registrado tendencias motivadas por diferentes perspectivas sobre la dimensión del impacto social que los medios interactivos y los videojuegos ejercen sobre la sociedad. Estas tendencias han establecido una clasificación representativa que se corresponde a dos posturas: aquella que apoya el hecho de que los medios interactivos y los videojuegos son perjudiciales (NEA, 2004; Rich, 2008; Macintyre, 2009) y aquélla que considera el impacto beneficioso (Gee, 2003; Johnson, 2005). No obstante, los libros y la lectura continúan manteniendo valores importantes, inalcanzables para el cine o los videojuegos a pesar de que éstos permiten experiencias inaccesibles para los libros.

El principal objetivo de las nuevas alfabetizaciones debería ser desarrollar esa capacidad de mejora del conocimiento, el esfuerzo por lograr una comprensión más eficaz del mundo. Para conseguirlo, en primer lugar tenemos que ser capaces de presentar un código que defina la forma en la que los sujetos van a comunicarse, crear y leer el mensaje.

> En la literatura, por ejemplo, el principal objetivo del escritor es «contar» una historia con la mayor cantidad de detalles posible para crear una gran fábula o historia en la mente del receptor. En el cine, la historia gana terreno porque permite mostrar lo que se está narrando (Mamet, 1992). En una película no es necesario invertir tiempo en contar detalles porque los detalles se muestran explícitamente. El receptor recibe una historia ya construida para obtener una percepción directa del mundo visual. De esta forma, aumentan las emociones perceptivas y con ello el aprendizaje. Los videojuegos, por su parte, generan en la historia un conjunto nuevo de actividades cognitivas y posibilidades de aprendizaje: la trama deja de ser el simple acto de «contar» o «mostrar», se transforma en un conjunto integrado de participación activa. Los videojuegos abren un nuevo espacio (virtual) que permite la mediación del conocimiento y mejora la experiencia a través de este proceso de «aprendizaje activo» (Aldrich, 2005). Así, los videojuegos se valen de la fuerza y la intensidad de los mecanismos de narración y logran el resultado de la combinación eficaz de acciones: contar, mostrar y hacer. El receptor deja de ser un

mero receptor para convertirse en participante. La historia y sus mensajes de aprendizaje sólo evolucionan si hay participación; se aprende a través de la experimentación y el recuerdo de esas experiencias, a través de la percepción corporal en lugar de únicamente a partir del aprendizaje mental. No obstante, este planteamiento jerárquico en favor del aprendizaje de la experiencia, podría revertirse teniendo en cuenta el punto de vista del desarrollo de la imaginación como tal.

La narración es un método que se ha asociado al proceso de comunicación de contenidos educativos. Como método, implican procesos específicos de

Proponemos un enfoque para la alfabetización en videojuegos centrado en dos aspectos: por un lado, el entendimiento de los juegos, que podríamos definir como «descodificación» de lo que es un videojuego en sí; y por otro lado, el diseño de los mismos. En lugar de la triple C de la alfabetización mediática (cultural, crítica y creativa), que ha demostrado su tendencia hacia la cultura y crítica, creemos que los factores importantes para la alfabetización en juegos podrían englobarse en una nueva definición que comprendería en este caso la doble D: descodificación y diseño.

> deducción por parte del receptor que requieren un pensamiento asociativo y activo (Bordwell, 1985). Le damos sentido al mundo a través de modelos que nos facilitan el proceso asociativo de encontrar el concepto correcto en la base de datos de nuestro cerebro (Koster, 2005: 25). Por ejemplo, cuando en una película alguien entra en un ascensor y después la imagen muestra a esa persona saliendo, mentalmente imaginamos lo que ocurrió entre ambas escenas mediante suposiciones, no acostumbramos a preguntamos qué ocurrió mientras o de dónde viene el personaje. Lo mismo ocurre con la mayor parte de la información que se oculta o, que de forma intencionada, no se transmite al receptor, generando un proceso denominado «prueba de hipótesis activa» (Bordwell, 1985: 31). En este proceso, elaboramos hipótesis para responder a la información que falta y la analizamos mentalmente a través del proceso de narración hasta llegar a afirmar o rechazar dichas hipótesis.

Dicho esto, no es difícil comprender la implicación que se necesita para responder correctamente a las hipótesis que nuestro cerebro envía cuando leemos un libro, vemos una película o desarrollamos un juego. En todos estos casos realizamos el mismo proceso, la diferencia se encuentra en la cantidad de información que se transmite o se omite al receptor. En una novela en la que el autor no especifica si en el escenario que describe el sol brilla o el cielo está nublado, es el lector quien tiene que crear una imagen mental para describir el aspecto de ese día a través el planteamiento de hipótesis de acuerdo con otras descripciones que haya en el texto. Por el contrario, en las películas y videojue-

gos, estas condiciones se representan en escena misma. Además, para comprender el efecto o el transcurso de una acción, por ejemplo, una persecución en un atraco, el lector tiene que emplear toda su imaginación para dar vida a la escena. recordando momentos concretos de su experiencia y combinándolos con el recuerdo de escenas de películas v videoiuegos, estableciendo hipótesis sobre las calles, señales. obstáculos, edificios, etc. Sin embargo, en los videojuegos, la transmisión del mensaje es casi directa y las sensaciones físicas son prácticamente reales por medio de imágenes, sonidos y

sensaciones táctiles (con el volante de conducir, por ejemplo), por lo que el jugador no necesita mucha imaginación para recrear la escena.

Después de constatar el potencial de los videojuegos para aportar conocimientos y desarrollar experiencias, los investigadores del campo de la educación en los videojuegos han guiado sus líneas de investigación hacia el estudio de la modalidad de juegos denominada «juegos serios». Este enfoque conceptual no persigue el entretenimiento, sino que se centra en la enseñanza de un contenido específico y en la transmisión de mensajes de aprendizaje independientemente de la estructura y la forma empleada. Los juegos serios «tienen como objetivo proporcionar un contexto atractivo y de refuerzo para motivar y educar a los jugadores, y de ahí el adjetivo serio» (Kankaanranta & Neittaanmäki, 2009). El obietivo es reinventar el aprendizaje en las escuelas, como si se tratara más de un juego, de manera que se empleen los principios de aprendizaje que los jóvenes ven en juegos buenos cada día (Gee, 2005). O como señalan Shaffer y otros (2005), crear juegos donde existan marcos epistémicos en los que los jugadores aprendan a pensar como científicos, ingenieros, abogados, etc. Este enfoque considera que los juegos son una especie de componente mágico para la educación. Hace nueve años. Microsoft se unió al grupo MIT de Comparative Media Studies para crear un proyecto llamado «Games to Teach». En la carta de lanzamiento se declaró que el proyecto esperaba ofrecer a los estudiantes la oportunidad de explorar el mundo de las matemáticas, ciencias e ingeniería mediante nuevos y emocionantes modelos de juegos³. Los resultados de este proyecto se resumieron en el artículo «Design principles of next-generation digital gaming for education» (Squire & al., 2003), donde se presentan de forma superficial siete principios para la creación de juegos educativos.

Sin embargo, esta idea no era nueva: va en los noventa se generalizó la tendencia del «interactive edutainment», mostrándose un gran interés por la creación de juegos educativos a raíz de la aparición del cd-rom y de gráficos más avanzados. Según expuso Egenfeldt-Nielsen (2006), estos juegos se remontan a los ochenta y, desde entonces, si nos fijamos en las investigaciones generales sobre este tema, hay que decir que los descubrimientos actuales sobre el resultado del aprendizaje son positivos y prometedores. Sin embargo, el escepticismo rodea la falta de grupos de control, tendencias de investigación, escasos sistemas de evaluación, y el tiempo de exposición no suele ser suficiente. Por otra parte, a principios de este siglo, se redujo el interés por este tipo de juegos (Prensky, 2004) debido a factores y obstáculos como el espacio físico, las competencias de los estudiantes en los juegos y la preparación de los profesores (Egenfeldt-Nielsen, 2006; Squire, 2007).

Como consecuencia de la falta de confianza en los resultados de las investigaciones y el declive de la motivación de los usuarios en los juegos educativos, Egenfeldt-Nielsen comenzó a dedicarse a los «juegos serios». No obstante, la cuestión seguía siendo la misma, y cabe citar un ejemplo aportado por Prensky (2001a) que viene a plantear cómo una generación puede memorizar más de 100 personajes Pokémon con todas sus características y ser incapaz de aprender los nombres, poblaciones, capitales y relaciones de 101 países del mundo. Desde nuestra perspectiva, los problemas relacionados con los juegos educativos mencionados anteriormente (Egenfeldt-Nielsen, 2006; Squire, 2007) se aplican también a los «juegos serios», cuando se habla de su implantación en las escuelas. Como

reconoce Prensky (2002), principalmente, se trata de una cuestión de motivación. No obstante, sostenemos y apoyamos la vertiente didáctica de los videojuegos, resaltando su eficacia formativa porque se basan en la simulación, una de las mejores posibilidades de formación. Sin embargo, la simulación no sirve de nada si no hay motivación y menos aún si no puede aplicarse a todos los dominios. Los videojuegos y la simulación son buenos para entrenar acciones externas, como explicó Gee cuando habló de la importancia de los videojuegos como simulaciones de experiencias personificadas dirigidas por una acción y objetivo. Y además, según argumentó Prensky (2001b) en relación con el éxito del aprendizaje, «la práctica —el tiempo empleado en aprender—funciona».

Ambos puntos de vista son ciertos y ejemplifican el problema existente: no todo se puede aprender mediante la práctica externa. Por ejemplo, cómo podría crearse un juego de acción en 3D o un simulador que transmitiera la profundidad interpretativa que podemos obtener después de leer un poema de Fernando Pessoa o el discurso de Sócrates sobre su suicidio, o después de ver «2001: Una odisea del espacio» de Kubrick (1968) o «Solaris» de Tarkovsky (1972). Los medios interactivos, como los videojuegos y simulaciones, no sirven para describir el drama, la melancolía y las condiciones del hombre en profundidad. Los videojuegos son útiles para enseñar abstracciones externas como las matemáticas o física, pero tienen limitaciones a la hora de representar la introspección y la filosofía.

3.2. Enfoque crítico

Este planteamiento representa un nuevo enfoque para la educación en los juegos, siguiendo la línea de los medios de comunicación y las corrientes de alfabetización cinematográfica actuales⁴. Teniendo en cuenta los fracasos obtenidos en el intento de crear juegos educativos interactivos específicos, este enfoque no persigue transformar los juegos comerciales, sino emplearlos en el aula, siguiendo el ejemplo del proyecto del Instituto de Cine Británico (BFI), «Screening Shorts» de Reid (2005). Para este proyecto se crearon guías sobre cómo hacer uso de los cortometrajes comerciales, con el fin de «proporcionar material interesante y estimulante para explorar y comprender conceptos como género, representación, estructura narrativa y caracterización».

Como ejemplo hipotético, para enseñar sobre el impacto y el efecto de las sociedades de control podríamos utilizar la novela «1984» de George Orwell (1948), la película «Dark City» de Alex Proyas (1998) o el videojuego «Half-Life 2» de Valve (2004). Se trata

de tres productos comerciales procedentes de tres ramas diferentes de la alfabetización, que pueden crear diferentes efectos sobre los estudiantes. Si se guían conceptualmente, el contenido del mensaje intencionado se puede transmitir de forma mucho más rica. Las tres formas de acceso, novela, película y juego, permiten que el estudiante se involucre en mayor medida en el tema que está aprendiendo. Este planteamiento se puso a prueba en un proyecto colaborativo, «Aprendiendo con los Videojuegos» (2006)⁵, llevado a cabo por EA videojuegos (Electronic Arts) y la Universidad de Alcalá (España). En la presentación del provecto, los estudiantes participantes, afirmaron que al jugar a videojuegos en el aula, «aprenden a pensar, a crear y a imaginar». En este taller desarrollado por el equipo de investigación, se puso especial énfasis en el trabajo en equipo entre estudiantes, profesores e incluso padres, pero también en la descodificación de imágenes y sonidos, y en la distinción entre ficción y realidad. Como recogen Lacasa y otros (2009), el objetivo es «explorar de qué forma pueden favorecer los videojuegos comerciales la creación de oportunidades educacionales innovadoras en el aula».

En Estados Unidos, la Fundación John D. y Catherine T. MacArthur lleva a cabo desde 2006, con 50 millones de dólares, un proyecto de cinco años de duración sobre los medios de comunicación digitales v el aprendizaje (Digital Media and Learning)6. Los resultados de este proyecto se publican a través de la editorial universitaria afiliada al Instituto Tecnológico de Massachusetts, MIT Press, y están disponibles en versiones electrónicas de acceso libre7. El objetivo. recogido en el preámbulo de la colección de libros del MIT, es examinar «el efecto de las herramientas de los medios digitales sobre las personas, los procesos de aprendizaje, la interacción, la comunicación y el uso, y cómo el hecho de crecer con estas herramientas puede afectar al sentido propio de cada persona, a su for ma de expresión y a sus habilidades para aprender, expresar opiniones y pensar sistemáticamente».

Este proyecto se enmarca en un ámbito mediático más amplio que el de los videojuegos, centrándose especialmente en el dominio de los medios digitales e interactivos. No obstante, comparte el objetivo y las pautas generales del proyecto español con EA, el estudio y el uso de los medios de comunicación en la enseñanza. A la hora de entender los objetivos de este enfoque y considerando los videojuegos como tal, el principal problema identificado guarda relación con los problemas más relevantes encontrados en la «teoría magistral» de los estudios de cine que describimos anteriormente. Para tratar de evitar estas preocupaciones

y seguir la tendencia actual para el desarrollo de asignaturas universitarias sobre videojuegos, se han presentado varias propuestas en los últimos dos años. Un ejemplo es el marco propuesto por Zagal (2008), que pretendía «contextualizar lo que significa entender y aprender sobre los videojuegos». Zagal desarrolla el significado de los juegos como ilustraciones que presentan pautas para ayudar a los estudiantes a la hora de comprender lo que son los videojuegos.

3.3. Enfoques de diseño y programación

La vertiente «creativa» se basa en estos dos componentes de los videojuegos: el diseño y la programación. El diseño de un juego se considera el elemento principal. Al contrario que en el cine, donde el autor es el director, en los juegos el verdadero autor es el diseñador. El autor es la persona que se encuentra detrás de la idea principal, la estructura del juego, y por ello, necesita pensar de forma lógica. El diseñador de un videojuego debe ser capaz de crear la estructura de éste: establecer las reglas, obstáculos y elecciones y además, ponerlo en marcha. Por este motivo, Leblanc (2008: 85) aconseja a los diseñadores que aprendan a programar. Según este autor, «diseñar un juego sin saber programar es como pintar sin pincel». El diseño debe ser el centro de atención de cualquier alfabetización en videojuegos y debería definirse como «la habilidad para comprender y crear tipos específicos de significado» (Zimmerman, 2008: 24), haciendo uso de los videojuegos.

La investigación en el campo de la dimensión creativa es muy escasa si se compara con la dimensión cultural, aunque lo mismo ocurre con los estudios de cine. Con este objetivo, descubrimos tres proyectos (Robertson & Good, 2005; Buckingham & Burn, 2007; Peppler & Kafai, 2007), centrados en la alfabetización en videojuegos desde la perspectiva de los diseñadores y programadores, incluyendo experimentos con alumnos en la fase de creación de un juego. En Robertson y Good (2005) se empleó el motor de juego Aurora, del videojuego «Neverwinter Nights» (2002), permitiendo la transmisión del entorno existente del juego de forma muy rápida y fácil. Buckingham y Burn (2007) trabajaron con una empresa de videojuegos para crear el motor Mission Maker I, que haría muy accesible la programación y diseño del juego. Finalmente, en Peppler y Kafai (2007) se utilizó un lenguaje propio de programación visual «Scratch».

En estos tres experimentos, los niveles de motivación entre los participantes eran muy altos, y buena muestra son las descripciones positivas del comportamiento de los niños durante la práctica: «el gran efecto motivacional que este taller ha tenido en los ióvenes (...) estaban fascinados con el diseño de los videoiuegos y resultaba muy difícil convencerlos para que deiaran de trabajar y se tomaran un descanso» (Robertson & Good, 2005); «el placer de la producción» (Buckingham & Burn, 2007) que los niños sentían; «un cambio drástico en la participación y la actitud de Jorge [un niño diseñador]» (Peppler & Kafali, 2007) en grupos sociales.

Como se puede deducir a partir de estas tres investigaciones, la motivación y el compromiso en el aprendizaje fueron posibles gracias al empleo de un conjunto adecuado de herramientas y cediendo libertad a la imaginación de los niños. Al contrario que con los juegos educativos, la motivación surge en este caso del deseo de crear algo y de poder inventar, algo próximo a las sensaciones que se tienen en la autorreali-

zación. Además, al ser una tarea que requiere mucho esfuerzo y que precisa del trabajo en equipo, la motivación aparece como consecuencia del aumento de la interacción social. Estas descripciones son aplicables también a la enseñanza del cine en talleres cuando se trabaia el tema de la motivación.

4. Interactividad y creación

Uno de los principales problemas de la alfabetización en videojuegos, al igual que en la alfabetización cinematográfica, y que explica el énfasis

que se le da en la actualidad a los aspectos culturales y críticos, es que aunque se defina una forma de comunicación y se tenga un lenguaje concreto, es muy difícil sintetizar un código estructural para éste. Como afirmó Metz, crear una gramática para el cine como la que conseguimos en lingüística es algo imposible, básicamente porque la comunicación audiovisual no obedece a las mismas reglas textuales. El texto fue inventado y representa la realidad por medio de abstracciones; sin embargo, el cine representa la realidad por medio de sonidos e imágenes capturadas de la realidad, incluso si esa realidad pudiera definirse conceptualmente como una ilusión (Bazin, 1945). En los videojuegos, la realidad se encontraría entre el texto y el cine y los mundos se construirían gráficamente haciendo uso de la interactividad. Esto aumenta el realismo aún más porque se consigue por medio de la simulación de acciones del mundo. Por tanto, partiendo de que la interactividad es una característica singular de los juegos y considerando las dificultades relativas a la creación de un lenguaje o código, los estudiantes aprenden con su propia acción, su intento, su fase experimental, mezclando diferentes tipos de conocimiento. Este es el obietivo de la alfabetización creativa en videoiuegos, basada en gran medida en un proceso de diseño interdisciplinar. Con la interactividad convertida en «cognición situada», y evitando ceñirse a otros medios de comunicación, la experiencia a través de la simulación puede provocar sensaciones somáticas en la mente y en el cuerpo de los estudiantes. De esta manera aparece una nueva cultura de aprendizaje basada en la producción de simulaciones, como espejos que reflejan la manera que tenemos de entender la realidad. Por ello, proponemos un enfoque para la al-

Los videojuegos se valen de la fuerza y la intensidad de los mecanismos de narración y logran el resultado de la combinación eficaz de acciones: contar, mostrar y hacer. El receptor deja de ser un mero receptor para convertirse en participante. La historia y sus mensajes de aprendizaje sólo evolucionan si hay participación; se aprende a través de la experimentación y el recuerdo de esas experiencias, a través de la percepción corporal en lugar de únicamente a partir del aprendizaje mental.

> fabetización en videojuegos centrado en dos aspectos: por un lado, el entendimiento de los juegos, que podríamos definir como «descodificación» de lo que es un videojuego en sí; y por otro lado, el diseño de los mismos. En lugar de la triple C de la alfabetización mediática (cultural, crítica y creativa), que ha demostrado su tendencia hacia la cultura y crítica, creemos que los factores importantes para la alfabetización en juegos podrían englobarse en una nueva definición que comprendería en este caso la doble D: descodificación y diseño.

Notas

- 1 Visite la página web: www.medialiteracy.org.uk.
- ² Visite la página web: www.euromedialiteracy.eu.
- ³ Se puede acceder a la Carta en www.educationarcade.org/gtt/newsfall2001.html.
- La Fundación Evens Foundation concedió el premio «Evens para

la Educación Intercultural 2009» al Instituto de Cine Británico por su trabajo en la creación de guías para enseñar a emplear cortos de ficción comerciales en el aula.

 5 Puede encontrar más información sobre este proyecto en la página oficial: www.aprendeyjuegaconea.net/uah.

6 La página web de este proyecto es: http://digitallearning.macfound.org.

7 Se tiene acceso libre a la colección de libros en la página web de MIT Press (http://mitpress.mit.edu/catalog/browse/browse.asp?btype=6&serid=178).

8 Visite la página web: www.kar2ouche.com/missionmaker.

Referencias

ALDRICH, C. (2005). Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences. San Francisco (USA): John Wiley & Sons, Inc.

BAZIN, A. (1945). Ontologia da Imagem Fotográfica. In O que é o Cinema? Lisboa: Livros Horizonte; 1992; 13-21.

BORDWELL, D. (1985). Narration in the Fiction Film. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

BORDWELL, D. (1989). Historical Poetics of Cinema, in PALMER, R.B. (Ed.). The Cinematic Text: Methods and Approaches. New York, AMS Press; 369-398.

BUCKINGHAM, D. & BURN, A. (2007). Game literacy in theory and practice. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 16 (3); 323-349

GEE, J.P. (2005). Good Video Games and Good Learning. Phi Kappa Phi Fórum, 85 (2); 33-7.

GEE, J.P. (2003). What Video Games have to Teach us about Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.

GRØNSTAD, A. (2002). The Appropriational Fallacy: Grand Theories and the Neglect of Film Form, In Film-Philosophy, 6, 23 (www.film-philosophy.com/vol6-2002/n23gronstad).

JOHNSON, S. (2005). Everything Bad is Good for You. London: Penguin Books.

KANKAANRANTA, M. & NEITTAANMÄKI, P. (Eds.) (2009). Design and Use of Serious Games. Dordrecht: Springer. Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering, 37.

KERCKHOVE, D. (1995). A Pele da Cultura. Relógio d'Água: Lisboa. Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of Research on the Educational Use of Video Games, in Digital Kompetanse, 3, 1; 184-

KOSTER, R. (2005). A Theory of Fun for Game Design. Arizona (USA): Paraglyp Press.

LACASA, P.; MARTÍNEZ, R. & CORTÉS, S. (2009). Real and Virtual Play in NBA Live 07: Sport Videogames as Educational Tools, in Proceedings of Videojogos 2009. Aveiro: November, 26-27.

LEBLANC, M. (2008). Designer Perspective: Marc Leblanc, in Tracy Fullerton, Game Design Workshop, USA: Morgan Kaufmann. MACINTYRE, B. (2009). The Internet is Killing Storytelling. The Times, November 5. (www.timesonline.co.uk/tol/comment/columnists/ben macintyre/article6903537.ece) (30-01-10).

MAMET, D. (1992), On Directing Film, USA: Penguin.

METZ, C. (1971). Language et cinema. Paris: Larousse.

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS (NEA) (2004). Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America (www.nea.gov/pub/ReadingAtRisk.pdf) (30-01-10).

PEPPLER, K. & KAFAI, Y.B. (2007). What Video Game Making can Teach us about Learning and Literacy: Alternative Pathways into Participatory Culture. In BABA, A. (Ed.). Situated Play: Proceedings. Third International Conference of the Digital Games Research Association (DiGRA). Tokyo: The University of Tokyo; 369-376. PRENSKY, M. (2002). The Motivation of Gameplay. On the Horizon, 10 (1).

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. 9, 5, October. MCB University Press (www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Imm igrants%20%20Part1.pdf) (30-01-10).

PRENSKY, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? On the Horizon, MCB University Press, 9, 6, December.

PRENSKY, M. (2004). The Emerging online Life of The Digital Native. Prensky Website (www.marcprensky.com/writing/Prensky-The Emerging Online Life of the Digital Native-03.pdf).

REID, M. (2005). Screening Shorts. BFI, Palgrave Macmillan (www.bfi.org.uk/education/teaching/screeningshorts).

RICH, M. (2008). The Future of reading, Literacy Debate: Online, R U Really Reading? New York Times (www.nytimes.com/2008/-07/27/books/27reading.html) (27-07-08).

ROBERTSON, J. & GOOD, J. (2005). Story Creation in Virtual Games Worlds- Communications of the ACM, 48, 1 (doi 10.1145/10-39539.1039571

SHAFFER, D.W.: SQUIRE, K.D.: HALVERSON, R. & GEE, J.P. (2005). Video Games and the Future of Learning. Phi Delta Kappan, 87(2);

SQUIRE, K. & al. (2003). Design Principles of Next-Generation Digital Gaming for Education. Educational Technology, 43, 5; 17-23. SQUIRE, K. (2007). Video-Game Literacy, A Literacy of Expertise. University of Wisconsin-Madison (http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/04-video-game%20literacy.pdf) (30-01-10). ZAGAL, J.P. (2008). A Framework for Games Literacy and Understanding Games, in Proceedings of Future Play 2008; November 3-Toronto (Canada).

ZAGALO, N. (2007). Convergência entre o Cinema e a Realidade Virtual (Convergence between Film and Virtual Reality). Universidade de Aveiro: PhD Thesis, Departamento de Comunicação e

ZIMMERMAN, E. (2008). Gaming literacy: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-First Century. In PERRON, B. & WOLF, M.J. (Eds.). The Video Game Theory Reader 2. New York: Routledge; 23-31.

 F. Javier Ruiz del Olmo Málaga (España) Solicitado: 07-10-09 / Recibido: 10-02-10 Aceptado: 28-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-02-07

Lenguaje e identidad colectiva en Buñuel. Propaganda en el filme «España 1936»

Language and Collective Identity in Buñuel. Propaganda in the Film «España 1936»

RESUMEN

En la memoria colectiva de los europeos, la Guerra Civil española ocupa un lugar destacado. El lenguaje cinematográfico y la representación filmica de esa contienda forman un ámbito relevante en el que estudiar algunos rasgos de la matriz cultural europea. El presente trabajo selecciona parte de la producción filmica de propaganda del gobierno republicano, en concreto los filmes de montaje supervisados por Luis Buñuel. Al inicio de la contienda el cineasta aragonés vuelve a París siguiendo las indicaciones del Ministerio español de Asuntos Exteriores para colaborar, en la embajada española en la capital francesa, en diversas labores de contraespionaje y propaganda. Entre ellas y principalmente, Buñuel se ocupa de reunir, organizar y montar diverso material filmico prorrepublicano. A diferencia de otras producciones proyectadas en España, los filmes parisinos de propaganda republicana se caracterizaron, en términos generales, por estar dirigidas a públicos de distintos países europeos con el objetivo de romper la doctrina de no intervención en el conflicto y se inscriben dentro de las teorías y concepción de Buñuel sobre el documentalismo filmado, donde primaba lo reflexivo y los recursos psicológicos que motivaran a la acción o a la toma de conciencia individual. El presente texto se ocupa, en ese contexto, de la descripción y el análisis del lenguaje y las prácticas filmicas en esos años. De todas ellas, el filme «España, 1936» (1937), es a la vez un ejemplo emblemático y singular.

ABSTRACT

The Spanish Civil War occupies an important place in the European collective memory. The film language and depiction of that conflict provide an important platform from which to study certain features of the European cultural matrix. This paper examines propaganda films produced by the Republican government, especially those produced under the supervision of Luis Buñuel, the Spanish surrealist filmmaker. At the start of the war, the Aragonese filmmaker returned to Paris following a summons by the Spanish Foreign Ministry to collaborate with the Spanish embassy in Paris in counterespionage and propaganda. Buñuel's main task was to gather, organize and edit pro-Republican footage. Unlike films made for viewing in Spain, the Paris-produced propaganda films were aimed at audiences in Europe with the objective of changing the doctrine of non-intervention in the conflict. They are also characterized by Buñuel's theories and conception of documentary film-making, in which reflection and the psychological resources that motivate action or move an individual conscience predominate. This paper describes and analyses the film language and practice of that era, in particular the unique and emblematic film «España 1936» (1937).

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine documental, propaganda, montaje cinematográfico, lenguaje filmico, historia de Europa. Documentary film, propaganda, film montage, film language, European history.

Dr. Francisco Javier Ruiz del Olmo es profesor titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (firuiz@uma.es).

1. Introducción

En la construcción de la identidad europea, de la conciencia de pertenecer a un espacio común, geográfico y cultural, los conflictos bélicos desarrollados en Europa durante el siglo pasado contribuyeron a difundir la idea de que los países del viejo continente ya no podían permanecer aislados de lo que sucediera con sus vecinos. La Guerra Civil española es el ejemplo significativo de primer conflicto con conciencia global en Europa. Distó, como es sabido, de ser un acontecimiento exclusivamente nacional, y en ella se dilucidaron concepciones antagónicas de la misma idea de civilización europea: totalitarismos y democracias, idealismos y experimentación social, internacionalización y no intervención... todas ellas se solaparon enrevesadamente en el conflicto español. La representación mediática de la guerra, especialmente en fotografía, radiodifusión y cinematógrafo, supuso un constante impulso y renovación estilística, así como de utilización de técnicas propagandísticas, ensayadas y difundidas a escala global. El territorio cinematográfico resulta especialmente fértil por las innovaciones en el lenguaje y en la forma filmica que se pusieron en marcha, al servicio de la causa de los diferentes bandos que operaban en la guerra, y como creador de mitologías e imaginario social (Zunzunegui-Díez, 2007: 53). Citemos, entre otros, la producción documental y propagandística alemana e italiana a favor de la sublevación militar, la profusión filmica y la ubicuidad de los operadores soviéticos, la mirada independiente británica, o la norteamericana a través del grupo de los intelectuales neovorquinos.

2. Material y métodos

A lo largo del presente texto pretendemos describir, en una primera instancia, los filmes de propaganda republicanos producidos en la embajada española en París bajo la supervisión de Luis Buñuel, ya que reúnen características singulares y diferenciadoras respecto al resto de la producción propagandística del bando republicano. Analizaremos su lenguaje y forma filmica, y los mensajes y valores que transmiten, teniendo muy presente que estaban dirigidas a distintos países europeos, especialmente al público francés, por lo que esta representación cinematográfica de la contienda española va a formar parte de la memoria colectiva europea. Junto a ello, resulta muy significativa la concepción teórica del documental del cineasta de Calanda en esas cintas, y la hibridación con las tradiciones del propagandismo filmico soviético, junto con las escuelas documentalistas norteamericanas de los años treinta. Tomamos como referencia a autores como Gubern

(1986). Crussells (2003). Kowalsky (2003). Herrera (2006) o Sánchez-Biosca (2007), entre otros, que han estudiado el cine de propaganda durante la guerra civil española. Asimismo observamos fundamentos de la narrativa filmica en Gómez-Tarín (2007: 76). Aguí hemos especificado y singularizado el análisis en dos aspectos: en primer lugar una muestra reducida, limitada a las producidas en la embajada española en París, por su vocación europea; en segundo lugar, entre todas ellas, resaltaremos la intervención de Buñuel y un análisis de lenguaje filmico más cerrado de la película «España 1936», también conocida como «España leal en armas» (1937), cinta de enorme relevancia para entender la innovación de lenguaje filmico y el estilo mestizo de su estructura de propaganda. Otros factores avivan su importancia: su objetivo de conmocionar a la opinión pública francesa, la petición de auxilio a la República y la ruptura de las doctrinas de no intervención de las potencias occidentales y su elaboración en el contexto del trabajo de Buñuel en la embajada española de París. El presente texto analiza entonces el filme de propaganda «España 1936», su estructura, montaje y planificación así como los objetivos perseguidos en su gestación. Asimismo se describe el proceso de producción y de montaje como parte de la práctica filmica de Luis Buñuel, durante la Guerra Civil española en París, así como las influencias de otros documentalistas en la cinta.

3. Resultados

La producción cinematográfica de propaganda republicana fue muy amplia durante la Guerra Civil española, aunque sus comienzos fueron ciertamente titubeantes: en 1936 ésta era una tarea que correspondía a la Sección de Propaganda del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Al año siguiente las competencias de la propaganda se transferirían al nuevo Ministerio de Propaganda, una vez que el Gobierno se había instalado en Valencia. Más tarde, en mayo del mismo año, se creó la subsecretaría de propaganda dentro del Ministerio de Estado. Durante la mayor parte de la guerra, sería éste el organismo encargado de producir los filmes de propaganda republicana. En este cierto desbarajuste administrativo, relativamente lógico en una situación bélica, se intentó una reorganización de la producción cinematográfica de los filmes de propaganda, aunque en la práctica el taller de montaje que Buñuel estableciera en la capital francesa funcionase con amplios márgenes de autonomía. A diferencia de otras producciones en España, los filmes parisinos de propaganda republicana se caracterizaron, en términos generales, por estar adaptados a la exportación y presentaban con templanza y pretendida objetividad la opción legítima de la República. También se inscriben los filmes en las teorías e ideas de Buñuel del documentalismo filmado, donde, además de reflejar la guerra y las tragedias inherentes a las acciones bélicas, se mostraba la fuerza y la razón de la vida. El cineasta aragonés huía en su labor de supervisión filmica tanto de consignas revolucionarias exacerbadas como de justificaciones socioeconómicas, y su impronta puede seguirse en planos descriptivos, sosegados pero con carga psicológica que motivara a la acción o la toma de conciencia. A diferencia de este estilo documental del taller de Buñuel en París, buena parte del trabajo realizado por otros operadores bajo la producción del Ministerio consistía en la producción

de pequeñas películas de tres a cuatro minutos de duración muy efectistas, impactantes y formalmente creativas, utilizando por ejemplo llamativos efectos de montaje y collages. Estos pequeños filmes de reportaje se distribuían para ser exhibidos en las proyecciones cinematográficas habituales en la zona republicana y su estructura y contenidos respondían a los cánones de la agitación y propaganda soviéticos (Gubern, 1995: 172).

Cuando se inicia la guerra, a mediados de 1936, Buñuel se encontraba en Madrid y las revueltas populares de esas fechas le producen una sensación ambivalente. Por un lado le llenan de emoción: los pos-

tulados de ruptura del orden social que había preconizado, primero en el surrealismo y después el comunismo, desfilan ante sus ojos. Pronto, sin embargo, le espantan los excesos revolucionarios. A finales de septiembre de 1936 Buñuel es citado en Ginebra por el ministro Álvarez del Vayo recibe el encargo del ministro de viajar a París y colaborar con la embajada española en la capital francesa siguiendo las instrucciones del embajador Luis Araquistain (Pérez y Colina, 1933: 41). Sobre su labor en esos años caben aún muchas incógnitas aunque principalmente se ocupó de la propaganda fílmica pro republicana, especialmente la dirigida al público francés. El cineasta mantenía desde hacía tiempo contactos con el mundo del cine en París a través del director francés Jean Grémillon o de Juan

Piqueras, quien dirigió la publicación cinematográfica de orientación izquierdista «Nuestro Cinema» (París, 1932-35) y, a su vez, conseguía en la capital francesa selectos filmes que Buñuel proyectara en Madrid, en el Cine club Proa-Filmófono, entonces foro de reunión cinematográfica de intelectuales de izquierda y liberales laicos. Así se vieron en España películas como «Entreacto» de René Clair, «La golfa» de Renoir u «Octubre» de Eisenstein.

Por su parte, los operadores soviéticos Roman Karmén y Boris Makaseiev llegaron a España el 23 de agosto de 1936 para documentar la contienda, fruto del interés estratégico de la URSS en el resultado de la guerra, a partir de las estrategias frentepopulistas de la Komintern. Ambos impresionan gran cantidad de ma-

La Guerra Civil española es el ejemplo significativo de primer conflicto con conciencia global en Europa. Distó, como es sabido, de ser un acontecimiento exclusivamente nacional, y en ella se dilucidaron concepciones antagónicas de la misma idea de civilización europea: totalitarismos y democracias, idealismos y experimentación social, internacionalización y no intervención... todas ellas se solaparon enrevesadamente en el conflicto español. La representación mediática de la guerra, especialmente en fotografía, radiodifusión y cinematógrafo, supuso un constante impulso y renovación estilística, así como de utilización de técnicas propagandísticas, ensayadas y difundidas a escala global.

terial cinematográfico, utilizado para diversos objetivos: por una parte sirvió, junto con los textos de Koltzov, para la elaboración del noticiario «Sobre los sucesos de España», que se proyectó en las pantallas soviéticas entre septiembre de 1936 y julio de 1937. Karmén y Makaseiev se caracterizaron por filmaciones extensas y variadas, minuciosas, donde más allá de lo propagandístico ahondaban en la vida cotidiana y en los conflictos y emociones humanos. Su prolífico trabajo fue utilizado también para elaborar material propagandístico de diversa índole. Por ejemplo, sirvió en parte para el filme documentalista y propagandístico «Ispanija» de Esfir Shub, repleto de épica y heroísmo, ardorosamente combatiente, y estrenado en agosto de 1939. Por contra, con un sentido propagandístico más

razonado, objetivo o equilibrado, el material filmico de estos operadores también se usó en los mediometrajes organizados bajo la supervisión de Buñuel y, como observara Sánchez-Biosca (2007: 77), fueron los autores de las más significativas imágenes que conservamos de la defensa de Madrid desde el bando republicano. De todos los filmes de propaganda parisinos de la República española, «España al día: España 1936» (titulado en francés indistintamente «Espagne 1937») es uno de los más interesantes. El filme fue más tarde conocido también en España por «España 1936» o incluso «Madrid 36», título debido a una parte singular

Pero volviendo a la actividad filmica del taller de Buñuel en París, hay que destacar la práctica de creación de películas de montaje, de archivo o «compilation film». Aunque de catalogación ambigua (Reisz, 1960: 174), se trata de un tipo de cine de no ficción, que mezcla y ordena metraje filmico de archivo o rodado especialmente para la ocasión, pasado o presente, para construir así un sentido nuevo. Para algunos autores esta labor intelectual del montaje filmico debe llevar aparejado una metamorfosis, una elevación de la calidad artística final (Koningsberg, 1987: 60) mientras que otros lo han abordado como estilo de

Se trata de filmes de montaje elaborados con materiales de archivos o materiales variados o incluso ajenos en la propaganda filmica, multiplicando ante el espectador la presunta objetividad y credibilidad de las tesis del discurso, entre ellas la legitimidad y justicia social del gobierno republicano, la dignidad de sus partidarios y la necesidad de intervenir en el conflicto en su ayuda. Estilísticamente abundan en una fotografía contrastada, planos de objetos y rostros muy cercanos que potencien el simbolismo y la identificación del espectador junto con las micro-ficciones emotivas y un montaje de propaganda formalista y de fuerte dialéctica.

documental histórico (Bordwell v Thompson, 1979: 17). esto es. utilizado en determinados momentos como en la propaganda bélica o ideológica de la guerra civil española o la contienda mundial o el cine más existencialista y politizado en los años sesenta y setenta. Ciertamente son filmes que presentan cierta analogía con técnicas del collage propagandístico y del fotomontaie, una de cuyas figuras más activas durante la guerra civil española fue Josep Renau, quien, por cierto, ya utilizara imágenes del film «Las Hurdes» en la revista «Nueva Cultura» (1935: 14). Aquí, cualquier material, propio o ajeno es válido con el

de la película. También se le denomina indistintamente «España leal en armas», un título recogido por Ado Kyrou, uno de los primeros biógrafos de Buñuel, a partir de su estudio de 1962.

objetivo de sensibilizar a la opinión pública internacional de la ilegitimidad de la sublevación militar, de la causa justa del gobierno republicano y finalmente animar a la ruptura de la política de no intervención que penalizaba de facto al gobierno republicano.

Otras actividades encargadas a Buñuel en esos años de exilio y agitación parisina (Buñuel, 1982: 158), tenían que ver con la distribución de propaganda cinematográfica o la ayuda y el apoyo al rodaje de otros filmes en España. En varias ocasiones, por ejemplo, se acerca a la frontera española para aportar material al equipo de filmación dirigido por Sobrevila de la película «La división perdida» o a los filmes de Malraux (Sierra de Teruel) o Joris Ivens (The Spanish Earth). Para la primera, el gobierno republicano la dotó de grandes medios económicos de producción e incluyó relevantes cineastas e intelectuales extranjeros al servicio de la causa republicana como el mismo Ivens, junto con Ernst Hemingway o Norman McLaren entre muchos otros.

Esta política no es contradictoria con la voluntad artística de Buñuel: baste recordar su etapa inmediatamente anterior, en la productora Filmófono, cuando propuso al empresario Urgoiti la producción de películas comerciales, convirtiéndose en productor ejecutivo al estilo de Hollywood, durante los años 1935 y 1936, rodeado de un equipo de colaboradores fijo y controlando aspectos tanto económicos como creativos de filmes como «Centinela alerta» o «Don Quintín el amargao». Es un Buñuel normativo, pedagogo y hereje al mismo tiempo (Reia-Baptista, 1995: 108).

Muchos de estos filmes se proyectaban en ámbitos más o menos relacionados con el entonces poderoso partido comunista francés, y también fueron visionados en el pabellón español de la Exposición Internacional de París de 1937, en un ciclo preparado por el propio Buñuel. Pero, sin duda, «España 1936» resulta un modelo singular que caracteriza muy bien una obra de creación colectiva: aúna las ideas de Buñuel sobre el documental, junto con técnicas de agitación filmica soviética, reminiscencia de documentalistas e intelectuales americanos, aportaciones privadas estadounidenses sobre todo vinculadas a un núcleo de intelectuales neoyorquinos como John Dos Passos, Ernest Hemingway, Leo Hurwitz, Paul Strand, entre otros, en el contexto del «New Deal» norteamericano; ideales a menudo más románticos que de efectivo compromiso social. Todo ello producido en un contexto bélico en el que se dirimían ideologías y utopías a nivel internacional. Como excepción, y ello resulta significativo, el tradicionalmente activo documentalismo británico (con autores célebres como Paul Rotha o John Grierson) mostró escaso interés por la guerra de España, como ha advertido Román Gubern (1986: 60). Las obras de los creadores norteamericanos y las cintas de propaganda republicana de la embajada española en París diferían en tratamiento filmico, pero compartían la estrategia de sensibilizar a la opinión pública norteamericana y francesa para levantar el embargo de armas a la República española. Así, por ejemplo. la norteamericana «The Spanish Earth» (1937). surgida a partir del grupo «Contemporary Historians» y dirigida por Joris Ivens junto con el operador John Ferno, trata tanto de la necesidad de la distribución de la tierra como de la defensa de Madrid, con una técnica documental narrativa, dramática y ficcional, poco equilibrada pero sí muy pasional. Por su parte, «España 1936» resultaba más equilibrada. Producida por Cine-Liberté, productora vinculada con el partido comunista francés, se trata de un mediometraje cuyas imágenes provenían como se ha señalado, de diversas y heterogéneas fuentes: parte del material había sido rodado por el operador soviético Karmén, junto con otros de Manuel Villegas y otros operadores anónimos españoles. El montaje fue obra de Le Chanois, la locución era de Gaston Modot, el actor protagonista del filme surrealista de Buñuel «L'âge d'or» (1930). El texto que leía Modot lo elaboraron Buñuel y Pierre Unik, con el que ya trabajó en «Las Hurdes, tierra sin pan». También el cineasta calandino seleccionó la música, elemento de gran eficacia simbólica en la película, y que incluye la 7^a y 8^a sinfonías de Beethoven. Buñuel proveyó de material audiovisual a la productora y de recursos económicos para llevarla a cabo; igualmente habría supervisado el producto final (Aranda, 1969: 181). Su estructura estaba formada entonces por una

selección de documentales, dentro de los que se hizo una cuidada selección de imágenes para mantener un tono didáctico, explicativo a menudo aparentemente neutral y objetivo con el que se pretendía la adhesión internacional a la República. Es posible diferenciar cinco bloques temáticos claramente visibles, aunque de desigual relevancia y duración. Corresponden, describiéndolos muy sintéticamente, a la caída de la monarquía y primeras reformas, los inicios de la sublevación militar y la guerra, la batalla de Irún, acción interior y exterior de la República y el frente de Madrid. Cada uno de ellos posee diferente duración y estructura, acorde con la heterogeneidad de materiales de filmación y de fuentes documentales utilizadas. La última parte es la más extensa, de hecho a veces se denominó también al filme «Madrid 1936», e incluye además un preámbulo que establece analogías entre el frente de Madrid y Verdún, para motivar la intervención francesa en España. Asimismo recoge un epílogo general, a modo de reflexión final de todo el film, con imágenes fuertemente simbólicas sobre la insensatez de la guerra y la soledad humana. La conclusión del mediometraje resulta en cierta forma chocante y contradictoria con muchos mensajes enunciados a lo largo de su exposición, alejándose de muchos de los objetivos expuestos del film como la propaganda al modelo soviético, la invitación a la intervención francesa, o los logros sociales y reformistas de la República, para adentrarse en cambio en terrenos más humanistas y reflexivos.

La primera parte del filme utiliza técnicas más relacionadas con el reportaje o noticiario cinematográfico que con la estructura de un filme documental a la manera de las grandes escuelas documentalistas británica o norteamericana. En efecto, el primer bloque proporciona una sensación de collage, ya que se inicia con un tono muy neutro para ir adquiriendo tintes más propagandísticos en su evolución. Mezcla la estatua monárquica, que al girar la cámara sobre sí misma se voltea hasta quedar boca abajo, junto con imágenes de las reformas republicanas, entre ellas el ejército o la reforma agraria siguiendo el modelo francés, junto con carteles electorales, mapas, etc. Estos documentos impresos aportan un alto valor demostrativo que establece para el espectador y desde los inicios la veracidad de cuanto se va a contar. Si toda la película mantiene, con alguna excepción, un tono comedido, relativamente sosegado, y muy didáctico sobre los acontecimientos bélicos, en las primeras imágenes este rasgo se acentúa, describiendo los antecedentes de la guerra, y comenzando con la desaparición del régimen monárquico. Los recursos formales del cine de vanguardia soviético y los hallazgos del montaje de Eisenstein, se encuentran también presentes en la cinta. Los planos cargados de simbolismo irrumpen de cuando en cuando y rompen un cierto tono monocorde del film. Aquí se voltea una estatua ecuestre de simbología monárquica y para reproducir los logros de la Segunda República: educación, reforma del Ejército, Estatuto de Cataluña, elecciones, participación femenina. Se excluyen cualquier tipo de consignas enfervorizadas o de causas revolucionarias y se insiste visualmente en la ilegitimidad del alzamiento militar, mostrando como contrapunto el estallido de la guerra y las figuras de Franco v otros militares sublevados. Los rótulos (17 de julio de 1936) y los mapas explicativos son de nuevo un motivo recurrente en la cinta y tienen una doble función, tanto informativa como de refuerzo de la veracidad de lo narrado.

La película establece, en cuanto a su estilo documental, un acertado contrapunto entre la agitación y propaganda soviéticos más obvios, junto con el simbolismo y el trabajo del vanguardismo en el montaje de autores como Eisenstein y también cierta descripción psicológica y lectura poética que parece provenir de la concepción documentalista de Buñuel. Respecto a la relación del filme con las prácticas filmicas heredadas de «El acorazado Potemkin» (1925), el cineasta admitió que en agosto de 1936 el gobierno republicano le encargó rodar un film de propaganda bélica al estilo de la célebre película de Eisenstein, pero el encargo no era muy realista: las dificultades técnicas y económicas no permitían rodarlo ni montarlo tampoco en un tiempo breve, como era necesario. Asimismo consideraba que la tarea del film español debía consistir en reproducir la simple realidad de los hechos, su crudeza desnuda, su alejamiento de la épica o la mitificación (Obermann, 1937). En cambio apuesta por un realismo documental, lo que en el cineasta aragonés no excluye, sino más bien todo lo contrario, la toma de conciencia individual, la poética y un simbolismo expresivo. Y, por añadidura, un método, unas rutinas de producción que se amoldasen al contexto y a la inmediatez de los graves acontecimientos bélicos, que sorteasen las dificultades técnicas y la penuria económica con materiales aprovechables de muy diversas fuentes, optimizando todos los recursos en filmes realistas, pero no desprovistos de recursos expresivos formales: planos simbólicos o poéticos, pequeñas narraciones que avivan el comentario, personalización de sentimientos frente a las masas y lo colectivo, efectistas angulaciones o movimientos de cámara, etc.

A continuación, la narración de la película describe el desarrollo del levantamiento militar y sus conse-

cuencias. Se muestran las zonas controladas por ambos bandos y las actividades de la población en cada uno de ellos. Las imágenes muestran entonces a las tropas franquistas, falangistas, regulares y marroquíes; paralelamente muestra a la población civil movilizada para la defensa armada de la República. En este segundo bloque se observan ya los primeros efectos de la guerra. Estos muestran no una guerra leiana sino que a los planos generales de edificios derruidos se suceden imágenes cerradas, planos cortos de ventanas y domicilios: es ya la guerra cercana, próxima. También se acentúan los extremos ideológicos en la polarización en la representación visual de los contendientes: el bando franquista se muestra siempre como una organización militar cerrada, que también informa a la vida civil; por el contrario, en planos similares que muestran multitudes bulliciosas; la rigidez marcial de la sociedad civil franquista contrasta con un entusiasmo espontáneo, humano en la multitud republicana. La organización del ejército popular, la incorporación entusiasta de milicianos, el entusiasmo por luchar por una causa justa, la responsabilidad y el esfuerzo común se muestran y refuerzan por la banda sonora. Muchas de las imágenes y el orden de sucesión de éstas corresponden aquí a las técnicas de agitación y propaganda de la escuela soviética.

A continuación nos adentramos en un bloque que presenta una de las batallas más relevantes, por las técnicas bélicas empleadas y la significación posterior, de los inicios de la contienda. Muestra el asedio y la posterior toma de Irún por las tropas franquistas y sus consecuencias. La batalla de Irún muestra a la opinión pública internacional la desigualdad de las fuerzas y el material empleados en el conflicto, mostrando la maquinaria de guerra nazi en acción en el País Vasco y las funestas consecuencias de la toma de Irún. Sin nombrarlo, esta desproporción invita metafóricamente a la ayuda militar al bando republicano para equilibrar la contienda. La fuerza visual de la imagen nocturna de la ciudad en llamas. los exiliados o los trenes franceses que tienen que volver a Hendaya ilustran dramáticamente parte de esas consecuencias. A medida que avanza, la película aumenta los elementos especialmente simbólicos, potenciados por la construcción filmica: la destrucción de la ciudad, la represión posterior y el primer exilio. Se emplean muchos recursos dramáticos: personas que huyen de bombardeos, explosiones, aparición de aviones avistados por las gentes en las calles, destrucción de edificios e incendios. La locución se silencia y deja escuchar el sonido ambiental, diegético, de llamas, explosiones o el silencio de los exiliados. Lo simbólico, motivo de reflexión en el espectador, se alterna con un realismo antificcional y antiformalista que Buñuel preconizaba como necesario en ese momento, garantía de veracidad documental. El elemento de agitación y de motivación para la intervención francesa se encuentra en la reconstrucción de fusilamientos y de represión política. La muerte de dos periodistas franceses es un recurso clave en el objetivo de la cinta de romper la política de no intervención de las democracias occidentales.

Un cuarto bloque expone la legitimidad y las actuaciones justas, esto es, ponderadas, no exaltadamente revolucionarias, que aseguran el bienestar de la población, del gobierno de la República española; y ello tanto en el interior como en el exterior. De nuevo recurre a un gráfico, insistiendo en el didactismo objetivo, que muestra una relación de los partidos leales a la República y el apoyo al gobierno del socialista Largo Caballero. Para la opinión pública internacional es

importante aclarar la normalidad de la vida cotidiana en la zona republicana, sin desorden ni algaradas revolucionarias. La vida cotidiana pasa así ante nuestros ojos de forma casi agradable, ordenada, pacífica: las tareas agrarias, los transportes regulares y las comunicaciones, la escolarización de los niños, el adiestramiento del ejército popular. Es una vida de progreso y libertad que la guerra ha venido a amenazar y

romper. El tratamiento formal y dramático es similar a documentales como «The Spanish Earth», que mostraba, tanto de la reforma de la tierra y los cultivos, como la defensa de Madrid, aderezando el documental con pequeñas dramatizaciones de ficción. Si en el anterior bloque se ha mostrado que la victoria de los sublevados tiene que ver con la organización y el material militar extranjeros, en éste veremos cómo la república se organiza, solitaria pero digna, mostrando la vida cotidiana en los comercios y tenderetes concurridos, en la producción industrial y en el orden público y el ejército, que se organiza asimismo en función del entusiasmo por defender la libertad.

Desde el punto de vista cinematográfico, «España 1936» es muy interesante porque es un compendio, una amalgama a veces, de técnicas y recursos documentales que estaban ensayando los grupos cinematográficos franceses de izquierda y los norteamericanos, junto con recursos formales del montaje de Eisenstein y técnicas más obvias y banales de agitación soviética.

Además, la estructura de la película «The Spanish Earth», puede verse aquí como parte o ensayo previo del tipo de cine documental que Paul Strand y Leo Hurwitz desarrollarían años después en «Native Land» (1942). El film sirvió asimismo para recaudar fondos de apoyo a la República (Sánchez-Biosca, 2007: 79). En cuanto a nuestra película, también es deudora en materiales de una película de propaganda comunista, «La vie est à nous» (1936), por ejemplo en las filmaciones de Hitler y Mussolini, o en las imágenes que muestran material bélico y maniobras militares alemanas e italianas.

Un quinto y último bloque en «España 1936» describe el frente la defensa de Madrid. Comienza gráficamente con la imagen de una tenaza cerrándose sobre Madrid, en un mapa. Después vemos la pancarta con el texto «No pasarán», y la representación de la población civil y los responsables políticos republica-

La producción de filmes de propaganda durante la Guerra Civil española, su lenguaje cinematográfico y sus consignas forman parte por su relevancia de la identidad europea. Y ello no sólo por la magnitud y consecuencias del conflicto, sino aquí, en nuestro análisis, por el tono esencialmente didáctico de las películas analizadas.

nos: para el público francés se advierte que el frente de Madrid se va a convertir en un nuevo Verdún: nos ofrece una capital resistente y abnegada, con fe en la victoria pero sin épica. La banda sonora amplifica una realidad cotidiana monstruosa y de indefensión de la población civil con sonidos de alarmas, ambulancias y explosiones. El silencio, como contrapunto, es también un recurso dramático en los efectos de bombardeos: edificios en llamas, socavones y hundimientos, cadáveres de mujeres y niños, abandonados en estancias llenas de féretros. En la larga descripción del frente y la lucha de Madrid es donde «España 1936» o «España leal en armas» adquiere mayor y mejor fuerza expresiva y discursiva. También es, como veremos, el fragmento en el que visualmente se evidencian más reminiscencias de la obra filmica previa de Luis Buñuel. En «Las Hurdes», como aquí, la fotografía en blanco y negro muy contrastada trasmite un fuerte dramatismo. iunto con los planos cortos, que favorecen la cercanía y la identificación del espectador con el sufrimiento humano. Junto a ello, utiliza otros recursos formalistas de gran valor expresivo, como los barridos de cámara o los fundidos encadenados para permitir la reflexión del espectador, junto con las dinámicas del contraste en la composición de los planos, las angulaciones extremas de cámara y las composiciones oblicuas.

El fragmento dedicado a Madrid, por otra parte. está impregnado de un cierto realismo poético y a menudo de un pesimismo extremo, lo que desde luego casa muy mal con el reportaje de agitación soviético. De nuevo encontramos recursos demostrativos de la veracidad como el mojón kilométrico, las pancartas en Madrid, el frente bélico en la Casa de Campo, parque de la capital de España. Otro elemento que aporta dinamismo y realidad al relato es la inclusión de pequeñas ficciones que intensifican el grado dramático del filme, por ejemplo cuando muestra la visita de unos padres al hijo en el mismo frente de batalla. La vida en el Madrid republicano y la defensa de la capital se organizan como una colaboración de toda la población, de forma colectiva. Incluso los niños intervienen. siendo la infancia un motivo recurrente en el filme. bien reflejada en su escolarización, bien como defensores activos de la República. Nada parece dejado al azar: los tesoros artísticos se preservan, el metro se utiliza como refugio antiaéreo. Con todo, este aluvión de actividades positivas está impregnado de una melancolía trágica, sobrevolada por la muerte. En la lucha no hay vestigios de heroísmo: el sufrimiento y la muerte se hacen omnipresentes, se van convirtiendo progresivamente y en realidad en el hilo conductor y el tema de este bloque de la película hasta que los muertos irrumpen en escena solos, abandonados: constituyendo una cierta poética del sufrimiento como ya mostrara Buñuel en «Las Hurdes, tierra sin pan». Son imágenes que se elevan, cortan su relación con el contexto (la batalla de Madrid) para erigirse en motivos de reflexión sobre la condición humana. Finalmente el filme acaba interpelando al espectador más en términos de inquisición que de agitación. El personaje solitario filmado en primer plano, pensativo, o las alambradas absurdas en un campo yermo contribuyen a una poética sobre el ser humano y los horrores de la guerra. La locución final pregunta ¿Cuándo terminará esta monstruosa guerra?: no hay consignas heroicas, ni entusiasmos de combatiente. Como acertadamente observara Kowalsky (2003: 184), muchas de las imágenes de los operadores soviéticos contradecían el sentido y la orientación ideológica de la propaganda soviética imperante, por su minuciosidad en el detalle, la representación de lo cotidiano y por mostrar al ser humano en su tragedia individual.

4. Discusión

La producción de filmes de propaganda durante la Guerra Civil española, su lenguaje cinematográfico v sus consignas forman parte por su relevancia de la identidad europea. Y ello no sólo por la magnitud y consecuencias del conflicto, sino aquí, en nuestro análisis, por el tono esencialmente didáctico de las películas analizadas: las producidas en la embajada española en París, y dirigidas a la opinión pública europea. Se trata de filmes de montaje elaborados con materiales de archivos o materiales variados o incluso ajenos en la propaganda filmica, multiplicando ante el espectador la presunta obietividad y credibilidad de las tesis del discurso, entre ellas la legitimidad y justicia social del gobierno republicano, la dignidad de sus partidarios y la necesidad de intervenir en el conflicto en su ayuda. Estilísticamente abundan en una fotografía contrastada, planos de objetos y rostros muy cercanos que potencien el simbolismo y la identificación del espectador junto con las micro-ficciones emotivas y un montaje de propaganda formalista y de fuerte dialécti-

En estas obras se diluye el concepto tradicional de autoría filmica, al servicio de una causa y de una intencionalidad persuasiva. En el caso analizado, la película «España 1936», resulta al fin una obra colectiva, en la que es posible sin embargo vislumbrar la huella individual de Buñuel, así como de varios operadores soviéticos que filmaron el material, y la inclusión de recursos cinematográficos de documentalistas franceses y de la intelectualidad documental norteamericana. Aunque de factura irregular, resulta relevante por el cruce y el ensayo de técnicas filmicas en una etapa aún de conformación de las prácticas y estrategias del cine documental. Respecto al cineasta aragonés, su intervención es notoria en el realismo de los hechos, especialmente en el episodio del frente de Madrid, aunque fuese a partir de una suma de materiales diversos puestos al servicio de una causa. Procede, desde su etapa inmediatamente anterior, la de la compañía productora Filmófono (1935-36), la actitud del cineasta profesional, que se adapta a métodos productivos marcados, la producción ajustada a tiempos cortos y a magros presupuestos económicos. Pero se adivina también la estética, el lenguaje y la estructura «Las Hurdes, tierra sin pan» (1933), ciertamente pesimista, reflexiva, y donde la muerte se convierte en tema autónomo.

Referencias

ÁLVAREZ, R. & SALA, R. (2000). El cine en la Zona Nacional. Bilbao: Mensajero.

ARANDA, J.F. (1969). Luis Buñuel. Biografía crítica. Barcelona: Lumen.

AUB, M. (1985). Conversaciones con Buñuel. Madrid: Aguilar. BAXTER, J. (1996). Luis Buñuel: una biografía. Barcelona: Paidós. BOLLOTEN, B. (1989). La Guerra Civil española: revolución y contrarrevolución. Madrid: Alianza.

BORDWELL, D. (1985). Narration in the Fiction Film. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

BORDWELL, D. (1989). Historical Poetics of Cinema. in PALMER, R.B. (Ed.). *The Cinematic Text: Methods and Approaches.* New York: AMS Press; 369-398.

BUÑUEL, L. (1982). *Mi último suspiro*. Barcelona: Plaza & Janés. CRUSSELLS, M. (2003). *La Guerra Civil española: cine y propaganda*. Barcelona: Ariel.

DE KERCKHOVE, D. (1995). A Pele da Cultura (The Skin of Culture. Lisboa: Relógio d'Água.

DíEZ, E. (2002). El montaje del Franquismo: la politización de las fuerzas sublevadas. Barcelona: Laertes.

EGENFELDT-NIELSEN, S. (2006). Overview of Research on the Educational Use of Video Games, in *Digital Kompetanse*, 3, 1; 184-213. GRØNSTAD, A. (2002). The Appropriational Fallacy: Grand Theories and the Neglect of Film Form, In *Film-Philosophy*, 6, 23 (www.film-philosophy.com/vol6-2002/n23gronstad) (30-04-10).

FERNÁNDEZ, C. (1972). La guerra de España y el cine. Madrid: Editora Nacional.

GÓMEZ TARÍN, F.J. (2007). Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine. *Comunicar 29*; 75-80.

GUBERN, R. (1986). *1936-39: la Guerra de España en la pantalla*. Madrid: Filmoteca Española.

GUBERN, R.; MONTERDE, J.E.; PÉREZ PERUCHA, J.; RIMBAU, E. & TORREIRO, C. (1995). *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra. HERRERA, J. (2006). *Estudios sobre «Las Hurdes» de Buñuel*. Sevilla: Renacimiento.

KONIGSBERG, I. (1987). The Complete Film Dictionary. London: Bloomsbury.

KOWALSKY, D. (2003). La Unión Soviética y la Guerra Civil Española. Una revisión crítica. Barcelona: Crítica.

Kyrou, A. (1962). Buñuel. París: Seghers.

LÓPEZ, C. (1995). La banda sonora de Ispanija. Secuencias, 3; 78-85. NUSSINOVA, N. (1996). «España 1936» ¿Es una producción de Luis Buñuel? Archivos de la Filmoteca, 22; 79-95.

OBERMANN, K. (1937). A propos d'Espagne 36. Le nouveau film espagnol. *Ce Soir, 10.*

PEPPLER, K. & KAFAI, Y.B. (2007). What Video Game Making Can Teach us about Learning and Literacy: Alternative Pathways into Participatory Culture. In BABA, A. (Ed.). Situated Play: Proceedings of the Third International Conference of the Digital Games Research Association. Tokyo: The University of Tokyo; 369:376.

PÉREZ, T. & COLINA, J. (1993). Buñuel por Buñuel. Madrid: Plot. PRENSKY, M. (2004). The Emerging Online Life Of The Digital Native, published in Prensky website (www.marcprensky.com/writing/Prensky-the_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf (30-04-10).

KANKAANRANTA, M. & P. NEITTAANMÄKI (Eds.). (2009). Design and Use of Serious Games, Dordrecht: Springer. *Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering*, 37.

REIA-BAPTISTA, V. (1995). El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación. *Comunicar 4*; 106-110.

REISZ, K. (1960). The Technique of Film Editing. London/New York: Focal Press.

RENAU, J. (1935). Testigos negros de nuestros tiempos (paréntesis a la violencia). *Nueva Cultura*, 7-8; 14-15.

RTVE (2009). La guerra filmada (www.rtve.es/mediateca/videos/20090727/guerra-filmada-espana1936/552013.shtml) (20-10-09).

SALA, R. (1993). El cine en la España republicana durante la Guerra Civil. Bilbao: Mensajero.

SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (2006). Cine y Guerra Civil española. Del mito a la memoria. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (2007) Propaganda y mitografía en el cine de la Guerra Civil española (1936-39). Cuadernos de Información y Comunicación, 12; 75-94.

THOMAS, H. (1979). La Guerra Civil española. Madrid: Urbión. ZUNZUNEGUI-DÍEZ, S. (2007). Acerca del análisis filmico: el estado de las cosas. Comunicar 29; 51-58.

ZIMMERMAN, E. (2008). Gaming Literacy: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-first Century, in Perron, B. & Wolf, M. (Eds.). *The Video Game Theory Reader 2*. New York: Routledge; 23-31.



HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 35, 2010, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 79-82

DOI:10.3916/C35-2010-02-08













Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Experiencias

Analysis



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

 Rodrigo Browne, Víctor Silva y Ricardo Baessolo Valdivia y Valparaíso (Chile) Recibido: 10-08-09 / Revisado: 24-10-09 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-01

Periodismo intercultural: Representación peruana y boliviana en la prensa chilena

Intercultural Journalism: Peruvian and Bolivian Representation in the Chilean Daily Press News

RESUMEN

El presente trabajo estudia los mecanismos por los cuales la prensa masiva genera y representa discursos culturales provenientes de dos de los grupos más polémicos que en la actualidad conviven con los chilenos: peruanos y bolivianos. La representación que hacen los medios de comunicación sobre las culturas estudiadas incide fuertemente en los imaginarios que crean sus audiencias, lo que demanda una preocupación por proponer espacios de interacción intercultural tanto en los medios como en otras instituciones sociales, donde los estudios de comunicación y periodismo intercultural se cohesionen para ofrecer alternativas de encuentro y comunicación entre grupos culturalmente distintos. El objetivo central de esta investigación es comprender cómo, en los procesos de construcción social de la realidad a través de los medios de comunicación masivos, son representados los «discursos de la diferencia» de lo peruano y boliviano en Chile. La metodología empleada para validar dicha propuesta es la del análisis crítico del discurso (ACD) aplicado en las noticias de los diarios «La Cuarta» y «Las Últimas Noticias», pertenecientes a los grupos periodísticos con mayor tirada en el país: consorcios «Copesa» y «El Mercurio». Los resultados de la investigación permiten concluir que estos medios de prensa representan realidades que tienden a marginar al «otro migrante», a través del reforzamiento de imaginarios de identidad construidos desde las relaciones fronterizas entre los tres estados-nacionales.

ABSTRACT

This article examines the processes through which the nationwide press generates and represents the cultural discourses of two of the most controversial migrant groups coexisting nowadays in Chile: Peruvians and Bolivians. The representation that the news media carry out regarding the studied cultures strongly influences the imaginaries of the Chilean audiences. That calls for special concern so as to propose the necessary spaces for intercultural exchange as much in the media as in the social institutions. These spaces will be the ones in which communication studies and intercultural journalism can merge, in order to offer meeting and communication alternatives between culturally different groups. The principal goal of this research study is to understand how, in the processes of social construction of reality through the news media, the Peruvian and Bolivian «discourses of difference» are represented in Chile. The methodology employed to validate such a proposal is the Critical Discourse Analysis (CDA) applied to the news in «La Cuarta» and «Las Últimas Noticias» newspapers, belonging to the press groups with the greatest circulation in the country: the consortia Copesa y El Mercurio. The results of the research allow us to conclude that these press media represent realities which tend to marginalise the «migrant other», through the reinforcement of identity imaginaries constructed upon the frontier relationships among the three nation-states.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Construcción social, cultura, identidad, discurso, diferencia. Social construction of reality, culture, identity and discourse of difference.

- ♦ Dr. Rodrigo F. Browne Sartori es Director de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile en Valdivia (Chile) (rodrigobrowne@uach.cl).
- ♦ Mg. Ricardo A. Baessolo Stiven es Investigador de la Universidad Austral de Chile (ricardobaessolo@gmail.com).
- Dr. Víctor M. Silva Echeto es Profesor de la Universidad de Playa Ancha en Valparaíso (Chile) (vecheto@gmail.com).

1. Introducción

Las situaciones de conflicto y choque cultural producidos, por ejemplo, como consecuencia de fenómenos migratorios, discriminaciones sociales o problemas fronterizos aparecen cotidianamente en los medios de comunicación y son carne de cañón de la espectacularización que éstos hacen de la realidad. Realidad que revelan desde una identidad definida v establecida frente a otra alteridad diferente, exótica y, supuestamente, débil. En atención a lo anterior y en palabras de Campoy y Pantoja (2003: 37), «la situación actual viene dada por unas sociedades nada homogéneas donde el fenómeno migratorio no ha dado tiempo suficiente para que se conforme una opinión pública definida sobre este hecho así como para crear una conciencia social», por lo que es urgente que el campo de las teorías de la comunicación y sus aplicaciones en el periodismo se cuestionen sobre cómo los medios realizan ciertos procesos de construcción noticiosa y cómo éstos pueden ser analizados y estudiados, sobre todo si se trata del reforzamiento o instauración de discursos de grupos y culturas minoritarios, como es el caso de los migrantes peruanos y bolivianos en Chile y su exposición en la prensa sensacionalista formal y tradicional de este último país sudamericano.

Por lo mismo, el presente artículo expone parcialmente parte de los resultados de la investigación denominada «Comunicación intercultural y periodismo intercultural: análisis crítico de la construcción social de la realidad a través de la representación mapuche y peruano-boliviana en las noticias de la prensa diaria de cobertura nacional (Copesa y El Mercurio, 2008)», aplicada durante 2008 y cuyo objetivo general es «comprender los procesos de construcción noticiosa y las representaciones que éstos hacen en relación a los discursos sobre lo mapuche y peruano-boliviano en la prensa diaria de circulación nacional, considerando los estudios interculturales desarrollados desde la comunicación y sus aplicaciones en el periodismo».

Después de analizar las noticias publicadas durante 2008 en los diarios «La Cuarta» y «Las Últimas Noticias» –«prensa amarillista» de los grupos periodísticos más poderosos y de mayor tirada en el país– se puede asegurar que, por lo menos en relación a la discriminación mediática de peruanos y bolivianos, se cuenta con una cantidad significativa de representaciones sociales ya asentadas y contextualizadas en la memoria colectiva erigida durante los casi doscientos años de construcción del estado-nación. Desde un eje histórico, estas clasificaciones se pueden encontrar en las reparticiones geográficas de lo que se llamó la Guerra del Pacífico, disputa que culminó con la anexión a

Chile de sectores del sur del Perú y con la imposibilidad de acceso al mar por parte de los bolivianos.

En cuanto al análisis específico de las noticias relacionadas a lo peruano y boliviano en la prensa de Chile, éstas tratan de instaurar y consolidar dichos modelos de representación que se desentienden del cruce intercultural que, en el campo de los medios de comunicación, va han sido teorizados por Estrella Israel Garzón (2000, 2002, 2004, 2006) y Rodrigo Alsina (1997, 1999), y que, en el ámbito de la educación, la comunicación y sus mediaciones, han desarrollado Martín Barbero (2003), Aguaded (2001), Vilches (2001), García Galindo (1994 y 2005) y Sierra (2006), entre muchos más: «nuestra utopía de comunidad solidaria, ahora como nunca antes contradictoria, ya que junto a su creciente capacidad de erradicar, a escala mundial, las discriminaciones que nos desgarran, lo que hoy proyecta es un mayor cúmulo de violencia...» (Martín Barbero, 2003: 17).

En consecuencia, se puede apreciar que los medios crean generalizaciones manifestadas y reducidas en representaciones que «suelen aproximarse a la interpretación hegemónica o, al menos, fácilmente consensuable» (Rodrigo Alsina, 2006: 39), respaldados en el imaginario levantado en torno a una voz oficial que se centra en los intereses de su respectiva nación y que actúa bajo tal verdad para el resguardo de un pretendido bien común. El problema es que, fácilmente, estas generalizaciones pueden mutar a estereotipos y prejuicios en relación a otros. En Chile, un potente estereotipo marca el trato discriminatorio que se le da a lo peruano y boliviano en la prensa estudiada, sobre todo -y desde un tiempo a esta parte- considerando los fenómenos migratorios que se han masificado, debido a las últimas crisis económicas globales, desde los países del altiplano.

2. Comunicación e identidad cultural

Según Flusser (2008), el primer punto de encuentro entre culturas distintas es intrínseco al ser humano, ya que las teorías actuales de las ciencias sociales no conciben a las sociedades en sí mismas o aisladas, sino que en virtud a la percepción que de ellas tienen otras comunidades, lo que conforma una relación donde éstas pueden plantear su identidad a partir de «discursos de la diferencia» (Silva, 2003: 52). Lo anterior, unido a la idea de que la globalización mundialización ha facilitado el intercambio cultural, descrito así por Laplantine y Nouss (1997), se posiciona en un escenario complejo con nuevos agrupamientos étnicos y nacionales, donde las comunidades se abren a la problemática identitaria. «En este sentido, pese a constituir un

reto para la diversidad cultural, el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones» (García Galindo, 2005: 77-78).

Grimson (2001), rescatando el carácter múltiple y activo de la noción de cultura, concluye que el elemento central de ésta es el ser humano y las actividades que realiza para el desarrollo y preservación identitaria de la misma. Basado, sobre todo, en el carácter heterogéneo de unas culturas, sostiene que la definición de comunicación permite validar una propuesta de encuentro inter-cultural, donde debe prevalecer la interacción frente a una generalización homogenizante y homologadora. Desde el cruce comunicación y cul-

tura, es pertinente, por tanto, recurrir a la noción de espacios de interacción, acentuando lo intercultural como demostración viable de intercambios no sólo simbólicos sino también de relaciones físicas y materiales.

En consecuencia, es oportuno criticar la confusión de conceptos derivados del encuentro entre cultura e identidad, ya que, si se considera a una comunidad como un grupo humano con cultura e identidad propia y homogénea, no

habría espacio para la interacción entre culturas a través de fenómenos comunicativos. Esto supondría que las sociedades nacionales terminarían por homogeneizarse, los pueblos aborígenes por occidentalizarse y los migrantes por integrarse, es decir, el migrante negro debería teñirse del blanco occidental de quien recibe a ese visitante de color. Como fácilmente se puede deducir esto no sucede, ya que la cultura está siempre en constante ebullición, interrelación e intercambio.

Miquel Rodrigo Alsina (1999) tiene una visión particular sobre la identidad, entendiéndola como una construcción cultural generada por las relaciones e interacciones sociales. Esto implica que la identidad no es inherente al hombre, sino que se construye, y lo hace por comparación y diferenciación con el otro. Este autor presenta, además, dos niveles de identidad: la paradigmática y la pragmática. La identidad paradigmática implica que las personas cuentan con una serie de modelos históricamente establecidos y socialmente connotados que se renuevan constantemente. El nivel

pragmático de la construcción identitaria implica que ésta nace de la interacción con los otros, adquiriendo su forma en las relaciones intersubjetivas. Para ampliar y comprender de mejor manera esta particularidad es vital acercarse al problema desde una mirada, como diría Rodrigo Alsina (2001), construccionista.

3. La construcción de los medios como realidad

Siguiendo lo expuesto por Rodrigo Alsina y en consecuencia con los objetivos de esta investigación, resulta necesario detenerse en las nociones que Peter Berger y Thomas Luckmann expusieron bajo el rótulo de «Construcción social de la realidad» (1972), sus aplicaciones e implicaciones en los medios de comunicación y su influencia en la masificación mediatizada de ciertas realidades. Los medios construyen herra-

Las situaciones de conflicto y choque cultural producidos, por ejemplo, como consecuencia de fenómenos migratorios, discriminaciones sociales o problemas fronterizos aparecen cotidianamente en los medios de comunicación y son carne de cañón de la espectacularización que éstos hacen de la realidad. Realidad que revelan desde una identidad definida y establecida frente a otra alteridad diferente, exótica y, supuestamente, débil.

mientas e instrumentos específicos para decir más cosas en el más mínimo espacio. Una de las preferidas en el ejercicio periodístico es el uso de estereotipos. «Estereotipar es una forma muy fácil de ponerse de acuerdo con la audiencia porque, en la mayoría de los casos, los estereotipos son percepciones en gran parte compartidas» (Rodrigo Alsina, 1989: 122). Un estereotipo peyorativo, como es el caso de la diferencia peruana y boliviana en Chile, es difícil de olvidar ya que ofrece fáciles explicaciones a cuestiones complejas de asimilar, sobre todo en cuanto a fenómenos socio-culturales. Por lo mismo, sentencia Estrella Israel Garzón (2002), es urgente crear mecanismos para avalar un nuevo periodismo desde la compresión globalizada de lo intercultural, asumiendo que la prensa escrita, por lo general, realiza una serie de procesos para crear una realidad mediatizada, segmentada y modificada dependiendo de sus conveniencias.

Para entender cómo los individuos construyen sus realidades, es pertinente comenzar con lo que Jonathan Potter (1998) precisa al decir que es natural crear afirmaciones factuales, no por simple azar, sino porque las situaciones de la vida real –y hasta la ficción– se perciben de manera más cómoda cuando son creíbles y coherentes. En las ciencias sociales, incluso en la sociología del conocimiento científico, el término contruccionismo se emplea con matices distintos y hasta contradictorios. En el caso de Berger y Luckmann, se refleja en la manera en cómo la experiencia adopta la forma de entidades y estructuras sólidas y perdurables en un contexto social.

La realidad de la vida cotidiana se presenta como la realidad por excelencia –«suprema realidad» le llaman Berger y Luckmann– pues es natural desenvolverse en ella con plena vigilia. Es una realidad que está al

Los medios de comunicación crean un sistema noticioso de tendencias en las construcciones sociales referentes a lo peruano y boliviano (...). Si existen intereses políticos y económicos jerárquicamente más importantes que la creación de espacios interculturales, no sorprende que el tratamiento de estas noticias instaure una diferencia enorme entre «mismos» y «otros», dando vida a discriminaciones y conflictos interculturales y disminuyendo los espacios de diálogo e interacción entre culturas a través de la prensa.

alcance corporal de los individuos, lo que permite manipularla y ejercer actividades en ella. En esta suprema realidad, la conciencia está dominada por un motivo pragmático, es decir, «mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él» (Berger & Luckmann, 1972: 40). Este punto es muy importante analizarlo, ya que estos autores plantean que el interés que tiene un individuo por un tema particular está determinado por su cercanía física con él. Lo interesante, con esto, es que ya se pueden justificar las estrategias utilizadas por los medios de comunicación al pretender influir directamente en las representaciones de la realidad de los individuos, a través de los tópicos que más les interesen. Si bien los medios de comunicación analizados se han caracterizado por su efecto de masividad, en el sentido de que apuntan a una realidad más global que local, la manera de llegar a los temas cercanos a la práctica de los individuos está dada, desde un principio, en sus secciones, las cuales han sido impuestas y han permanecido en el tiempo con tanta fuerza que hoy en día no sorprende encontrarse con política, nacional, deportes, editorial, etc. al abrir el diario. El ejemplo de las secciones permite comprender cómo los medios de comunicación construyen y guían la realidad, encasillándola en temáticas que pueden llegar de mejor manera a las prioridades de los individuos según sus actividades de interés y urgencia.

Además, la vida cotidiana se presenta como una realidad ordenada, en el sentido de que los fenómenos que en ella aparecen son dispuestos con anterioridad en pautas que se imponen, independientemente, de

las interpretaciones de cada quien. Este orden hace que la realidad de la vida cotidiana se presente como objetiva, sobre todo gracias al lenguaje utilizado en ella que, por un lado, nombra los objetos, situaciones y fenómenos para regular aquello que tiene significado para los individuos y, por otro, permite la formación de redes de contacto en las que cada cual se desenvuelve.

La realidad de la vida cotidiana responde a una organización basada en el cronotopo (Bajtin, 1989; 1993). La vida cotidiana se enfoca en la relación tiempo-espacio que con-

forman el presente desde un aquí y un ahora, lo que se percibe como realidad de la conciencia y desde lo que, aplicado al campo de las comunicaciones, Vázquez Medel (1999; 2003) presenta como una teoría del emplazamiento: «Estar emplazados (de plaza: lugar y de plazo, tiempo) es estar citados en determinado tiempo y lugar para que demos razón de algo. Esta categoría cronotópica, tomando la noción de Bajtin, propia de nuestro idioma, surge por convergencia entre emplazar¹ (de en- y plazo), 'dar a alguien un tiempo determinado para la ejecución de algo' y emplazar² (de en- y plaza) 'poner cualquier cosa en determinado lugar'» (Vázquez Medel, 2003: 26).

En esta convivencia entre varios emplazamientos, entendidos como mundos reales, se podría decir que los medios de comunicación actúan como un mundo distinto al de la vida cotidiana, ya que contienen y requieren sus propios códigos para ser abordados. Es

decir, cuando se abre el periódico se entra a un mundo diferente y cuando se cierra se vuelve a la realidad de la vida cotidiana. Berger y Luckmann explican este fenómeno ejemplificándolo con el teatro, ya que al abrirse el telón el espectador se ve «transportado a otro mundo, que tiene significados propios, y a un orden que tendrá o no mucho que ver con el orden de la vida cotidiana» (Berger & Luckmann, 1972: 43). De esta manera, se puede decir que los medios de comunicación son productores endémicos de zonas limitadas de significación, caracterizados por desviar la atención de la vida cotidiana, lo que produce un quiebre en la tensión de la conciencia.

4. Chile: un país centralista de construcción noticiosa

Dicho lo anterior, las noticias que aluden a conflictos peruanos y bolivianos en los periódicos analizados sitúan estos conflictos, generalmente, en situaciones geográficas lejanas a la mayoría de los chilenos. Esto se debe, en primer lugar, a la centralización noticiosa que caracteriza a los medios de comunicación masivos o de mayor tiraje en el país, lo que provoca que gran parte de las informaciones provengan de la capital.

La centralización comercial de Chile hace que la población peruana y boliviana se concentre casi en exclusivo en Santiago, por lo que es más difícil para los ciudadanos de regiones identificar los problemas que se heredan de la convivencia intercultural y sus interrelaciones. Es más, en ciertas ciudades y localidades del país prácticamente no existe este tipo de intercambio cultural, ya que no hay población peruana o boliviana. Por último, la centralización política de Chile hace que Santiago sea la sede de las noticias, aún cuando éstas se originen en otras regiones o en el extranjero, ya que las voces oficiales –amigas fieles y recurrentes del tratamiento noticioso en los medios de comunicación– se encuentran en la capital del país.

En términos generales, la centralización noticiosa, comercial y política hace que las noticias sobre lo peruano y boliviano sean lejanas a las percepciones directas cara a cara de muchos individuos que leen los periódicos en cuestión, lo que implica que el campo de interpretaciones y asimilaciones sobre sus realidades cambie constantemente. Lo interesante de esto es que, si bien las construcciones sociales sobre lo real son subjetivas, éstas pueden ser activadas por medios de comunicación que, más allá de su intención implícita de crear imaginarios sociales, son víctimas de la centralización. Situación que refuerza, aún más, la influencia directa en los individuos que acceden a ellos.

En esta línea, Rodrigo Alsina (1999), entendiendo el concepto de realidad como proceso social intersubjetivo de análisis de discurso, distingue dos modelos contrapuestos para el estudio de los medios de comunicación. En una primera versión y por un lado, se pueden analizar los medios de comunicación desde su tendencia a construir una realidad aparente e ilusoria, donde, para algunos teóricos, los medios manipulan y distorsionan una realidad objetiva o, para otros, los medios realizan un simulacro de la realidad social. El segundo modelo postula una hiperrealización de la realidad social bajo la referencia de la sociología aplicada a la semiótica, sociosemiótica y la etnometodología, donde la realidad es creada y difundida por los medios.

Este autor concluye que el proceso de construcción de la realidad depende totalmente de la práctica productiva de un periodismo legitimado para construir estas realidades sociales, gracias al proceso de institucionalización de las prácticas y los roles en un juego intersubjetivo donde los individuos participan, según Berger y Luckman (1972), reconociendo su vida cotidiana en ellos mismos.

Frente a lo expuesto, es importante aclarar que la historia de los periódicos estudiados señala que éstos obedecen a un dúopolio de la información, ya que son sólo dos los grandes consorcios periodísticos que se reparten al total de la población consumidora de noticias escritas en Chile. Además, se caracterizan por la centralización de sus informaciones, la que privilegia los acontecimientos del gran Santiago y deja prácticamente descubiertas al resto de las regiones del país. También, ambos periódicos son influenciados por grupos económicos, lo que repercute notablemente en sus inclinaciones políticas, presentando pautas noticiosas rígidas y a la sazón constante de intereses afines con líneas editoriales comprometidas con la derecha neoliberal.

Con la fundamentación anterior, se puede demostrar que los medios de comunicación crean un sistema noticioso de tendencias, por lo que las construcciones sociales referentes a lo peruano y boliviano que ocupan a este trabajo, como se verá en la propuesta metodológica, son sometidas a un filtro de intenciones privadas. Si existen intereses políticos y económicos jerárquicamente más importantes que la creación de espacios interculturales, no sorprende que el tratamiento de estas noticias instaure una diferencia enorme entre «mismos» y «otros», dando vida, como sostiene Casero Ripollés (2004), a discriminaciones y conflictos interculturales y disminuyendo los espacios de diálogo e interacción entre culturas a través de la prensa.

5. ACD: una propuesta metodológica

Van Dijk (1990; 1997; 1999; 2003), uno de los principales exponentes del análisis crítico del discurso (ACD), sostiene que los medios de comunicación son el principal instrumento de expresión de los grupos que controlan las mayores cuotas de poder en la sociedad occidental. Por esto, los discursos de los medios de comunicación, sobre todo las noticias, contienen elementos discursivos que refuerzan y reproducen la supremacía de las elites frente a los grupos sociales menos favorecidos. Es decir, los medios de comunicación son los principales productores de discursos sobre desigualdad social. Por esto. Van Diik ha desarrollado una línea de trabajo por medio del ACD destinada a analizar el modo como la prensa escrita presenta a las minorías étnicas y a los inmigrantes, sobre todo en y desde Holanda y España.

De acuerdo a lo mencionado y dado que parte de esta investigación pretende comprender cómo los medios de comunicación influyen en la sociedad construyendo imaginarios sociales que refuerzan la diferencia intercultural para con lo peruano y boliviano, resulta interesante trabajar bajo los lineamientos —y bajo ciertas adaptaciones a la realidad local— que propone van Dijk sobre el ACD y sus consecuencias en virtud a los objetivos de la presente propuesta.

En específico, este artículo propone presentar las noticias referentes a lo peruano y boliviano en los periódicos sensacionalistas «Las Últimas Noticias» y «La Cuarta», tomando como punto de partida el análisis ejecutado durante 2008. Éstas se aplicaron de lo general a lo particular, de lo global a lo local, en aspectos formales y de significados, y se dividieron en cuatro niveles, presentados en dos planos (cuadro 1):

Plano significado / texto	Nivel temático: significados globales	
	Nivel de significados locales:	
	- De carácter implícito o indirecto	
	- De carácter explícito o directo	
5, 1,, , , ,	Estructuras formales sutiles	
Plano formal / texto-contexto	Nivel contextual	

Cuadro 1: Planos y niveles en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) empleado en la investigación.

5.1. Plano significado/texto

• Nivel temático: significados globales. Se refiere a los temas de los qué trata el discurso periodístico-informativo analizado, marcando las interacciones, la estructura social y las orientaciones de cómo se emite la noticia. En la práctica, estos significados globales,

generalmente, no pueden ser reconocidos con tanta evidencia, sino que deben ser inferidos del propio discurso o, en el último de los casos, asignados a él. Con esto, se obtiene una primera idea general de la noticia analizada y se controlan otros aspectos generales de la misma. En el periodismo, este plano de abstracción consiste en un conjunto de categorías textuales convencionales tales como portada. llamados, el texto que conforma la noticia, opiniones y comentarios. Los periodistas, al titular, otorgan la estructura de relevancia del texto, es decir, tratan de esquematizar lo esencial entre el epígrafe y el título de la noticia. Se intenta, en consecuencia, buscar respuesta a varias interrogantes. tales como de qué habla el texto, qué macroestructuras semánticas (temas) es posible deducir del discurso, cómo se unen, cuáles son los presupuestos que se manejan acerca del discurso sobre «el otro» que ocupa a la investigación en general.

- Nivel de significados locales. Se refiere a un estudio de los significados locales como, por ejemplo y bajo los intereses prioritarios de esta investigación, el significar literal de las palabras. Los significados locales, a diferencias de los significados globales, resultan de la relación que se realiza desde quienes emiten la noticia en función a los modelos mentales y, por lo mismo, en las posteriores opiniones, actitudes y construcciones sociales de quienes reciben esa información. Las formas de significados locales se pueden dividir en dos categorías: de carácter implícito y de carácter explícito.
- De carácter implícito o indirecto, son informaciones que se pueden inferir de palabras del texto, como implicaciones, presupuestos, alusiones, ambigüedades, hipérboles, etc. El texto no lo expresa explícitamente.

Este tipo de significado local es parte del modelo mental del público y no está presente con evidencia en el texto analizado.

 De carácter explícito o directo, son informaciones evidentes que se encuentran con claridad en las palabras del texto.
 Particularmente, en este paso, interesa indagar acerca de las estrategias léxicas utilizadas por los periodistas, en las informacio-

nes de prensa u noticias sobre las temáticas arrojadas en el nivel anterior.

5.2. Plano formal/texto-contexto

• Estructuras formales sutiles. Se refiere a las formas o formatos globales y locales que se pueden ca-

Cholito quedó al descubierto cuando cabros de aduana con olfato canino lo sometieron a Rayos X

Minusválido fondeaba 84 ovoides en su silla de ruedas

Una original modalidad para ocultar droga fue descubierta en el paso fronteri-zo de Chacalluta, cuando un minusvalido peruano intentó ingresar al país 2,6 kilos de clorhidrato de cocaina en los neumáticos de su enchulada silla de ruedas.

La merca fue descubierta cuando los desconflados cabros del Servicio Nacional de aduanas, decidieron exponer al cojo, con silla y todo, a la acción de los Rayos X, Apenas pasaron el bulto, la pantalla mostró cinco caries, dos fracturas en la canilla izquierda, una prótesis de PVC tamaño asnal amarrada a las criadillas, y varias envoltorios misteriosos en la cámara de una de las ruedas del cholomóyii.

Al observar la escena los funcionarios desmontaron la cámara lo que permitió descubrir varios cilindros rellenos de clorhidrato 'prime' de exportación. El detenido, Robin Weider Mendoza Del Aguila (45) viajó desde la zona de Tingo María, en la selva peruana, con 84 ovoídes escondidos en las ruedas. Tras ser detenido se negó a declarar ante los carabineros de la Subcomisaria de Chacaliuta. El tribunal de Garantía de Arica, ordenó la prisión preventiva de l'burrero'.



racterizar por incidir menos en el control consciente de las noticias por parte de los receptores. Su objetivo es, en principio, observar cómo operan los aparatos ideológicos formales del discurso que pueden emitir falacias, omitir información crucial, construyendo modelos sesgados e interesados de acuerdo a los discursos de dominación y sus fuentes, basado en lo que

Potter (1998) defiende como economía de la verdad.

• Nivel contextual. Son representaciones mentales de la memoria a largo plazo, donde se almacenan los conocimientos y las opiniones sobre lo vivido. Se refiere a la importancia que tienen en relación con los contextos modélicos locales y globales.

6. Resultados: análisis de «La Cuarta» y «Las Últimas Noticias»

El primer paso para el proceso de análisis del material periodístico objeto de estudio de esta investigación consistió en seleccionar todas las noticias que, en los periódicos «La Cuarta» y «Las Últimas Noticias», hicieran referencia a temas vinculados con lo peruano y boliviano durante 2008.

Para el efecto de esta publicación, y a modo de ejemplo, sólo se presentarán dos casos que denoten con la mayor claridad posible la aplicación metodológica a través de la matriz ACD ya expuesta. Las noticias elegidas y su análisis son las siguientes.

Cholito quedó al descubierto cuando cabros de aduana con olfato canino lo sometieron a Rayos X. Minusválido fondeaba 84 ovoides en su silla de ruedas.

Diario: «La Cuarta» Fecha: 11/06/2008 Página: 8

Plano significado/texto

Nivel temático: significados globales

En correspondencia entre el titular y las demás macroestructuras de la noticia, se intenta describir al infractor como un personaje bajo en la escala social, por ser peruano en silla de ruedas y por aprovecharse de su condición minusválida para transportar drogas a Chile. En el titular se muestran dos bandos; el que trata de «pasarse de listo» y quien lo desenmascara: el peruano es el malo y los chilenos son los buenos. Así, se le atribuyen características caninas a los funcionarios de la aduana chilena para demostrar su superioridad ante la sucia maniobra del peruano.

Esta superioridad se muestra como relevante frente a un contexto determinado que coincide directamente con el de los espacios interculturales, ya que las características identitarias que aquí se resaltan forman parte de una experiencia donde «la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente» (Berger y Luckmann, 1972: 36), pero que -para quienes no están acostumbrados a enfrentar cara a cara los procesos policíacos o aduaneros y toman esta noticia sólo desde un lado anecdótico- el rango de superioridad no tiene que ser, necesariamente, un arma contra la delincuencia o el contrabando de drogas.

Nivel de significados locales

La asociación significativa de ser peruano, minusválido y traficante de drogas, en su conjunto, conforman la descripción de un personaje muy bajo para la sociedad.

De carácter explícito: La nacionalidad peruana se denomina despectivamente como «Cholito».

De carácter implícito: Hablar de «minusválido» corresponde a encasillar al sujeto dentro de una minoría: discapacitados.

De carácter implícito: «Burrero» se refiere a quien transporta drogas en su cuerpo, dando a entender que la silla de ruedas del sujeto es parte de su cuerpo.

Plano formal/texto-contexto

Estructuras formales sutiles

Se trata de mostrar una conexión entre ser minusválido y ser traficante de drogas, pero estableciendo, a través de la burla, que es una manera poco elegante de traficar drogas. Por esto, la descripción de la escena donde el sujeto peruano pasa por los Rayos X es utilizada para reforzar esta conexión. El ejemplo resulta particularmente burlesco: «Apenas pasaron el bulto, la pantalla mostró cinco caries, dos fracturas en la canilla izquierda, una prótesis de PVC tamaño asnal amarrada a las criadillas, y varios envoltorios misteriosos en la cámara de una de las ruedas del cholomóvil». La descripción remite a una adivinanza sobre las características típicas de este personaje, quien, por ser minusválido debería tener una fractura en las piernas, por ser pobre debería tener caries y por tratar de engañar a la policía chilena debería tener una prótesis de su órgano sexual (que remite al acto sexual con engaño).

Nivel contextua

Está instaurado en el imaginario chileno (y mundial) que Perú es un país productor y «exportador» de drogas.

Cuadro 2: Análisis del primer ejemplo, utilizando la noticia del periódico «La Cuarta» (11-06-08).

Hinchas nortinos viajaron a alentar a la Selección

La marea roja inundó La Paz

Entre 1.500 v dos mil hinchas chilenos se dieron cita desde temprano en el estadio Hernando Siles, quienes convivieron pacificamente y sin ningún tipo de inconvenientes con sus pares bolivianos antes del partido.

Aparte de los chilenos residentes en La Paz, hubo muchos estudiantes, que están en intercambio en Cochabamba, que viaiaron a apoyar a la Roia.

Otro grupo numeroso de fanáticos estaba compuesto por personas provenientes de Arica, Iquique, Tocopi-

lla, Calama y Antofagasta, quienes viajaron a la capital boliviana por tierra el mismo dia del partido.

Los fanáticos chilenos estuvieron divididos en dos grupos: uno en la tribuna principal y otro en una galería lateral, justo donde Gary Medel fue a celebrar el primer

No fue necesario un operativo especial ni custodia de parte de la policía para los hinchas, quienes hicieron notar su presencia durante todo el encuentro.

La Paz



Los chilenos se hicieron notar en el Hernando Siles.

7. Conclusión general

Aunque y por razones de espacio, la aplicación metodológica sólo permitió la exposición de dos casos de análisis en las noticias de los medios chilenos seleccionados, los resultados de la misma arrojaron que durante, por ejemplo junio de 2008, el total de las publicaciones referentes al tema fueron 33, distribu-

yéndose 19 en «La Cuarta» y 14 en «Las Últimas Noticias» y ubicándose principalmente en las secciones de deporte y policial. Los significados locales explícitos más recurrentes fueron los de «cholitos» para los peruanos y «paitocos» y «bolis» para los bolivianos y los significados locales implícitos fueron los de droga, conflicto limítrofe, migración, fútbol, pisco, suspiro limeño y ceviche, entre otros.

En el caso específico del fútbol. la cancha se transformó en un campo de batalla donde salen a relucir conflictos interculturales de toda índole. Por ejemplo, permanentemente se realiza una asociación entre los conflictos culinarios de denomina-

ción de origen que disputan peruanos y chilenos con la capacidad futbolística de ambos países, lo que se puede interpretar como la necesidad de cuestionar la conformación identitaria del oponente o de, por lo menos, amenazar con hacerlo en la misma confronta-

Hinchas nortinos viajaron a alentar a la Selección. La marea roja inundó La Paz.

Diario: «LUN» Fecha: 16/06/2008 Página: 23

Plano Significado/texto

Aparentemente, en esta noticia se relata de forma positiva que la hinchada del fútbol chileno no tendrá problemas de convivencia con los bolivianos en su viaje a La Paz. Pero, al contrario, deja ver que existe la idea de que siempre hay conflictos entre chilenos y bolivianos. Es decir, se ve como una rareza el no tener problemas.

Nivel de significados locales

Nivel temático: significados globales

De carácter implícito: Decir que la hinchada de Chile «inundó» La Paz es una burla ante el problema de la falta de mar en Bolivia; inundar se asocia al agua, y el agua al mar, por lo que este titular hace referencia a los conflictos limítrofes entre Chile y Bolivia.

De carácter implícito: «marea roja» se refiere, por el color utilizado y referido tanto al equipo de fútbol como a la bandera, a la hinchada o barra del cuadro chileno. También es un término burlesco en contra de los bolivianos, ya que hace referencia a sus problemas limítrofes que los tienen sin salida al mar

Plano formal/texto-contexto

Estructuras formales sutiles

El problema del acceso al mar que reclama Bolivia está instaurado en nuestra memoria, y es avivado al tratar de conectarlo al fútbol en una asociación que implica que los problemas culturales se agravan en competiciones deportivas.

Otra conexión que se pretende establecer es que siempre existirán conflictos cuando los chilenos visiten Bolivia, por lo que se requieren operativos especiales y custodias policiales para defenderse de éstos. Es decir, los bolivianos quieren hacerle daño a los chilenos, por lo que son los malos y los chilenos las víctimas

Nivel contextual

La marea roja es una infección, por lo tanto, algo negativo que mata a los moluscos. Actúa en zonas donde baja el nivel del mar, dejándolos expuestos al sol. Esta analogía entre la marea roja y la hinchada de la selección de Chile, que por añadidura se refiere a su identidad cultural, es una provocación a los bolivianos.

Los mayores conflictos entre bolivianos y chilenos tienen sus orígenes en la Guerra del Pacífico, donde Bolivia perdió sus territorios marinos ante Chile. Pese a los reiterados intentos, algunos más violentos que otros, por recuperar su mar, Bolivia sigue, en la actualidad, sin él. Por esto, el mar es un elemento de d'esencuentro entre chilenos y

Cuadro 3: Análisis del segundo ejemplo, utilizando la noticia del periódico «Las Últimas Noticias» (16-06-08).

ción deportiva. Esto no sucede en el área policial. La diferencia está en que los sucesos policiales interculturales pueden fomentar políticas de Estado en contra de la interacción intercultural. Dichas políticas se podrían traducir en un mayor control de peruanos o bolivianos inmigrantes para evitar el tráfico de drogas o de pasos fronterizos ilegales. El problema de esto es que las leyes, al igual como operan las construcciones noticiosas estudiadas, son generalizadoras, lo que en la práctica crean y también refuerzan estereotipos: peruanos burreros, bolis indios o viceversa.

Finalmente, como lo asegura Rodrigo Alsina (2001) y Van Dijk (2003b, 2008) —y aunque los dos ejemplos antes revelados sean los más paradigmáticos de la muestra— cada una de las aplicaciones metodológicas en noticias enmarcadas dentro del proyecto arrojó, en diversos grados, el reforzamiento y/o creación de nuevos estereotipos en relación a los discursos de la diferencia, ya sean éstos peruanos o bolivianos, corroborando lo pretendido en la hipótesis de la presente investigación.

Apoyos

Proyecto FONDECYT Nº 11070062 «Comunicación intercultural y periodismo intercultural: análisis crítico de la construcción social de la realidad a través de la representación mapuche y peruano-boliviana en las noticias de la prensa diaria de cobertura nacional (2008)». Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Ministerio de Educación de Chile.

Referencias

AGUADED, J.I. (2001). La educación en medios de comunicación. Panoramas y perspectivas. Murcia: KR.

BAJTIN, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Madrid: Taurus. BAJTIN, M. (1993). Problemas de la poética de Dostoievsky. México: FCE.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1972). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BROWNE, R. (2006). Comunicación intercultural y periodismo de actualidad. (In)disciplinas e (in)definiciones para una deconstrucción crítica de los medios. *Comunicación*, 4; 223-242.

CAMPOY, T. & PANTOJA, A. (2003). Propuestas de 'e-orientación' para una educación intercultural. *Comunicar*, 20; 37-43.

CASERO RIPOLLÉS, A. (2004). Informando del 'Otro: estrategias del discurso periodístico en la construcción de la imagen en los inmigrantes. *Sphera Publica*, 4; 221-236.

FLUSSER, V. (2008). Qué es la comunicación, en DEL VALLE, C.; BROWNE, R. & SILVA, V. (Eds.). Contrapuntos y entrelíneas sobre cultura, comunicación y discurso. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera: 130-136.

GARCÍA GALINDO, J. A. (1994). Medios de información en los currícula de Ciencias Sociales. *Comunicar, 2;* 67-70.

GARCÍA GALINDO, J.A. (2005). Diversidad cultural, globalización y democracia en la sociedad de la comunicación y del conocimiento. F@ro, 1-2; 73-96.

Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.

ISRAEL GARZÓN, E. (2000). Bases para el periodismo intercultural. Revista Latina de Comunicación Social, 34 (www.ull.es/publicaciones/latina) (10-10-07).

ISRAEL GARZÓN, E. (2002). Comunicación intercultural para la formación de periodistas. *Revista de Comunicación*, 45 (www.saladeprensa.org) (10-10-07).

ISRAEL GARZÓN, E. (2004). Comunicación intercultural y construcción periodística de la diferencia. *La Iniciativa de Comunicación*, 48 (http://comminit.com) (10-10-07).

ISRAEL GARZÓN, E. (2006). Comunicación y periodismo en una sociedad global. Comunicar la diferencia. México: Trillas.

LAPLANTINE, F. & NOUSS, A. (1997). Le méttissage. Paris: Flamarion-Dominos.

Martín-Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. Bogotá: Norma.

POTTER, J. (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Barcelona: Paidós.

RODRIGO ALSINA, M. (1989). La construcción de la noticia. Barcelona: Paidós.

RODRIGO ALSINA, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 36 (www.cidob.org) (25-02-05).

Rodrigo Alsina, M. (1999). Comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos.

RODRIGO ALSINA, M. (2001). Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas. Barcelona: Aldea Global.

SIERRA, F. (2006). Políticas de comunicación y educación: crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

SILVA, V. (2003). Comunicación e información (inter)cultural. La construcción de las identidades, la diferencia y el multiculturalismo. Sevilla: Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo.

VAN DIJK, T. (1990). La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. (1997). Racismo y análisis Ccrítico de los medios. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. (1999). Ideología. Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, T. (2003a). Racismo y discurso de las élites. Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, T. (2003b). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad, en WODAK, R. & MEYER, M. (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa; 147-178.

VAN DIJK, T. (2008). «Reproduciendo el racismo». El rol del racismo», en DEL VALLE, C.; BROWNE, R. & SILVA, V. (Eds.). Contrapuntos y entrelíneas sobre cultura, comunicación y discurso. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera; 277-295.

VÁZQUEZ MEDEL, M.A. (1999). Los medios de comunicación y la construcción social de la realidad, en CHAPARRO, M. (Ed.). *La democratización de los medios*. Sevilla: EMA-RTV; 233-258.

VÁZQUEZ MEDEL, M.A. (2003). Teoría del emplazamiento. Aplicaciones e implicaciones. Sevilla: Alfar.

VILCHES, L. (2001). La migración digital. Barcelona: Gedisa.



 A. Aierbe, C. Medrano y J.I. Martínez de Morentín San Sebastián (España) Recibido: 14-01-10 / Revisado: 02-03-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-02

La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes

Intimacy in Television Programs: Adolescents' Perception

RESUMEN

Determinados géneros televisivos que mediatizan la intimidad en forma de espectáculo, a pesar de las críticas negativas que reciben, también pueden servir a los adolescentes para aprender cómo afrontar situaciones interpersonales y tomar conciencia de problemas sociales relevantes. El presente trabajo tiene por objetivo conocer los argumentos que los adolescentes exponen para explicar su posible presencia o no como público o protagonista en los programas de crónica rosa (Salsa Rosa) y «talk show» (Diario de Patricia), en el marco interpretativo de la teoría de Turiel (2002). Para ello, se han llevado a cabo entrevistas con adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca cuyas respuestas se han categorizado en los dominios convencional, moral o privado y, posteriormente, han sido analizadas mediante el programa Nudist. Los resultados hallados muestran que la gran mayoría no acudirían a estos programas por argumentos privados y, cuando se les pide que piensen en qué caso hipotético acudirían, el cambio de opinión, siempre «Diario de Patricia» (DP) o casi siempre «Salsa Rosa» (SR), va acompañado de motivos morales. Por otra parte, la totalidad de los que acudirían a ambos programas lo justifican con argumentos convencionales. Se concluye que los adolescentes participantes en este estudio continúan concediendo valor a la privacidad, aun cuando se asocia a determinados programas televisivos en los que se transgreden los límites entre lo privado y lo público.

ABSTRACT

Despite the negative criticism leveled at them, certain television genres which treat intimate problems and issues as a kind of spectacle may also help adolescents learn how to cope with interpersonal situations and gain awareness of key social problems. This study focuses on examining the arguments that adolescents use to explain their possible participation (or lack of participation), either as guests or members of the audience, in Celebrity Gossip Shows (Salsa Rosa) and Talk Shows (Diario de Patricia), within the interpretative framework of Turiel's theory (2002). To this end, interviews were conducted with adolescents from the Basque Autonomous Region and the answers given were grouped into three domains: conventional, moral or private. The results found show that the vast majority would not consider attending these programs for private reasons, and when asked to think in what hypothetical case they would consider participating, any change of opinion was always «Diario de Patricia» or almost always «Salsa Rosa» prompted by moral motives. All of those who said they would participate in the two programs justified their answer using conventional arguments. We can conclude that the adolescents participating in the study continue to value personal privacy, even in association with certain television programs in which the limits between private and public are transgressed.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Hábitos televisivos, talk show, crónica rosa, privacidad, adolescentes. Television viewing, talk show, celebrity gossip show, privacy, adolescents.

- ♦ Dra. Ana Aierbe Barandiaran es Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (ana.aierbe@ehu.es).
- Dra. Concepción Medrano es Catedrática de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (mariaconcepcion.medrano@ehu.es).
- ♦ Dr. Juan Ignacio Martínez de Morentín es Profesor Contratado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (juanignacio.demorentin@ehu.es).

1. Introducción

El medio televisivo y el contexto de recepción televisiva pueden, entre otros factores, ser una fuente de aprendizaje y desarrollo socio moral en la etapa de la adolescencia, además de contribuir como fuente de recursos simbólicos con los que el adolescente interactúa en la construcción de la identidad (Harwood, 1999; Montero, 2006; Pindado, 2006).

El marco teórico de referencia del que partimos es la teoría de la recepción (Orozco, 2002), desde la cual lo interesante, más que conocer la influencia de los medios en las distintas audiencias, es indagar qué hacen los sujetos con los medios, cómo perciben con «sus propias gafas» los distintos contenidos y los valores que se transmiten. Desde esta perspectiva, en este trabajo tratamos de conocer e indagar las percepciones que tienen los adolescentes acerca de la publicitación de la privacidad de las personas en algunos programas televisivos, tomando como referente el marco interpretativo de la teoría de Turiel (2002), según el cual dichas percepciones pueden incluirse en alguno de los siguientes dominios: a) Moral: hace alusión al sentido moral que una persona adopta como criterio de conducta y que le lleva a guiarse por principios morales universales más allá de las normas convencionales o intereses particulares; b) Convencional: tiene que ver con las pautas de comportamiento esperadas que facilitan y agilizan la convivencia de los grupos humanos; c) Privado o personal: se refiere a aquellas conductas, asuntos o decisiones, que están exentas tanto de obligatoriedad moral como de obligatoriedad convencional, basadas en las preferencias o gustos de cada persona (por ej. en el contexto occidental la elección de amigos o los aspectos relacionados con el propio cuerpo).

En la actualidad los límites entre lo privado y lo público se difuminan fácilmente, ya que vivimos en un mundo en constante cambio, caracterizado por la falta de ideologías sólidas y por una revalorización de la cultura cotidiana. A ello contribuye en gran medida la exposición pública del ámbito privado generalmente en forma de espectáculo televisivo (Bauer, Dotro, Mojana & Paez, 2000; Kehl, 2002), especialmente a través de los «talk shows» y la «crónica rosa», géneros caracterizados por la trasgresión de los delicados límites entre los espacios privados, convencionales y morales. Se ha llegado, incluso, a decir que la religión de la sociedad actual es la mediatización de la intimidad (Cocimano, 2007). De hecho, la privacidad se ha mercantilizado hasta el punto de que hay personajes que solamente lo son a costa de vender su intimidad.

Pero ¿a qué se debe esa vulnerabilidad del valor

de la privacidad? Entre otros factores, se debe a que vivimos en un entorno audiovisual, que puede penetrar muy fácilmente en la vida de las personas. Asimismo, se apela al derecho a la información para querer estar informados absolutamente de todo, muchas veces a costa de irrumpir en la intimidad de las personas. En opinión de Camps (2005: 2007), las vulneraciones de la privacidad pueden ser de carácter estético o de mal gusto, por ejemplo, cuando alguien vende su intimidad por dinero o por fama. Pero, sobre todo, desde el punto de vista ético, la privacidad frecuentemente se ve amenazada cuando ésta se supedita al mal entendido «interés público», concepto referido a lo que debería interesar al público y no como erróneamente se considera, a lo que de hecho las audiencias ven. Para la autora, lo que verdaderamente debe preocuparnos es la pérdida de un valor que ha sido recientemente conquistado y ha costado mucho alcan-

No puede responsabilizarse al medio televisivo de todos los males de la juventud, pero sí nos parece relevante como objeto de investigación conocer e indagar las percepciones que tienen los adolescentes acerca de la publicitación de la intimidad de las personas en algunos programas televisivos. Concretamente, dentro del contexto de la televisión pública española, hemos investigado el macro-género del reality show, donde se incluye el «talk show» «Diario de Patricia». En este programa el rasgo dominante es el desarrollo de una conversación-espectáculo entre los participantes invitados (generalmente de clases populares) y el conductor/a sobre temas de la vida cotidiana (Ardila, 2006: Cáceres, 2000; Mercado, 1999; Vilches, 1995). Igualmente, nos hemos interesado por la «crónica rosa», género al que pertenece el programa «Salsa Rosa». En este tipo de programas, a diferencia de los «talk shows», los invitados suelen ser famosos o conocidos del mundo mediático que cobran dinero por contar su vida, ya sea real o inventada (Cocimano, 2007). Son programas sensacionalistas y muy agresivos en el tratamiento de la vida privada de las personas (Informe OCTA, 2005).

Las críticas dirigidas a los «talk shows» y crónica rosa se han centrado en los tópicos o temas que se discuten y el tratamiento sensacionalista de éstos, como son los relacionados con la identidad sexual, conflictos de pareja y familiares (infidelidad, violencia familiar, identidad filial, etc.) y problemáticas sociales (problemas laborales, relaciones entre amigos, maternidad en la adolescencia, drogadicción, etc.) (Bauer, & al., 2000; Greenberg & Smith, 1995). Por otra parte, si bien algunas críticas se refieren a que estos programas

ejercen efectos negativos en los espectadores (insensibilizar ante el dolor humano, distorsión de la realidad, magnificar la insignificancia, no discernir lo trivial de lo importante), especialmente en los adolescentes (Cáceres, 2002; Kiesewetter, 1995), no existe apenas evidencia empírica sobre dichos efectos y tampoco se explica cómo se producen éstos. Además, no todos los efectos son adversos y van más allá del puro entretenimiento ya que, también, los televidentes aprenderían a enfrentarse a aspectos de la vida social y a tomar conciencia sobre algunos problemas sociales relevantes (Bauer & al., 2000; Baumeister, Zhang & Vohs, 2004; Davis & Mares, 1998; Gamboa, 2001; Greenberg & Smith, 1995; Trepte, 2005).

Davis & Mares (1998) investigaron con una muestra de 282 estudiantes entre 13 y 18 años el efecto del visionado de «talk shows» en las actitudes y las creen-

cias de los adolescentes sobre la realidad social. Hallaron que ver «talk shows» hace que los televidentes sobreestimen la frecuencia de conductas desviadas aunque ello no implica la desensibilización hacia el sufrimiento aieno. Asimismo, ver «talk shows» se relacionó positivamente, en algunos grupos de edad, con la percepción de la importancia otorgada a temas sociales. Se concluye que la opinión general sobre estos programas es excesivamente pesimita y simplista.

Baumesiter & al. (2004) llevaron a cabo un estudio con 58 alumnos de primer curso de la licenciatura de Psicología

a quienes se les pedía que describieran un «cotilleo» (chisme) y señalaran qué aprendieron de él. En contra del estereotipo tradicional sobre los efectos adversos de los «cotilleos», constatan que para los participantes constituyen una forma importante de comunicación social que sirve para transmitir de una forma narrativa roles, normas y otras directrices para vivir en una cultura.

Por su parte, Trepte (2005) entrevistó a 66 espectadores de «talk shows» diarios con una media de edad de 26 años para indagar si acudirían a dichos programas y los beneficios que esperaban obtener, y llegan a concluir que las personas que consideran su posible participación televisiva se esfuerzan en la autorrealización.

En lo referente a los programas de crónica rosa, Giles & Maltby (2004), con una muestra de 191 adolescentes de 11 a 16 años, analizaron la relación entre la autonomía emocional del adolescente y las relaciones con los personajes famosos (celebrities). Los resultados mostraron que los personajes mediáticos proven a los adolescentes un secundario grupo de pseudoamigos, al mismo tiempo que incrementan su autonomía emocional respecto a sus padres, aunque una atracción excesiva por un famoso en exclusiva podría dificultar esta transición.

Una vez realizada la revisión de estudios sobre el tema, se constata que los datos no son concluyentes. Ahora bien, hay que tener en cuenta que en determinados temas sociales complejos y conflictivos (como la homosexualidad, la pornografía o el aborto) intervienen supuestos o creencias, con frecuencia ambiguas,

En la actualidad los límites entre lo privado y lo público se difuminan fácilmente, ya que vivimos en un mundo en constante cambio, caracterizado por la falta de ideologías sólidas y por una revalorización de la cultura cotidiana. A ello contribuye en gran medida la exposición pública del ámbito privado generalmente en forma de espectáculo televisivo, especialmente a través de los «talk shows» y la «crónica rosa», géneros caracterizados por la trasgresión de los delicados límites entre los espacios privados, convencionales y morales.

que los sujetos van elaborando en relación a situaciones concretas (Wainryb & Turiel, 1993) y que inciden en la valoración moral de dicho evento. Por ejemplo, las creencias asociadas a determinantes biológicos o psicológicos de la sexualidad en el caso de la homosexualidad (ámbito privado) emergen como un asunto central en las evaluaciones morales sobre este tema. Debido a que estos temas típicamente son exhibidos en los «talk shows» y crónica rosa, es importante tenerlo en cuenta a la hora de valorar las opiniones que los adolescentes realizan sobre estos programas. Cabe destacar asimismo que el realismo percibido debe mediar los efectos del visionado de los «talk shows», más que en otros géneros como informativos o ficción (Davis & Mares, 1998).

En los estudios previos que hemos llevado a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca, los resultados que hemos hallado asimismo no son alarmantes (Aierbe & Medrano, 2008; Aierbe, Medrano & Orejudo, 2008; Medrano, Palacios & Aierbe, 2007) ya que la llamada «televisión basura» (talk show, crónica rosa, etc.) no es especialmente preferida por los adolescentes y dedican poco tiempo a su visionado. No obstante, sí que es preciso prestar atención a este tema por las posibles influencias en las generaciones más jóvenes de este tipo de contenidos.

En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre consumo televisivo y valores percibidos, el objetivo es conocer cómo algunos programas de televisión intervienen en la percepción de la privacidad por parte de los adolescentes, en el marco interpretativo de la teoría de Turiel. Concretamente, nos interesa conocer los argumentos de carácter convencional, moral o privado que los adolescentes exponen para explicar su posible presencia o no como público o protagonista en los programas de crónica rosa (Salsa Rosa) y «talk show» (Diario de Patricia). Los objetivos específicos son: 1) Conocer los argumentos (moral, convencional, privado) que ofrecen los adolescentes que asistirían como público/protagonista a dichos programas. 2) Conocer los argumentos (moral, convencional, privado) que ofrecen los adolescentes que no asistirían como público/protagonista a dichos programas. 3) Averiguar si los sujetos que inicialmente responden con argumentos privados que no acudirían a dichos programas cambiarían de opinión (acudirían) y cambiarían también los argumentos que esgrimen (moral, convencional y privado). 4) Averiguar si las respuestas de los entrevistados se concentran especialmente en alguno/s de los perfiles en base a los cuales se han seleccionado para su participación en el estudio.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

A partir de los datos recogidos en una muestra de 594 adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV, España) sobre hábitos de consumo televisivo así como sus valores percibidos en los programas que más les gustan, se ha seleccionado para este trabajo una submuestra de 31 sujetos. Todos son adolescentes de 13 a 15 años distribuidos en tres centros educativos de Guipúzcoa.

Mediante la combinación de los índices de hábitos de consumo televisivo y los valores percibidos, obtenidos previamente a través del cuestionario de hábitos televisivos (CHTV 0.1.) y el cuestionario de valores y

televisión (ValTV 0.1), se procedió a la selección de la submuestra de adolescentes que participó en este trabajo. Para dicha selección, y tras un proceso largo y laborioso, se han tenido en cuenta las siguientes variables: 1) Preferencia específica por «Salsa Rosa» y asistencia como público o protagonista (alta y baja); 2) Asistencia como público/protagonista a «Salsa Rosa» o «Diario de Patricia» y asistencia como público/protagonista en general a televisión (alta y baja); 3) Covisionado (alto y bajo) y 4) Valor poder (alto y bajo). A partir de la combinación de estas cuatro variables se obtienen 12 perfiles en base a los cuales se han seleccionado los 31 adolescentes entrevistados.

2.2. Instrumentos de medida

Se ha utilizado una entrevista semiestructurada, creada «ad hoc» para esta investigación, con una duración media de aproximadamente 45 minutos. La entrevista consta de dos partes. La primera parte incluye 17 preguntas para indagar sobre su opinión sobre los géneros de «talk show» y crónica rosa. La segunda parte consta de cuatro preguntas cuya finalidad es recoger la opinión que los adolescentes tienen sobre el establecimiento de una normativa para el visionado de la televisión en relación con la edad. la frania horaria. el contenido televisivo y a quién corresponde establecer las normas (gobierno, padres y madres, productoras de programas de televisión). En este trabajo presentamos parte de los resultados referidos a la primera parte, concretamente los referidos a un total de 8 ítems que tienen carácter general. Son los siguientes: ¿acudirías a «Salsa Rosa»?; explica por qué; ¿acudirías a «Diario de Patricia»?; explica por qué; ¿en qué caso acudirías a «Salsa Rosa»?; ¿en qué caso acudirías a «Diario de Patricia»?; si acudes a «Salsa Rosa», ¿qué esperas obtener?; si acudes a «Diario de Patricia», ¿qué esperas obtener?

2.3. Procedimiento

En la realización de esta investigación se han seguido las siguientes fases:

- 1) Planificación. Esta fase incluye: establecimiento de objetivos, confección de la entrevista, decisión de variables y perfiles para la submuestra, decisión de quién entrevista, establecimiento del contacto con los centros y calendario de aplicación.
- 2) Realización de la entrevista. La entrevista semiestructurada ha sido realizada por tres entrevistadoras formadas en la técnica de la entrevista clínica y con experiencia en investigación cualitativa.
- 3) Selección y categorización de contenidos. Se procede a la transcripción, categorización de conteni-

dos y temáticas en relación a las hipótesis, lectura colectiva y análisis de los protocolos. La categorización de contenidos se ha llevado a cabo entre tres jueces sobre la base del marco interpretativo de la teoría de Turiel (dominios moral, convencional y privado) explicitada en la parte introductoria de este trabajo.

4) Presentación de categorías mediante el programa Nudist. Los datos se han organizado presentándolos de forma ordenada a partir de una matriz de nudos por sujetos. Esta matriz nos permite observar y hacer

una comparativa exploratoria sobre las diferentes unidades de texto de cada individuo, codificados según cada categoría asignada. Asimismo, contribuve a facilitar una visión global de lo datos para la obtención de conclusiones. Los pasos seguidos han sido: a) Incluir en el programa Nudist los textos íntegros de las entrevistas de los tos; f) Construir la matriz a partir del «report» de cada sujeto.

5) Reducción de los datos. Finalmente, se ha llevado a cabo un trabajo de síntesis de la información a partir de los objetivos que explican las categorías extraídas y del marco teórico del que se parte.

3. Resultados

En lo que respecta a «Salsa Rosa» (SR), del total de adolescentes un 93,55% no acudiría, mientras tan

NUDOS	Definiciones	% párrafos x nudo	Nº de párrafos	% párrafos
6	Acudir a la TV			
6.1.	Acudir a la TV / Salsa Rosa			
6.1.1.	Acudir a la TV / Salsa Rosa/Sí	0.02%	2	6,45%
6.1.2.	Acudir a la TV / Salsa Rosa/No	0,33%	29	93,55%
20.6.1.	Moral / Acudir / Razones	0,00%	0	0,00%
20.6.2.	Moral / Acudir / En qué caso	0,10%	9	29%
30.6.1.	Convencional / Acudir / Razones	0,02%	2	100%
30.6.1.	Convencional / No Acudir / Razones	0,12%	9	31,03%
30.6.2.	Convencional / Acudir / En qué caso	0,02%	2	6,5%
40.6.1.	Privado / Acudir / Razones	0,11%	10	32%
40.6.1.	Privado / No Acudir / Razones	0,11%	10	34,48%
40.6.2.	Privado / Acudir / En qué caso	0,00%	0	0,00%
6.1.2.1/2.	Acudir a la TV / Salsa Rosa / No / Otros (aburrimiento-vergüenza)	0,04%	4	13,79%

Tabla1. «Salsa Rosa»: porcentajes por nudos y por unidades de texto.

32 adolescentes entrevistados; b) Definir las categorías y subcategorías. Las tres grandes categorías, definidas a través de la teoría de Turiel, son: moral, convencional, privado. Cada una de estas categorías se subdividen en diferentes subcategorías; c) Construir un pri-

100.00% 81.819 90.00% 80.00% 70.00% 60.00% 50.00% 40.00% 30,00% g ngg 20.00% 10,00% 0,00% RAZONE5 RAZONES PRIVADAS OTRAS CONVENCIONALES RAZONES

Figura 1: Porcentaje de cambio de opinión sobre acudir al programa «Salsa Rosa».

■ CAMBIO DE OPINIÓN TOTAL: 35,48%

mer árbol de categorías o «tree nodes»; d) Codificar los nudos a partir de los textos; e) Obtener el informe final o «Report» del Nudist que nos dará, de una misma categoría, qué respuesta global han dado los suje-

sólo un 6,45% responden que sí acudirían. Ningún adolescente utiliza argumentos morales para justificar ni su posible asistencia a SR ni su posible no asistencia, y nadie defiende con argumentos privados el hecho de acudir. Los alumnos que sí acudirían a SR (6,45%), en

su totalidad aducen razones convencionales. De los adolescentes que no acudirían (93,5%) al programa SR, el 34,48% aduce razones personales o privadas, el 31,03% razones convencionales, y el 13,79% otras razones (por ejemplo, aburrimiento y vergüenza). Es decir, aparecen en primer lugar argumentos tanto privados como convencionales en similar proporción y, en segundo lugar, a gran distancia de los primeros, encontramos argumentos relacionados con ciertos sentimientos generados para justificar su no asistencia.

Sin embargo, de los que inicialmente no acudirían a SR, el 35,48% cambiaría de

opinión. De ellos, el 81,81% acudiría al programa por argumentos morales, por ejemplo en situaciones como ayudar o conseguir algo bueno para alguien. Por otra parte, el 9,09%, aduce argumentos convencionales

como por ejemplo aquéllos que acudirían por entretenimiento o por dinero.

En síntesis, los argumentos morales no aparecen inicialmente para explicar la posible no asistencia a este programa. Sin embargo, los que inicialmente no acudi-

rían, al cambiar de opinión, esgrimen argumentos morales en un alto porcentaje. Por ejemplo, una adolescente (nº de código 5049) que inicialmente por motivos privados señala que «no acudiría porque nunca contaría mi vida privada» posteriormente pasa a responder que sí lo haría con argumentos morales cuando sostiene que «Sí, si fuese para algo bueno como avudar a al-

aclara fin de	o naria por ayudar ar algo (dominio m entretenerse o dive nente, un 40% no c	oral); un 10% ertirse (dominic	acudiría con el convencional);
	% párrafos x nudo	Nº de párrafos	% párrafos
Deteirie			
Patricia			
)	0.06%	5	16 %

tos justifican dicho cambio. Así, hemos hallado que: un

NUDOS	Definiciones	% párrafos x nudo	Nº de párrafos	% párrafos
6	Acudir a la TV			
6.1.	Acudir a la TV / Diario de Patricia			
6.1.1.	Acudir a la TV / Diario de Patricia/Sí	0.06%	5	16 %
6.1.2.	Acudir a la TV / Diario de Patricia/No	0,30%	26	84%
20.6.1.	Moral / Acudir / Razones	0,00%	0	0%
20.6.1.	Moral / No Acudir / Razones	0,03%	3	11,54%
20.6.2.	Moral / Acudir / En qué caso	0,14%	10	32%
30.6.1.	Convencional / Acudir / Razones	0,05%	3	60%
30.6.1.	Convencional / No Acudir / Razones	0,03%	2	7,69%
30.6.2.	Convencional / Acudir / En qué caso	0,05%	3	9,7%
40.6.1.	Privado / Acudir / Razones	0,00%	0	0%
40.6.1.	Privado / No Acudir / Razones	0,07%	6	23,07%
40.6.2.	Privado / Acudir/ En qué caso	0,00%	0	0%

Tabla 2. «Diario de Patricia»: porcentajes por nudos y por unidades de texto.

guien». Sólo una minoría lo haría por argumentos convencionales y, en la misma proporción, no modificarían sus argumentos iniciales. Por ejemplo, un adolescente (nº de código 225), que inicialmente no acudiría por argumentos privados como «no, es mi vida y nunca cobraría dinero por contarla», cambia de opinión y acudiría por argumentos convencionales como «Sí, si fuera un programa que entretiene y divierte pero sin insultar». Asimismo, hemos querido conocer cuántos de aquéllos que inicialmente no acudirían a SR por argumentos personales o privados (un 34,48%) cambiaría de opinión (acudirían), y mediante qué argumen-

En cuanto al programa «Diario de Patricia» (DP), del total de adolescentes un 84% no acudiría mientras un 16% responde que sí lo haría. Todos los sujetos que sí acudirían al programa (16%), en su totalidad, lo justifican con razones convencionales. Sin embargo, de los alumnos que no acudirían (84%) al programa DP el 23,07% aduce argumentos privados, el 11,54%, morales; y el 7,69%, convencionales. El resto de los que no acudirían (57,69%), no hallan ninguna justificación.

No obstante, de los que no acudirían a DP el 35,71% cambiaría de opinión a la hora de acudir al programa y todos ellos (el 100%) lo harían por argu-

mentos morales.

Posteriormente, se ha indagado en qué medida cambiarían de opinión aquéllos que inicialmente no acudirían a DP por razones personales o privadas (un 34,48%) y qué argumentos esgrimen: un 33,33% acudiría en el supuesto de que fuera para ayudar a alguien (dominio moral). Ningún sujeto acudiría por razones convencionales y un 50% no cambian de opinión, se reafirman en que no acudirían. Un 16,67% acudiría por encontrarse con algún familiar o amigo. Es decir, en este caso, se añade una nueva categoría relacionada con el

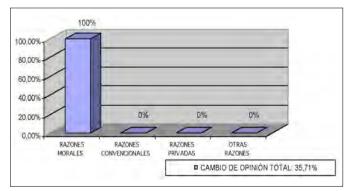


Figura 2: Porcentaje de cambio de opinión sobre acudir al programa «Diario de Patricia».

cambio de opinión a la que hemos denominado «encuentro», algo que no aparecía en relación con el programa SR. Asimismo, se observa que todos los sujetos que cambian de opinión con respecto a DP ya lo hacían con anterioridad al referirse a SR.

Cuando se les pregunta qué esperan obtener en el caso de acudir a estos programas, en el caso de SR responden sobre todo fama y/o dinero (otras razones: pasar el rato, ver en directo, tener gente a favor o en contra, perdón y comprensión) mientras que en DP, en general buscan ayuda personal, alguien que te escuche, encuentro con algún familiar o amigo. Tan sólo en una ocasión se menciona la fama o el dinero.

Finalmente, se ha analizado si las respuestas de los entrevistados se concentran especialmente en algunos de los perfiles en base a los cuales se han seleccionado para su participación en el estudio y hemos hallado que no existe un perfil diferencial de aquellos que sí acudirían. Ahora bien entre los que no acudirían a SR observamos que sus respuestas se concentran (65,40%) en general en el perfil «Preferencia específica por SR y DP y asistencia como público protagonista baja», especialmente en relación con covisionado alto y poder bajo (un 23,08% de los que no acudirían). Asimismo, los que no acudirían a DP se concentran en un 66,66% en el mismo perfil pero, en este caso, las otras dos variables (covisionado y poder) no parecen discriminar ninguna tendencia de respuesta.

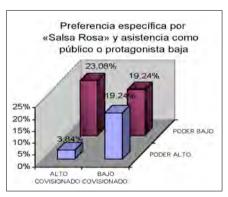




Figura 3: Preferencia específica por «Salsa Rosa» y «Diario de Patricia», y asistencia baja como público o protagonista.

4. Discusión

Una visión general de los datos muestra que la gran mayoría de los adolescentes no acudirían a los programas de «Salsa Rosa» (SR, crónica rosa) y «Diario de Patricia» (DP, talk show), sobre todo por razones privadas, y lo harían menos a SR. En el único caso que aparece inicialmente justificación moral por parte de algunos adolescentes para no acudir es en relación con DP. Por otra parte, la totalidad de los que irían a

ambos programas lo justifican con argumentos convencionales y, cuando se les insiste en que piensen en qué caso acudirían el cambio de opinión, casi siempre (SR) o siempre (DP) va acompañado de motivos morales.

De acuerdo a los datos obtenidos, relacionados con los objetivos 1 y 2 de este trabajo. los adolescentes que han participado en esta investigación establecen una diferenciación muy clara entre los dos programas seleccionados: acudirían en mayor medida a DP frente a SR. Un aspecto clave es que al indagar los supuestos o creencias respecto a lo que podrían obtener si acudieran a estos programas, hallamos que en el caso de SR fundamentalmente es fama y dinero (visión materialista) mientras que en el caso de DP lo harían por valores más altruistas como la ayuda, la escucha o el reencuentro con familiares o personas significativas. Quizás también, porque los «talk shows» se acercan más a su cotidianeidad, los personajes y las historias que allí se plasman se les hacen más familiares, y posiblemente por el mayor realismo percibido (Davis & Mares, 1998), aspecto en el que debería ahondarse en el futuro.

Llama la atención que hay un alto porcentaje (57,69%) de entrevistados que en relación con DP no tiene ningún argumento para no acudir. Puede ocurrir que las creencias que estén en la base de los mismos temas tratados sean ambiguas, como Wainryb &

Turiel (1993) apuntan, y esto haga que sea dificil argumentar los motivos para no acudir. Es posible que la dificultad argumentar para provenga de cuestionarse si es una historia real o «fabricada», si los entrevistados perciben o no dinero por contar intimidades, y hasta qué punto debe

primar el derecho a estar informados frente a la privacidad. Por otra parte, a pesar de las críticas negativas que reciben estos géneros, la cotidianeidad mediatizada con la exhibición de situaciones más cercanas a las que los adolescentes pueden experimentar les puede servir para aprender cómo enfrentar interacciones sociales y tomar conciencia de problemas sociales importantes (Greenberg & Smith, 1995; Davis & Mares, 1998; Bauer & al., 2000).

Por otra parte, la minoría de adolescentes que sí acudirían a estos programas (el 16,45% a DP frente al 6,45% a SR) aducen razones convencionales exclusivamente. Así, por ejemplo, acudirían para enterarse de la vida de los famosos, porque les resulta divertido o por el dinero. Afortunadamente, esto concuerda con los resultados que hemos hallado en estudios previos donde los adolescentes prefieren otro tipo de programas. Los datos no son alarmantes pero, en nuestra opinión, es preciso prestar atención a las creencias subyacentes puesto que éstas pueden relacionarse con valores más o menos prosociales.

En relación con el obietivo 3. habría en los dos casos (SR y DP) un porcentaje similar, casi una tercera parte, de los que inicialmente no acudirían, que cambiarían de opinión (acudirían). La diferencia está en que los que cambian de opinión respecto a DP, en su totalidad es por razones morales, ante situaciones que fueran para ayudar a otros, o por otras razones como facilitar el reencuentro o ser escuchados. Mientras, los que cambian de opinión en relación con SR, si bien en su mayoría aducen motivos morales, también acudirían por razones convencionales o se mantendrían sin cambios, ambos en igual proporción. Un dato interesante es que los argumentos privados iniciales para apoyar la decisión de no acudir a estos programas son modificados por argumentos morales en su totalidad en el caso de DP y casi en su totalidad a SR, probablemente porque las razones morales que emergen por encima de las razones privadas sean razones más sólidas e influyan más en las decisiones a tomar, tal y como apuntan Wainryb & Turiel (1993). También, en el caso de los «talk shows» los aspectos morales quizás emerjan más claramente, puesto que ya desde las respuestas iniciales en el caso de DP aparecen en alguna proporción argumentos morales. Asimismo, se observa que todos los sujetos que respondían que no inicialmente por argumentos privados y que cambian de opinión con respecto a DP por argumentos morales, ya lo hacían con anterioridad al referirse a SR. Cabe preguntarse si el orden de los ítems ha podido influir en las respuestas obtenidas. En cualquier caso, los datos obtenidos apuntan hacia la relevancia de los contextos de recepción y el papel de los mediadores a la hora de ahondar en las respuestas y poder enlazar éstas con los valores y creencias subyacentes.

De acuerdo con el objetivo 4, hemos hallado que la selección previa de los perfiles de los adolescentes a entrevistar, no tendría relación con la respuesta afirmativa a la posible asistencia a estos programas pero sí con la respuesta negativa. Es preciso indagar más en este aspecto con una muestra mayor de sujetos para

conocer la relevancia de los factores contextuales como la mediación parental y los valores percibidos a la hora de seleccionar estos programas.

En síntesis, nuestros datos indican que los adolescentes que han participado en este estudio continúan concediendo valor a la privacidad, aun cuando se asocia a determinados programas televisivos en los que se transgreden los límites entre privado-público. Esto no significa que se opongan al hecho de que la gente vaya a estos programas y cuente sus asuntos íntimos. Es decir, consideran correcto y adecuado que los asuntos privados e íntimos sean preservados pero, también, a lo largo de las entrevistas los propios adolescentes relativizan el tema cuando afirman que «cada uno puede decidir qué hace con su intimidad».

En cuanto a las limitaciones de nuestro estudio, debemos destacar que ha participado una muestra pequeña por lo que sería preciso en el futuro trabajar con un número de participantes mayor. Por otra parte, si bien hemos indagado en las creencias subyacentes a nivel general, consideramos que es preciso ahondar más en las mismas basándonos en supuestos referidos a beneficios o perjuicios que pueden obtener por acudir a estos programas como, por ejemplo, el hecho de mentir sobre su propia vida ante la pantalla (dominio moral), las convenciones relacionadas con la familia (dominio convencional) o la homosexualidad (dominio privado). Asimismo, pensamos que el grado de realidad percibida en las historias mostradas en la pantalla, así como la propia inestabilidad de los valores que caracteriza a la etapa adolescente son aspectos que pueden estar incidiendo en los resultados y que merecen ser estudiados con otras metodologías complementarias.

Cabe recordar las enormes posibilidades que nos proporciona el medio televisivo para la educación de valores, de las normas o convenciones sociales que regulan la convivencia, así como los aspectos más sujetos a las elecciones personales, lo que se circunscribe al ámbito privado. Para ello, es necesario partir de la realidad televisiva actual para conseguir unos mínimos de televisión formativa y cultural que tenga en cuenta la experiencia de las generaciones «teléfilas» (Pindado, 2005). En este sentido, es preciso que haya un mayor impulso de iniciativas que trabajen, tanto en contextos formales como no formales, la competencia televisiva de los adolescentes, es decir, la capacidad de interactuar con el medio de forma equilibrada desde una óptica tanto racionalizada como lúdica (Aguaded, 2008).

Partiendo del reconocimiento del potencial educativo de la televisión defendemos, asimismo, la idea de que la decodificación de los mensajes que se filtran a través de los contenidos televisivos quizás menos «constructivos», como aquéllos en los que se mediatiza la intimidad, también pueden contribuir a este propósito (Ardila, 2006; Bauer & al., 2000), siempre que acompañemos a los adolescentes en este proceso.

Apoyos

Investigación incluida en un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia EDU 2008-00207 dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.

Referencias

AGUADED, J.I. & DÍAZ, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social* 63; 121-139 (www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/12_-19 Huelva/Aguaded.html) (30-12-09).

AIERBE, A.; MEDRANO, C. & OREJUDO, S. (2008). Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2); 259-270.

AIERBE, A. & MEDRANO, C. (2008). Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. *Comunicar*, 31; 109-114.

ARDILA, A.C. (2006). Ficción y televisión: Los sujetos culturales en los talk show. *Co-herencia*, 4(3); 189-209.

BAUER, M.; DOTRO, G.; MOJANA, G. & PAEZ, W. (2000). *Trabajo* exploratorio acerca de la temática de los talk-shows. Buenos Aires, COMFER Comité Federal de Radiodifusión.

BAUMEISTER, R. F.; ZHANG, L. & VOHS, K.D. (2004). Gossip as Cultural Learning. *Review of General Psychology*, 8 (2); 111-121.

CÁCERES, M.D. (2002). Telerrealidad y aprendizaje social. *Icono, Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías, 14 (9)*; 1-21 (www.icono14.net/revista) (10-04-10).

CÁCERES, M.D. (2000). La crónica rosa en televisión o el espectáculo de la intimidad. *Cuadernos de Información y Comunicación (CIC)*, 5 (www.ucm.es/info/per3/cic5ar17.htm) (10-03-10).

CAMPS, V. (2005). Ética de la televisión y la comunicación, en BRINGUÉ, X.; NAVAS, A. & SÁNCHEZ ARANDA, J. (Eds.). *Informe: la imagen de la juventud en la publicidad televisiva*. Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra, Informe Anual 2005.

CAMPS, V. (2007). ¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación, en AGUADED, J.I. (Ed.). Foro Internacional de TV 2007. Educar la mirada: Propuestas para enseñar a ver TV. Madrid: Grupo Comunicar/IORTV-RTVE.

Cocimano, G. (2007). La pantalla rosa en la era de la insatisfacción. Almiar, 34 (http://gcocimano.iespana.es).

DAVIS, S. & MARES, M.L. (1998). Effects of Talk Show viewing on adolescents. *Journal of Communications*, 48 (3): 69-86.

GAMBOA, J. (2001). La mujer en los talk shows. Revista Latina de Comunicación, 42 (www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina-

42jun/41gamboa.htm) (10-03-10).

GILES, D.C. & MALTBY, J. (2004). The Role of Media Figures in Adolescent Development: Relations between Autonomy, Attachment and Interest in Celebrities. *Personality and Individual Differences*, 36: 813-822.

GREENBERG, B.S. & SMITH, S. (1995). The Content of Television Talk Shows: Topics, Guests and Interactions. *Report prepared for the Kaiser Family Foundation*.

HARWOOD, J. (1999). Age Identification, Social Identity Gratifications, and Television Viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1): 123-136.

INFORME OCTA (2005). Informe sobre el cumplimiento del Código de Autorregulación de contenidos televisivos e Infancia (www.iniciativaocta.org).

KEHL, M.R. (2002). Visibilidade e espetaculo. *Psicología Clínica*, 14(1); 25-37.

KIESEWETTER, J. (1995). Experts Fear Afternoon Talk Shows Are Giving Teens a Skewed View of Life. Cincinnati Enquire; D-01.

MEDRANO, C.; PALACIOS, S. & AIERBE, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación*, 62 (www.ull.-es/publicaciones/latina/Medranoyotros200702 (10-03-10).

MERCADO, M. (1999). La información del corazón en televisión. Revista Latina de Comunicación Social, 21 (www.ull.es/publicaciones/latina) (30-03-10).

MONTERO, Y. (2006). Televisión, valores y adolescencia. Barcelona: Gedisa.

OROZCO, G. (2002). Televisión, audiencias y educación. México: Grupo Editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación.

PFAU, M.; MULLEN, L.J.; DEIDRICH, T. & GARROW, K. (1995). Television Viewing and Public Perceptions of Attorneys. *Humman Communication Research*, 21; 307-330.

PINDADO, J. (2005). Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación. *Comunicar*, 25; 101-108.

PINDADO, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad del adolescente. Zer, 21; 11-22.

TREPTE, S. (2005). Daily Talk as Self-realization: an Empirical Study on Participation in Daily Talk Shows. *Media Psychology*, 7; 165-189. TURIEL, E. (2002). *The Culture of Morality. Social Development, Context and Conflict.* Cambridge: Cambridge University Press.

VARIOS (2005). Il Informe ATR-Villanueva. Seguimiento del Código de Autorregulación Cumplimiento de la Autorregulación en el horario de protección reforzada (www.acmedia.pt/documentacao/informe2_atr.pdf) (10-03-10).

VILCHES, L. (1995). Introducción a la televerdad. Nuevas estrategias de mediación. *Telos, 43*, (www.campusred.net/html/telos/larevista/larevistatelos.htm) (10-03-10).

WAINRYB, C. & TURIEL, E. (1993). Conceptual and Informational Features in Moral Decision Making. *Educational Psychology, 28* (3); 205-218.



 Álvaro Pérez-Ugena, Juan Menor y Álvaro Salas Madrid (España) Recibido: 29-01-10 / Revisado: 19-02-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-03

Violencia en televisión: análisis de la programación en horario infantil

Violence on TV: Analysis of Children's Programming

RESUMEN

Aceptando que el concepto de servicio público ha sufrido una gran transformación en estos últimos años, que ha perdido su contenido positivo-educativo y que sólo resiste su dimensión «negativa» de protección a la infancia, el presente trabajo presenta los primeros resultados de un estudio exhaustivo y longitudinal de los contenidos televisivos en horarios de protección infantil. La metodología utilizada ha sido la propia de los estudios sobre el contenido: visionado (más de 8.100 horas) codificación y encuadre en las categorías formalizadas para su posterior tratamiento. Los resultados obtenidos, al margen de una descripción comparativa de infracciones por cadenas, franjas horarias, programas, sujetos participantes y sujetos involucrados desde el plano de la violencia, muestran una radiografía del marco televisivo dentro del horario especialmente protegido, a partir de un seguimiento de los incumplimientos de Código de Autorregulación pactado entre las cadenas. Se presta una especial atención a los volúmenes y modalidades de violencia a la que son expuestos los niños. Esta investigación pone de relieve que, desgraciadamente, a pesar de que se detecta una cierta mejora en los dos últimos años, la protección a la infancia es aún muy deficiente. Nuestra conclusión es que las cadenas son víctimas de la estructura programática por la que optan, toda vez que el mayor nivel de incumplimientos se concentra en las apuestas específicas de su programación diferencial.

ABSTRACT

The concept of Public Service has recently suffered a big transformation. After loosing its educational and positive connotations what remains now is its negative dimension: child protection. The present article shows the first results of an exhaustive and longitudinal research over the television content broadcast during the special protection hours. Focus has been paid to violence infractions. With the classic methodology for this type of content research analysing over 8,100 hours of visual work and codification. The results offer the data from comparative description of infractions on every network: programs, people involved on violence acts, period of time and so on. It also shed some light on the evolution over the last four years of television content from a comparative perspective. The article concludes with the resulting data showing how during the last two years, with a stricter self selection of content by networks, has not alleviated the level of infractions, and violence is still used by networks to increase their share. The final remark is that it seems as if TV channels are victims of their own behaviour when making a choice of content selection. The highest number of infractions are found, in all networks, either public or private, on the programming with which they identify.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Infancia, televisión, violencia, vulneraciones, autorregulación, horario especialmente protegido. Childhood, television, violence, self-regulation, infractions, special schedule protection.

- ♦ Dr. Álvaro Pérez-Ugena ha sido Profesor de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos I en Madrid (España) († In memoriam)
- Dr. Juan Menor Sendra es Titular Interino de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos I en Madrid (España) (juanjesus.menor@urjc.es).
 - ◆ Álvaro Salas Martínez es Profesor Visitante de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos I en Madrid (España) (alvaro.salas@urjc.es).

1. Introducción: Servicio público y metodología de análisis de contenido

Aunque los principios de servicio público suelen caracterizar de una manera especial a las televisiones públicas europeas, no conviene olvidar que tampoco el sistema televisivo comercial, establecido tempranamente en Estados Unidos y Latinoamérica, fue completamente ajeno a ellos (Aufderheide, 1999). De hecho, la filosofía del servicio público fue la fundamentación implícita de una corriente muy importante de análisis de contenidos radiotelevisivos; creaba un marco de referencia difuso pero efectivo sobre el cual se podía estudiar en qué medida las distintas cadenas cumplían o no con unas ciertas obligaciones de imparcialidad política o promovían o no unos valores considerados más o menos universales.

Lasswell había formulado el célebre paradigma quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efectos, que servía de guía para el establecimiento de ámbitos de investigación diferentes para el análisis del control (quién), el análisis del contenido (qué), el análisis del medio (en qué canal), el análisis de las audiencia (a quién) y el análisis de los efectos (con qué efectos). No es extraño que fuera en la década de los 70, justo el momento en el que la idea de servicio público empezaba a quebrar (y la televisión había ya decepcionado a las élites mundiales) cuando parecía que el contenido encontraba su apogeo como técnica de investigación. Las metodologías para el análisis del «qué» de Lasswell se aplicaban a todo tipo de contenidos televisivos para determinar precisamente en qué medida servían o no a la integración social, y se confiaba en los investigadores para la corrección del rumbo que el medio parecía haber tomado. En esos momentos el análisis de contenido se expandió a todo tipo de textos saltando de su territorio informativo habitual, al entretenimiento y especialmente a las series. Mientras en 1972 Katzman publicó en el «Public Opinion Quartely» su célebre artículo «Television Soap Operas: What's Been Going on Anyway?» en el cual señalaba cómo a pesar de la magnitud del fenómeno no había investigaciones publicadas sobre los seriales de televisión (1972: 200-212), diez años después, Allen citó una bibliografía (1985: 30) en que se documentaban hasta 76 investigaciones diferentes sobre la materia, que eran casi todas ellas análisis de contenido convencionales.

En esos momentos parecía que el análisis de contenido permitía validar el servicio público y medir la integración social (o el control ideológico) de una manera aséptica y reproducible. Sin embargo, muy pronto, el análisis de contenido se desprestigió. El motivo fue que el propio concepto de «contenido» daba por supuesto (implícitamente) un «qué» claramente establecido capaz de «inyectarse» en los públicos. Ya contra una hipotética «teoría hipodérmica» que, según se reconoce hoy, nunca existió, es decir, nunca fue formulada teóricamente ni apoyado por investigaciones empíricas (Wolf, 1994: 33), se había legitimado el nuevo paradigma de los efectos limitados, formulado por primera vez en 1948 en las teorías del «two step flow» a través de The People's Choice (Lazarsfeld y su Bureau of Applied Social Research), y de los principios de la exposición, de la percepción y de la retención selectivas.

Dada la primacía del paradigma del Bureau, se puede decir que, a pesar de la retórica de Lasswell y del volumen de investigaciones acometidas, el análisis de contenido siempre fue considerado una técnica subordinada. Aunque no todo el mundo estuvo de acuerdo (y especialmente los teóricos de la «teoría del cultivo»), el Bureau había señalado que el contenido se modificaba en su recorrido desde el emisor hasta el receptor (desde la exposición selectiva hasta el filtro implacable del líder de opinión) y que por lo tanto se iba volviendo irrelevante. Ello obligó a todos (incluidos los teóricos de los efectos poderosos) a que la investigación sobre el servicio público se fuera desplazando poco a poco hacia la teoría de los efectos.

Tampoco este desplazamiento del interés investigador resultó definitivo. Algunos resultados parecían contundentes, especialmente en campos relativamente acotables como, por ejemplo, la relación entre la violencia y el comportamiento infantil. En 1960. Lovaas estudió varias cohortes de niños expuestos a las situaciones audiovisuales violentas y no-violentas, y concluyó que los niños que vieron el material violento mostraron una actitud levemente más violenta inmediatamente después. El ambicioso «Long term effects of media» de Eron y Rowell (1960) parecía aportar resultados aún más concluyentes. Sin embargo, de forma paralela encontramos estudios como «Use of enchantment: the meaning and the importance of Fairy Tales», de Bruno Bettelheim (1970), que concluyó que los niños tienen una atracción natural a la violencia; para otros, en cambio, «el medio televisivo podría convertirse él mismo en un elemento generador de angustia» (Gordo, 1999: 203). Las investigaciones prosiguen sin resultados incontestables (Buckingham, 2006: 468-486) y «la correlación entre la violencia mostrada y las conductas inmorales... no ha podido ser nunca probada científicamente» (Jacquinot, 2002: 29), tal y como se apuntara en el informe Kefauver en 1956 (Pérez Ornia, 2006: 166).

Las dificultades de los estudiosos de los efectos no restituyeron el status del análisis de contenido. La otra línea de ataque, mucho más peligrosa que la de los estudios de efectos, provenía de la semiología. Recordemos la conocida advertencia que había dejado Eco (1979: 218), «aquello a lo que llamamos mensaje es, en realidad, un texto en el que convergen mensajes basados en códigos diversos. En un mismo texto coexisten, pues, una pluralidad de mensajes». El reto que Eco planteaba, y que se refería a la polisemia de los textos, generaba dudas sobre el estudio del contenido, aunque abría un campo amplísimo para la investigación de los públicos.

Ya desde el primer momento los trabajos del Bureau of Applied Social Research de Nueva York profundizaban en las razones del atractivo de los medios

atendiendo a los motivos que daba la propia audiencia. Pero será en un segundo momento cuando el paradigma de los usos y las gratificaciones se formalice. Para McQuail v Windahl, el momento crítico fue la publicación del «Reading», de Blummer y Katz, «The use of mass communication». En la década de los setenta, la sociología americana de la audiencia se concentró en las elecciones y respuestas del consumidor de medios: la audiencia como agente activo que tomaba decisiones motivadas, la co-

nocida entre nuestros autores como la «teoría de lo inevitable» (Quintana, 2005: 245).

La semiótica había ya puesto de relieve la importancia fundamental de la dinámica de la significación. El cambio de paradigma que impulsó la sociología fenomenológica preparó el terreno para el reconocimiento de que los medios proveían de marcos cognitivos y que la cultura mediática constituía un importante universo simbólico. El terreno estaba preparado para que. como dice Wolf (1997: 255), el problema de los efectos se transformase en el de las significaciones y el de las interpretaciones. Fue entonces Stuart Hall, el hombre que dirigía el Centre of Contemporary Cultural Studies a finales de los años setenta, la persona clave en el paso de los análisis culturales genéricos a los estudios empíricos de audiencias más específicos. Este cambio de paradigma implicó que la reflexión semiótica de Eco desbordaba el ámbito puramente semiótico y redefinía el texto como un fenómeno procesal. Éste fue el comienzo de lo que ahora se vive como dominación casi incontestable de los Estudios Culturales en el ámbito de la investigación de medios y la práctica desaparición del análisis de contenido como técnica valiosa para el estudio del audiovisual.

En la investigación de las prácticas culturales el deseo de llevar a cabo una demostración en el sentido más cientifista del término (es decir, aislando al objeto, identificando y controlando las unidades intervinientes, para obtener unos resultados, unas relaciones de causa y efecto reproducibles...) encuentra unas dificultades que, a pesar de la necesaria disciplina que impone el método, resultan prácticamente insalvables (Menor, 2009: 89-109). Si esto es así, cualquier extrapolación resulta siempre sospechosa y la posibilidad de que la investigación de las prácticas culturales pueda

Uno de los resultados más sorprendentes y definitivos de la investigación es que la producción propia presenta en el horario de protección infantil un bajo nivel de violencia y un elevado grado de respeto a los valores adecuados a la infancia, con independencia de las cadenas, de las franjas y del género. Esto implica que hay sensibilidad en el sector audiovisual y que hipotéticas medidas genéricas de protección a la producción propia podrían generar efectos colaterales positivos.

aportar algo sobre la reflexión acerca de los medios en la sociedad actual, resulta cuanto menos problemática.

Jensen y Rosengren piensan que un problema metodológico grave de estos estudios es que no llegan a resultados fácilmente reproducibles y que esto limitaría la capacidad de generalizar los resultados (1998: 353). Wolf ha enfatizado las dificultades intrínsecas de la investigación de los usuarios de los medios: la escasa posibilidad de extender y generalizar los resultados, y los sesgos derivados de la presencia del investigador (1994: 173-7). Propone que, para obtener cierta utilidad como instrumento para el estudio de los procesos de construcción de las representaciones sociales, el estudio de las prácticas comunicativas debería limitarse (al margen un cuantitativismo simplemente descriptivo) al análisis de casos.

El problema es que, a pesar de la insuficiencia de las precauciones, el descenso de nivel hace que los resultados de muchos estudios resulten irrelevantes ade-

más de irreproducibles: la mayor parte de las micro observaciones sobre cada uno de los encuentros de los públicos con los medios tiene un gran interés pragmático (y por eso suelen realizarse en el ámbito de la investigación comercial), pero escaso alcance teórico, y ayuda poco a una comprensión real de los procesos macrosociales.

Es en este punto en el que queremos hacer valer la vigencia del análisis de contenido. Es cierto que no hay textos sin códigos, ni códigos sin públicos que los decodifiquen, ni efectos que puedan deducirse automáticamente de las prácticas decodificadoras. Y por ello hay que reconocer que en esa cadena, el texto (en el sentido del «contenido» queda muy lejos. Sin embargo, en objetos especialmente acotados y poco polisémicos, la potencia del análisis de contenido para analizar tendencias (y no limitarse al estudio de casos aislados y separados) sigue siendo enorme. Además, frente a las dificultades que experimentan otros métodos, permite llegar a resultados fácilmente reproducibles y, por ello, generalizables.

Cuando las investigaciones de efectos continúan paralizadas por la dificultad de aislar las variables intervinientes, y los análisis culturales parecen condenados a un cierto margen de irreproductibilidad (cuando no de irrelevancia), buena parte de las críticas clásicas al análisis de contenido parecen hoy, en la distancia, algo injustas. Sin olvidar que es cierto que el contenido es polisémico, su análisis riguroso a través de categorías formalizadas permite algo muy importante: la obtención de datos cuantitativos comparables (ya sea de series temporales o de tipos de contenidos, cadenas...) v reiterables. Precisamente el acotamiento del concepto excesivamente amplio de servicio público y su «estrechamiento» y formalización con vistas al análisis de los contenidos perjudiciales para la infancia, nos va a permitir utilizar el análisis de contenido como técnica precisa para el conocimiento de la realidad social y audiovisual española.

2. Material objeto de la investigación y métodos: la protección a la infancia en televisión

La regulación de los contenidos televisivos y de la protección a la infancia se encuentra en Estados Unidos en una fase de extrema confusión. La Telecommunication Act de 1996, que ha liberalizado la política audiovisual, ha hecho de la protección de la infancia el único verdadero reducto del servicio público comercial. Si algo sobrevive de la vieja filosofía del servicio público es precisamente la protección a la infancia; si no en un sentido positivo, de defensa de determinados valores que deberían tener los niños, al menos en un

sentido negativo: se intentan evitar al menos los contenidos denominados perjudiciales.

La Federal Communication Commission de EEUU tiene un criterio muy claro; la televisión debe evitar, al menos, influencias nocivas y perturbadoras. Este planteamiento negativo goza, sin embargo, de un vigor extraordinario. Así, en abril del 2009, el Tribunal Supremo de EEUU dictó una sentencia histórica: con cinco votos a favor y cuatro en contra, el organismo determinó que la emisión por televisión de un solo insulto era motivo de sanción. No importaba que lo hubiese dicho Bono, de U2, embargado por la emoción al recoger un premio: «This is really fucking brilliant!» (iEsto es jodidamente genial!). Si la FCC decide que dicha palabra afecta al desarrollo de los niños que puedan estar viendo la pequeña pantalla, no hay recurso que valga. La cadena deberá acatar la decisión y pagar la multa que se le imponga.

En España, tal v como señala Pérez-Ugena (2008: 58), el miedo a la censura hace que casi siempre el principio de libertad de expresión prevalezca sobre cualquier propósito simplemente negativo de evitar contenidos perjudiciales. Nos encontramos en una «posición peliaguda» (Sopena, 2008: 120) toda vez que no existe un organismo independiente que sancione los insultos, ni siguiera las acciones violentas como tales. La Lev de Televisión sin Fronteras (Lev 25/1994) no contempla expresamente como infracción el lenguaje indecente o insultante en programas de televisión, pero sí contiene en su famoso artículo 17 un capítulo específico dedicado a la protección de los menores. En todos los países europeos existe algún tipo de conseio regulador del audiovisual, encargado de vigilar esa protección a la infancia. En España, las cadenas de televisión han conseguido resistirse con éxito a los controles externos. En su lugar, y a raíz del escándalo social que se produjo como consecuencia de los cientos de horas de contenido violento en horario infantil, casi siempre en forma de tertulias, que generó la muerte de Carmina Ordóñez, las cadenas, bajo la presión del Gobierno, se sintieron entonces en la obligación de cumplir un Código de Autorregulación que ellas mismas se habían impuesto y del que llegarían a declarar oficialmente «que no es fácil aplicarlo» (Reig, 2005: 68).

2.1. Material de trabajo: análisis, seguimiento y evaluación del Acuerdo

Como consecuencia del Código de Autorregulación, manifestación de responsabilidad social (Ruiz, 2008: 116), surgió el proyecto de investigación que estamos desarrollando; el objetivo era supervisar, desde alguna instancia exterior, objetiva y sin intereses, el ca-

minar de la autorregulación. La Secretaría de Estado de Comunicación firmó un convenio con la Universidad Rey Juan Carlos, bajo la dirección del recientemente fallecido Ricardo Pérez-Amat, verdadero artífice del proyecto. La investigación se puso en marcha a principios del 2006 abarcando hasta el primer trimestre del 2009.

Para el presente trabajo se consideraron todos los contenidos emitidos en horario de protección reforzada por las cadenas firmantes del Código de Autorregulación: Televisión Española TVE 1, Antena 3, Cuatro, Tele 5 y La Sexta. Se realizó una selección de contenidos inadecuados para la infancia, cuya temática versara sobre la violencia. Las franjas horarias codificadas comprendían de lunes a viernes: mañanas de 08:00 a 09:00 y tardes de 17:00 a 20:00 horas.

Se diseñó un modelo propio de criterios de clasificación de las vulneraciones: en atención a sus niveles de gravedad, siendo A (muy grave) B (grave), C (leve). Los ámbitos en los que se localizaron las infracciones fueron los telediarios y dibujos animados, series y telenovelas, varios/magazines, actualidad social y concursos, películas y publicidad.

Se observaron los parámetros que establece el Código de Autorregulación para identificar las infracciones y elaborar el correspondiente informe con los siguientes «inputs»: contenido de la infracción con la descripción exhaustiva de la misma, momento en el que se produce (minuto y segundo exacto), tipología en la que se ubica la infracción, programa al que corresponde, cadena en la que se emite, clasificación por niveles de gravedad.

Un protocolo riguroso, diseñado con el objetivo de contar con un sistema homogéneo de recogida de datos, fue central para dar consistencia y objetividad al trabajo. Asimismo, se estableció un sistema de rotaciones en los visionados. Una parte porcentual del visionado (10%) fue sometido a verificación por todos los integrantes del grupo con carácter previo al inicio. Los equipos de investigación trabajaban cuatro meses de programación nacional y antes de ser sustituidos pasaban por una pequeña etapa de solapamiento para garantizar la homogeneidad de criterios.

El objetivo principal del proyecto era la identificación de posibles infracciones del Código de Autorregulación, para contar con una fuente propia, al margen de los informes emitidos por la Comisión Mixta de Seguimiento que «debe publicar un informe anual sobre el cumplimiento del código» (Walzer, 2008: 18). Más allá de las necesidades vinculadas al cumplimiento del citado código, se puso en

marcha una investigación académica con fines propios.

Así, se estableció una clasificación en función del género del programa (informativo, serie nacional, ficción internacional, telenovela, humor, dibujos e infantil, etc.).

Las acciones que se consideraron violentas fueron objeto de una codificación adicional. Se determinó para cada acción violenta sujetos agresores y sujetos agredidos. Se analizó tanto al sujeto agresor como al agredido por tipo (adulto, joven, menor, policía, personaje fantástico, etc). Las definiciones sobre actividad y pasividad en el curso de la acción, siguiendo a Greimas, habían sido ya aplicadas al análisis de contenido de informativos de televisión por García, Menor y Perales (1982), pero en el curso de la investigación fueron objeto de reformulación para su aplicación al campo del entretenimiento.

3. Resultados globales del análisis del contenido violento.

Los resultados presentados a continuación son el resultado del visionado de las cadenas de televisión TVE1, Antena 3, Cuatro, Tele 5 y La Sexta durante los años 2006-09.

	Días visionados	Horas visionadas/ cadena	Total horas visionadas
2006	159	636	3.180
2007	144	576	2.880
2008	44	176	880
2009	62	248	1.240
TOTAL	409	1.636	8.180

Tabla 1. Material visionado. Días y horas de 2006-09.

	2006	2007	2008	2009
Infracciones registradas (datos absolutos)	2026	1909	455	535

Tabla 2. Número total de infracciones anuales. Temática exclusiva: Violencia.

	2006	2007	2008	2009
TVE1	2,22	1,08	1,43	0,52
Antena 3	3,69	2,92	1,48	1,21
Cuatro	3,87	3,35	3,02	3,03
Tele 5	1,02	1,79	1,14	1,61
La Sexta	1,92	4,12	3,27	2,25

Tabla 3. Desglosado de infracciones/día por cadenas.

Temática exclusiva: Violencia.

Las cadenas privadas superan ampliamente a Televisión Española en infracciones/día en los tres últimos años. El descenso de TV-1 fue especialmente notable en 2007 y en 2009. Dentro de las cadenas privadas existe una gran diferencia entre las cadenas tradicionales Tele 5 y Antena 3, y las emergentes, surgidas en los últimos años y dirigidas a un público joven y urbano. Éstas últimas son, con diferencia, las que presentan los peores datos.

Resulta especialmente reseñable en este aspecto la continua tendencia a la baja de Antena 3. Si bien todas las cadenas la presentan, en este caso es más acusada y constante. Las infracciones han sido clasificadas en tres niveles (A, B y C) en función de la gravedad de las mismas, siendo las de tipo C las consideradas «leves» y las de tipo A las consideradas muy graves. Para la clasificación se han considerado variables como el contexto, el tono, el realismo con el que se presenta la acción, la presentación del acto como positivo o negativo, etc.

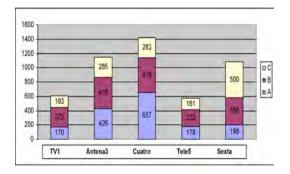


Figura 1. Distribución de infracciones por cadenas y niveles de gravedad.

El Código de Autorregulación distingue entre una franja en horario matutino (de 8.00 a 9.00 h.) y otra por la tarde (de 17.00 a 20.00 h.). En la siguiente tabla observamos las infracciones registradas en cada cadena en dichas franjas horarias medidas en número de infracciones por hora de emisión, a lo largo del período de análisis:

	2006		200	7	200	8	200	9	Tot	al
	Mañana	Tarde								
Infracciones/hora	1,17	0,45	1,05	0,53	0,91	0,39	0,94	0,26	1,07	0,44

Tabla 3. Infracciones hora/franja horaria.

Las mejoras se observan tanto en la franja de mañana como en la de tarde. Es destacable que Cuatro concentra casi todos sus incumplimientos en la mañana (debido a sus violentos dibujos animados), mientras que La Sexta lo hace en la tarde (por sus violentas series americanas).

	TVE 1		Antena 3		Cuatro		Tele 5		La Sexta	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
2006	0,48	1,74	1,74	1,96	2,81	1,06	0,56	0,47	0,27	1,59
2007	0,19	0,88	1,88	1,04	2,42	0,92	0,36	1,44	0,40	3,72
2008	0,16	1,27	0,59	0,89	2,20	0,82	0,45	0,68	1,14	2,14
2009	0,19	0,32	0,60	0,61	2,31	0,73	1,16	0,45	0,45	1,81

Tabla 4. Infracciones día/franja horaria.

3.1. Comparativa de cadenas por tipos de programas

La variable que, con diferencia, presenta mayor capacidad explicativa, es el tipo de programa. De hecho es la estructura programática de las cadenas la que explica los distintos grados de cumplimiento de las distintas cadenas y su evolución a lo largo del tiempo.

Las autopromociones constituyen un tipo de contenido sobre el que las cadenas poseen un elevado grado de control operativo y una enorme flexibilidad de movimiento. Aquí desde el primer momento, la entrada en vigor del código permitió a todas las cadenas experimentar mejoras muy claras, especialmente a partir de 2008.

Dados los catálogos disponibles en las cadenas, existen numerosas películas razonablemente apropiadas para los horarios de protección infantil. El número de infracciones es muy bajo (aunque desgraciadamente se programan pocas películas en esas franjas).

Los dibujos animados son los que presentan una mayor variabilidad. La tendencia desgraciadamente apunta en la dirección de unos contenidos progresivamente adultos, soeces y violentos. La programación de series como «Shin Chan» produce un impacto muy fuerte sobre los resultados. Cuatro es la cadena, con diferencia, más afectada en todo el periodo analizado.

La ficción extranjera (excepto las telenovelas) es también muy variable, pero tiende a tener un impacto negativo. El tipo de serie americana violenta programada por La Sexta, especialmente a partir de 2007, explica en buena medida sus malos resultados.

La programación informativa tuvo un tratamiento especial debido a la importancia que
cobran en este caso los factores contextuales y
el derecho de información. A pesar de seguirse
un criterio más bien laxo, fue imposible obviar
el fuerte contenido violento de los avances
informativos de Tele 5 y Antena 3.

Es curioso que la mayor parte de las quejas sobre los contenidos televisivos en horario de protección infantil haya ido dirigida a los magazines. Ya hemos comentado que fue precisamente la polémica desatada a propósito de los monográficos que los magazines dedi-

				TIP	OS DE PE	ROGRAMA	1				
		Ap	С	D	FE		М	SN	Tn	T	0
	TVE1	0,16	0,01	0	0	0,48	0,24	0,33	0,94	0,06	0
	Antena 3	0,06	0,16	1,43	0,12	0,23	0,06	0	1,55	0,16	0
2006	Cuatro	0,43	0,14	2,64	0,42	0,01	0,22	0	0	0,07	0
	Tele 5	0,15	0	0	0,09	0,43	0,27	0,05	0	0,02	0,02
	La Sexta	0,72	0	0,01	1,09	0	0,01	0,02	0	0,07	0
	TVE1	0,06	0	0	0	0,20	0,29	0,13	0,31	0,08	0
	Antena 3	0,24	0	1,56	0,10	0,083	0,24	0,06	0,51	0,13	0
2007	Cuatro	0,30	0,03	2,08	0,51	0	0,25	0	0	0,17	0
	Tele 5	0,27	0,14	0	0,19	0,30	0,33	0,29	0	0,21	0,06
	La Sexta	0,78	0,41	0,12	2,56	0	0,10	0,03	0	0,06	0,05
	TVE1	0,04	0	0	0	0,16	0,25	0,11	0,82	0,04	0
	Antena 3	0,02	0,25	0	0	0,59	0	0	0,64	0	0
2008	Cuatro	0,04	0	1,93	0,89	0	0	0	0	0,02	0,14
	Tele 5	0	0	0	0	0,45	0,61	0,07	0	0	0
	La Sexta	0	0	1,16	2,07	0	0,04	0	0	0	0,02
	TVE1	0	0	0	0	0,19	0,21	0,08	0,02	0,02	0
	Antena 3	0	0,31	0	0	0,58	0,27	0	0	0,03	0
2009	Cuatro	0,08	0,08	2,24	0,5	0	0	0,08	0	0	0,05
	Tele 5	0	0	0	0	0,72	0,58	0,22	0	0	0,06
	La Sexta	0	0	0	1,97	0	0,02	0,02	0	0	0,26

Tabla 5. Número de infracciones diarias, según tipo de programa:

Ap=Autopromoción, C=Cine, D=Dibujos, FE=Ficción extranjera, I=Informativos,

M=Magazine/actualidad social, SN= Serie nacional, Tn=Telenovela, T=Tráiler.

caron a la muerte por sobredosis de drogas de Carmina Ordóñez la que puso en marcha el Código de Autorregulación. Periódicamente surgen nuevas polémicas en relación con personajes famosos o con concursantes de «reality-shows». Sin embargo, en contra de las apariencias, estos magazines han hecho un enorme esfuerzo por adaptarse a la normativa. Lo han hecho casi desde el principio, pero ha sido especialmente notable en 2008. Tele 5 es la cadena que presenta, con diferencia, los mayores niveles de incumplimiento.

Pero son las series nacionales programadas para la tarde las que presentan, con diferencia, los menores niveles de infracción. Es curioso constatar que durante el período objeto de estudio ha habido muchos tipos

	TVE 1	Antena 3	Cuatro	Tele 5	La Sexta
Ар	5,97	3,92	8,39	11,01	19,10
С	0,17	3,66	1,48	3,67	4,99
D	0	39,46	66,45	0	5,92
FE	0	2,96	15,01	7,34	63,90
1	20,73	9,58	0,14	30,77	0
М	17,41	5,23	5,00	26,75	1,61
SN	13,43	0,78	0,35	11,89	0,84
Tn	38,31	30,31	0	0	0
T	3,98	4,01	2,61	5,94	1,69

Tabla 6. Porcentaje de infracciones en cada cadena, según tipo de programa: Ap=Autopromoción, C=Cine, D=Dibujos, FE=Ficción extranjera, I=Informativos, M=Magazine/actualidad social, SN=Serie nacional, Tn=Telenovela, T=Tráiler.

de series nacionales, desde las telenovelas de corte histórico de TVE-1 hasta las comedias de La Sexta. En todos los casos, productores y cadenas presentan niveles de cuidado y de sensibilidad hacia la infancia muy notables considerando que en casi todos los casos las tramas eran extremadamente variadas.

Al final las cadenas son víctimas de la estructura programática por la que optan. TVE-1 sufre sus mayores incumplimientos por culpa de las telenovelas sudamericanas, Cuatro por sus dibujos, Tele 5 por sus informativos y magazines, y La Sexta por las series extranjeras.

4. Discusión

Aunque la investigación no está concluida, sí podemos presentar algunas conclusiones para su debate. La más importante es que los niveles de incumplimientos son inaceptablemente altos. Y que hay que prestar una especial atención a aquellos programas que,

como los dibujos animados, van dirigidos a un público infantil y tienen, sin embargo, un volumen de vulneraciones del código alarmante. Aunque los magazines en forma de debates-espectáculos son, de todas formas, contenidos potencialmente peligrosos para la infancia en los horarios de protección infantil, los datos no avalan que constituyan en estos momentos el principal problema. La violencia de las series americanas y el tono positivo de las series nacionales de tarde son igualmente datos poco conocidos pero claros y relevantes. Aunque se han producido mejoras, las cadenas privadas (y especialmente las nuevas cadenas emergentes) son las que presentan los peores niveles de incumplimiento.

La investigación en curso parece dar algunas pistas acerca de los tipos de actores especialmente asociados a la violencia. Y proporciona algunas señales poderosas acerca de cómo algunos contenidos «políticamente correctos» parecen servir de excusas para la introducción de conductas inaceptables. A esto lo hemos denominado «positivación del conflicto», siendo una línea de trabajo que está resultando muy fructífera. Sin embargo, dada la complejidad de este análisis, su explotación definitiva no está concluida.

Nos parece claro que el concepto de servicio público ha sufrido una gran transformación en estos últimos años. Ha perdido su contenido positivo-educativo y sólo resiste su dimensión «negativa» de protección a

			PROGRAMA	CIÓN TVE	1		
2006		2007	KOOKAMA		008	20	009
mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde
	SN	1	SN	1	SN	I	SN
	Tn		Tn		Tn		Tn
	M		M		M		М
		PR	OGRAMAC	IÓN ANTEN	NA 3		
200)6	20	007	20	008	20	009
mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde
I	M	- 1	Tn	- 1	Tn		M
D	Tn	D	M		С		С
	С	FE	SN				
	FE		С				
		PI	ROGRAMAC	CIÓN CUAT	RO		
200	6	20	007	20	008	20	009
mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde
D	M	D	M	D	FE	D	FE
FE	FE	FE	FE	FE	SN	FE	SN
	С				С		С
		F	ROGRAMA	CIÓN TELE	5		
200	6		007	_	800	20	009
mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde
- 1	M	- 1	M	- 1	М		M
FE	I		SN	M	SN	M	SN
	SN		FE				
			С				
		_	OGRAMAC				
	2006		007	20	08	20	09
mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde	mañana	tarde
	FE	M	FE	D	FE	FE	FE
	SN	D	С		М		M
			D				SN
			SN				

Tabla 7. Tipos de programa: infracciones por año y horario: Autopromoción, C=Cine, D=Dibujos, FE=Ficción extranjera, I=Informativos, M=Magazine/actualidad social SN=Serie nacional, Tn=Telenovela, T=Tráiler.

la infancia. Pero esta investigación pone de relieve que, desgraciadamente, ni siquiera esa dimensión mínima se cumple.

Para recuperar el sentido positivo debería impulsarse una correcta alfabetización audiovisual de los más pequeños, como señala Sánchez-Carrero (2008a), que incluyera asignaturas relacionadas con los medios de comunicación como parte del currículo (2008b: 154), implantarse el uso de las guías paternas como propone Marta Lazo (2006: 211) y huir de conceptos como la telefobia y la telefilia (2007). Y todo lo anterior debe realizarse al tiempo que apostamos por la producción propia. Uno de los resultados más sorprendentes y definitivos de la investigación es que la producción propia presenta en el horario de protección infantil un bajo nivel de violencia y un elevado grado de respeto a los valores adecuados a la infancia, con independencia de las cadenas, de las franjas y del género. Esto implica que hay sensibilidad en el sector audiovisual y que hipotéticas medidas genéricas de protección a la producción propia podrían generar efectos colaterales positivos.

Referencias

ALLEN, R. (1985). Speaking of Soap Operas. Chapel Hill: The University of North Caroline Press.

AUFDERHEIDE, P. (1999). Communications Policy and the Public Interest: the Telecommunications Act of 1996. New York: Guilford Press. BETTELHEIM, B. (1970). Use of Enchantment: the Meaning and the Importance of Fairy Tales. Penguin.

BUCKINGHAM, D. (2005). A Special Audience? Children and Television, en WASKO, J. (Ed.). A Companion to Television. Oxford: Blackwell; 468-486.

GARCÍA, B.; MENOR, J. & PERALES, A. (1982). *Telediarios y producción de la realidad*. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión.

GORDO, J. (1999). Las figuras terroríficas de la televisión y la mitología en los sueños. Televisión, sueños y angustia en los niños. *Comunicar*, 12: 198-203.

GORMAN, L. & McLEAN, D. (2003). Media and Society in the Twentieth Century. A Historical Intoduction. Oxford: Blackwell. JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2002). La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias. Comunicar, 18; 27-33.

JENSEN, K. & ROSENGREN, J. (1998). Cinco tradiciones en busca del público, in DAYAN, D. (Coord.). *En busca del público*. Barcelona: Gedisa; 335-370.

KATZMAN, N. (1972). Television Soap Operas: What's Been Going on Anyway? *Public Opinion Quarterly*, 36; 200-212.

LASSWELL, H. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas. New York: Harper; 37-51.

LAZARSFELD, P.F.; BERELSON, B. & GAUDET, H. (1962). *El pueblo elige: cómo elige el pueblo en una campaña electoral.* Buenos Aires: Ediciones 3.

MARTA LAZO, C. (2006). La guía paterna en el consumo televisivo: un modelo cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje de contenidos. Ámbitos, 15; 211-221.

MARTA LAZO, C. (2007). El consumo televisivo responsable en el niño. *Telos*, 73; octubre-diciembre.

MENOR, J. (2002). La producción de la realidad, en Vidal Beneyto, J. (Ed.). La ventana global. Ciberespacio, esfera pública mundial y universo mediático. Madrid: Taurus; 303-326.

MENOR, J. (2009). Conocer a los usuarios: retos metodológicos ante las nuevas prácticas comunicativas, en AGUILERA, M. (Coord.). *Una tele de bolsillo. La televisión en el teléfono móvil: contenidos, formatos, audiencias.* Málaga: Círculo de Estudios Visuales AdHoc; 89-109. PÉREZ ORNIA, J.R. & NÚNEZ LADEVÉZE, L. (2006). Lo que ven los niños en televisión. *Zer, 20*; 133-177.

Pérez-Ugena, A. (2008). Youth TV Programs in Europe and the U.S. Research Case Study. *Doxa Comunicación*, 7; 43-58.

QUINTANA, R. (2005). La responsabilidad de los programadores de televisión. Comunicar, 25; 245.

REIG, R. (2005). Televisión de calidad y autorregulación de los mensajes para niños y jóvenes. *Comunicar*, 25; 63-70.

RUIZ, J.A. (2008). Responsabilidad social y autorregulación de las cadenas televisivas sobre la infancia. *Comunicar*, 30; 113-117.

SABUCEDO, J. (2007). Los escenarios de la violencia. Barcelona: Ariel. SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2008a). Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión. Sevilla: Acongagua. SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2008b). Telediario infantil: recurso para el aprendizaje de televisión. Comunicar, 31: 153-158.

SOPENA, J. (2008). La regulación audiovisual: argumentos a favor y en contra. *Comunicar*, 30; 119-124.

WALZER, A. (2008). Televisión y menores. Análisis de los flujos de programación y de recepción. Estudio comparado: 2003-07. Zer, 24; 53-76.

INVESTIGACIONES / RESEARCH

Enrique Vergara y Maite Rodríguez
 Santiago de Chile (Chile)

Recibido: 30-11-09 / Revisado: 02-03-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-04

Apropiaciones de la publicidad entre jóvenes chilenos desde un enfoque interpretativo

El impacto social y cultural de la publicidad entre los jóvenes chilenos

The Social and Cultural Impact of Advertising among Chilean Youths

RESUMEN

El presente trabajo analiza el impacto de la publicidad entre jóvenes chilenos de distintos estratos socioeconómicos, con el objetivo de identificar la relación que establecen con la publicidad y la particular incorporación que hacen de ésta en sus estrategias de socialización. Por lo tanto, no se pretende dar cuenta de lo que la publicidad hace con los jóvenes, sino de lo que los jóvenes hacen con la publicidad a través de sus prácticas de recepción y apropiación. Para esto, se realizó un estudio sobre la base de grupos de discusión a jóvenes de ambos sexos, de edades entre 15 y 24 años provenientes de los niveles socioeconómicos altos y bajos residentes en Santiago de Chile. Los resultados que arrojó el estudio dan cuenta de que la publicidad es asumida como parte constitutiva de la oferta medial, la que es utilizada como información comercial y referente cultural de nuevos valores estéticos. Junto con esto, la publicidad adquiere el carácter de agente de socialización, al incorporar los contenidos de los mensajes publicitarios en las conversaciones con sus pares. Finalmente, este trabajo concluye que la publicidad entre los jóvenes chilenos estudiados, se presenta como una realidad sociocultural de primer orden, en cuanto actor central de su vida cotidiana.

ABSTRACT

This paper analyzes the impact of advertising among Chilean youngsters of different socioeconomic background. We aim to identify the relationship that this group establishes with advertising and, in particular, the way they incorporate it in their socialization strategies. We do not address what advertising does to youngsters, but instead what youngsters do with advertising in their practices of appropriation and reception of it. The research design included focus groups of male and female youngsters living in Santiago de Chile between 15 and 24 coming from both high and low-income background. The conclusion of our research is that advertising is assumed by youngsters as a constitutive part of the media offering, which is used both as commercial information and as a cultural referent of new aesthetic values. Furthermore, advertising represents a socializing agent for this group because they incorporate the content of advertising in their exchange with their peers. Finally, this work concludes that advertising represents a leading sociocultural fact for the Chilean youth, because it is a central actor of their daily life.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Publicidad, jóvenes, medios de comunicación, vida cotidiana, estudios culturales, consumo. Advertising, youth, media, daily life impact, Cultural Studies, product consumption.

- Dr. Enrique Vergara Leyton es Profesor Investigador de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales de Santiago (Chile) (enrique.vergara@udp.cl).
 - Lda. Maite Rodríguez Salineros es Profesora Investigadora de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales de Santiago (Chile) (maite.rodríguez@udp.cl).

1. Introducción

A través de este artículo, se presentan los principales resultados de un estudio realizado por investigadores de la Universidad Diego Portales¹, el cual tuvo, como objetivo central, indagar en las significaciones que adquiere la publicidad en la vida de los jóvenes de estrato socioeconómico alto y bajo, a partir de su propia experiencia como consumidores de publicidad.

Desde un punto de vista conceptual, se parte del supuesto de que hoy el consumo, y por consiguiente la publicidad, adquiere un protagonismo central en la vida cultural de los chilenos, y de que éste tendría directa relación con este nuevo imaginario colectivo al influir en el qué y en el cómo se representan los chilenos en las escenas de la vida cotidiana (PNUD, 2002).

En este sentido, la publicidad es entendida como parte sustancial de la construcción social de la realidad, en términos de que proyecta una imagen determinada de la sociedad. Al igual que en el caso de los medios de comunicación de masas (los media), la función de la publicidad en la construcción pasa por los usos que se hace de esta. En definitiva, el impacto de la publicidad en la percepción de la realidad social constituye un proceso de formación cultural donde se estructura el conocimiento de la realidad para orientar, comprender y participar en las interacciones cotidianas (Wolf, 1996; Belmonte & Guillamon, 2005).

2. Fundamentación teórica

De acuerdo con Maffesoli (2000), los individuos de toda sociedad necesitan representarse a sí mismos a través de una imagen estética, lo que lleva a este autor a plantear que el individuo es, en definitiva, su estilo de vida y la imagen proyectada de este. Es así como este valor de la imagen sería lo que hace de la cultura del consumo una experiencia fundamentalmente estética. Siguiendo esta perspectiva, la publicidad tendría una relación directa con la construcción del imaginario colectivo a través de las imágenes que transmiten los media, donde la publicidad adquiere un rol central a partir de una doble articulación; el financiamiento de los medios y la evocación que hace de las emociones propias de la vida cotidiana. Como consecuencia de esta relación, la propia imagen de sí mismo, así como la imagen de los otros, estaría fuertemente influenciada por el imaginario publicitario, el cual busca la identificación del consumidor con una imagen de marca determinada (PNUD, 2002).

Es a partir del protagonismo que adquiere la publicidad en la sociedad de consumo, que las leyes del mercado se constituyen como el eje principal, no sólo en el ámbito económico, sino que también en el social y el cultural, imponiendo y generando un conjunto de nuevos sentidos, valores, formas de pensar e interpretar la realidad, nuevas visiones de mundo y modelos de comportamiento (Catalán, 1982 y Lomas-García, 2001). Por lo tanto, y como plantea Fontaine (2001), la relevancia cultural de la publicidad estaría dada por constituir una influencia que traspasa la compraventa para dictar pautas de conducta, formas de relación, escalas de valores y aspiraciones de la sociedad.

2.1. Los jóvenes, la publicidad y los estudios culturales

Los cambios culturales, que ha experimentado Chile en los últimos años, han impactado profundamente en la escena juvenil. Las transformación de la familia, la globalización económica y cultural, el debilitamiento de las formas clásicas de autoridad, los cambios en el mundo del trabajo, la expansión de la sociedad de consumo y la centralidad de los medios de comunicación en la cultura contemporánea, por citar algunas de estas transformaciones, han modificado, significativamente, las condiciones del mundo de los jóvenes (Sepúlveda, 2005).

Como consecuencia de dichos cambios, éstos han desarrollado nuevas competencias culturales que se traducen en formas particulares de apropiación y significación de los diferentes contenidos mediales a los que acceden.

En las investigaciones acerca de los medios y de la publicidad, parte importante de los estudios académicos y sus referentes teóricos, han partido del supuesto de que las audiencias tendrían comportamientos más bien pasivos frente a los mensajes. Busquet (2008) manifiesta una visión crítica respecto a esta perspectiva identificada con la teoría de la sociedad de masas, denominada por Bourdieu como «tentación mass-mediológica», la cual intentaría sustituir los métodos de la sociología clásica por un discurso seudocientífico e hiperideologizado.

La adhesión a esta perspectiva, por no pocos sectores de la vida intelectual, se debería a causa de la falsa evidencia de que cualquiera es capaz de interpretar los signos de la modernidad, elaborando un relato pesimista de la civilización actual. Para Busquet, se trataría de una seudo-sociología que no habría roto con la sociología espontánea del hombre de la calle que aún cree que los fenómenos sociales se presentan como algo evidente que puede ser, inmediatamente, aprehensible.

Por otra parte, esta perspectiva de una supuesta pasividad de las audiencias va a ser cuestionada por una serie de aproximaciones que entienden al receptor como un sujeto activo frente a los medios y a la publicidad. Para Corrales (2005), este sería el caso de los enfoques desarrollados por la teoría de los Usos y Gratificaciones y por los Estudios Culturales.

En ambos casos, el interés está en conocer qué hacen los receptores con los mensajes, abandonando el «pesimismo frankfurtiano» de la teoría crítica. Respecto a lo anterior, Corrales señala que cada anuncio contendría dentro de sí una «lectura preferente» que se correspondería con el sentido que se le ha querido otorgar, pero en función de la experiencia del sujeto receptor. Así, se desarrollarían códigos propios de interpretación, volviéndose a apropiar, creativamente, de sus contenidos, incluso, desarrollando lecturas opuestas a los intereses del emisor.

Como señala Thompson (1998), el significado de un mensaje transmitido por los media no es un fenóme-

no estático, estable y transparente para todos los receptores por igual. El significado constituye un fenómeno complejo y cambiante, transformado por el proceso de recepción, interpretación y reinterpretación. De ahí que el significado de un mensaie dependerá de la estructura que se utilice para interpretarlo, pudiendo el receptor cambiar su propuesta de sentido (Vergara, 2008: 33; Kotilainen, 2009). De acuerdo con lo anterior. los Estudios Culturales, se enfocan a las diversas formas de significación e

incorporación de los mensajes difundidos por los media, dentro de la cotidianidad de los jóvenes. En efecto, desde sus inicios, los estudios culturales van a tener, como objetivo central, el estudio de la cultura contemporánea y de la sociedad.

Esta perspectiva, se caracteriza por tener un enfoque más positivo, que el de la Escuela de Frankfurt, acerca de los productos de la cultura de masas, siendo su interés la comprensión, el significado y el lugar que se le asigna a lo cultural en la experiencia de grupos particulares de la sociedad (McQuail, 1996: 97-98).

2.2. La experiencia internacional en el estudio de la publicidad en jóvenes

Dentro de los estudios internacionales consultados en torno a las significaciones y usos de la publicidad en jóvenes que parecen más significativos de destacar, están los realizados por Ritson y Elliott (1999) y por Mitchell, Maklin y Paxman (2007). En el primer caso, se plantea que la publicidad es utilizada más en un sentido de agente socializador que como una herramienta de información para el consumo de productos. La relevancia de estudiar los usos de la publicidad en adolescentes estuvo dada por considerar que este grupo es particularmente activo en el uso social de los diferentes medios de comunicación y porque, en el caso de la publicidad, presentan una fuerte incorporación de estos contenidos en su interacción social.

Dentro de los principales resultados que entregó este estudio, realizado en seis colegios del noroeste de Inglaterra, se destaca el rol cultural que cumple la publicidad en cuanto fuente de noticias en las conversaciones; se comentan los «jingles», se cuentan los spots e incluso se memorizan. Paralelamente, la conversación sobre publicidad facilita y fortalece las relaciones

Los cambios culturales, que ha experimentado Chile en los últimos años, han impactado profundamente en la escena juvenil. Las transformación de la familia, la globalización económica y cultural, el debilitamiento de las formas clásicas de autoridad, los cambios en el mundo del trabajo, la expansión de la sociedad de consumo y la centralidad de los medios de comunicación en la cultura contemporánea, por citar algunas de estas transformaciones, han modificado, significativamente, las condiciones del mundo de los jóvenes.

interpersonales y al interior del grupo de referencia. Estar en desconocimiento de la publicidad los alejaría semánticamente del grupo.

A través de esta aceptación de la publicidad como una forma básica de interacción social, los jóvenes utilizan sus contenidos independientemente del producto o servicio publicitado. En efecto, la ausencia de referencias hacia el producto consumido constituye un importante hallazgo, ya que ilustraría, empíricamente, que la publicidad es consumida más allá del producto mismo. Esto confiere al concepto de publicidad un estatus más complejo, ya que sería un producto cultural que a través de la experiencia, interpretación, metáfora y rituales, confiere significados tanto personales como grupales.

El segundo estudio analizado busca identificar los usos sociales de la publicidad en jóvenes entre 20 y 25 años que han crecido insertos en una cultura mediática. Su objetivo central fue identificar los significados que se asocian a la publicidad más allá del consumo del producto, lo que cobra especial importancia si se considera a la publicidad como una de las experiencias más difundidas de la cultura contemporánea. Desde esta perspectiva, la publicidad entregaría a sus consumidores temas en común, a través de los cuales jugaría un rol de cohesión social, al incluir temáticas que ayudan a la conversación entre los jóvenes en sus propios contextos en los que, para participar, el conocimiento de determinadas temáticas publicitarias es fundamental.

Esto explica, que uno de los principales usos sociales de la publicidad sea la utilización de slogans de campañas televisivas en su habla cotidiana. La hipótesis que trabajó esta investigación para explicar este hecho fue que en las campañas la presencia de publicidad de medios en décadas anteriores era, significativamente, menor a la actual, por lo que su impacto y recuerdo puede haber sido mucho mayor que el actual.

3. Metodología

La muestra a analizar estuvo compuesta por jóvenes de entre 15 y 24 años, residentes en la ciudad de Santiago y pertenecientes a los estratos socioeconómicos alto (ABC1) y bajo (D), según el mapa de estratificación social de Chile². Se optó por estos dos estratos por considerarlos los más coherentes con los objetivos de esta investigación, en cuanto a que garantizan la heterogeneidad sociocultural del mundo juvenil. Ambos estratos permiten distinguir e identificar, claramente, dos polos, lo que ayuda a establecer las diferencias más significativas entre ambas realidades socioeconómicas³.

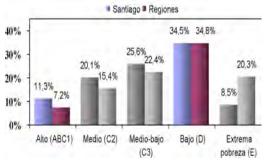


Gráfico 1: Porcentaje de hogares según estratos socioeconómicos (Fuente: Adimak, Mapa socioeconómico de Chile, 2004).

Los integrantes de los grupos se dividieron en función de las variables sexo, edad y nivel socioeconómico, con el objeto de facilitar la composición y funcio-

namiento de los grupos. La variable edad se dividió en dos subgrupos etarios (16 a 18 años y 20 a 23 años). La composición final de los grupos, en función de los criterios descritos anteriormente, fue la siguiente:

Grupo	Edad	Estrato socioeconómico
Grupo 1	16-18	Alto
Grupo 2	16-18	Bajo
Grupo 3	20-23	Alto
Grupo 4	20-23	Bajo

Tabla 1: Composición de grupos de discusión.

Con el objetivo de estimular la discusión grupal, los moderadores de los grupos contaron con un archivo de spots publicitarios seleccionados de acuerdo a criterios de notoriedad en medios expresados en GRPs (Gros Rating Point), con lo que se buscó asegurar el conocimiento y familiaridad con los mensajes.

4. Resultados

4.1. Usos del tiempo y medios de comunicación

En esta dimensión del análisis el tiempo se reparte, fundamentalmente, entre el deporte, el uso del ordenador e Internet y el visionado de televisión. En el caso específico de Internet, éste se focaliza en torno a los «Fotologs», «Facebook», chat y «Youtube». Al desagregar estos usos de tiempo libre según estrato socioeconómico, los bajos concentran, mayoritariamente, su tiempo en torno al consumo de televisión abierta, tanto en el rango etario de 16 a 18 años, como en el de 20 a 23 años. En el caso de los estratos socioeconómicos altos, en los menores de 18 años el uso del tiempo se concentra, mayoritariamente, en torno a actividades deportivas en los colegios y al uso del ordenador en el hogar. Este uso se relaciona, fundamentalmente, con el acceso a los chat, Facebook y Fotolog; es decir, a las redes sociales. En el caso de los mayores de 18 años, el uso del tiempo libre se distribuye entre el deporte, las relaciones interpersonales y el ordenador, fundamentalmente, en el acceso a Facebook y Youtube.

Dentro del consumo de medios en términos generales, la televisión presenta un consumo variado en relación a los diferentes géneros ofertados y se constituye, junto a Internet, como uno de los medios que presentan un mayor nivel de consumo. En el caso de los estratos altos, los menores de 18 años centran su consumo de televisión abierta en torno a las teleseries, siendo los noticieros los más valorados. En el caso de la televisión de pago, el consumo se concentra en películas y reportajes. Con respecto a Internet, se percibe una alta valoración de la red en cuanto soporte de

comunicación. Su uso se centra en Messenger, Facebook y en su utilización como ayuda para las tareas escolares. Por otra parte, la radio se utiliza, fundamentalmente, para el consumo de música, lo que hace que la publicidad sea percibida, en este medio, como un elemento que interviene y rompe con la programación esperada.

En el caso de los mayores de 20 años pertenecientes al estrato alto, estos presentan una apropiación más segmentada respecto del consumo medial y de sus contenidos. En la televisión, esta se divide entre las series que ofrecen la televisión de pago y las teleseries de la televisión abierta. Es interesante destacar que el consumo adquiere un carácter multimedial al interactuar, simultáneamente, en los programas de televisión y los sitios de Internet. En el caso específico de Internet, el consumo de medios se centra en bajar música y consumir radio, lo que permite al consumidor pasar por alto los espacios publicitarios.

En cuanto al consumo de otros medios en menores de 18 años pertenecientes al estrato alto, el consumo de diarios se centra en torno a suplementos deportivos y culturales. En el caso de los mayores de 20 años, el consumo de diarios se orienta, básicamente, a la búsqueda de noticias, lo que se complementa con el uso de los portales de información de Internet. Resulta importante resaltar que, en este grupo, el consumo de diarios se realiza, fundamentalmente, en formato papel, lo que se debe a que este medio llega, diariamente, a sus hogares a través de suscripciones.

En los estratos bajos, el consumo de televisión abierta se centra en programas de ficción nacional, a los que se les otorga un alto grado de veracidad. Esto se aprecia de forma más nítida en los menores de 18 años, los cuales asignan un valor de veracidad histórica a determinados programas de ficción que recrean por lo general épocas pasadas de la historia de Chile. En Internet, el uso se orienta hacia redes sociales tales como Facebook y Fotolog y los portales de medios de comunicación tales como Terra, el que es utilizado para acceder a noticias y deportes. Finalmente, el consumo de radio se dirige hacia una programación variada, donde convergen música y programas de conversación.

En los mayores de 20 años pertenecientes al estrato bajo, la televisión concentra la mayor parte del tiempo libre y su consumo se concentra en torno a programas de farándula. En el caso de Internet, su consumo se concentra en Fotolog, Messenger y para bajar música. Respecto al consumo de diarios, este es, significativamente, menor que al del estrato alto, mencionándose los diarios gratuitos distribuidos en el Metro de San-

tiago. En ninguno de los hogares de los participantes de los grupos de discusión de estrato bajo se compra el diario en forma habitual. Es por esta razón por la que cuando se lee un diario, se debe a que se ha accedido a él a través de terceras personas y su lectura se centra, fundamentalmente, en las portadas y algunos suplementos específicos, como por ejemplo el de deporte.

4.2. Consumo y valoración de la publicidad

En primer lugar, se observa un amplio conocimiento acerca de las diferentes formas de publicidad, asociándola, fundamentalmente, al conocimiento de determinados productos, el que es incorporado en los temas de conversación con sus pares. En el caso particular del estrato socioeconómico bajo, las mujeres utilizan la publicidad, fundamentalmente, como un medio para obtener información de ofertas y liquidaciones de temporada, lo que da cuenta de una alta credibilidad en los contenidos publicitarios desde el punto de vista de su información comercial. Pese a esto, esta dimensión informativa y comercial de la publicidad no reduce el interés respecto de su capacidad de persuasión. En efecto, las mujeres de estrato bajo establecerían un análisis de tipo motivacional y racional donde se buscarían las razones que explican sus propios actos más allá de una racionalidad estrictamente comercial. Es decir, se advierte un análisis profundo de sus propios actos de compra y de su relación con la publicidad.

Esta racionalidad comercial también se advierte en el caso de los menores de 18 años de estrato bajo, donde una de las principales utilidades asociadas a la publicidad está dada por su capacidad de informar sobre los descuentos y ofertas. Lo anterior contrasta, significativamente, con lo que ocurre en los estratos altos, donde si bien no existe una identificación con algún tipo de publicidad en particular, su valoración está dada por su valor estético, asociado, fundamentalmente, a los spots televisivos y a las piezas gráficas expuestas en revistas y en la vía pública.

Otro aspecto interesante de destacar del estrato bajo que contrastaría con el estrato alto, es su marcada preferencia por la publicidad en televisión. Esto estaría determinado porque captaría mejor la atención por su capacidad para involucrar una mayor cantidad de sentidos en la recepción de los mensajes asociados, tanto en lo relativo a la cantidad de información, como a los aspectos estéticos que implica contar una historia en un formato audiovisual. De esta forma, la publicidad en televisión ofrecería mayores posibilidades de participación y conexión en sus mensajes con sus emocio-

nes

En el caso específico de los estratos altos, se busca v valora la publicidad selectiva de acuerdo con sus intereses. Esto explica que la información específica relativa al producto, se busque, directamente, en su página web, circunscribiendo la publicidad en medios tradicionales a la vinculación que esta genera con la realidad, con hechos que, efectivamente, les pueden llegar a suceder, con sus emociones y valoraciones. Esta vinculación de la publicidad con la vida cotidiana se advierte en la incorporación de determinados spots en su habla habitual. Esto se da, fundamentalmente, a través de su disensión humorística, incorporando sus frases en la interacción con sus pares y en determinadas pautas de comportamiento entregadas por la publicidad. Paralelamente, esta incorporación se observa al constituirse la publicidad en un referente totalmente validado a la hora de seleccionar su vestimenta, incorporando nuevas tendencias en su repertorio de piezas de vestir. Sin embargo, esta incorporación de los referentes publicitarios se realiza a partir de su resignificación, la que se plasma desde su particular punto de vista, lo que supone una valoración de su propia originalidad.

En definitiva, los usos de la publicidad se asocian, por una parte a los aspectos vinculados al marketing propiamente como tal, donde prevalece una aproximación crítica hacia el mensaje y, por otra, a las escenas de la vida cotidiana, donde su aproximación sería de carácter afectivo, al incorporar sus contenidos en los procesos de socialización. Es decir, la publicidad se presenta como un referente cultural y comercial plenamente validado en cuanto medio de información, lo que supone una importante fortaleza, si se entiende a la publicidad como un soporte de intercambio de bienes simbólicos.

5. Discusión

Un primer aspecto a destacar es la percepción que los jóvenes tienen respecto de la publicidad, la que, en términos generales, es percibida por ellos como parte constitutiva de la oferta medial, tanto en su dimensión comercial como cultural. Esto supone una primera valorización de la publicidad en la cultura contemporánea y como herramienta de sociabilidad. Lo anterior constituye un aspecto de especial relevancia para los estudios de publicidad desarrollados en Chile, los que, por lo general, se han centrado en el consumidor de manera autónoma y descontextualizada de su interacción social.

En la relación que establecen los jóvenes estudiados con la publicidad se advierte un alto grado de información respecto del contenido de los mensajes publicitarios y de las alternativas que presenta el mercado en cuanto a bienes de consumo. Esto hace suponer que la publicidad, a pesar de no ser reconocida explícitamente, es un objeto de interés general entre los jóvenes. Respecto a esto es interesante que, si bien se declara que los actos de compra no responden a lo que les comunica la publicidad, esta sí cumple un rol informativo respecto de los precios en los estratos bajos, y de información de nuevas tendencias estético-culturales en los estratos altos.

Estos aspectos se ven corroborados por el hecho de que en sus discursos. los ióvenes recurren a la publicidad como herramienta de información comercial y de sociabilidad de nuevas tendencias. Es así como en los estratos altos, la publicidad se presenta como una experiencia de tipo estético, donde su valoración está dada, fundamentalmente, por la creatividad, su capacidad de persuasión y los «insight» utilizados. En los estratos bajos la valoración de la publicidad se presenta de forma inversa. Es decir, en su dimensión informativa respecto del precio y de las ofertas que se presentan. Estas diferencias llevan a situar la decisión de compra de los jóvenes en ámbitos diferentes, donde se combinan, de forma particular, elementos estéticos, emocionales y de racionalidad comercial dentro de un mismo discurso.

Por otra parte, es interesante destacar el uso que ambos estratos hacen de los contenidos publicitarios en sus conversaciones y en los repertorios de frases utilizadas entre ellos. Esta incorporación se puede entender como un importante elemento de socialización, lo que les permitiría participar de una forma más activa en las conversaciones y códigos de su grupo de referencia, evitando de esta forma un posible aislamiento del grupo. Por lo tanto, y como señala Ritson y Elliott (1999), la publicidad proveería de un repertorio de experiencias a los jóvenes estudiados que los representan y ayudan a autodescubrirse respecto del mundo externo.

Finalmente, la publicidad en Chile está habitualmente dirigida a estereotipos de carácter muy general, por lo cual esta no produciría una apropiación e identificación directa con los jóvenes. Al respecto, llama la atención que estos mecanismos de apropiación, junto a los usos sociales de la publicidad, hayan revisado escasa atención por parte de la investigación publicitaria, sin considerar que son justamente estos mecanismos, los que pueden incrementar, significativamente, la vida de una campaña, al incorporar sus contenidos al habla cotidiana de los jóvenes. Esto supone una revalorización de la publicidad como objeto de estudio de la psi-

cología social, de donde ha estado tradicionalmente relegada por su dimensión comercial, sin considerarse el protagonismo central que ésta ha adquirido en la cultura contemporánea.

Notas

¹ Estudio titulado «Significaciones y valoraciones de la publicidad en los jóvenes de estrato socioeconómico alto y bajo del Gran Santiago», el que se realizó entre los años 2008 y 2009.

² El actual mapa socioeconómico de Santiago está estructurado en los siguientes términos: estratos altos (ABC1): 11,3%, estratos medios (C2): 20,1%, estratos medio-bajo (C3): 25,6%, estratos bajos (D): 34,5% y extrema pobreza (E): 8,5%.

³ Por lo general, en el análisis del mercado publicitario se excluye el segmento E (extrema pobreza que representa el 8,5% de los hogares del Gran Santiago), como se aprecia en el caso de los estudios de audiencia realizados por la empresa de estudios de mercado Time lbope a través del instrumento de medición de audiencias People Meter, el cual no considera en sus resultados a este estrato. Dicha realidad se traduce en que existe muy poca información de los hábitos de consumo cultural de este estrato, lo cual plantea serias dificultades para incluirlo en esta investigación. Es esta razón, la que ha llevado a optar por el estrato D.

Apoyos

La fuente de financiamiento de esta investigación fueron los fondos concursables de investigación, asignados por la Universidad Diego Portales para el año 2008, bajo el título de «Proyecto Semilla» (n° 080325015).

Referencias

ADIMARK (2004). Mapa socioeconómico de Chile. Nivel socioeconómico de los hogares del país basado en datos del Censo (www.-adimark.cl/estudios/2.act) (05-10-07),

BELMONTE-AROCHA, J. & GUILLAMÓN-CARRASCO, S. (2005). Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores. *Comunicar*, 25.

BUSQUET, J. (2008). Reflexiones críticas sobre el mito de la sociedad de masas. *Trípodos*, 23; 147-160.

CATALÁN, C. (1982). El mercado de las revistas de actualidad y la inversión publicitaria: el caso de Chile. Documento de Trabajo ILET DEC/D/89. México: ILET (Instituto Latinoamericano de Estudios Trasnacionales).

CORRALES, O. (2005). Publicidad, consumo y gobierno de la subjetividad. Comunicación y Medios, 16; 209-219.

FONTAINE, R. (2001). Chile 2010, nuevos escenarios de la comunicación. Il Congreso de Publicidad, Santiago de Chile: ACHAP.

KOTILAINEN, S. (2009). Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: «Voz de la Juventud». Comunicar, 32; 181-192.

LOMAS-GARCÍA, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. *Comunicar*, 17; 31-40.

McQuiAL, D. (1996). Introducción a las teorías de la comunicación de masas. Barcelona: Paidós.

MAFFESOLI, M. (2000). El mundo de las apariencias: Sabiduría del parecer. El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas. Barcelona: Paidós.

MITCHELL, V.; MACKLIN, J. & PAXMAN, J. (2007). Social Uses of Advertising. *Internacional Journal of Advertising*, 26.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). Nosotros los chilenos: un desafío cultural. Santiago de Chile: PNDD.

RITSON, M. & ELLIOTT, R. (1999). The social uses of advertising: an ethnographic study of adolescent advertising audiences. *Journal of Consumer Research*, 26.

SEPÚLVEDA, M., BRAVO, C. & AGUILERA, O. (2005). *Nuevas geografías juveniles. Transformaciones socioculturales.* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

VERGARA, A. & VERGARA, E. (2008). La TV en la vida cotidiana de la infancia: estudio de caso en Santiago de Chile. *Comunicar*, 31; 331-337.

WOLF, M. (1996). La investigación de la comunicación de masas.



 Lluís Pastor y Jordi Xifra Barcelona (España) Recibido: 11-02-10 / Revisado: 24-02-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-05

La dramatización radiofónica de contenidos educativos: Una experiencia universitaria

The Radio Dramatization of Educational Contents:
A Higher Education Experience

RESUMEN

Esta investigación expone los resultados de la primera experiencia piloto en la asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas», de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), un método docente que hemos denominado periodismo para el aprendizaje (journalism based learning), a través del cual se han dramatizado los contenidos docentes universitarios con una metodología periodística. De este modo, el periodismo para el aprendizaje muestra una nueva vía de acción de los medios de comunicación en su función formativa y de entretenimiento, más que en su labor informativa. Los primeros proyectos de periodismo para el aprendizaje los ha puesto en marcha la UOC a través de la dramatización radiofónica para proveer nuevos contenidos formativos a sus estudiantes. La aplicación de este método a la formación a lo largo de la vida sitúa a la radio como un elemento fundamental, dado que permite mantener el requisito de flexibilidad (espacial, temporal, de dispositivo), es decir, movilidad y portabilidad. Este artículo explica los fundamentos del periodismo para el aprendizaje y revela los primeros resultados y conclusiones de su aplicación a la formación universitaria virtual, entre las que destacan la recepción positiva por parte de los estudiantes gracias, especialmente, a su función de entretener, así como su contribución a facilitar el estudio de los contenidos formativos.

ABSTRACT

This research presents the results of the first pilot test of a new teaching method called journalism-based learning, from the Public Relations Theory and Techniques course of the Advertising and Public Relations degree at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Journalism-based learning consists of applying journalistic methodology to university learning contents. Journalism-based learning reveals a new media pathway that focuses on its teaching and entertaining function rather than its duty to inform. The UOC has initiated these journalism-based learning projects to provide students with new learning contents through radio drama. The application of this method to life-long learning transforms radio into a key element, since it enables the required flexibility (in space, time and of the appliance) to be maintained. In other words: mobility and portability. This article explains the foundations of journalism-based learning, and shows the results and conclusions of the first application to online university teaching. The method was positively received by students, thanks in particular to its entertainment function, and its contribution to easing the study of the educational content.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Periodismo para el aprendizaje, comunicación radiofónica, educación universitaria, entretenimiento, dramatización. Journalism based learning, radio communication, higher education, entertainment, dramatization.

- ♦ Dr. Lluís Pastor Pérez es Profesor de Retórica de Estudios de Comunicación.de la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (Ipastor@uoc.edu).
- ♦ Dr. Jordi Xifra Triadú es Profesor de Estrategias de Comunicación Corporativa del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) (jordi.xifra@upf.edu).

1. Introducción

El entretenimiento y la alta atracción se han convertido en los elementos clave del nuevo paradigma del comunicador en los tiempos de la sociedad de la información. De hecho, aunque fuera en otra escala, siempre ha sido así y las historias más atractivas y entretenidas se han impuesto desde los sofistas hasta hoy (Pastor, 2006). Pero ahora parece que el entretenimiento se ha convertido en el eje del nuevo paradigma de la comunicación.

Si creemos que los medios de comunicación no sólo informan a la población adulta, sino que también la forman (Ricoy, 2004), se puede extender el impacto del nuevo paradigma del entretenimiento mucho más lejos de lo inicialmente previsto. Si los medios forman, tal vez también pueden ayudar a cambiar el concepto, los procesos y los contenidos de la formación que escuelas y universidades proveen a los estudiantes. Este es el objetivo de este artículo: mostrar los fundamentos del periodismo para el aprendizaje (journalism-based learning) o, dicho de otro modo, de la nueva formación a lo largo de la vida a través del paradigma del entretenimiento, con las técnicas de los medios de comunicación y con el método periodístico.

En este punto, se considera que el método periodístico de tratamiento de la información tiene un papel fundamental. La mayoría de las informaciones que los adultos recuperan de su entorno se vehiculan a través de los medios de comunicación, que han desarrollado un método de tratamiento de la actualidad de alta atracción para el público al que van dirigidos. Aunque el recurso radiofónico utilizado en esta experiencia no sea propiamente interactivo, a pesar de desarrollarse y aplicarse en un entrono universitario que sí lo es (la UOC), nos sirven en este caso las consideraciones de Cebrián Herreros (2002) respecto de que la radio, y especialmente las radios digitales tienden a convertirse en un multimedia que integre sonido, escritura e imagen.

A partir de estas premisas y las de otras investigaciones sobre el rol de los medios en la formación de adultos (Viso, 1993; Ricoy, 2002; 2006) esta investigación analiza el desarrollo de contenidos para la formación a partir de la creación de programas de radio que responden a los objetivos formativos del contenido y a los que se puede acceder a través de diferentes mecanismos e instrumentos de almacenamiento y escucha. Estos nuevos contenidos son tan interesantes y entretenidos como los magazines de radio y, asimismo, permiten aprender cuestiones de carácter curricular y son accesibles a través de cualquier dispositivo para la escucha de programas de radio. Para la realización de

estos contenidos se ha interpretado que los medios tienen un nuevo papel en la sociedad en la que se insertan, en la línea de lo que propone el denominado periodismo cívico (Perry, 2003), y se ha creado un nuevo método de trabajo que se ha denominado periodismo para el aprendizaje. Para su elaboración han trabajado equipos multidisciplinares de profesores, profesionales de la radio y expertos en contenidos para el aprendizaje.

La Universitat Oberta de Catalunya, una de las mayores Universidades virtuales de Europa, ha sido la primera institución que ha utilizado este nuevo recurso para que sus estudiantes puedan meiorar su rendimiento y avanzar así en un nuevo paradigma de los contenidos educativos. En efecto, la UOC representa un nuevo concepto de Universidad orientado a ofrecer enseñanzas no presenciales de la máxima cualidad docente mediante la aplicación de sistemas pedagógicos innovadores y el uso de las tecnologías multimedia e interactivas (Universitat Oberta de Catalunya, 1998). Las características del estudiante son, en general, las de una persona adulta (el 78% tiene entre 25 y 45 años), profesionalmente activa (92%) y que, además, suele tener unas circunstancias personales (situación familiar, laboral, etc.) que hacen que valore extraordinariamente la flexibilidad en el estudio en la Universidad (Sangrà, 2008). En este contexto formativo v demográfico se desarrolló la experiencia cuyos resultados presentamos aquí.

1.1. La radio en el aula

La relación entre radio y educación existe casi desde los inicios de la creación del medio, aunque en la actualidad sea el menos utilizado de todos los medios de comunicación social en la educación (López Noguero, 2001). La radio posee un gran potencial de explotación educativa cuyo nivel de exploración es escaso si lo comparamos con el de otros medios de comunicación de masas.

El uso de los medios de comunicación en las aulas suele ser de dos tipos. Por un lado, resulta frecuente que los profesores hagan llegar al aula productos realizados por los medios de comunicación. El uso extensivo de los medios de comunicación en clase ha multiplicado las experiencias y las guías de cómo usar los contenidos periodísticos en el aula, en el sentido de que una pieza periodística permite, en manos de un profesor, ilustrar y explicar con un nuevo brío el mundo a los estudiantes.

Queda claro en este primer uso de los medios en las aulas que se trata de emplear contenidos periodísticos siguiendo una metodología docente. El contenido publicado por un diario, emitido por una radio o por una televisión, o capturado de Internet, se convierte en un recurso que el profesor utilizará en el marco de su discurso docente.

Hay otro uso de los medios de comunicación que también queremos mencionar. Se trata del uso del canal periodístico excluyendo la metodología periodística. Éste es el caso de las emisoras de radio formativas, como las de la UNED (Perona, 2009), que no aporta nada nuevo a lo que son en realidad las clases. Sólo cambia el canal. Donde antes había una clase con un profesor, sus contenidos y sus estudiantes, ahora hay un profesor con sus contenidos, un micrófono y las ondas hacen llegar su voz y sus ejemplos a los estudiantes que están en distintos puntos del territorio.

Perona (2009) añade tres modalidades de radio educativa, propias de la era digital, a las ya expuestas. La primera la constituyen las emisoras de centros educativos, es decir, aquellas emisoras, con presencia en

Internet, creadas por un centro de enseñanza, independientemente del tipo de enseñanza que este centro imparta. En el ámbito universitario se caracterizan por la programación mosaico que ofrecen, compuesta por numerosos espacios que acogen los más diversos géneros y temas. La segunda modalidad son los programas educativos ofrecidos por las diferentes cadenas radiofónicas. Y finalmente, la tercera categoría son las edu-webs radiofónicas. Baio esta denominación. Perona (2009) incluye las empresas que a través de Internet se

ocupan de trabajar la radio como uno de los ejes principales para la educación en comunicación audiovisual. Nuestro modelo no pretende añadirse a esta taxonomía, pues, entre otras cosas, no encaja en ninguna de las categorías anteriores al no tratarse de un modelo radiofónico, sino periodístico, que afecta a la construcción del discurso más que al medio tecnológico propiamente dicho.

1.2. El paso siguiente: el periodismo cívico

En los años ochenta del siglo pasado, surgió en Estados Unidos la idea de una manera distinta de hacer periodismo, sobre cuya denominación no hay acuerdo: para unos, «civic journalism» (Perry, 2003), para otros «public journalism» (Hoyt, 1995). Optamos por

periodismo cívico (civic journalism) para describir aquel tipo de periodismo basado en el rol del ciudadano en los medios.

El periodismo cívico pretende ser una alternativa a los medios tradicionales (nace de la crisis de la prensa), recuperar a los lectores e interesarlos lectores en temas públicos (Public Journalism Network, 2003). Es decir, el periodismo cívico propone el cambio fundamental en la nueva relación que establece el periodismo con los lectores, escuchándolos, haciéndolos hablar, creyendo que sus intereses son los intereses de quienes deben informarlos. De hecho, el periodismo cívico quiere llegar más lejos cuando trata a los lectores no sólo como lectores, oyentes, televidentes... sino como ciudadanos (Monaghan & Tunney, 2009).

El periodismo cívico facilita también la interactividad entre los redactores y los lectores; entre los periodistas y los ciudadanos (Schaffer, 2001a; 2001c). Ayudar a los ciudadanos a actuar mejor en su entorno

El periodismo cívico facilita también la interactividad entre los redactores y los lectores; entre los periodistas y los ciudadanos. Ayudar a los ciudadanos a actuar mejor en su entorno social genera nuevos lazos de interés entre los ciudadanos y los medios. Por este motivo, el espíritu del periodismo cívico es la voluntad de mejorar la comunidad, que impregna nuestra propuesta de periodismo para el aprendizaje y abre nuevas vías de desarrollo de las prácticas periodísticas en la sociedad de la información.

social genera nuevos lazos de interés entre los ciudadanos y los medios (Williams, 2007). Por este motivo, el espíritu del periodismo cívico es la voluntad de mejorar la comunidad (Schaffer, 2001b), que impregna nuestra propuesta de periodismo para el aprendizaje y abre nuevas vías de desarrollo de las prácticas periodísticas en la sociedad de la información.

1.3. La matriz del periodismo para el aprendizaje

Si se combinan los contenidos docentes, el trabajo del periodista y la voluntad de activación y de refuerzo de la comunidad de ciudadanos se obtiene un nuevo resultado: el periodismo para el aprendizaje, cuya matriz mezcla dos conceptos: qué tipo de metodología se utiliza para construir los contenidos que se pondrán a disposición de los estudiantes y qué tipo de contenidos son los que se van a usar.

La experiencia que se ha puesto en marcha en la UOC pretende modificar de una manera determinante la relación entre tipo de contenido y tipo de metodología de impartirlo, hasta ahora dominada por los modelos expuestos por Perona (2009) a los que nos hemos referido anteriormente. El cambio consiste en utilizar contenido docente (el temario, los recursos de contenido docente que el profesor ha decidido impartir) y aplicarle la metodología periodística. Dicho en otras palabras, convertir un recurso docente en un producto periodístico. Convertir el relato de los contenidos docentes dramatizándolos a través del relato periodístico y muy particularmente del género discursivo del magazín radiofónico.

Esta conversión se traduce en transformar los contenidos preparados por un profesor para ser explicados en diez horas lectivas en un magazín de radio de 38 minutos, con la misma capacidad de atraer la atención que los magazines de las radios comerciales, pero que no trate de actualidad, sino de la materia del curso. O dicho de otro modo, que en términos de ficción, convierta en actuales los contenidos atemporales de la asignatura. De ahí la idea de dramatización de estos contenidos. A este proceso metodológico es a lo que hemos llamado periodismo para el aprendizaje.

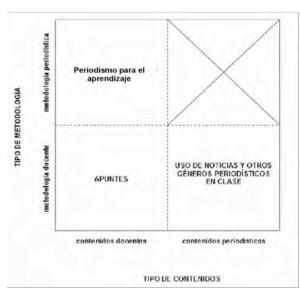


Figura 1. Matriz del periodismo para el aprendizaje.

2. Metodología

Los contenidos seleccionados para investigar el modelo fueron los de la asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas l», en especial los contenidos dedicados a la planificación estratégica de los proyectos de relaciones públicas¹. Al ser un contenido que explica cómo planifican los profesionales una campaña de relaciones públicas o comunicación corporativa, su adaptación al formato radiofónico y al magazín de radio fue idónea, pues permitió abordarlo utilizando un registro atemporal, aunque no desconectado de la actualidad, pues cualquier caso de crisis empresarial o política o cualquier campaña de información pública pueden servir de hecho noticiable de actualidad, a partir del cual surge el programa de radio. La naturaleza profesionalizadora de los estudios universitarios en Publicidad y Relaciones Públicas² facilita la adaptación de los contenidos a formatos y registros periodísticos.

El magazín fue el resultado de unos de los fundamentos del periodismo para el aprendizaje: la relación profesor/equipo de periodistas. La función del profesor debe consistir en orientar y validar el guión elaborado por los periodistas y evaluar el programa final. Los periodistas, o la empresa periodística, tienen que proveer los medios humanos y técnicos para realizar el magazín (producción, guión, realización, locución). Así, conjuntamente con los periodistas, diseñamos los espacios del mismo y el método de trabajo –cómo convertir contenidos docentes en contenidos susceptibles de formar parte de un magazine—y evaluamos el ritmo

y el tono del programa.

Consiguientemente, el estudiante, además del módulo escrito sobre los contenidos de planificación estratégica, tenía a su disposición el recurso radiofónico del género magazín. El guión del mismo se elaboró por periodistas profesionales en base al contenido del módulo escrito y para conducir el programa se contó con una popular presentadora de radio que, durante los 38 minutos que dura el magazín, entrevistaba a profesionales de las relaciones públicas que colaboraron con el proyecto y al mismo profesor responsable de la asignatura.

Se pidió –pues no podía exigirse– a los estudiantes de la asignatura que voluntariamente escuchasen el módulo y que respondieran a un cuestionario que combinaba preguntas abiertas y cerradas. No obstante, para comprobar si el uso que hacían los estudiantes del programas de radio era distinto en caso de que fuera material sujeto a ser evaluado o no, se les sugirió que primero resolvieran la prue-

ba de evaluación asociada a los contenidos del módulo de planificación estratégica de las relaciones públicas³ únicamente con los conocimientos transmitidos por el magazín, sin recurrir al módulo escrito.

El cuestionario que el profesor hizo llegar a los

estudiantes a través del correo electrónico del aula virtual constaba de 19 preguntas, 14 de respuesta cerrada (las preguntas referentes al tiempo de consumo y efectos sobre el aprendizaje) y cinco de respuesta abierta (referidas a la relación entre el método y la idiosincrasia de los contenidos en relaciones públicas).

El primer bloque de preguntas del cuestionario hacía referencia al tipo de uso que el estudiante había hecho del programa de radio (dispositivo, número de veces que se ha escuchado y tipo de escucha: entera o fraccionada).

El segundo bloque pretendía analizar el tiempo de consumo del programa de radio y comparar el tiempo empleado para escucharlo con el tiempo empleado en la lectura de los materiales escritos de la asignatura. También eran preguntas que pretendían dar respuesta a las dudas sobre la comprensión de los programas de radio en contraposición a la comprensión de los materiales escritos facilitados a los estudiantes.

El tercer bloque hacía referencia a tres elementos: a la utilidad del recurso de radio para preparar una prueba de evaluación, al nivel de conocimientos que proporcionaba y a su interés y atracción.

Las preguntas del cuarto bloque del cuestionario querían conocer la opinión de los estudiantes sobre si el recurso facilitaba el estudio y si permitía compaginar el estudio y el trabajo, o el estudio y el resto de actividades desarrolladas por el estudiante.

Finalmente, las preguntas del quinto y último bloque hacían referencia a la satisfacción del estudiante, la idoneidad para los contenidos propios de la planificación estratégica de las relaciones públicas y a la posibilidad de ampliar la iniciativa a otras asignaturas no sólo del ámbito de las relaciones públicas, sino también de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas.

3. Resultados y discusión

El profesor responsable del aula de la asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas l» envió el cuestionario a sus estudiantes durante el segundo semestre del curso 2008-09⁴. De los 79 estudiantes del aula, contestaron el cuestionario 67 (84,8%), de los cuales dos manifestaron no haber escuchado el módulo radiofónico en su totalidad, por lo que se descartaron de la muestra. En total, pues, escucharon al menos una vez el módulo radiofónico sobre planificación estratégica de proyectos de relaciones públicas 65 estudiantes, es decir el 82,3%, porcentaje más que significativo y que sugiere el alto interés despertado por esta nueva metodología. En efecto, conviene recordar que escuchar el módulo no era una actividad obligato-

ria, por lo que la alta participación sugiere un alto interés despertado por la novedad metodológica. Esta comprobación se confirma con las respuestas obtenidas en la pregunta sobre si consideraban interesante ampliar esta iniciativa a otros materiales de estudio. El 93,8% de los estudiantes consideró que sí, mientras que sólo cuatro estudiantes (6,2%) no lo consideró interesante.

En lo referente al uso del programa del radio, se preguntó a los estudiantes en qué situación lo habían escuchado, si frente al ordenador (esto es, estáticamente), en un dispositivo de reproducción MP3 (o similar) y en movimiento, en el medio de transporte (soporte CD en el automóvil), u otros. Aunque la mayoría de estudiantes (58,6%) optó por no modificar el hábito de relación/conexión con el aula y, por tanto, lo escuchó frente al ordenador, un 32,8% lo hizo en un reproductor MP3 o similar y en movimiento y el 8,6% escuchó el módulo en su desplazamiento en coche.

Desde los inicios del «e-learning» los estudiosos han destacado que la interacción persona-ordenador tiene especial relevancia, dado que actualmente el ordenador es el medio de acceso al campus virtual y es uno de los recursos más utilizados por la distribución de cursos y contenidos educativos (Preece, 1994). Igualmente, los ordenadores son adecuados no sólo por presentar entornos ricos en los cuales los estudiantes pueden trabajar colaborativamente, sino también porque proporcionan capacidades multimedia que hacen posible distribuir y presentar materiales educativos de una manera difícil de imaginar hace unos años. Estos aspectos representan un gran reto tanto para los docentes como por los diseñadores de interfaces (Sharp & al., 2007).

Los resultados de nuestra investigación no sólo muestran lo que acabamos de exponer, sino que refuerzan uno de los fundamentos del periodismo para el aprendizaje: el aprendizaje móvil (m-learning) cuyas potencialidades han sido demostradas en investigaciones recientes (Marcos, Tamez & Lozano, 2009). Los nuevos contenidos pueden sustituir a los actuales o, mejor todavía, pueden complementar los usos docentes de los contenidos que se han venido usando hasta ahora. ¿Cómo podemos aprovechar los momentos en los que el estudiante se desplaza (transportes públicos, coche particular, etc.) para proveerle de una experiencia entretenida con unos contenidos formativos? El uso extendido de los nuevos terminales de reproducción de ficheros digitales fomenta el alto impacto de estos contenidos. Y, como decíamos, así lo apuntan los resultados antes expuestos, pues un 41.4% de los estudiantes escuchó el módulo durante su movilidad.

Este factor también influye en otro aspecto relacionado con la forma de escuchar el módulo radiofónico, ya que el 47,8% de los estudiantes escuchó el programa de radio entero, sin interrupciones, mientras que el 52,2% lo hizo fragmentadamente.

Por otro lado, poner en marcha el periodismo para el aprendizaje también significa un cambio de lenguajes, registros y formatos en los nuevos contenidos. El
nuevo paradigma es el del entretenimiento, pero también el de la «atractividad» sin abandonar los conceptos formativos clave. Si el contenido que se obtiene
con el periodismo para el aprendizaje no resulta entretenido, nada se ha avanzado respecto a los contenidos
formativos basados en un paradigma escolar (Navarro,
2001).

Por ello era necesario investigar no sólo si los estudiantes encontraban entretenido y atractivo el nuevo método, sino cuántas veces lo escucharon y cuánto tiempo invirtieron en ello. Los resultados subrayan no sólo la idea del «discovery-based infotainment», sino que muestran que el módulo radiofónico no fue únicamente una herramienta complementaria de estudio, sino que entretuvo y atrajo. Esto se observa con los datos de que el 40,6% lo escuchó dos veces, el 12,5% tres veces, y el 43,7% una sola vez. Teniendo en cuenta que la amenidad del método fue una de las características más citadas en las preguntas abiertas, el hecho de que más de la mitad de la muestra escuchara el magazín radiofónico más de una vez sugiere la idea de entretenimiento.

La forma de escuchar también afecta al tiempo invertido en la escucha del módulo radiofónico. En este sentido los datos son coherentes con los anteriores, pues el 42,9% de los estudiantes invirtió menos de una hora (es decir, no lo escuchó entero más de una vez, pues la duración era de 38 minutos), y el mismo porcentaje los invirtió entre una y dos horas en escuchar el magazín. Asimismo, la comprensión del contenido del módulo llevó, en términos temporales, a resultados similares: el 48,2% manifestó que comprendió el contenido del programa de radio la primera vez, mientras que el 42,8% necesitó escucharlo más de una vez, aunque la segunda vez fuera parcial y/o intermitentemente.

El hecho de no controlar que los estudiantes de nuestra muestra escuchasen el módulo sin haber leído el módulo escrito sobre planificación estratégica de las relaciones públicas⁵, nos lleva a que debamos considerar estos datos en el marco de la complementariedad del método. Al menos en lo que respecta a esta investigación, el formato radiofónico no pretendía sustituir a los materiales escritos. De hecho, los complementaba.

Como manifestó un estudiante en su respuesta a la pregunta abierta de si le resultaba más entretenida la asignatura con este tipo de recurso: «Creo que es un buen complemento, pero lo encuentro más útil como introducción antes de abordar el material escrito que como sustitutivo». O, como respondió otro: «Me resulta útil como primera aproximación a la materia». En pocas palabras, también de uno de los encuestados: «Es más entretenido, pero sólo complementario».

Por este motivo también se formularon a los encuestados una serie de preguntas vinculadas a esta idea de complementariedad para la comprensión de los contenidos del módulo escrito. Así, a la pregunta de si el módulo radiofónico había servido para entender mejor los contenidos del módulo escrito, el 83,1% respondió afirmativamente. Estos resultados cobran más interés si se comparan con los obtenidos en las preguntas que venían a continuación. Se preguntaba, sucesivamente, si el módulo había servido para preparar la prueba de evaluación continua (PEC) asociada, y si creían que se transmitía el conocimiento suficiente de la materia comparándolo con el contenido del módulo escrito.

La asignatura «Teoría y técnicas de las relaciones públicas I» se compone de tres módulos didácticos. unos de los cuales -el segundo- es el que se utilizó el contenido en la aplicación del periodismo para el aprendizaje. Al final del periodo fijado por el profesor para estudiar sucesivamente cada uno de los módulos, el estudiante que haya optado por seguir la evaluación continua debe entregar una PEC que, en el caso que nos ocupa, consistía en un caso práctico a partir del cual el estudiante debía diseñar una estrategia de relaciones públicas de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre la materia. Cuando se preguntó a estos estudiantes sobre la utilidad del módulo radiofónico para resolver la PEC, el resultado fue que el 75% consideró que sí servía para preparar la PEC, mientras que una cuarta parte del alumnado consideró que no era de utilidad.

Una primera lectura de estos resultados refuerza la idea de complementariedad del módulo. Los datos sugieren que el módulo radiofónico ayudó a la comprensión y que se complementó con los contenidos escritos. Aún así, es objetivamente irrefutable que el guión del módulo radiofónico no era suficiente para resolver la PEC. Y así lo corroboran los resultados de la pregunta sobre la suficiencia de conocimientos transmitidos por los contenidos del magazín: únicamente –si comparamos con los datos anteriores– el 55,4% considera que el módulo radiofónico le aporta un conocimiento suficiente sobre los aspectos relacio-

nados con la planificación estratégica de las relaciones públicas. El 44,6% no lo considera así.

Para una correcta interpretación de estos últimos datos no conviene pasar por alto la idea de que la enseñanza de la planificación estratégica es muy profesionalizadora, por lo que permite simplificar el proceso estratégico en cuatro fases elementales: investigación, establecimiento de objetivos, ejecución y evaluación. Este proceso, explicado con ejemplos prácticos, ilustrado con casos reales y dramatizados con las supuestas experiencias de profesionales⁶, es objetivamente fácil de entender. Si, además, se atiende a un magazín de radio de 38 minutos sobre el tema, se justifica el alto porcentaje de estudiantes que consideran suficientes los contenidos del módulo radiofónico.

Los resultados de la pregunta sobre si el recurso

radiofónico había facilitado el estudio y el aprendizaje lo corroboran. El 81.5% consideró que esta metodología le facilitó el estudio y el aprendizaie, v el resto, no lo consideró así (18,5%). Este dato es coherente con la alta aceptación que ha tenido el módulo radiofónico entre los estudiantes de la muestra. Así lo demuestran los resultados referidos al grado de satisfacción, a la aplicación del método a otras asignaturas y a la compatibilidad del mismo con otras dedicaciones. El 92,3% creyó que el recurso radiofónico mejora su satisfacción respecto al resto de materiales docentes (módulos escritos y recursos bibliográficos). Más amplio fue el

porcentaje de estudiantes que consideraron interesante ampliar la iniciativa del periodismo para el aprendizaje a otras asignaturas y materias. Con todo, la compatibilidad no es siempre la deseable, como lo demuestra el hecho de que el 70,3% considera compatible la iniciativa. Las circunstancias personales de cada uno de los encuestados influyen en el resultado que, a pesar de no ser tan mayoritario como los anteriores, sí refuerza la idea de flexibilidad que caracteriza esta metodología.

Finalmente, de las cinco preguntas de respuesta abierta, cuatro versaban sobre la aplicabilidad del método a otras asignaturas de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas, y una se refería a si la asignatura resultaba más entretenida con este tipo de metodología. Las respuestas a esta última pregunta son las que más nos interesan a los efectos de esta investigación, aunque conviene destacar que del análisis de contenido de las otras cuatro preguntas abiertas no sólo se desprende la opinión positiva de extender la dramatización radiofónica a otros contenidos, sino una voluntad de que así sea. El único interrogante que se plantearon los estudiantes es cómo dramatizar los contenidos teóricos sin caer en formatos propios de los programas de radio formativa.

Pero volviendo, para terminar, con los datos de la pregunta sobre si resulta más entretenida la asignatura, sólo el 10,7% de los estudiantes, es decir siete, no lo consideró así. No obstante, de estos siete, seis manifestaron que era por una mera cuestión subjetiva: la de

Los cambios introducidos por Internet y por la llamada Web 2.0 no han ayudado a los directivos de los medios para que resitúen su nuevo papel social. Iniciativas como el periodismo para el aprendizaje muestran que, lejos de instalarse en la duda y la inacción, los medios de comunicación pueden ubicarse en el centro de cambios sociales que superan los cambios estrictamente informativos. Desde esta perspectiva, la función de «infotainment» de Brown evoluciona hacia la de «edutainment» con la incorporación de metodologías que ayuden a transmitir el conocimiento dramatizando los contenidos educativos con lenguaje, registro y géneros periodísticos.

preferir la lectura de un texto a cualquier otra alternativa narrativa. Estos resultados sugieren que el método del periodismo para el aprendizaje constituye un buen ejemplo de «edutainment», de fusión entre entretenimiento y educación.

4. Conclusiones y limitaciones

El proyecto de periodismo para el aprendizaje que ha puesto en marcha la UOC pretende aplicar los métodos de trabajo de los periodistas a los contenidos docentes para multiplicar su «atractividad» entre su público (los estudiantes). La validación del proyecto requiere de nuevos programas piloto, pero en esta primera investigación nos proporciona un horizonte para

la mejora de los métodos de aprendizaje, puesto que los estudiantes que han utilizado los programas de radio de este proyecto respondieron afirmativamente en lo referente a la comprensión y conocimiento de contenidos, utilidad del método, interés, satisfacción y compatibilidad entre estudios y otras actividades.

Por otro lado, se ha demostrado que la radio es un medio idóneo para este modelo. El recurso radiofónico puesto en práctica puede constituir un nuevo microgénero radiofónico. Martí (1996) distingue entre macrogénero, género y microgénero radiofónico. Según este autor, el uso de estas tres categorías sirve para determinar con exactitud el carácter de un programa radiofónico. Estas variables son capaces de refleiar. además del contenido, aspectos tales como la estructura formal de un segmento y la audiencia objetivo a la cual se dirige el programa. Martí (1996) establece dentro del macrogénero entretenimiento, el género magazín que, a su vez, incorpora microgéneros como ocio, cultura o juvenil. El microgénero formativo del género magazín ha sido la herramienta utilizada por nuestra experiencia de periodismo para el aprendizaje, que la hace extensible a cualquier nivel de formación, además de la universitaria.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos no sólo refuerzan el paradigma del entretenimiento y la «atractividad» como fundamento del periodismo para el aprendizaje, sino que podemos extraer dos principios más sobre los que se sustenta esta nueva metodología de educomunicación. En primer lugar, nos referimos al nuevo rol de los medios de comunicación. Los cambios introducidos por Internet y por la llamada Web 2.0 no han ayudado a los directivos de los medios para que resitúen su nuevo papel social. Iniciativas como el periodismo para el aprendizaje muestran que, lejos de instalarse en la duda y la inacción, los medios de comunicación pueden ubicarse en el centro de cambios sociales que superan los cambios estrictamente informativos. Desde esta perspectiva, la función de «infotainment» de Brown (2002) evoluciona hacia la de «edutainment» (Fossard, 2008) con la incorporación de metodologías que ayuden a transmitir el conocimiento dramatizando los contenidos educativos con lenguaje, registro y géneros periodísticos.

El segundo principio al que hacíamos referencia es el de la sinergia entre medios de comunicación y agentes formativos. El periodismo para el aprendizaje muestra la necesidad de coordinación y de trabajo conjunto entre escuelas y universidades y los medios de comunicación que proveen de servicios informativos a cada comunidad. Por esta razón, el método del periodismo para el aprendizaje muestra cómo los me-

dios de comunicación de una comunidad determinada (un pequeño pueblo o una gran ciudad) tienen roles estratégicos que desempeñar.

En suma, esta experiencia supone un avance y una mejora en los servicios y optimización de las tecnologías de la comunicación, dos factores que, como advertían Cebreiro y Fernández (2003), son necesarios para la eficaz contribución de las Universidades a la formación a lo largo de toda la vida.

Finalmente, conviene destacar que estos resultados no pueden entenderse sin un elemento fundamental: no se experimentó con estudiantes que desconocieran el contenido escrito del módulo. Ésta es una limitación de nuestro estudio pero constituye también el contenido una investigación futura que experimentaremos con nuestros alumnos de las Universidades presenciales en las que también impartimos docencia.

Apovos

El proyecto de elaboración del módulo radiofónico se llevó a cabo con una ayuda de 8.900 euros obtenida en convocatoria competitiva de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Cataluña (expediente: 2008MQD-00113).

Notas

- ¹ La aplicación del modelo se realizó a más asignaturas de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas, pero la investigación sobre el mismo sólo se realizó con la asignatura citada.
- 2 Licenciatura (aunque actualmente se está convirtiendo en Grado), en el que se inserta la asignatura.
- ³ Que consiste en aplicar a un caso ficticio los principios de esta planificación.
- ⁴ Concretamente, el cuestionario se envió el 11 de marzo para ser respondido como máximo el 28 de ese mismo mes.
- ⁵ Él módulo se titula «Dirección de proyectos de relaciones públicas», tiene una extensión de aproximadamente 20.600 palabras y constituye una tercera parte de los contenidos de la asignatura.
- ⁶ Durante el magazín, la presentadora dio paso a una periodista destacada en una supuesta consultoría de relaciones públicas donde entrevistó a un supuesto planificador estratégico, rol que desempeñaba un periodista. Éste explicaba de boca de una profesional algunos de los requisitos básicos de la planificación de proyectos de relaciones públicas. Este momento y este personaje fueron las únicas situaciones ficticias del magazín.

Referencias

BROWN, J.S. (2002). Growing up Digital: How the Web Changes Work, Education and the Ways People Learn. *USDLA Journal*, *16* (hwww.usdla.org/html/journal/FEB02_lssue/article01.html) (04-09-09).

CEBREIRO, B. & FERNÁNDEZ, C. (2003). Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior. *Comunicar*, 21; 57-61.

CEBRIÁN HERREROS, M. (2002). La radio en la convergencia multimedia. Barcelona: Gedisa.

FOSSARD, E.D. (2008). Using Edu-tainment for Distance Education in *Community Work*. Nueva Delhi (India): Sage.

HOYT, M. (1995). Are You Now, or will You Ever Be, a Civic Journalist? *Columbia Journal Review* (www.cjr.org/year/95/5/civic.asp) (03-06-09).

LÓPEZ NOGUERO, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Comunicar*, 16; 141-148.

MARCOS, L.; TAMEZ, R. & LOZANO, A. (2009). Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación. *Comunicar*, 33: 93-100.

MARTÍ, J.M. (1996). La ràdio a Catalunya. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació.

Monaghan, G. & Tunney, S. (Eds.) (2009). Web Journalism: A New Form of Citizenship? Eastbourne (UK): Sussex Academic Press. NAVARRO, E. (2001). Educación y entretenimiento: Enciclopedias multimedia. Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 172; 73-76.

PASTOR, L. (2006). Hacia una gestión integral de los contenidos». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3 (www.-uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/pastor.pdf) (02-10-09).

PERONA, J.J. (2009). Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33; 107-114.

PERRY, D.K. (2003). The Roots of Civic Journalism, Darwin, Dewey, and Mead. Landham, MD: University Press of America.

PREECE, J. (1994). *Human-computer interaction*. Wokingham (UK): Addison-Wesley.

PUBLIC JOURNALISM NETWORK (2003). A Declaration for Public Journalism (www.pjnet.org/charter.shtml) (29-07-09).

RICOY, M.C. (2002). La educación de adultos y el uso didáctico de la prensa. *Comunicar*, 19; 184-191.

RICOY, M.C. (2004). La prensa en la educación de adultos. Comunicar, 23: 173-180.

RICOY, M.C. (2006). La prensa como recurso en el currículum de adultos. Comunicar, 26; 199-206.

Sangrà, A. (2005). Introducing ICT in Higher Education: A Strategic Planning Approach. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1; 331-340.

SANGRÀ, A. (2008). La integració de les TIC a La universitat: models, problemes i reptes. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

SCHAFFER, J. (2001a). *Interactive Journalism*]. *The Pew Center for Civic Journalism* (www.pewcenter.org/doingcj/speeches/s_pitt-sburghspi.html) (15-07-09).

SCHAFFER, J. (2001b). Lessons in Connecting Readers to the Media. The Pew Center for Civic Journalism (www.pewcenter.org/doingcj/speeches/a asne91101.html) (15-07-09).

SCHAFFER, J. (2001c). *Interactive Journalism: Clicking on the Future*. The Pew Center for Civic Journalism (www.pewcenter.org/doingcj/speeches/a apmefall2001.html) (15-07-09).

SHARP, H.; ROGERS, Y. & PREECE, J. (2007). Interaction Design: Beyond Human Computer Interaction. Chichester (UK): John Wiley & Sons

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (Ed.) (1998). La Universidad Abierta de Cataluña: enseñar y aprender sin distancias. *Comunicar*, 10: 143-146.

VISO, J.F. (1993). Prensa y educación de adultos. Comunicar, 1; 57-60.

WILLIAMS, E. (2007). Grassroots Journalism: A Practical Manual. Boston, MA: Dollars & Sense.

Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

Ana E. Schalk y Carlos Marcelo
 Santiago (Chile) y Sevilla (España)

Recibido: 13-02-10 / Revisado: 24-04-10 Aceptado: 27-05-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-06

Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados

Asynchronous Discourse Analysis in the Quality of Expected Learning

RESUMEN

Las Universidades están implementando de forma progresiva procesos de formación virtual. Sin embargo, todavía resulta escasa la investigación que analiza los procesos internos en lo que se produce el aprendizaje en ambientes virtuales. En este artículo se presenta una investigación que busca describir la relación entre la calidad de la interacción, en los foros de discusión asincrónica en experiencias de formación en e-learning, y la calidad de los aprendizajes propuestos y logrados. El principal objetivo consistió en conocer, de qué forma las interacciones en los espacios virtuales, aportan calidad a los aprendizajes de los alumnos. Para ello se realizó un estudio descriptivo que combina una fase cualitativa y una cuantitativa, analizando más de 10.000 mensajes en 171 participantes de cuatro cursos de postgrado desarrollados en la modalidad de e-learning. Se analizó la comunicación asíncrona, a través de un sistema de categorías que contenía dimensiones sociales, cognitivas y didácticas del discurso on-line. Entre los resultados de la investigación se destaca una relación positiva entre la calidad y cantidad del discurso de los participantes y la calidad de los aprendizajes obtenidos y reflejados en las diferentes instancias de evaluación. Podemos concluir la necesidad de hacer un análisis, más allá del discurso escrito, para establecer relaciones con los aprendizajes tanto cognitivos como sociales de los alumnos. Por otra parte concluimos la necesidad de formar a los docentes para abordar los procesos de comunicación on-line.

ABSTRACT

Universities are gradually implementing virtual learning processes. However, research still remains limited in examining the internal processes that occur in learning in virtual environments. This article presents an investigation that seeks to describe the relationship between the quality of interaction in asynchronous discussion forums in training experiences in e-learning, and the quality of learning offered and achieved. The main objective was to determine how interactions in online environments add quality to the learning of students. For this, a descriptive investigation was done that combines qualitative and quantitative phases, analyzing more than 10,000 messages of 171 participants from four postgraduate courses developed in the form of e-learning. Asynchronous communication was analyzed through a category system that analyzes the social, cognitive and didactic discourse online. Among the research findings, there highlights a positive relationship between quality and quantity of speech of the participants and the quality of learning achieved and reflected in the different levels of assessment. We can conclude that there exists the need to make an analysis, that goes beyond the written discourse in asynchronous communication to establish relations with both cognitive and social learning of students. Moreover, we conclude the necessity to train teachers to deal with the processes of online communication.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

E-learning, calidad del aprendizaje, interacción, comunicación asincrónica, formación on-line, construcción de conocimiento. E-learning, quality learning, interaction, asynchronous communication, on-line education, knowledge building.

- Dra. Ana Elena Schalk Quintanar es directora de Desarrollo y Emprendimiento de la Universidad del Pacífico en Santiago de Chile (aschalk@upacifico.cl).
 - Dr. Carlos Marcelo García es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (marcelo@us.es).

1. Introducción

Esta investigación se suma a la línea de trabajo, que desde finales de los años noventa, comenzó a analizar y valorar la relevancia de la educación mediada por el ordenador. Desde Mason (1990) se ha venido ofreciendo un marco para entender la comunicación mediada por el computador. Se ha venido distinguiendo entre la comunicación sincrónica y la asincrónica y apareciendo propuestas de investigación como las de Van Dijk (2000) y Schotsberger (2001) entre otros, que han profundizado en el análisis del discurso desde distintas ópticas y que permiten comprender que no es la cantidad de interacciones sino la calidad de las mismas, las que nos permite indagar y tratar de comprender cómo se da el proceso de aprendizaje a través de la interacción y del intercambio de ideas en la comunicación mediada por el computador (Cebrián, 2009).

Gunawardena y sus colaboradores (1997) emprendieron la tarea de definir un modelo que a través de su instrumento pudiera ser utilizado para examinar la construcción del conocimiento. Se basan en una teoría fundamentada y utilizan sus fases de discusión para determinar el peso del conocimiento construido. Este modelo analítico ofrece importantes elementos que permiten comprender el proceso de construcción, tanto para la enseñanza como del aprendizaje en ambientes colaborativos, ya que está centrado en la interacción como vehículo de la construcción del conocimiento; es muy apropiado al considerar el contexto de aprendizaje y tiene una relativa fortaleza en su esquema de trabajo.

En 1999. Rourke v otros identificaron tres elementos para la comunidad de indagación. El primero de ellos se refiere a la presencia social. Los otros dos, a la presencia cognitiva y la presencia de enseñanza. Destacaron la importancia de la presencia social para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta dimensión social se configuró en tres categorías: respuestas afectivas, respuestas interactivas y respuestas de cohesión. Más adelante, Garrison, Anderson y Archer (2001) identificaron la presencia cognitiva en el modelo de comunidad de indagación. Esta presencia refleja el conocimiento de alto orden y una aplicación adquirida que en general es fundamentada por la literatura e investigación relacionada con el pensamiento crítico. Operacionalizaron cuatro fases: iniciación, exploración, integración y resolución. Consideraron que el mensaje completo sería la unidad de análisis de su trabajo. Fue probado en dos estudios distintos y sus índices de confiabilidad fueron medidos por el coeficiente de Holsti y el de Kappa, obteniendo resultados de buen nivel en ambos.

Al mismo tiempo, Anderson y otros (2001) desarrollaron una propuesta para analizar la presencia de la enseñanza bajo el marco de las comunidades de indagación. Consideraron grandes roles: diseño de la experiencia, la facilitación y co-creación para la conducción de un ambiente social activo, el dominio del tema que permitiría a los estudiantes tener una instrucción directa. Su confiabilidad fue probada por los índices de Kappa obteniendo un nivel alto de coherencia.

Los trabajos de Duffy y Jonassen (1992), Hillman (1994), Bonk y King (1998), Paloff, (1999), la OECD (2001), así como los indiscutibles aportes de Garrison y Anderson (2004), han desarrollado una completa línea de investigación focalizada en el proceso de enseñar y aprender en esta modalidad. Todos ellos aportan los antecedentes que fundamentan este trabajo.

Este estudio sigue la línea de producción de conocimiento recorrida por investigadores como Marcelo (2002), Marcelo y Perera (2007) y Perera (2007). En este caso en especifico, el trabajo aborda su análisis, vinculando tres elementos relevantes que se interrelacionan en una experiencia de aprendizaje virtual. Éstos son: cantidad y calidad de las interacciones, resultados de las unidades de aprendizaje y, calidad del trabajo final que debiera dar cuenta de la puesta en práctica de dichos aprendizajes esperados.

Pregunta principal: ¿Existe una relación entre la cantidad y calidad de las participaciones e interacciones que ocurren en los foros de discusión asincrónica y la calidad de los aprendizajes esperados en las experiencias de e-learning seleccionadas?, ¿de qué forma ocurre? La centralidad de este trabajo se refiere a intencionar la búsqueda de evidencia que pueda relacionar los dos vectores, cantidad y calidad de las interacciones y el logro de los aprendizajes esperados (reflejados en las evaluaciones de cada módulo, en su autoevaluación y en su trabajo final), para identificar tanto elementos comunes como aquéllos que son diferenciadores, y que permitan obtener información relevante para potenciar el diseño, ejecución y evaluación de las futuras acciones educativas en e-learning.

Por un lado, se tiene evidencia suficiente respecto del análisis del discurso en los foros de comunicación asincrónica y por otro lado se cuenta con una variada cantidad de estudios que abordan la experiencia del aprendizaje desde diversos ángulos: el modelo de diseño, la didáctica, etc. Sin embargo, en los estudios analizados para este trabajo, se encuentra siempre presente la tarea pendiente de indagar más sobre ¿cómo aprenden los alumnos mediante el foro?, ¿de qué manera se da el aprendizaje en los cursos virtuales y cómo se relaciona esto con su actividad en los foros?,

¿cómo se puede potenciar el valor de construir conocimiento y aprendizaje con los «otros» en el e-learning? (Schrire, 2006; Fainholc, 2006; De Wever, 2006; Perera, 2007).

2. Material, métodos y muestra

Esta investigación se llevó a cabo mediante un estudio descriptivo en el que se indagan la presencia y forma de relación entre dos variables: la variable de la participación/interacción en los foros de discusión asincrónica, y la variable de calidad de los aprendizajes esperados, reflejados en: calificaciones de los módulos de aprendizaje y calidad del proyecto o trabajo final donde podrían identificarse las aplicaciones y transferencias de éstos a través de su realización.

Analizamos dos variables: análisis de la participación/interacción y calidad de los aprendizajes esperados, bajo un tipo de investigación descriptiva que bus-

ca explicar si ocurre v de qué manera se establece la relación entre estas variables, en experiencias de formación virtual de similar nivel y que sus aprendizajes pueden observarse. El análisis se realiza a través de dos dimensiones que utilizan los paradigmas cualitativo (análisis del discurso, análisis de la calidad de los aprendizajes esperados) y cuantitativo (frecuencias de las intervenciones v calificaciones por módulos de aprendizaje). Una vez realizado este análisis, se configuran

cuatro casos de máxima variabilidad para profundizar en la descripción que pueda explicar dicha relación entre variables que deben cumplir con: 1) Calificaciones en los módulos de aprendizaje; 2) Intervenciones en los foros de discusión; 3) Calidad de las intervenciones (análisis del discurso); 4) Calidad de los aprendizajes en acciones observables (elaboración trabajo final); 5) Auto-evaluación (post formación).

Tres razones fundamentales orientaron la decisión de tomar el modelo de análisis del discurso propuesto a través del equipo de Universidad de Alberta (Canadá) por el equipo de Anderson, Garrison, Archer y Rourke (Anderson, 2001; Garrison, 2003).

La primera razón tiene que ver con el análisis fundamentado con base en los tres criterios establecidos como estándares de calidad de los modelos disponibles (De Wever, 2006) y de los resultados observados

por los investigadores. El marco teórico sólido de este modelo, más la sólida argumentación del mismo, en las consideraciones referidas a la unidad de análisis definida, y finalmente los buenos resultados de fiabilidad y confiabilidad, fueron los principales elementos a considerar en la selección del modelo.

La segunda, con los trabajos antecedentes que los autores habían realizado con este modelo, y la última con el interés de continuar la línea de investigación generada a través del grupo IDEA con este esquema (que desde 2004 tiene sus antecedentes) y sumar a dicha línea investigativa una visión o mirada distinta de las que hasta el momento se habían considerado en este trabajo.

Las tres dimensiones que constituyen este modelo son: la dimensión cognitiva, la dimensión social y dimensión didáctica. Cada una de ellas contiene subcategorías de análisis estructuradas de la siguiente manera:

Categoría	Subcategorías
INICIACIÓN	Reconocer el problema
Se inicia o se presenta un problema nuevo ante la sensación de confusión (a través de preguntas). No incluye los temas técnicos referidos a la plataforma de aprendizaje	Sensación de confusión: preguntas
	Divergencias con el grupo
EXPLORACIÓN DE IDEAS	Divergencias con un mensaje/participante
Búsqueda de información relevante para	Intercambio de información
el problema	Sugerencias de reconsideración
	Torbellino de ideas
	Convergencias con otros compañeros del grupo (acuerdos)
INTEGRACIÓN-CONSTRUCCIÓN	Convergencia y acuerdo con un mensaje concreto
INTEGRACION-CONSTRUCCION	Concretar ideas, sintetizar
	Proponer soluciones
RESOLUCIÓN DEL DILEMA/PROBLEMA	Aplicación de las soluciones al mundo real

Tabla 1. Dimensión cognitiva.

La dimensión cognitiva busca identificar a través del diálogo sostenido en los foros, unidades del discurso que reflejen la capacidad que tienen los participantes para elaborar, construir y expresar su pensamiento.

Para esta dimensión, la iniciación del diálogo, la búsqueda de información o ideas que puedan favorecer la solución (si es un problema) o la posibilidad de nuevas formas de resolver las situaciones que enfrentan en procesos creativos e innovadores, es el motivo que focaliza esta dimensión.

La interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no podría concebirse sin la presencia de esta dimensión, ya que es precisamente en ésta donde recae la manifestación del proceso de pensamiento y de construcción que los alumnos transmiten a través del lenguaje, expresado en este caso, en sus intervenciones realizadas en los foros de discusión.

Categoría	Subcategoría
	Expresión de emociones
AFECTIVA	Narraciones de aspectos de la vida cotidiana
	Crítica, salida de tono
INTERACTIVA	
OCIO	
COHESIÓN	

Tabla 2. Dimensión social y sus categorías.

La dimensión social es un elemento fundamental en este sistema de categorías de análisis del discurso, pues permite identificar aquellos elementos respecto de la expresión de sentimiento de los participantes. En esta dimensión se valoran todas aquellas situaciones donde «la persona» se expresa como tal y por ende, ofrece el espacio para una interrelación más allá de la cognición, donde intervienen los sentimientos y que va configurando un espacio social de aprendizaje dando cohesión y fuerza al grupo de trabajo.

Finalmente, la dimensión didáctica, en la que se focaliza el resultado y esfuerzo de aprendizaje obtenido a lo largo del proceso cognitivo y social de interacción. Esta dimensión permite identificar las situaciones donde se exponen nuevas preguntas, se reacciona a las intervenciones de los otros, se escalan las respuestas para ordenarlas y poder sintetizarlas en una conclusión común. Natural al proceso de enseñar y aprender, esta dimensión detecta, organiza y sistematiza toda aquella evidencia que ofrece el discurso sostenido en el foro, para consolidar el aprendizaje esperado en los estudiantes.

Categoría	Subcategoria
	Referencias al programa, currículo
DISEÑO INSTRUCCIONAL	Diseñar métodos
Y DE GESTIÓN	Utilizar medios, materiales
	Establecer normas
	Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo
FACILITAR EL DISCURSO	Promover la participación, la discusión
	Valorar la eficacia del proceso
	Cumplimiento de las tareas
TAREAS	Contenido de la tarea
TANEAS	Apoyos
	Evaluación
	Formular preguntas
	Presentar una idea nueva
	Responder preguntas explícitas
	Reaccionar (con/sin valoración) a intervención
	Escalamiento, ayuda
ENSEÑANZA DIRECTA	Resumir la discusión
	Aportar conocimientos desde diferentes fuentes
	Comentarios externos al curso

Tabla 3. Dimensión didáctica y sus categorías.

3. Muestra

Entre los años 2005 y 2007 se realizó una investigación de análisis de la participación con los aprendi-

zajes esperados tomando como objeto de estudio los cursos que aparecen a continuación, todos ellos Títulos Propios de la Universidad de Sevilla (Schalk, 2007; Schalk, 2006). Con base en este argumento, se precisó la muestra siguiente de estudio: Grupo de análisis 1: Versión octubre 2005 a junio 2006; Grupo de análisis 2: Versión octubre 2006 a junio 2007; Grupo de análisis 3): Versión octubre 2006 a junio 2007; Grupo de análisis 4: Versión octubre 2006 a junio 2007 del Máster.

Todos los cursos son impartidos por la Universidad de Sevilla en los años académicos 2005 a 2007. El tipo de certificación académica es de nivel Experto para las experiencias 2005, 2006 y SAE, y su duración es de 280 horas de formación; y el grado de Máster para la experiencia que se distingue por este nombre con una duración de 340 horas para el segundo año, consecutivo al requisito de haber realizado el nivel de experto.

El número total de participantes de todos los cursos fue de 171, entre estudiantes, profesores invitados, tutores y director de programas distribuidos de la siguiente manera: la versión del Experto 2005 contó con la participación de 63 personas. El de la versión de 2006 con 51, la versión del Experto SAE, 31 y la del Máster con 26 personas.

La muestra de los cursos seleccionados para analizar los foros de discusión fueron todos aquellos donde estudiantes y profesores interactuaran. Por ello, la muestra fue de 55 foros de interacción para la comunicación asincrónica, que tenían que ver directamente con el trabajo de los estudiantes, generando un total 10.299 unidades de mensajes analizados, provistos por 171 personas.

Para los casos (máxima variabilidad) se consideró el cumplimiento de los siguientes requisitos: dimensiones del discurso encontrada en cada participante; dinámica de dicha participación/interacción/interactividad (mapa de intervenciones); disponer de todas sus evaluaciones de los módulos; disponer de los 13 criterios de evaluación de su trabajo final; tener respuesta del instrumento de autoevaluación

4. Resultados

El e-learning es una modalidad de aprendizaje mediado por el ordenador, que se fundamenta en la interactividad, y ésta se facilita a través del diseño y ejecución de experiencias, basadas en la teoría constructivista (individual y social), a través de la conformación de comunidades de indagación; todo ello, para el desarrollo del pensamiento crítico, que permitan una mejor y mayor calidad de los aprendizajes esperados. A su vez, esto puede analizarse a través del discurso e interacción en los espacios de comunicación (en este estudio, referida a la comunicación asincrónica) y finalmente hacerse cargo de que analizarlo es complejo y tiene múltiples facetas. Por tanto, entender su relación e impacto con el aprendizaje no es abordable de manera lineal y única, entonces:

• ¿De qué manera se distribuyen en los foros de los cursos elegidos, las participaciones, de acuerdo al perfil de los actores? En todos los cursos que comprende este estudio, se puede evidenciar que la participación de los tutores en la actividad de interacción en los espacios de comunicación asincrónica es de alrededor del 30% y que la principal actividad de interacción se concentró en los alumnos (70%) y, por tanto, se puede decir que es en ellos en quienes reca-

vó principalmente esta actividad. Las intervenciones de los tutores en todas las experiencias, no superaron las 100 por módulo, aun cuando la dinámica de interacción de los alumnos fue significativamente distinta en las tres experiencias del nivel Experto. En la misma línea y en casi todas las ocasiones analizadas, a mayor actividad de los alumnos, mayor participación de los tutores. Es decir, en la presentación de estos resultados se puede establecer una relación bidireccional entre la actividad del tutor para la facilitación del discurso y la actividad de los alumnos que dinamiza la participación

Un aspecto importante es que cuando se conjugan personas o estilos participativos en un mismo grupo o versión de un curso, la dinámica de participación es mayor por la naturaleza de las personas que coinciden en un curso, tanto así que hasta las preguntas y los aspectos más técnicos, que en general tienden a precisar la cadena de comunicación, permiten de igual manera, una activa relación entre los alumnos. Sin embargo, este aspecto si bien es necesario considerar, hasta el momento, de la misma forma como en la educación presencial, es muy azaroso el perfil de personas que convergen en una actividad de formación. Es decir, impacta directamente en la dinámica de participación, pero esta situación no es controlable.

• ¿La naturaleza del contenido de aprendizaje influye directamente en la cantidad y calidad de las

participaciones e interacciones? A través de los resultados obtenidos se puede evidenciar que sí existe una relación directa entre la cantidad de las participaciones y el tipo de contenido de aprendizaje, y que cuando el contenido es de naturaleza procedimental los estudiantes tienden a ir al foro por preguntas puntuales y obtienen respuestas casi unívocas sin que existan evidencias que permitan abordar de distinta manera un mismo procedimiento.

• ¿Se puede establecer una relación entre la cantidad de participaciones en los foros y los resultados de evaluación obtenidos en cada uno? La evidencia que se encuentra en las experiencias de tres de las cuatro actividades seleccionadas para el estudio, es que a través de los promedios de participación y de calificación

Se sugiere que las actividades de formación en e-learning integren estilos de aprendizaje distintos, que hoy por hoy y cada vez más, la tecnología hace posible; desarrollar modelos pedagógicos orientados al desarrollo de inteligencias múltiples, a construir conocimiento por medio de canales distintos de procesamiento de información; fomentar la utilización de las herramientas colaborativas que la web 2.0 ya tiene disponibles, abrir los espacios de red y fomentar el trabajo intra-redes; hacer que la interacción tenga sentido, significado y valor para los estudiantes en función de lo que necesitan aprender.

de los aprendizajes esperados en cada uno de los módulos de formación, existe una variabilidad muy grande en los promedios de participación y sin embargo, se observa que los aprendizajes alcanzados, reflejados en los promedios de calificaciones de los módulos se encuentran entre el 6 y el 10 de calificación excepto en dos ocasiones, donde ambos promedios de calificación correspondieron a los promedios más bajos de participación. Sin embargo la relación entre las participaciones y los aprendizajes esperados en cada módulo fue de alta variabilidad y lo que se puede inferir a través del ejercicio de contrastación de todos los promedios de ambas variables es que el nivel más alto de participación alcanzó el nivel más alto de calificación y que el nivel más bajo de participación obtuvo el nivel más bajo de calificación, lo que permite concluir que sí existe una relación positiva entre ambas variables.

- ¿Existe alguna relación entre la cantidad de participaciones y la evaluación de aprendizajes esperados?, ¿cuál? De acuerdo a la teoría fundamentada que sostiene el modelo de análisis del discurso de este estudio, se plantea que para que el aprendizaje ocurra en el e-learning debe haber una relación significativa entre ambas variables, es decir, se espera que en una actividad de formación virtual, las personas «aprendan más y mejor» si interaccionan activamente en su experiencia de aprendizaje con otros. Sin embargo, en este nivel de análisis de este estudio, se demuestra que los alumnos pueden aprender y son capaces de «hacer» o realizar procedimientos importantes sin requerir necesariamente de estar con otros, construir con otros o aprender con otros.
- ¿De qué manera se configuran las participaciones y su distribución de acuerdo a la estructura de categorías de análisis elegida? Ya adentrándonos al análisis del discurso, se concluye que las experiencias elegidas contienen una alta presencia de la dimensión social, ya que es la que concentra en mayor número de frecuencias del discurso. Después de esta dimensión

se encuentra la didáctica que sólo para la versión 2005 fue más alta que la social, aunque no de manera significativa, pero para los otros cursos seguiría esta dimensión didáctica en presencia y frecuencia. Al final se configura la dimensión cognitiva, que es significativamente menor en presencia en todos los cursos. Se observa un comportamiento de frecuencias de las distintas dimensiones, completamente homogénea entre los grupos; es decir en todos prevalece de manera significativa la presencia social, la didáctica y, al final y de manera perceptiblemente menor, la dimensión cognitiva.

Este nivel de análisis lleva a formular lo que Perera (2007) concluye en su estudio sobre la necesidad de fortalecer los procesos de aprendizaje colaborativo donde el tutor pueda reforzar la comunicación personal y favorecer el sentido de comunidad de aprendizaje, donde se puedan generar o idear actividades «extras» que permitan construir conocimiento conjunto con el contenido del curso; ir dando la oportunidad a los distintos estudiantes para asumir compromisos de dinamización de los foros. Es necesario impulsar un alto grado de interactividad entre los estudiantes, no tanto en la participación de respuestas individuales,



Figura 1. Análisis cualitativo y categorías de temáticas más recurrentes del discurso.

sino en la generación de respuestas comunes donde se invita a los estudiantes a mirar desde distintas perspectivas el problema o contenido y además lograr que la participación sea una oportunidad de interactividad favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Y eso, decididamente, recae en el rol del tutor como modelo de interacción. Este tipo de intervenciones derivan en movilizaciones del discurso como las propuestas por Lipman (1991) hace más de una década: solicitar argumentos ante las participaciones, buscar ejemplos, dar contraejemplos, hacer ejercicios de valoración y peso de los argumentos, buscar aplicaciones y validar generalizaciones, detectar falsas generalizaciones, analizar la relación parte-todo y viceversa, etc.

En este sentido se concluye que si existe una presencia didáctica y cognitiva más modeladora por parte de los tutores, los estudiantes también se sienten motivados y encuentran un sentido a la interacción como elemento de mayor aprendizaje. Entiéndase bien que en este estudio no se desvalora el aporte que la dimensión social hace en el proceso de interacción y aprendizaje virtual; lo que sí se sostiene como conclusión, es que es necesario que exista un equilibrio, con tendencia al incremento, en la presencia de las otras dos dimensiones que pueda favorecer la construcción social del conocimiento y pueda existir una mayor relación entre calidad del aprendizaje e interacción.

Lo anterior se argumenta ante los resultados obtenidos donde los alumnos refieren una permanente y más alta actividad presencial y frecuencia en todos los cursos y todas las dimensiones analizadas. Si el tutor facilita, orienta, promueve y participa de la búsqueda y construcción social del aprendizaje donde el pensamiento crítico y creativo se manifiestan a través del intercambio logrado en un ambiente de «comunidad de indagación o aprendizaje» entonces, los estudiantes tienen las condiciones pedagógicas y didácticas necesarias para continuar con un diálogo constructivo, productivo y de desarrollo en la calidad de su aprendizaje.

Los tutores indican una débil y muy escasa presencia cognitiva a diferencia de los estudiantes que muestran una actividad permanente en esta dimensión, aun cuando esta dimensión es en la que se espera que ellos pudieran orientar, dinamizar, modelar y tomar las decisiones necesarias para elevar la calidad del discurso y la interacción en función de los aprendizajes esperados.

Sin embargo, establecer o concluir que recae completamente en los tutores la responsabilidad de la interacción sería equivocado. Si se espera que los estudiantes puedan ser partícipes activos de una comunidad de indagación a través de los foros y mantener un diálogo interactivo provechoso, es necesario contemplar un esfuerzo pedagógico intencionado hacia el desarrollo de las competencias básicas de comunicación escrita, que hace más complejo lo que de por sí requiere como esfuerzo pedagógico el propio desarrollo de una comunidad de indagación para el pensamiento crítico y reflexivo.

Las temáticas más recurrentes en el contenido del discurso de los foros pueden apreciarse en el esquema de categorías de la pagina anterior.

En los foros de los módulos de aprendizaje, se identifican dos grandes grupos de temáticas: las asociadas a los diálogos que abordan el contenido mismo. (que están casi siempre más presentes en los módulos 1 a 6 de todos los cursos y en los módulos 7 y 8 de la especialidad B) y aquellos que refieren al uso, técnicas o formas de hacer o incorporar la utilización de las herramientas (tanto en la rutina tecnológica como en la pedagógica) que están más significativamente presentes en los módulos de la especialidad A y en los módulos 9, de la especialidad B. En el caso del Máster. los módulos referidos a aprender contenidos declarativos, conceptos e ideas (por ejemplo la introducción a los estándares SCORM) pertenecerían al primer grupo de este análisis, y los módulos referidos a «procedimientos» (con el mismo ejemplo, crear y aplicar los datos y metadatos del material virtual creado) estarían contenidos en el segundo grupo de temas referidos al cómo hacer las cosas.

Como se observa en el análisis de resultados previo, se encontró una relación directa entre el tipo de contenido a aprender y la calidad y forma de interacción que se desarrolla entre los participantes, de tal manera que las temáticas que están orientadas hacia el uso de herramientas tecnológicas eran significativamente menores que las otras temáticas, y además tenían una calidad del discurso con menos presencia de las dimensiones sociales y cognitivas y más hacia la pregunta didáctica y específica para resolver problemas asociados al uso de la misma (donde se esperaba que las respuestas recayeran más en la tutoría).

5. Discusión

Respecto de la planificación y diseño de un curso, ya los estudios de Hara y otros (2000) analizan cómo las tecnologías y los ALN (Asynchronous Learning Networks) pueden apoyar el desarrollo de funciones cognitivas de alto orden, transformando la educación, al crear ambientes más centrados en los alumnos para interactuar con sus compañeros (pensamiento crítico), y por otra parte sugieren que los ALN apoyan los aprendizajes constructivistas porque permiten que los

alumnos articulen, lean y reflexionen sobre los conceptos; además, lo diferido de esta comunicación permite que los estudiantes tengan control sobre la reflexión. Por tanto, estos aspectos deben seguir estando presentes en la forma de estructurar, concebir y desarrollar un programa o actividad de formación virtual. Este constructivismo debe desarrollar intencionadamente actividades, metas de aprendizaje y espacios que promuevan la interacción y construcción social del conocimiento (Jiménez & Llitjós, 2006).

Se sugiere que las actividades de formación en elearning integren estilos de aprendizaje distintos, que hoy por hoy y cada vez más, la tecnología hace posible; desarrollar modelos pedagógicos orientados al desarrollo de inteligencias múltiples, a construir conocimiento por medio de canales distintos de procesamiento de información; fomentar la utilización de las herramientas colaborativas que la Web 2.0 ya tiene disponibles, abrir los espacios de red y fomentar el trabajo intra-redes; hacer que la interacción tenga sentido, significado y valor para los estudiantes en función de lo que necesitan aprender.

Otra opción, en el momento de planificar, es el modo de conformar grupos de convergencia (formativa, de intereses de competencias iniciales, por elección) que permitan una conversación fluida y un intercambio de ideas, que sea constructiva para los integrantes, pero combinarla con otros espacios de «comunidad virtual», donde todos los participantes se integren en una interacción común, y que disminuya el riesgo de estar permanentemente iniciando el proceso de comunidad virtual, cada vez que estos grupos se forman para el trabajo de aprendizaje.

Este aspecto, donde la interacción es un elemento directo del aprendizaje en el e-learning, plantea cuestiones que debiéramos pensar y repensar en el momento de diseñar una actividad de e-learning: ¿cómo vamos a hacernos cargo de aquellas personas que llegan a estas experiencias sin esta competencia «técnica» referida?, ¿de qué manera haremos para que puedan aprender de la misma manera que los otros que sí la tienen?, ¿cómo vamos a detectarlos, apoyarlos y facilitarles su desarrollo?

En el ámbito o nivel de ejecución y de manera específica respecto de la tutoría, como se ha visto en éste y otros estudios, es necesario facilitar el acercamiento al contenido y la información, en donde se centra el proceso de aprendizaje (Castaño, 2003). Sin embargo existen otros elementos que influyen en la interacción virtual, y que es conveniente considerarlos al facilitar y participar en este proceso.

Estos elementos son, como sugiere Palloff y Pratt

(1999), la capacidad de facilitar un discurso que construya conocimiento, que desarrolle habilidades cognitivas y creativas en los alumnos; la capacidad para compartir los aprendizajes, para negociar, para resolver problemas y para plantear nuevas visiones de un problema, para ser parte de una comunidad de indagación, y sobre todo, para ser capaz de ser un elemento «constructor» de dicha comunidad.

La estrecha relación que existe entre el mundo individual y el colectivo (o compartido) es la diferencia que se enmarca entre una experiencia de aprendizaje mediada por la tecnología y una fundamentada en el intercambio, la colaboración y la reconstrucción del conocimiento a partir de la interacción. Con base en ello, es importante considerar que la interacción entre profesores y alumnos no puede analizarse de manera separada y por tanto el proceso de interacción debe ser visto de manera unificada. Las implicaciones de estos principios de la teoría se traducen en importantes implicaciones para comprender cómo ocurre el aprendizaje en e-learning.

Si la interacción es un proceso unificado que se ve permanentemente definido, orientado y transformado de acuerdo a lo que hacen los tutores y los estudiantes, entonces al indagar respecto de cómo ocurre el aprendizaje v el impacto de la interacción en el mismo, revela una necesidad de analizar no sólo la actividad del estudiante -en el que se espera que obtenga dichos aprendizajes esperados- sino también en qué ocurrió con los tutores para producirlos. Y este estudio puede ofrecer una explicación bien delimitada de cómo ocurre este proceso y de qué manera fortalecer la presencia de un discurso más reflexivo y crítico que permita la consolidación de una comunidad de indagación que favorezca el intercambio social, pero que lo proyecte hacia el logro de niveles de aprendizaje de mayor alcance para los estudiantes.

Respecto de la evaluación, el estudiante y el tutor o profesor deben establecerse criterios de evaluación fundamentados en la interacción, en el aprendizaje colaborativo, en la auto-evaluación del aprendizaje activo, donde se considere con indicadores y estándares mínimos de calidad el protagonismo de los estudiantes en el proceso de construcción social del conocimiento.

Referencias

ANDERSON, G. (2004). E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. London: Routledge Falmer. ANDERSON, T.; ROURKE, L. & GARRISON, D. (2001). Assessing Teaching Presence. Asynchronous Text-Based Computer Conferencing, 5; (2-3).

CASTAÑO, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la ense-

ñanza presencial al aprendizaje on-line. Comunicar, 21; 49-55.

CEBRIÁN HERREROS, M. (2009). Comunicación interactiva en los cibermedios. Comunicar, 33; 15-24.

DE WEVER, B.; SCHELLENS, T.; VALCKE, M. & VAN KEER, H. (2006). Content Analysis Schemes to Analyze Transcripts of Online Asynchronous Discussion Groups: A Review. London: Science Direct, Elsevier; 46; 6-28.

DUFFY, T. & JONASSEN, D. (1992). Constructivism and the Technology of Instruction. London: United States of America: LEA Editors.

FAINHOLC, B. (2006). La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós.

GARRISON, D. & ANDERSON, T. (2003). *E-learning in the 21th Century*. Great Britain: RoutledgeFalmer.

Garrison, D.R.; Anderson, T. & Archer, W. (2001): Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1); 7-23.

HARA, N.; BONK, C. & ANGELI, C. (2000): Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology Course. *Instructional Science*, 28; 115-152.

HILLMAN, W. & GUNAWARDENA, A. (1994). Learner-interface Interaction in Distance Education: an Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8; 30-42.

JIMÉNEZ, G. & LLITJÓS, A. (2006). Procesos comunicativos en entornos telemáticos cooperativos. *Comunicar*, 47; 149-154.

LIPMAN, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARCELO, C. (2002). Aprender con otros en la red. Investigando evidencias. Zaragoza: Congreso Virtual Educa 2002.

MARCELO, C. & PERERA, V.H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales

de aprendizaje. Revista de Educación, 343; 381-429.

MASON, R. (1990). Computer Conferencing in Distance Education, en BATES, A. (Ed.). *Media and Technology in European Distance Education*. London: Routledge Falmer Studies in Distance Education Series

OECD (2001). *E-learning: The Partnership Challenge*. Paris: OECD.

PALLOFF, R. & PRATT, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

PERERA, V. (2007). Estudio de la interacción didáctica en e-learning. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ROURKE, L.; ANDERSON, L.; GARRISON, D. & ARCHER, W. (2001): Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Inteligence in Education*, *12*; 8-22.

SCHALK, A. (2006). Modelo pedagógico para formación de adultos en el desarrollo de competencias. Gestión en el Tercer Milenio. UNMSM, 8, 16; Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas: 63-87.

SCHALK, A.E. (2007). El valor de la comunicación e interacción asincrónica en una experiencia de formación virtual: análisis del discurso, desarrollo de competencias y calidad del producto final con los aprendizajes esperados. Sevilla, Programa de Experto y Máster en E-learning de la Universidad de Sevilla.

SCHOTSBERGER, P. (2001). Classifying Forms of Synchronous Dialogue Resulting from Web-Based Teacher Professional Development. Orlando: SITE Conference.

SCHRIRE, S. (2006). Knowledge Building in Asynchronous Discussion Groups: Going Beyond Quantitative Analysis. Computer & Education, 46: 49-70.

VAN DIJK, T.A. (2000). El discurso como interacción social, en *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa; 213-262.



 Sonsoles Guerra, Natalia González y Rosa García Santander (España) Recibido: 12-11-09 / Revisado: 30-12-09 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-07

Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico

Study on the Use of ICT as Teaching Tools by University Instructors

RESUMEN

El entorno educativo en la etapa universitaria que establece la declaración de Bolonia indica desde hace tiempo la necesidad de cambios importantes, entre otros, en la metodología docente y en los recursos didácticos empleados por parte del profesorado. Con este trabajo, se pretenden mostrar algunos de los resultados logrados a partir de la ejecución de un Proyecto de Investigación (I+D+i) que se ha llevado a cabo por parte de cuatro Universidades españolas. Entre los objetivos del proyecto, se pretende describir, mediante un estudio exploratorio, la situación en materia metodológica en la que se encuentran nuestras Universidades, resaltando sus puntos fuertes y débiles en base a las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para proponer algunas estrategias que permitan facilitar el ajuste necesario. El proceso metodológico seguido, en el que se recoge la opinión del profesorado universitario mediante la aplicación de un cuestionario, centrado en el análisis concreto de la dimensión Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), permite, a partir del análisis de los resultados, constatar la necesidad de adaptación por parte de las Universidades para la ejecución, con garantías, de dicha reforma educativa. Asimismo se presentan una serie de conclusiones y propuestas de mejora centradas en la formación metodológica docente y también en la utilización de herramientas didácticas que pueden favorecer las sugerencias establecidas por el EEES utilizando las TIC, como las que ofrece la Web 2.0.

ABSTRACT

The learning environment at the university stage which is defined by the Bologna Declaration has long indicated the need for major changes, among others, in the teaching methodology and teaching resources used by the university teachers. With this work, we aim to demonstrate some of the results achieved from the implementation of a National Research Project that has been carried out by four Spanish Universities. The objectives of the project aim to describe, through an exploratory study, the methodological situation in which our universities are highlighting their strengths and weaknesses based on the premises of the European Higher Education Area to suggest some strategies in order to facilitate the necessary adaptation. The methodology followed by implementing a questionnaire focused on concrete analysis of the dimension of the Information and Communication Technologies (ICT) reflects the view of university teachers and through the analysis of results allows us to confirm the need for adaptation by the universities for the implementation, with guarantees of the education reform. This article also presents several conclusions and suggestions for educational improvement focused on teaching and methodological training in the use of teaching tools that can promote the suggestions provided by the European Higher Education using ICT, as for example those offered by Web 2.0.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación Superior, metodología docente, tecnologías de la comunicación, formación, profesorado universitario, cambio. Higher Education, teaching training, communication technologies, university teaching, institutional changing.

- Dra. Sonsoles Guerra Liaño es Ayudante de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de la Facultad de Educación. Universidad de Cantabria (guerras@unican.es).
- Dra. Natalia González es Contratada Doctora de Métodos de Investigación y Diagnóstico del Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (gonzalen@unican.es).
 - Dra. Rosa García-Ruiz es Contratada Doctora de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cantabria (garciarm@unican.es).

1. Introducción

A través de estas líneas queremos mostrar algunas conclusiones que han resultado del provecto de Investigación «Bases para la mejora de la docencia universitaria: metodología docente» que llevamos a cabo conjuntamente cuatro Universidades españolas (Cantabria, Oviedo, León y Jaén), en el que describimos y analizamos las inquietudes y percepciones del profesorado de las cuatro Universidades con relación a su tarea docente e investigadora en términos de apoyo institucional y necesidades sentidas de formación pedagógica, resaltando sus puntos fuertes y débiles, basándonos en las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para proponer algunas estrategias que permitan facilitar el ajuste necesario para lograr los índices de calidad adecuados en el nuevo modelo universitario.

Con este trabajo, mostramos los resultados logrados tras el proceso de investigación en el que constatamos la adaptación que está siendo necesaria realizar por la mayoría de las Universidades para la ejecución, con garantías, de dicha reforma educativa. El estudio se centra en diversas dimensiones sobre las que se ha investigado (apoyo institucional, desarrollo profesional...). En este trabajo nos centraremos en las referidas a la utilización de las TIC por parte del profesorado universitario.

La utilización y formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte del profesorado universitario ha sido objeto de investigación y reflexión en los últimos años (Raposo, 2004; Area, 2004; Alba, 2005; Alba & Carballo, 2005; Sánchez & Mayor, 2006; Tejedor, García & Prada, 2009; González & Raposo, 2009; González, 2009), entre las que resaltamos algunas de las aportaciones de estos trabajos referidos a la introducción de las TIC en el ámbito universitario que estimamos son ejes fundamentales a considerar para la utilización de las herramientas tecnológicas en la Universidad:

- El docente necesita contar con el apoyo de las TIC y es conveniente que las incorpore a su proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- La sociedad del conocimiento impone innovaciones derivadas de la presencia de las TIC que suponen nuevas formas de entender las funciones de la Universidad en la transmisión del conocimiento y en los modelos didácticos que utiliza.

La utilización de las TIC en las instituciones universitarias se orienta hacia la movilidad y la internacionalización de los programas y estudios.

• Se reconoce la necesidad de un cambio de cultura en la comunidad universitaria que facilite la planificación de formatos orientados por el reconocimiento del trabajo y el esfuerzo del alumnado, propuestas metodológicas que estimulen el aprendizaje autónomo del estudiante y asesoramiento que fomente el aprendizaje a lo largo de la vida.

- La idoneidad de formar al profesorado de forma didáctica y técnica en TIC debido a su rápida evolución y en algunos casos complejidad.
- El profesorado mantiene unas altas perspectivas sobre las TIC y sus posibilidades didácticas para la innovación educativa aunque el uso de las TIC no se encuentren aún generalizado.

Ante la situación anteriormente descrita, nos encontramos en un momento crucial para facilitar la integración de las TIC al contexto universitario. Como hemos descrito en anteriores estudios (García y González 2005), el EEES supone un escenario idóneo para implementar la utilización de las TIC como herramientas didácticas que faciliten el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Cada curso aumenta el número de asignaturas que pueden seguir los estudiantes de forma virtual, o semivirtual, utilizando diferentes plataformas como Web-CT, Moodle u otras, teniendo en cuenta los beneficios que estas herramientas aportan a las metodologías centradas en el e-learning y que dan respuesta a las necesidades de estos estudiantes (Hinojo, Aznar & Cáceres. 2009). Si bien es preciso que su integración se planifique de una forma estructurada ha de tenerse en cuenta una serie de aspectos (Benito, 2005):

- Planificación de las estrategias adecuadas para la introducción de las TIC, dentro de los planes de cada Universidad.
- Se han de considerar las características específicas de cada Universidad y los objetivos que se pretenden lograr. Han de ser planes realistas, acordes con las posibilidades reales de cada Universidad.
- Es necesario valorar las TIC como una oportunidad para repensar la educación y el trabajo de formación universitario.
- La integración de las TIC han de suponer que éstas pasen a formar parte de la vida diaria de la Universidad.
- Es necesario diseñar un plan de formación para la utilización de las TIC por parte del profesorado.

Cualquier cambio en una organización debe ir precedido de la formación de sus componentes. Cuando se trata de continuos cambios y avances tecnológicos, esta formación ha de planificarse de forma continuada. La Universidad, entidad por excelencia encargada de formar a la población, no está exenta de formar a su personal, diseñando unos planes formati-

vos adecuados a los avances mencionados. Si nos referimos a los planes de formación del profesorado para la integración de las TIC en la Universidad deberían considerarse tres principios fundamentales (Anderson, 2005):

- Las TIC deben formar parte de la formación del profesorado transversalmente y no de cursos específicos
- Las TIC deben ser enseñadas contextualmente, en relación a problemas concretos ligados a los tópicos de las materias.
- El profesorado que aprende la tecnología debe experimentar las características innovadoras de la tecnología en su propio proceso de aprendizaje: presentaciones, búsquedas de información, trabajo colaborativo, etc., es decir, aprender con la tecnología y no sólo aprender la tecnología.

En este nuevo modelo universitario se requiere del profesorado la utilización de las TIC para sus tareas docentes e investigadoras, por lo que consideramos relevante, tal y como describen De la Cruz (1999), Cebrián (1999) y García (2006), que el profesorado disponga de los conocimientos y destrezas necesarias que le faciliten la tarea docente, con lo que se evidencia la necesidad de un esfuerzo por parte de la Universidades, en

la formación didáctica de los docentes en la utilización de las TIC.

En este sentido, al igual que González y Raposo (2009), encontramos fundamental prestar especial atención a la formación inicial y permanente del profesorado universitario.

La nueva organización de estudios universitarios requiere que estos planes de formación garanticen la adquisición de una serie de competencias por parte del profesorado (Benito, 2005; Escandell & Gonzalez, 2007; Rodríguez & Ortega 2005):

- Competencias relacionadas con el uso y manejo de las herramientas tecnológicas (destrezas y habilidades, capacidad de simplificación de procedimientos, dominio de software específico, etc.).
- Competencias personales vinculadas al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesorado (gestión de las interacciones, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de orientación y guía, capacidad de adaptación a condiciones nuevas y situa-

ciones singulares de los estudiantes, etc.)

• Competencias metodológicas y de aprendizaje (conocimiento de las implicaciones y paradigmas del aprendizaje centrado en la actividad y colaboración del estudiante, reacción rápida, trabajo interdisciplinar, capacidad de ajuste y adaptación a nuevas situaciones, conocimiento actualizado del área, capacidad de creación, evaluación, selección y difusión de materiales, etc.).

Además de las consideraciones realizadas, creemos que avanzar algo más en el desarrollo de la formación del profesorado, como describen otros trabajos (Alba & Carballo, 2005; Devesa, Laguna & Palacios 2009; Gallego & Guerra, 2007; González, 2009; Mahdizadeh, Biemans & Mulder, 2008), pasaría por:

• Impulsar la figura del mentor o acompañante en la implementación de la formación recibida una vez

Los resultados mostrados nos ofrecen una interesante perspectiva para conocer los distintos estilos metodológicos de utilización de las TIC por parte del profesorado universitario, y nos permite ofrecer desde nuestros campos de investigación alternativas y propuestas metodológicas importantes para abordar las metodologías didácticas apropiadas al EEES.

que el profesor se enfrenta a la preparación de su asignatura con diversos recursos TIC.

- Contextualizar la formación permanente del profesorado.
- Posibilitar el acceso a experiencias de buenas prácticas con la utilización de estas herramientas.

2. Material y métodos

El modelo elegido para desarrollar esta investigación ha sido el descriptivo-interpretativo ex-post-facto mediante encuesta, entrevistas y grupos de discusión. En este trabajo se presentan los resultados de los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario, elaborado por cuatro grupos de investigación de las Universidades de Cantabria, Oviedo, Jaén y León que diseñaron el instrumento de forma conjunta mediante cinco revisiones internas y otra revisión de validación por 10 expertos de las mismas Universidades. Cada una de las Universidades se encargó de analizar los datos de una dimensión del cuestionario, corres-

pondiendo a nuestro grupo de investigación la dimensión referida a las tecnologías de la información y la comunicación. Los datos fueron tratados con el programa informático SPSS.

- Objetivos generales: La principal finalidad de este trabajo ha sido analizar los modelos educativos actuales y reflexionar sobre qué propuestas metodológicas se proponen para adecuar los métodos docentes universitarios a las nuevas estructuras académicas. En concreto el objetivo del subproyecto para los miembros del equipo de investigación de la Universidad de Cantabria, ha sido describir el panorama metodológico de las aulas universitarias de las cuatro Universidades citadas, en relación al EEES, y realizar propuestas didácticas innovadoras que resulten eficaces.
- Objetivos específicos: De una forma más concreta, nos hemos centrado en comprobar el grado de utilización de las TIC por parte del profesorado de los centros universitarios participantes en el estudio. Proponer sugerencias y alternativas para mejorar la utilización de las TIC. Para ello se establecieron unas fases del provecto que describimos a continuación:
- Estudio del estado de la investigación científica sobre la metodología didáctica universitaria
- Contribución al diseño del «Cuestionario para el análisis de las necesidades de apoyo para la docencia y la formación didáctica del profesorado universitario» en lo relativo a: metodología, recursos didácticos, tecnologías de la información y la comunicación, motivación y evaluación, estudio piloto de algunas alternativas metodológicas apropiadas al EEES.

2.1. Fases

Este estudio se ha planteado desde esquemas interdisciplinarios ya que tenemos presente la interconexión existente entre los distintos ámbitos concurrentes sobre el objeto de estudio: finalidad y grado de utilización de las TIC. A manera de ilustración mostramos las fases:

- Fase I: Exploración inicial. Se indaga sobre los materiales a los que tenemos acceso para realizar la investigación documental (diccionarios, enciclopedias y tesauros; bases de datos, revistas especializadas, manuales, software, portales, páginas web...).
- Fase II: Fundamentación teórica. Atendemos a las distintas macrotendencias que afectan a la sociedad actual y que repercuten directa o indirectamente en las Universidades, sus planes de estudio, etc.
- Fase III: Investigación empírica. Las revisiones previas permiten introducirse en la realidad cotidiana de la organización, gestión y vivencias por parte del profesorado de los centros universitarios con un mayor

número de referencias a través de un diseño metodológico y procesual.

• Fase IV: Resultados. En función a las informaciones obtenidas desde los análisis se abre una nueva fase donde se presentan las conclusiones obtenidas de manera integrada. A partir de aquí se establecen nuevas líneas de trabajo, en coherencia a los interrogantes surgidos y se realiza una metaevaluación del proceso para incorporar mejoras en futuras investigaciones.

2.2. Cuestionario

En base a los objetivos de la investigación comentados, se prepararon las distintas dimensiones del cuestionario y se elaboró un cuestionario provisional que se procedió a validar, obteniendo como resultado el cuestionario definitivo. Tras realizar una revisión bibliográfica del estado de la cuestión y participación por parte de los autores en distintos congresos internacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, procedimos a seguir las propuestas y criterios para la confección del instrumento según los siguientes pasos: planificación y estructuración, elaboración, validación y finalización de la versión definitiva del cuestionario.

Las dimensiones resultantes de este cuestionario fueron las siguientes: datos personales, profesionales y situacionales, apoyo institucional, desarrollo profesional docente, tecnologías de la información y la comunicación, motivación y relación profesor alumno, evaluación, acción tutorial y orientadora, impacto, satisfacción y resultados-producto.

Como hemos comentado anteriormente, el objeto de análisis en este artículo es la dimensión correspondiente a las tecnologías de la información y la comunicación.

2.3. Población y perfil de la muestra

La población objeto de estudio está constituida por los docentes de las cuatro Universidades participantes en la investigación que constituye un total de 5.017 personas. Mediante la aplicación de una metodología cuantitativa se han recogido datos de una muestra integrada por un total de 263 docentes, en el momento de comienzo del análisis de datos por parte de la Universidad de Cantabria.

El cuestionario se entregó a un panel de expertos para la validación de contenidos. Las sugerencias y aportaciones realizadas por estos expertos sirvieron para tener en cuenta en la redacción del cuestionario definitivo y permitieron eliminar y replantear algunos de los ítems con un resultado inicial de 167 ítems que quedaron reducidos a 141 ítems. Para determinar la fiabilidad se utilizó la prueba de las dos mitades, el alfa

de Cronbach, con un resultado de 0,922 que nos determina un grado alto de fiabilidad y por lo tanto instrumento de medida fiable. A continuación se presentan esquemáticamente dichos datos:

Procedimiento muestral	Muestreo estratificado proporcional				
	Alfa	,922			
		Parte 1: ,891			
	Alfa de Cronbach	Parte 2: ,853			
Fiabilidad		Elementos: 64			
	Correlación entre formas	,691			
	Coeficiente Spearman-Brown	Longitud igual	,818,		
		Longitud desigual	,818,		
	Dos mitades de Guttman	,813			
Validez	Valoración de expertos: Dos oca	siones			
Nivel de confianza	95%; Z=1,96; p=q=0,5				

Tabla 1. Dimensión cognitiva y sus categorías.

Los estadísticos analizados son los descriptivos básicos: media, mediana, moda, desviación... como mostramos en los resultados. El análisis de las diferentes dimensiones y categorías del cuestionario dieron como resultado los siguientes datos.

3. Resultados

Los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario nos permiten conocer el perfil del profesorado participante en el estudio, además de la finalidad de la utilización de las TIC por este colectivo, así como el grado de utilización de una serie de herramientas habituales dentro de las TIC. Todos estos resultados nos ayudan a conocer en profundidad cuál es la situación real del profesorado universitario, desde el punto de vista docente, puesto que consideramos, es la manera adecuada para llevar a cabo un proceso de detección de necesidades de formación, que nos permita determinar si es necesario un mayor esfuerzo en la formación del profesorado por parte de las Universidades, para lograr unos adecuados niveles de calidad dentro de la nueva configuración de los estudios universitarios que se inician en este momento.

Respecto a las características de la muestra participante en esta investigación, sabemos que los mayores porcentajes de participación docente se asocian con la Universidad de Oviedo, seguida de Cantabria, León y Jaén. El porcentaje de hombres supera al de mujeres, aunque entra en el rango esperado si se tiene en cuenta el género de las personas que ejercen funciones docentes en estas Universidades. El grupo de docentes más representativo tiene entre 35 y 50 años, siguiéndoles los que tienen más de 50.

Atendiendo a la muestra considerada, hay que indicar que en los centros de formación en los que imparten enseñanza principalmente tienen que ver con Ciencias Sociales y Jurídicas 42%, Ingeniería y Arquitectura 26,4%. Ciencias, 13,6%, Artes y Humanidades 8,1% y, por último, Ciencias de la Salud 7,3%.

En cuanto a la valoración que hacen del dominio de idiomas de la Unión Europea hay que indicar que

un gran porcentaje de docentes tiene un dominio medio (47%) y alto (36%) del inglés mientras que los porcentajes son menores en el resto de idiomas, como son el caso del francés, el italiano, el portugués y el alemán.

Por otro lado, la mayoría de los docentes dedican una parte importante de su tiempo

a la docencia dado que la mayoría imparten tres asignaturas 48,1% o más de tres 22,7%. Los porcentajes descienden progresivamente cuando imparten dos materias 14%, ninguna 7,8% o una 3,9%. En su mayoría son doctores, hay más de un 16% de licenciados y es muy bajo el porcentaje de diplomados. En cuanto a los estudios complementarios que han realizado los docentes de la muestra, es bajo el número de personas que han realizado masters y de los que los han realizado, destacan los profesores de Administración y Dirección de Empresas así como en Derecho Financiero y Tributario. Es mayor el número de personas que han realizado cursos de postgrado con un 16% que asocian principalmente con programas de doctorado para obtener la Suficiencia Investigadora.

Respecto a la categoría profesional, han participado profesores/as de todas las categorías, resultando que la mayoría de los docentes son Titulares de Universidad o Catedráticos de Escuela Universitaria 48,4%, le siguen los asociados 11,2% y progresivamente, en orden decreciente, los Contratados Doctores 8,4%, los Titulares de Escuela 7,8%, los Ayudantes 7,5% y, por último, los Catedráticos de Universidad, 5,5%.

Como ya hemos comentado anteriormente, en este artículo se presentan los resultados obtenidos en la dimensión Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), establecidos en dos categorías: la finalidad de la utilización de las TIC y el grado de utilización de diferentes TIC. Ambas categorías son a su vez analizadas desde diferentes indicadores que aportan información relevante sobre la utilización de estas tecnologías.

En la categoría «Finalidad de la utilización de las TIC», nos interesa conocer cuál es su uso real por parte de los docentes que participan en el estudio en las diferentes facetas de su actividad profesional. Las

respuestas obtenidas tras la aplicación del cuestionario mediante la escala tipo Likert (0-6) se han agrupado en tres categorías de respuesta; de manera que los resultados resulten más esclarecedores: Muy Importante (MI), Relativamente importante (RI) y Poco importante (PI), tal y como se muestra en la siguiente tabla, además de la variación media (VM) y la Mediana (Med):

TIC	VM ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	PI ⁽³⁾⁽⁴⁾	RI ⁽³⁾⁽⁴⁾	MI ⁽³⁾⁽⁴⁾
Valora el uso que haces de la	s TIC para:				
Docencia	4.31	4.00	08.30	42.40	49.30
Investigación	4.50	5.00	11.60	27.10	61.40
Contacto con los alumnos	4.24	4.00	08.60	43.50	47.80
Preparación y simulación	3.79	4.00	19.20	42.90	38.00
Publicación	4.03	4.00	17.50	37.90	44.50

Tabla 2. Finalidad de la utilización de las TIC.

A partir de estos datos conocemos que la mitad del profesorado universitario considera muy importante la utilización de las TIC para las labores docentes, sin embargo para el resto de actividades, los resultados muestran que no es tan importante. Estos datos nos hacen reflexionar sobre la utilización didáctica de las TIC, puesto que consideramos éste como un recurso didáctico fundamental para lograr la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y mejorar, por tanto, la calidad de la enseñanza universitaria, en aspectos tales como la coordinación entre el profesorado, estudiantes y profesorado- estudiantes, actividades de gestión, el desarrollo de una evaluación continua y formativa, la implementación de proyectos o actividades cooperativas, etc. En el trabajo de Alba y Carballo (2005) se apuntaba ya que aunque las TIC están integradas en el sistema universitario, su explotación pedagógica ha quedado «en un segundo plano».

Sin embargo, en la categoría «investigación» observamos que el porcentaje de profesorado que le otorga la máxima importancia al uso de las TIC en este ámbito profesional asciende hasta el 61%. Por su relación con el ámbito investigador, resulta interesante conocer la importancia que le concede el profesorado universitario al uso de las TIC para la publicación de resultados de la investigación. Comprobamos también un alto porcentaje de profesorado, 44,5%, que se apoya en las TIC para sus publicaciones, lo cual nos parece positivo teniendo en cuenta la reciente digitalización de publicaciones científicas.

En cuanto a la utilización de las TIC para el contacto con el alumnado, comprobamos que el 47,8% del profesorado lo considera muy importante, mientras que un colectivo amplio del profesorado no le otorga tanta importancia, por lo que deducimos que utiliza otras vías de contacto con los estudiantes. La utilización de las TIC para la preparación y simulación de

casos no está muy extendida entre el profesorado universitario, lo que nos hace reflexionar sobre si su conocimiento no está muy extendido o no se acaba de encontrar la viabilidad pedagógica por parte del docente.

Si analizamos estos datos en función de las diferencias significativas con el perfil de la muestra participante en el estudio, podemos conocer que, según las

Universidades participantes, el uso de las TIC en la docencia se valora menos intensamente en la Universidad de Jaén (p=.035), en cambio en la Universidad de Oviedo se destaca la calidad de las relaciones que se mantienen con los estudiantes con estas herramientas (p=.011).

Esta Universidad junto con la de Cantabria se apoyan más en las TIC para hacer publicaciones (p=.004).

Según la edad, son los docentes más jóvenes quienes valoran más el uso que hacen de las TIC en investigación (p=.012) y para relacionarse con los estudiantes (p=.028). Según la titulación, son los doctores quienes más valoran el uso que hacen de las TIC en investigación (p=.000). Respecto al centro en el que imparten docencia, encontramos que los docentes de Ingeniería y Arquitectura son los que más utilizan las TIC para contactar con el alumnado. En función del número de asignaturas que se imparten, observamos que las TIC se utilizan más para la docencia cuando se imparten tres o más asignaturas (p=.018), por lo que entendemos que, la ratio alumnos/profesor está condicionando la toma de decisiones sobre el uso de las TIC, va que a través de las ellas se agiliza la comunicación y gestión de resultados y/o productos y se consigue llegar a más estudiantes optimizando los recursos.

Las diferencias encontradas con respecto a la categoría docente, nos indican que, en general, los catedráticos hacen menos uso de las TIC en docencia (p=.000), investigación (p=.002), simulaciones (p=.000) y publicaciones (p=.000) aunque en esta última, también presentan indicadores negativos los titulares de escuela universitaria. Y respecto al tipo de dedicación en la Universidad, encontramos que los docentes que tienen al menos 12 créditos de dedicación, utilizan en menor medida las TIC para publicaciones (p=.035), lo que consideramos es un aspecto esencial a tener en cuenta en el momento de planificar cursos de formación y supervisión del profesorado en función de su categoría y función docente.

En la segunda categoría analizada en la dimensión TIC, se pretende conocer en profundidad cuál es el grado de utilización de una serie de TIC o «herra-

mientas» por parte del profesorado universitario para las distintas actividades profesionales. Las respuestas obtenidas, al igual que en la categoría anterior, se muestran en la siguiente tabla agrupadas en Muy Importante (MI), Relativamente Importante (RI) y Poco Importante (PI), junto a la Variación Media (VM) y la Mediana (Med):

TIC	VM ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	PI ⁽³⁾⁽⁴⁾	$RI^{(3)(4)}$	$MI^{(3)(4)}$
Valora el grado de utilización de las siguientes TIC:					
Imagen (TV, vídeo y cámara de vídeo, DVD, etc.)	3.26	3.00	31.50	42.80	25.60
Internet y sistemas telemáticos (presentaciones multimedia)	4.50	5.00	08.50	31.30	60.01
Plataformas virtuales (Web CT, Moodle, etc.)	3.48	3.00	33.00	29.90	37.10
Software específico de la asignatura	3.30	3.00	33.50	36.10	30.40

Tabla 3. Grado de utilización de las TIC.

La imagen como recurso didáctico no es considerado como un recurso importante por el profesorado universitario en un 31%. Sin embargo, el uso y aplicación de productos en Internet, de sistemas telemáticos a través de pantallas está mucho más extendido entre este colectivo, considerándolo como una de las herramientas por excelencia más del 60% del profesorado, lo cual nos hace inferir la importancia que el profesorado otorga al lenguaje audiovisual como medio de comunicación con su alumnado.

Las plataformas virtuales y publicaciones Web, como OpenCourseWare (OCW), WebCT o Moodle, apenas son utilizadas por el profesorado. En este sentido, encontramos que la mayoría tampoco utiliza ningún software específico de sus asignaturas exceptuando un 30% que lo utiliza habitualmente. Creemos que conocer experiencias de buenas prácticas en las que ver aplicadas las funcionalidades, aportaciones y ventajas de estas herramientas en su área de conocimiento, facilita la decisión de incluirlas en sus asignaturas

Si analizamos los datos obtenidos en función de las diferencias significativas según las características de la muestra participante en el estudio, comprobamos que, según las diferentes Universidades, en el grado de uso de estas herramientas se destaca que Internet y los sistema telemáticos se usan más intensamente en Cantabria y Oviedo (p=.008) y en esta última también se destaca una mayor utilización de las plataformas virtuales (p=.000) y de software específico (p=.000).

Por otro lado, teniendo en cuenta el género, los hombres tienden a utilizar en menor medida que las mujeres, Internet y sistemas telemáticos (p=.006). Si analizamos los datos según la edad, observamos que los docentes más jóvenes utilizan en mayor medida Internet, los sistemas telemáticos (p=.028), programas

específicos para las asignaturas (p=.017); así como las plataformas virtuales (p=.000). Estas últimas son utilizadas nada o muy poco por parte de aquellos docentes que tienen más de 50 años (p=.000).

En cuanto a la titulación del profesorado universitario, los profesores doctores utilizan menos las plataformas virtuales en su trabajo cotidiano (p=.021) que

los que no son doctores. También encontramos que en función del centro en el que imparten docencia, en las carreras como Ingeniería y Arquitectura se utilizan más las plataformas virtuales (p=.003) y los software específicos de asignaturas (p=.005).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados mostrados nos ofrecen una interesante perspectiva para conocer los distintos estilos metodológicos de utilización de las TIC por parte del profesorado universitario, y nos permite ofrecer desde nuestros campos de investigación alternativas y propuestas metodológicas importantes para abordar las metodologías didácticas apropiadas al EEES.

Tras describir la investigación realizada a través de un I+D+i entre varias Universidades y observar la necesidad de ampliar las alternativas metodológicas del profesorado universitario con vistas a mejorar la implantación del EEES, sugerimos propuestas de formación e implementación en la utilización de las TIC que consideramos permiten trabajar de una forma colaborativa, entre la comunidad universitaria, a la vez que ofrece oportunidades de adquisición de competencias TIC tales como: una mayor utilización y adaptación de otras herramientas como son las ofrecidas en la Web 2.0 (wikis, herramientas colaborativas on-line, blogs, foros, redes y marcadores sociales).

Dado que una herramienta se puede utilizar con distintos procedimientos y fines, la elección de la misma implica también decidir sobre los métodos que el docente va a emplear para su ejecución. Por tanto, creemos en métodos que el docente puede utilizar en sus clases con el objetivo de alcanzar las competencias digitales y el tratamiento de información y comunicación. Entre todos los posibles métodos destacamos el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, el e-portafolio, etc. Además proponemos, en la línea de utilización adecuada de las herramientas 2.0 y los métodos docentes, que si bien inicialmente nos centramos en aspectos tecnológicos-instru-

mentales, de igual forma es esencial que la formación vaya acompañada de otra serie de decisiones:

- La supervisión en la aplicación de la formación recibida una vez que el profesorado se enfrenta a la preparación de su asignatura o proyectos de investigación con recursos TIC.
- La contextualización de la formación permanente del profesorado, atendiendo a las necesidades reales y prácticas del perfil profesional de cada titulación.
- El intercambio de experiencias de buenas prácticas entre profesorado a nivel nacional e internacional.

Apoyos

Este artículo se ha realizado en el marco de la Investigación «Bases para la mejora de la docencia universitaria: metodología docente» (subvencionado por el Ministerio de Educación de España en el programa I+D+i, SEJ2005- 09284-C04-EDUC).

Referencias

ALBA, C. (2005). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Educación, 337; 13-35.

ALBA, C. & CARBALLO, F. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. Revista de Educación, 337; 71-97.

ANDERSON, J. (2005). Integrating ICT an other Technologies in Teacher Education: Trends. Issues and Guiding Principles. Flinders University of South Australia (www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ict/e-books/infoshare5/4integrating.pdf) (10-11-09).

AREA, M. (2004). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de la educación superior. Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide; 218-229.

BENITO, M. (2005). El papel del profesorado en la enseñanza virtual. Boletín REDU, 2, 2; 41-49.

BENITO, M. (2005). TIC y E-Learning en la Universidad, en BENITO, M. & ROMO, J. (Eds.). *Internet y la formación de los profesionales*. Leioa: Editorial EHU.

CEBRIÁN, M. (1999). Recursos tecnológicos para la docencia universitaria, en RUIZ, J. (Coord.). Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria. Jaén: Universidad de Jaén. DE LA CRUZ, A. (1999). Formación del profesor universitario en metodología docente, en RUIZ, J. (Coord.). Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria. Jaén: Universidad.

versidad de Jaén

DEVESA, M.; LAGUNA, M. & PALACIOS, A. (2009). Sistemas de evaluación formativa mediante la plataforma Moodle de enseñanza virtual. IV Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, Segovia.

ESCANDELL, O.; RODRÍGUEZ, A. & ORTEGA, G. (2005). Convergencia Europea y Profesorado. Hacia un nuevo modelo para el aprendizaje flexible. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Segovia 17-19 febrero

GARCÍA, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (3): 253-269.

GARCÍA, R. & GONZÁLEZ, N. (2005). El aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica en la formación universitaria. *Comunicación y Pedagogía*, 208; 9-14.

GALLEGO, D. & GUERRA, S. (2007). Las WebQuest y el aprendizaje cooperativo: utilización en la docencia universitaria. Revista Complutense de Educación, 18-1; 77-94.

GONZÁLEZ, M. & RAPOSO, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que puedan favorecer el proceso de Convergencia Europea. Revista de Educación, 349; 361-390.

GONZÁLEZ, N. (2007). Portafolio del estudiante en Psicopedagogía. Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la asignatura troncal del diagnóstico en educación. Santander.

GONZÁLEZ, N. (Coord.) (2007). Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante. Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. Universidad de Cantabria. GONZÁLEZ, N. (2009). El e-portfolio aplicado al diagnóstico educativo en Psicopedagogía. Una propuesta para enriquecer el curriculum. IV Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, Segovia.

HINOJO, F.J.; AZNAR, I. & CÁCERES, M.P. (2009). Percepciones del alumno sobre el blended learning en la Universidad. *Comunicar*, 33; 165-174.

MAHDIZADEH, H.; BIEMANS, H. & MULDER, M. (2008). Determining Factors of the Use of E-learning Environments by University Teachers. *Computers & Education*, *5*, *1*; 142-154.

Raposo, M. (2004). ¿Es necesaria la formación técnica y didáctica sobre tecnologías de la información y la comunicación?: argumentos del profesorado de la Universidad de Vigo. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 24; 43-58.

SÁNCHEZ, M. & MAYOR, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339; 923-946.

TEJEDOR, F.J.; GARCÍA, A. & PRADA, S. (2009). Medidas de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33; 115-124.

 Julio Cabero, Carmen Llorente y Ángel Puentes Sevilla (España) y República Dominicana Recibido: 08-04-09 / Revisado: 14-10-09 Aceptado: 20-12-09 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-08

La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial

Online Students' Satisfaction with Blended Learning

RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados obtenidos a través de una experiencia de formación semipresencial apoyada en el uso de las redes, más concretamente, bajo la modalidad blended learning (b-learning) llevada a cabo con los estudiantes que cursaban la asignatura de Filosofía y Física Introductoria en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana. Para ello se parte de la presentación y fundamentación del modelo teórico en el cual se sustenta la experiencia, es decir, el b-learning, haciendo especial hincapié en la separación de las actividades a realizar en las sesiones virtuales y presenciales. En el estudio se recogió información a través de tres instrumentos diferentes pero complementarios para nuestro objeto de estudio: cuestionario de satisfacción de los estudiantes, entrevistas a los alumnos y entrevistas mediante correo electrónico a los profesores. Los resultados alcanzados y el nivel de satisfacción de los alumnos nos muestran la significación de la experiencia, así como, al mismo tiempo se apuntan algunas de las limitaciones encontradas referidas a la necesidad de capacitación del profesorado y a la dificultad que supone transformar las estructuras organizativas. Algunas de las conclusiones apuntan hacia la actitud favorable que tanto profesores como estudiantes muestran hacia la formación semipresencial, así como la necesidad de la existencia en la Universidad de instituciones que apoyen la formación del profesorado en dichas acciones formativas.

ABSTRACT

This paper shows the results obtained from a blended training experience based on internet usage, more specifically, under the Blended Learning (b-learning) modality carried out on first-year students of Philosophy and Physics at the Pontifical University of Dominican Republic. The theoretical model in which this b-learning experience is sustained will be first presented and described, emphasizing the separation of activities to be done in virtual and attending sessions. Information was gathered for the purpose of this study through three different but complementary instruments: students' satisfaction questionnaire, interviews with students and interviews with lecturers by e-mail. The results achieved and the level of students' satisfaction show the significance of the experience as well as some limitations found concerning the need for teacher training and the difficulty of changing the organizational structures. Some of the conclusions point to the favourable attitude shown by teachers and students in blended learning, as well as the need for universities to include centers that support teacher training in these formative actions.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Blended-learning, satisfacción estudiantes, enseñanza superior, tecnología educativa, métodos de enseñanza, enseñanza virtual. Blended-learning, students' satisfaction, higher education, educational technology, teaching methods, virtual classrooms.

- ♦ Dr. Julio Cabero Almenara es Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España) (cabero@us.es).
- Dra. María Carmen Llorente es Profesora Ayudante del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España) (karen@us.es).
- ♦ Dr. Ángel Puentes Puente es Profesor del Departamento de Tecnología Educativa y Coordinador del Área de Física de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad PUCMM (República Dominicana) (angelpuentes@pucmm.edu.do).

1. Aspectos introductorios

La utilización del «e-learning» en conjunto con acciones presenciales, en lo que se ha denominado como «blended-learning», va ganando terreno para su aplicación en los contextos universitarios. Como señala Llorente (2008: 129), «el b-learning es simple y complejo a la vez. Simple, porque se constituye básicamente como la combinación y/o integración de las experiencias del aprendizaje presencial con la experiencias del aprendizaje on-line; pero

al mismo tiempo, resulta complejo si tenemos en cuenta que proporciona variadas posibilidades de implementación a través de un diseño virtual y presencial, y la multitud de contextos en los que puede ser aplicados».

De forma escueta, podríamos decir que el «blended learning» o aprendizaje mezclado, es una acción formativa donde se combina la formación en red y la presencial. Mason y Rennie (2006:14) establecen una sistematización de esta modalidad formativa indicando el aporte tecnológico-instrumental que cada una de ellas genera (figura 1).

Al mismo tiempo, desde nuestra manera de concebir el «blended learning» (Llorente & Cabero, 2008), se podría establecer una diferenciación en función de dos variables: sincronía/asincronía de la herramienta de comunicación movilizada, y grado de iconicidad de los materiales utilizados. En la figura 2 presentamos nuestra idea.

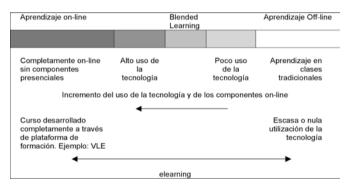


Figura 1. Descripción esquemática del b-learning (Mason & Rennie, 2006: 14).

Lo que queremos resaltar es que el blended learning se establece en posiciones centrales respecto a la formación completamente en línea y presencial. En la figura 3 presentamos el modelo que (Llorente & Cabero, 2008) proponemos para su aplicación, a través del cual se establecen sesiones presenciales iniciales,

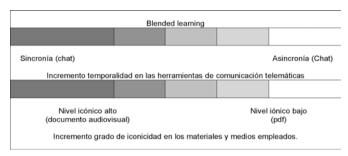


Figura 2. Utilización de herramientas de comunicación, y medios y materiales en acciones de b-learning.

intermedias y finales. La inicial persigue los objetivos de: socialización, explicación de las normas de funcionamiento y criterios de evaluación de la asignatura, presentación del programa, aprendizaje de la plataforma, etc.; la final estaría destinada a la síntesis y recapitulación del curso y a la preparación de las actividades finales de evaluación; y las intermedias estarán dedicadas a la resolución y aclaración de las dudas que se hubieran presentado, y a la realización de actividades de autoevaluación.

Desde nuestro punto de vista, las sesiones presenciales pueden ser también realizadas de forma mediada, apoyándonos para ello en la videoconferencia.

Para su concreción, podemos articularnos en torno a elementos presenciales (lugar físico de aprendizaje, tutoría presencial, trabajo de clase, distribución de medios impresos, distribución de medios electrónicos, medios de comunicación audiovisuales...) y no presenciales (contenidos para el aprendizaje on-line, tuto-

rías on-line, aprendizaje colaborativo online, gestión del aprendizaje on-line, aprendizaje con medios móviles...). En el cuadro 1 se presenta la lista de componentes que, de acuerdo con Clark (2003), podemos movilizar para su desarrollo.

Llorente (2009) analiza de forma práctica los componentes claves para la realización de la misma: la planificación, el diseño de contenidos, las tutorías, las eactividades y las estrategias de evaluación.

Las ventajas que presenta esta modalidad formativa son, por una parte, la presencialidad y por otra, la formación a través de redes y las herramientas de comunica-

ción que en ella se movilizan. En lo que respecta a la presencialidad, podemos apuntar: a) facilitan información imprescindible sobre el uso y sobre la utilización de la tecnología y las herramientas; b) fomentan el conocerse unos a otros, incluyendo el personal y los tutores; c) se configuran los grupos y se establecen las

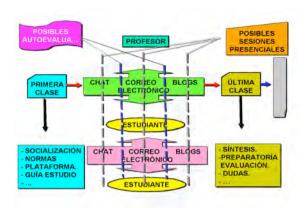


Figura 3. Modelo de acción de b-learning propuesto (Llorente & Cabero, 2008).

normas de trabajo; d) se llevan a cabo exámenes y evaluaciones; e) se aportan los elementos paralingüísticos que lo virtual no puede por sí mismo aportar; f) ayudan a superar el aislamiento. Sin olvidarnos que la experiencia demuestra que el aislamiento del estudiante es una de las causas del fracaso de las experiencia de e-learning. Asimismo, también presentan una serie de inconvenientes: a) los del e-learning; b) necesidad de una correcta y justificada combinación; c) imaginario social respecto a la educación a distancia; d) mayor necesidad de programación (qué parte a lo presencial y qué parte a lo virtual); e) tiempo que requiere para planificar e implementar los métodos «blended»; f) se sigue pensado que la educación a través de Internet consiste únicamente en colocar información en la red y hacerla accesible a los alumnos.

Las investigaciones vinculadas a la puesta en práctica del modelo semipresencial está dando sus primeros pasos, si bien ya nos encontramos con algunas aportaciones concretas: los estudiantes muestran alta satisfacción, sobre todo en lo referido a la flexibilización espacio-temporal y a la mayor accesibilidad a los materiales; mayor interacción entre los participantes, tanto alumno-alumno como alumnoprofesor; sentido de comunidad más acusado entre los participantes: ofrecer experiencias de aprendizaje más cercanas al mundo real; manejo correcto de las herramientas de comunicación por los alumnos; se debe

prestar atención al diseño de los materiales; los profesores se sienten atraídos a participar en la experiencia; mejora en los sistemas de tutoría y ayuda al alumno; potencialidad de ofrecer una mayor variedad de recursos y, así poder ofrecer respuestas didácticas más adecuadas a la diversidad de estilos cognitivos de los estudiantes; y adquisición de rendimientos (Jiménez & otros, 2006; Llorente & Cabero, 2008).

Pero no todo son resultados positivos, sino que también nos encontramos con diferentes retos: ausencia de un marco pedagógico sustentado sobre teorías del aprendizaje a favor de diseños centrados en la simple combinación de una u otra tecnología: riesgo de incidir en la brecha digital puesto que no todos los estudiantes tienen igualdad de oportunidades en el acceso a las tecnologías; desconocimiento, por parte de los alumnos, de las exigencias que comporta un modelo semipresencial y sus relaciones con la consecución de las metas de aprendizaje; falsa suposición de que los alumnos poseen determinadas habilidades sobre gestión de la información, tecnológicas, cognitivas y metacognitivas que, en realidad, aún no han adquirido; exigencia de una mayor coordinación, tanto en la gestión de los recursos como en las relaciones interdepartamentales: e incremento de la carga laboral. tanto para alumnos como para el profesorado.

2. Desarrollo de la experiencia e instrumentos de recogida de información

La experiencia que vamos a presentar se desarrolló en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Compor	ente offline	Compo	nente on-line
Lugar físico de aprendizaje	- Aprendizaje en el lugar de trabajo - Visitas a lugares físicos	Contenido de aprendizaje on- line	- Recursos básicos para el aprendizaje - Contenidos generales interactivos - Representaciones y simulaciones
Tutoría on-line	- Tutorización - Seguimiento	Tutoría on-line	- Tutorización on-line - Seguimiento on-line
Trabajo de clase	- Lecturas - Seminarios - Role-play - Conferencias	Aprendizaje colaborativo on-line	- Correo electrónico - Foro de discusión - Trabajo en chat - Videoconferencias
Medios impresos	- Libros - Revistas - Periódicos	Gestión del aprendizaje on- line	- Orientaciones sobre las búsquedas - Recuperación de documentos y archivos
Medios electrónicos	- Audio cassettes - Audio CD - Videotape - CD-ROM - DVD	Internet	- Sitios web - Blogs
Medios de comunicación	- TV - Radio - Televisión interactiva	Medios móviles	- Portátiles - PDAs - Teléfono móvil

Cuadro 1. Lista de componentes para el b-learning (Clark, 2003).

de la República Dominicana, y su objetivo era conocer si era útil extender la formación a través de las redes telemáticas en todos los estudios que se impartían en la Universidad, teniendo en cuenta el grado de alfabetización digital con que contaban los alumnos (Cabero y otros, 2009): la infraestructura con que contaba la Universidad para ponerlo en funcionamiento, las características de su profesorado, y la cobertura tecnológica que tenían los alumnos en su domicilio (del estudio anterior se desprendía que el 95,8% tenían ordenadores, el 96,9% conexión a Internet en casa y 56,8% ordenador portátil) (Cabero & otros, 2009).

Al mismo tiempo, se perseguía un doble objetivo: a) conocer el grado de satisfacción de los alumnos al participar en experiencias de b-learning; b) detectar los problemas que pudieran producirse en su aplicación, y que deberían resolverse antes de una implantación masiva para toda la Universidad.

La experiencia se desarrolló con todos los alumnos de las asignaturas de «Introducción a la Filosofía» y «Física Introductoria» de primer curso. Temporalmente la experiencia se desarrolló en el último cuatrimestre del 2007, recogiéndose la información para la evaluación de la experiencia en noviembre, siendo analizada en el primer trimestre del 2008. El número de estudiantes que participó en la experiencia fue de 284. La plataforma utilizada fue WebCT y en las sesiones presenciales se insistió en que los profesores se dedicaran a resolver dudas no solucionadas en la parte virtual mediante el correo electrónico y la lista de distribución, revisión de los materiales producidos por los estudiantes, realización de las e-actividades ubicadas en el material del curso y actividades de autoevaluación y seguimiento. La acción formativa comenzó con sesiones que perseguían un doble objetivo: el aprendizaje de la plataforma y la socialización de los estudiantes. En términos generales, podemos decir que aplicamos el modelo que presentamos anteriormente en la figura 3.

Para la producción de los materiales, se siguió la propuesta realizada por Cabero y Gisbert (2005), que ha dado resultados significativos en diferentes investigaciones, y en la que los materiales presentaban los siguientes elementos: presentación o introducción, declaración de objetivos, mapa conceptual, e-actividades y explotación de lo audiovisual.

Para la recogida de información se utilizaron tres instrumentos: cuestionario de satisfacción de alumnos universitarios hacia la formación on-line (CUSAUF) (Llorente, 2008), encuesta realizada a los alumnos, y entrevista mediante correo electrónico a los profesores. Una vez recogidos los datos, efectuamos una triangulación de los mismos, procedimiento que nos permitiría confrontar las opiniones y garantizar su validez (Pérez Serrano, 1994).

El CUSAUF estaba formado por 30 ítems con construcción tipo Likert (con cuatro opciones de respuesta), que recogía información en siete dimensiones: aspectos generales del alumno, generales de la asignatura, relacionados con el profesor-tutor on-line, relacionados con los contenidos, con la comunicación on-line, con la plataforma y valoración global de la asignatura. El grado de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, fue del 0.901.

El protocolo de la encuesta realizada a los alumnos estaba formada por diez preguntas abiertas del tipo: ¿La infraestructura para la realización de la enseñanza virtual fue la adecuada?, ¿durante el desarrollo de la experiencia de formación, disponíais de un apropiado servicio de atención al usuario?, o ¿qué aspectos destacarías como positivos en la tutorización llevada a cabo por los profesores en la asignatura virtual?

A los profesores se les envió un correo electrónico solicitándoles información de carácter abierto, donde se incluían preguntas del tipo: «nos gustaría que nos comentasen todos aquellos aspectos que creen positivos y negativos de la experiencia que se ha desarrollado».

3. Resultados

3.1. Cuestionario de satisfacción

Uno de los ítems que conformaban el cuestionario pretendía recoger información respecto a las expectativas iniciales que los alumnos tenían para la realización de la experiencia de formación en modalidades de b-learning, indicándonos el 77,1% que eran «muy altas» y «altas» (tabla 1). Como podemos observar en la misma tabla, tales expectativas se mantuvieron puesto que cuando se les preguntó «¿Cómo consideras que ha sido la relación entre la dinámica de trabajo llevada a cabo en los módulos de la asignatura y las expectativas iniciales que tenías antes de comenzarlos?», mayo-

	Expectativas ant experie		Relación entre la dinámica de trabajo y las expectativas iniciales		
	f	%	f %		
Muy altas	36	12.7	25	8.8	
Altas	183	64.4	184	64.8	
Bajas	54	19.0	58	20.4	
Muy bajas	11	3.9	17	6.0	
Total	284	100	284	100	

Tabla 1. Expectativas iniciales hacia la formación» y «Relación entre la dinámica de trabajo llevada a cabo en los módulos de la asignatura y las expectativas iniciales.

ritariamente, contestaron que «muy altas» o «altas» (73.6%).

Antes de presentar las puntuaciones alcanzadas en cada una de las dimensiones que conformaban nuestro cuestionario, ofreceremos una visión de conjunto de las respuestas ofrecidas por los alumnos en las cuatro categorías de respuesta que se le ofrecían: «Totalmente en desacuerdo», «En desacuerdo», «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» (figura 4).

TOTAL GENERAL

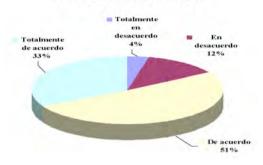


Figura 4. Valoración global de la experiencia.

Como podemos observar, la gran mayoría (84%) se mostró satisfecha con la experiencia. Por lo que respecta a las puntuaciones medias alcanzadas en cada una de las dimensiones, en la tabla 2 presentamos los valores medios obtenidos. Para una correcta interpretación, debe tenerse en cuenta que las opciones de respuesta eran: «Totalmente en desacuerdo» (1), «En desacuerdo» (2), «De acuerdo» (3) y «Totalmente de acuerdo» (4).

DIMENSIONES	Media	Desv. típ.
Aspectos generales de la asignatura.	3.15	0.65
Aspectos relacionados con el profesor-tutor on-line.	3.25	0.15
Aspectos relacionados con los contenidos.	3.04	0.09
Aspectos relacionados con la comunicación on-line.	2.95	0.21
Aspectos relacionados con la plataforma.	3.16	0.12

Tabla 2. Valores medios alcanzados en las diferentes dimensiones.

Como podemos observar, todas las dimensiones fueron puntuadas por encima de 2, estando cercanas al valor de 3, lo que indicaría un elevado grado de satisfacción de los alumnos en las mismas, y por tanto, en el desarrollo de la experiencia.

Por lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems, en la tabla 4 se presentan las puntuaciones alcanzadas ordenando los ítems de acuerdo a las dimensiones donde se incluían.

Valores que, tan cercanos al 3, nos muestran que

las respuestas de los alumnos, en lo que se refiere a cuestiones generales de la asignatura (más concretamente, a la adecuación del programa, así como a la validez de los trabajos y de las prácticas facilitadas) han sido positivas, con unas puntuaciones medias de 3,17 y 3,05.

En lo que se refiere al profesor-tutor, las puntuaciones fueron las más altas alcanzadas, en concreto: «El profesor-tutor del curso semipresencial poseía un buen dominio de la materia» (3,58), «Cuando fue necesario, el profesor-tutor dio información y explicó los contenidos presentados» (3,34), y «El profesor-tutor realizó una adecuada animación y estimuló la participación» (3,25). Valores que nos permiten declarar que los profesores fueron percibidos de manera satisfactoria por los estudiantes, así como los aspectos relacionados con el manejo de los contenidos y el asesoramiento mostrado.

Las puntuaciones más baias se obtuvieron en los ítems de la dimensión contenidos, hecho que nos llevará posteriormente a efectuar una serie de recomendaciones, pues como veremos en las entrevistas realizadas a los estudiantes, nos efectuaron una serie de comentarios en relación a esta dimensión. Los valores medios más bajos en dicha dimensión se hallan en el ítem que se expresa en los siguientes términos: «Los contenidos presentados han sido fáciles de comprender», con un valor medio de 2,91 y una desviación típica de 1,00; seguido de «La relación entre la temporalización y los contenidos ofrecidos fue apropiada», con una media de 2,95 y una desviación típica de 0,69 y de «Considero que los contenidos son agradables». con valores de 2,99 y 0,87, respectivamente. Podemos inferir que, si bien son puntuaciones inferiores al resto de ítems, seguimos recordando que siguen estando más cercanas a la opción «De acuerdo» que a otras con un carácter más negativo.

La dimensión «Comunicación» estuvo enfocada al análisis de elementos como la utilización de las herramientas de comunicación disponibles en el entorno virtual, el grado de interacción que se produjo entre los profesores y los alumnos, así como su opinión respecto a la existencia de espacios informales para la comunicación. En este caso, los valores medios obtenidos nos muestran que la comunicación con los profesores fue puntuada satisfactoriamente con una media de 3,10 y una desviación típica de 0,82, no tanto así la efectuada con sus compañeros donde la valoración media alcanzó el 2,80, con una desviación típica del 0,92.

Para finalizar, en lo que se refiere al entorno virtual utilizado, nos encontramos con valores medios bastan-

DIMENSIÓN: Aspectos generales de la asignatura.	Media	Desv. típ.
El programa de la asignatura ha sido adecuado.	3.17	0.58
Los trabajos y las prácticas de los diferentes módulos han sido valiosos para	3.05	0.70
poner en marcha los conocimientos adquiridos.		
DIMENSIÓN: Aspectos relacionados con el profesor-tutor on-line		
Se facilitó la comprensión de las cuestiones técnicas de la plataforma en	3.13	0.74
algún momento del curso.		
Considero adecuada la utilización de los diferentes recursos on-line por parte	3.06	0.83
del profesor-tutor.		
El profesor-tutor del curso semipresencial poseía un buen dominio de la	3.58	0.60
materia.		
Cuando fue necesario, el profesor-tutor dio información y explicó los	3.34	0.68
contenidos presentados.	2.22	0.00
El profesor-tutor mostró valoraciones adecuadas sobre las actividades realizadas.	3.23	0.69
Considero adecuada la explicación de las normas de funcionamiento del	3.20	0.67
profesor-tutor sobre el entorno formativo.	3.20	0.07
Las recomendaciones públicas o privadas sobre el trabajo y la calidad de los	3.16	0.62
mismos por el profesor-tutor fueron correctas.	3.10	0.02
El profesor-tutor realizó una adecuada animación y estimuló la participación.	3.25	0.74
Se realizaron actividades para facilitar el conocimiento entre los diferentes	3.25	0.15
alumnos que formábamos parte de los módulos.	0.20	0.10
DIMENSIÓN: Aspectos relacionados con los contenidos		
Los diferentes contenidos que se presentan son actuales.	3.25	0.68
El volumen de información es suficiente para la formación en los diferentes	3.21	0.72
contenidos presentados.		
Los contenidos presentados han sido fáciles de comprender.	2.91	1.00
La originalidad de los contenidos ofrecidos creo que era adecuada.	3.08	0.72
El interés de los contenidos desde un punto de vista teórico era apropiado.	3.09	0.73
Considero que el interés de los contenidos desde un punto de vista práctico	3.02	0.74
era adecuado.		
Considero que los contenidos son agradables.	2.99	0.87
La relación entre los objetivos y los contenidos ofrecidos era adecuada.	3.00	0.75
La relación entre la temporalización y los contenidos ofrecidos fue apropiada.	2.95	0.69
Considero adecuada la calidad tanto científica como didáctica-educativa de	3.09	0.71
los contenidos abordados.		
DIMENSIÓN: Aspectos relacionados con la comunicación	2.12	
La comunicación con los profesores-tutores me ha resultado fácil mediante	3.10	0.82
las herramientas de comunicación: correo, foro, chat	2.00	0.00
Me ha resultado sencilla la comunicación on-line con el resto de mis compañeros del entorno.	2.80	0.92
DIMENSIÓN: Aspectos relacionados con el entorno virtual de enseñanza⊰	aprondiza	nio.
El funcionamiento técnico del entorno es fácil de comprender	3.06	0.83
Considero adecuada la plataforma porque me ha resultado sencilla la	3.07	0.87
navegación por ella.	3.07	0.07
La calidad estética del entorno (tamaño y tipo de letras, colores) considero	3.29	0.74
es adecuada.	0.20	0.74
Existe adecuación entre los diferentes elementos estéticos de la plataforma	3.30	0.70
(textos, imágenes, gráficos).	1	
Los tiempos de respuesta de la plataforma (espera para acceder a un	3.08	0.84
vínculo, acceso a diferentes herramientas, etc.) han sido adecuados.		

Tabla 3. Valores medios alcanzados en los ítems.

te altos, pues todos giran alrededor del 3, incluso dos superan los valores medios del 3,25, tales como: «La calidad estética del entorno: tamaño y tipo de letras, colores... considero es adecuada» (3.29), y «Existe adecuación entre los diferentes elementos estéticos de la plataforma (textos, imágenes, gráficos...» (3.30); aspecto que era lógico, pues WebCT es una herramienta muy confiable.

3.2. Entrevistas on-line realizadas a los alumnos

Una de nuestras primeras preguntas iba destinada a indagar las percepciones de los estudiantes respecto a la adecuación de la infraestructura ofrecida para la realización de la experiencia. Y en este caso, la mayoría de los alumnos mostraron su acuerdo respecto a la misma por una serie de motivos, tales como: el diseño de la página, muchas y adecuadas informaciones, o su facilidad de uso por su organización, tal como podemos observar en algunas de las siguientes contestaciones: «Sí, porque la página tiene un buen diseño y esto nos facilita la enseñanza» y «Sí, porque tuvo muchas informaciones buenas para la enseñanza de la materia».

Preguntados sobre si habían dispuesto de un apropiado servicio de atención al usuario. tenemos que señalar que la gran mayoría nos señaló que sí, y lo hizo a un doble nivel: por la atención recibida por el profesor, y por el servicio técnico creado por la Universidad. Claro ejemplo es la siguiente respuesta del alumno:

«Sí disponía, ya que el profesor estuvo siempre allí para darnos a entender el funcionamiento de este nuevo método de estudio y cómo debíamos desenvolvernos lo cual nos ha facilitado la obtención del material para la clase y así mismo la comunicación con el maestro». Aunque ello no evitó también ciertas críticas: «A veces, me hubiese gustado que mandaran una notificación de si los archivos enviados al profesor eran recibidos».

Los aspectos que los alumnos destacaron como positivos en la tutorización llevada a cabo por los profesores los podríamos encuadrar en: disposición de los profesores a ayudar y contestar las dudas de los estudiantes, la comunicación constante con los profesores, y servirles para motivarlos: «Sí, el profesor siempre es-

tá dispuesto a ayudarnos con cualquier necesidad o problema que se nos presente en la página» o «el maestro estuvo bien informado acerca de todo lo que conllevaba esta nueva página lo que pudo hacer que el estudiante captara las instrucciones inmediatamente. De todas formas, sí existieron comentarios negativos: «Sí, este servicio está bien... pero le hacen falta las aclaraciones» o «Que se mantengan actualizados respectos a asuntos de la red».

En cuanto a los aspectos que según los alumnos deberían mejorar los profesores, la gran mayoría de los comentarios efectuados iban en la dirección de no indicar ninguno, aunque algunos estudiantes llamaron la atención en una serie de aspectos: «Bueno mi profesor tiene que entender que nosotros no somos filosóficos», «Que nos tiene que enseñar de una manera que nosotros podamos entender» o «Deberían mejorar la contemporaneidad que se da».

Por lo que respecta al diseño de los materiales virtuales empleados, las valoraciones de los alumnos fueron, por lo general, muy positivas por la calidad de la información que ofrecían, la organización que tenían y porque eran de fácil acceso: «Sí, por ser practico y cómodo», «Sí, porque hay suficiente información que nos guía a entender más los temas, además los foros nos ayudan mucho, a saber los distintos puntos de vista» o «Está bien organizado, y nos da mucha

información y ejemplos interesantes». Aunque también hubo críticas: «No, porque no está bien orientado para responder las repuestas» y «El conjunto de materiales usados fue de gran ayuda y le añadía un toque de dinamismo que hacía falta para fomentar el interés de muchos por esta asignatura».

En relación a los aspectos más positivos en el diseño de los materiales utilizados, los comentarios iban destinados a destacar: las imágenes, los vídeos tutoriales, y los gráficos; es decir, todo el componente audiovisual que se les dio a los materiales: «Las imágenes», «Los vídeos tutoriales que pusieron en la web, esos me ayudaron a comprender mejor, el foro de interacción de estudiantes.

Cuando les preguntamos que nos indicaran los aspectos que consideraban que deberían mejorarse en el diseño de los materiales empleados en la experiencia, las respuestas fueron positivas, aunque los alumnos realizaron críticas respecto al «tiempo otorgado para los exámenes, considero que es muy poco» o «Bueno, que en los exámenes se dé más tiempo para realizarlos». Entiéndase examen como la realización de las actividades.

Señalar también que en cuanto a la percepción que tenían de la adecuación de los medios disponibles que tuvieron para la realización de la asignatura virtual, la gran mayoría mostró su valoración positiva: «Como dije anteriormente, fue adecuada y bien lograda» y «Sí, destacaría la fácil comunicación con el profesor».

Respecto a los elementos que deberían mejorarse de los recursos empleados, la mayoría de las respuestas fueron en la dirección de «ninguno», aunque sí hubo un grupo de estudiantes que nos aportaron una serie de ideas: «Bien, creo que deberían incluir otros tipos de prácticas (ejemplo: un ensayo sobre tu punto

El b-learning es simple y complejo a la vez. Simple, porque se constituye básicamente como la combinación y/o integración de las experiencias del aprendizaje presencial con las experiencias del aprendizaje on-line; pero al mismo tiempo, resulta complejo, ya que proporciona variadas posibilidades de implementación a través de un diseño virtual y presencial, la multitud de contextos en los que puede ser aplicado.

de vista en X tema, debates en vivo, etc.) para agilizar el entendimiento», «Los foros y las evaluaciones» y «Más paciencia».

3.3. Entrevista electrónica a los profesores

Los aspectos negativos que identificaron los profesores los vamos a señalar con algunas de las respuestas más significativas extraídas de las entrevistas, de las cuales podríamos destacar las siguientes: 1) «Como negativo, creo que no es el sistema, sino que es inherente a nosotros mismos. Hemos puesto muchas tareas y actividades, lo que hace que debamos ocupar más tiempo en el virtual que en el presencial (cosa que debería de ser al revés)»; 2) «Claro aún no estamos totalmente preparados para programar cosas» (falta de formación del profesorado)»; 3) «Pienso que hay que sensibilizar aún más a los directivos de la Universidad para que le den un tratamiento diferenciado a los pro-

fesores iniciadores de esta novedosa técnica, que tienen que invertir bastante tiempo en su preparación, y en la de sus alumnos».

Como podemos observar, dos han sido los grandes problemas percibidos por los profesores: los referidos a su capacitación y los relacionados con la necesidad de establecer medidas de recompensas al profesorado participante. Si bien también aparecieron comentarios referidos a la necesidad de establecer medidas organizativas diferentes a las establecidas para la formación presencial.

4. Conclusiones y valoraciones de la experiencia

Debemos señalar, desde el principio, que sería muy pretencioso con nuestra experiencia ofrecer un

La implantación de acciones de este tipo mixto pasa, necesariamente, por que desde la institución se establezcan medidas oportunas para facilitar la actividad al profesor y muestre una actitud positiva en su desarrollo.

> modelo de referencia basado en la modalidad b-learning, ya que nuestros objetivos eran más factibles y menos presuntuosos, al querer estudiar cómo en contextos tecnológicamente no potentes se pueden llevar a cabo acciones semipresenciales de formación en red, haciendo hincapié en las variables didácticas: diseño de materiales, dedicar las acciones presenciales a la tutorización y no simplemente a la presentación de información o plantearlo de forma activa mediante la realización de e-actividades por parte del alumno.

> En líneas generales, podemos considerar la experiencia y el modelo de desarrollo propuesto como positivo, ya que el grado de satisfacción mostrado por los estudiantes y profesores ha sido muy alto, hecho que ha repercutido para su extensión de la experiencia en el curso siguiente a otras asignaturas.

En la evaluación realizada los alumnos mostraban inicialmente una actitud positiva hacia la posibilidad de utilizar Internet en acciones formativas, lo cual era una ventaja para poner en funcionamiento acciones de formación de este tipo. Tales actitudes iniciales se vieron también confirmadas positivamente a la finalización de la misma.

El nivel de satisfacción mostrado por los alumnos alcanzó tanto a los aspectos generales relacionados

con la asignatura, como al comportamiento de los profesores-tutores, los contenidos, la utilización de la herramienta de comunicación on-line y la plataforma utilizada.

La experiencia ha resultado positiva, gracias a los conocimientos que sobre la plataforma tenían los profesores, tanto de manera general como de las diferentes posibilidades que permite; así como la actitud que mostraron en todo el proceso, que fue valorada de forma significativa por los estudiantes. La implantación de acciones de este tipo pasa, necesariamente, porque desde la institución se establezcan medidas oportunas para facilitar la actividad al profesor y se muestre una actitud positiva en su desarrollo sin tener que convertirse en acciones tediosas añadidas a su actividad pro-

fesional. En este sentido, ha sido de gran ayuda el Centro de Tecnología Educativa de la Universidad. Por tanto, creemos que si las Universidades desean realizar experiencias de b-learning, en particular, o de incorporación de las TIC en general, deben crear instituciones que apoyen al profesorado en el aprendizaje del entorno virtual, así como en el diseño

de contenidos y la aplicación de metodologías didácticas adaptadas a la nueva escenografía virtual. Estos centros pueden cumplir diferentes funciones: formación del profesorado y del alumnado en el manejo de la plataforma, diseño didáctico de los contenidos, evaluación y seguimiento de la experiencia...

Las valoraciones más negativas por parte de los estudiantes se han encontrado en los niveles de virtualización de los contenidos realizados por los profesores, ya que existe una tendencia a ubicar más incluso que los que desarrollan en acciones presenciales, lo que conlleva a una sobrecarga de actividades para los estudiantes. Ello posiblemente se deba a la falta de experiencia del profesorado para trabajar en estos entornos. Para solventar este aspecto, es necesario establecer medidas para la formación y capacitación del profesorado, y establecer espacios (virtuales o presenciales) para el intercambio y la discusión sobre la puesta en acción por parte de los profesores. Tales medidas de formación del profesorado deben ser, desde nuestro punto de vista, establecidas antes del comienzo de la experiencia.

La experiencia nos demostró que, al no disponer todos los alumnos de conexión a Internet en sus domicilios, es necesario que la Universidad establezca medidas para que existan instalaciones para el trabajo en la Universidad, no vaya a ocurrir que la incorporación de acciones formativas de este tipo se conviertan en discriminatorias para ciertos estudiantes, aumentándose la «brecha digital» y favoreciendo la e-exclusión. Asimismo, los comentarios de algunos profesores nos llevan a señalar que se requiere, por parte de la Universidad, «atender» a los profesores que inicialmente desarrollan estas experiencias motivándolos con algún tipo de medidas, tipo de bonos asignación de recursos, etc.

Desde un punto de vista metodológico, nos gustaría resaltar que el instrumento utilizado para conocer el grado de satisfacción de los alumnos de Llorente (2008) presenta un grado de fiabilidad que resulta de utilidad para abordar este tipo de estudios. Además, nos aporta información tanto desde una perspectiva general, como en diferentes dimensiones: comportamiento del profesor-tutor, contenidos, comunicación on-line y la plataforma utilizada para la realización de acciones de b-learning. En resumen, puede ser un instrumento útil, junto con otros, para validar experiencias de formación a través de la red.

Referencias

CABERO, J. & GISBERT, M. (2005). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos. Sevilla: Eduforma.

CABERO, J. & OTROS (2009). Alfabetización digital: un estudio en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Sevilla: GID. CABERO, J.; LLORENTE, M.C. & ROMÁN, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad. Comunicar, 28: 167-175.

EZEIZA RAMOS, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. Comunicar, 29; 149-156.

JIMÉNEZ, L. & OTROS (2006). Potencial de un entorno virtual de aprendizaje en asignaturas ECTS semipresenciales. La perspectiva del profesorado, en Edutec: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el elearning. (http://edutec.urv.net/CDedutec/cast/comun-pdf/francisco-perez%20fernandez.pdf) (10-10-07). LITTLEJOHN, A. & PEGLER, C. (2007). Preparing for Blended e-learning. New York: Routledge.

LLORENTE, M.C. (2008). Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso. Sevilla: tesis doctoral inédita.

LLORENTE, M.C. (2009). Formación semipresencial apoyada en la Red (blended learning). Diseño de acciones para el aprendizaje. Sevilla: Eduforma.

LLORENTE, M.C. & CABERO, J. (2008). La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning). Mataró: Da-Vinci.

MASON, R. & RENNIE, F. (2006). *E-learning. The Key Concepts.* New York: Routledge.

PALLOF, R. & PRATT, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossy-Bass.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S. & GUTIÉRREZ, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34: 163-171.



Todo «Comunicar» en tu pantalla*

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

^{*} Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 35.

 Roberto Baelo e Isabel Cantón Madrid y León (España) Recibido: 30-11-09 / Revisado: 11-01-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-09

Las TIC en las Universidades de Castilla y León

Use of Information and Communication Technologies in Castilla & León Universities

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación que ha analizado la utilización que se hace de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros universitarios de Castilla y León. Bajo nuestra perspectiva los usos de las TIC por parte del docente se conforman como un indicador esencial para conocer el grado de integración que éstas tienen dentro de las Universidades. De esta forma los objetivos principales de la presente investigación se encuentran en relación con la indagación sobre el nivel de integración de las TIC en los centros universitarios de Castilla y León, tratando de identificar los elementos que influyen tanto en la utilización, como en el no uso de las TIC por parte del docente universitario, para posteriormente hacer una descripción sobre los usos a los que el profesorado destina las TIC en el desarrollo de su actividad profesional, tanto en el ámbito docente, como en el investigador. Para ello se ha llevado a cabo una investigación ex-post-facto, con una orientación descriptiva y de búsqueda de la mejora, cuyos resultados inciden en una generalización en la utilización de las TIC dentro de la educación superior de Castilla y León, aunque se ha de señalar que esta utilización se encuentra referida a unos usos superficiales de las TIC, lo que denota una falta de integración real de las TIC en las Universidades de Castilla y León.

ABSTRACT

This paper explores the uses of information and communication technologies (ICT) in the universities of Castilla and León. We believe that the integration of ICT in the universities is essential for the development of a university system in line with the requirements of the knowledge society. This piece of work must be placed within a research that has analyzed the use of ICT in higher education in the universities of Castilla and León. In our view, the uses of ICT in higher education are one of the main key indicators for its level of integration. With this research, whose goals relate to ascertaining the level of integration of ICT in the universities of Castilla and León, we seek to identify the factors that influence the use-avoidance of ICT by professors, and to describe the uses that they make of ICT in the development of their profession (teaching and research). For this reason, we have conducted an ex-post-facto research with a descriptive and improvement-seeking motivation. Even though the results of this research highlight the widespread use of ICT within universities, they also point out that this use is superficial and indicate a lack of actual integration of ICT in the universities of Castilla and León.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

TIC, educación, universidad, usos, integración, profesorado, docencia, investigación. ICT uses, higher education, communication channels, teaching resources, educational research.

- ♦ Dr. Roberto Baelo es Ayudante del Departamento de Métodos de Investigación II de de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid (roberto.baelo@edu.uned.es).
 - Dra. Isabel Cantón es Catedrática de Universidad del Departamento de Didáctica General de la Facultad de Educación de la Universidad de León (icanm@unileon.es).

1. Introducción

La incursión de las TIC en nuestras sociedades es un hecho evidente e irreversible. La importancia de la integración de las TIC en la educación superior viene siendo subrayada por la UNESCO desde finales del siglo XX al considerarlas como elementos esenciales, tanto en las prácticas curriculares de innovación como en el acceso de la población a la educación superior (UNESCO, 1998). No obstante, Navarro (2009) señala que la incursión de éstas en el ámbito educativo se torna compleja y requiere de una re-conceptualización de los actuales sistemas educativos, colocando a las TIC al servicio de los procesos educativos de tal

forma que su integración se vea reflejada en el desarrollo de una inteligencia colectiva tanto organizacional como social.

Las bondades de la integración de las TIC en los proeducativos cesos han sido descritas por numerosos autores (Valdez & otros, 1999; Marquès, 2000; Cox & otros, 2003), en este mismo sentido las aportaciones de Hinoio, Aznar & Cáceres (2009) indican cómo la inclusión de las TIC en la educación favorece la flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite mayores cotas de madurez y protagonismo por parte del alumnado dentro de los procesos de aprendizaje. Con estos antecedentes no es de extrañar que la incursión de las TIC en el ámbito educativo haya sido un tema recurrente en la investigación educativa. No obstante la mayoría de las investigaciones han tenido su objeto de estudio fuera de la Universidad, centrándose en cómo se han integrado las TIC en la educación primaria y secundaria, siendo menor el número de investigaciones centradas en la educación superior.

Conscientes de la relevancia del tema y de los importantes retos que las instituciones de educación superior españolas tienen que hacer frente en los albores del siglo XXI se ha planteado una investigación con la intención de conocer el estado actual de integración de las TIC en las Universidades de Castilla y León.

Autor/director	Principales conclusiones
, tator/director	Docencia; nuevos contenidos y competencias en el currículum, nuevos
Tomàs, Feixas &	instrumentos y recursos para la docencia y su gestión, nuevos canales
Marquès (2000)	comunicativos para el aprendizaje y la colaboración y la necesidad de una
Walques (2000)	nueva formación para el aprendizaje y la colaboración y la necesidad de una
	Investigación; capacidad de manejar y procesar una gran cantidad de datos,
	capacidad de comunicar los avances científicos con rapidez, posibilidad de
	mantener comunicación constante con investigadores de todas partes del
	mundo.
	Gestión: Cambios especialmente en lo académico, en lo económico, en la
	comunicación interna y externa y en la gestión del personal.
-	Las universidades españolas se encuentran en una fase expansiva de creación
Area (2002)	y desarrollo de campus o servicios virtuales para la docencia universitaria.
Alea (2002)	Es previsible que la oferta de cursos y programas en línea aumente de forma
-	notoria a corto y medio plazo. Percepción negativa de la cantidad de medios existentes.
Cabara (2002)	Se concibe al ordenador como un elemento imprescindible.
Cabero (2002)	
	Formación limitada del profesorado en TIC.
	Los profesores son más consumidores que productores de TIC.
Observe Compiler 9	Supone una reducción de costes, mayor facilidad para el acceso, aprendizajes
Chasco, González &	dinámicos y el establecimiento de canales de comunicación fluidos
López (2003)	La oferta formativa general on-line española se centra en el post grado,
	aunque se esta abriendo hacia Licenciaturas y asignaturas.
1 (0000)	Existen diferencias significativas a nivel regional entre las universidades
López & otros (2003)	españolas conformándose entre ellas una «digital divide».
	Se debe de desarrollar un sistema consistente de indicadores TIC que
	permitan la evaluación de la calidad en este contexto.
	La Universidad Carlos III de Madrid es la que mejor ratio de ordenadores por
	alumno ofrece (2,68 alumnos/ordenador), en el extremo contrario se encuentra
5 4 40004	la Universidad de Granada con 16,35 alumnos por ordenador.
Barro & otros (2004)	El gasto en TIC representa un 2,57 % sobre el presupuesto global de las
	universidades.
	En el año 2003 ofertaron cursos de formación en TIC y e-learning el 46,9% y el
	31,3%, respectivamente, de las universidades encuestadas. Dichas
	universidades manifiestan haber ofertado una media de 97,1% cursos de
	formación en el ámbito de las TIC y 17,9% en el ámbito del e-learning.
	En el Sistema Universitario Español hay 18,10 alumnos por ordenador en aulas
D 0 D 31 (0000)	de docencia.
Barro & Burillo (2006)	El 37% de las asignaturas impartidas apoyan las clases presenciales mediante
	la utilización de alguna plataforma software de uso educativo.
	Un 87% de las universidades posee un plan institucional de docencia virtual.
	El 96% de las universidades presenta una plataforma institucional de docencia
	virtual.
	Las universidades españolas cada vez confían más en las TIC; un 93% de
	ellas tiene un plan institucional de docencia virtual.
Uceda & Barro (2007)	Hay una media de 1,34 ordenadores por cada docente e investigador
	universitarios (PDI), y que un 81,9 % de los investigadores y el 66,1% de las
	universidades difunde su actividad científica a través de la red
	Las aulas de docencia universitaria reglada disponen de un ordenador por
	cada 16,4 estudiantes, y un 51,7 % de los puestos de alumnos en clase
	cuentan con conexión a Internet.

Tabla 1. Síntesis de investigaciones y conclusiones sobre la integración de las TIC en la educación superior española.

La investigación se ha articulado en torno a cuatro obietivos generales:

- 1) Identificar los elementos que influyen en la utilización-evitación de las TIC por parte del profesorado universitario.
- 2) Describir los usos que el profesorado universitario realiza de las TIC en el desarrollo de su actividad profesional (Docencia e Investigación).
- 3) Recoger información sobre los niveles de motivación, formación y satisfacción que tiene el profesorado universitario en relación a las posibilidades que las TIC le brindan para el desarrollo de su práctica profesional.
- 4) Analizar las medidas desarrolladas por las Universidades que favorecen el uso de las TIC por parte del profesorado universitario.

En el presente artículo se exponen los resultados relacionados con los dos primeros objetivos, intentando dar respuesta a los interrogantes sobre ¿cómo y para qué se utilizan las TIC en los centros universitarios de Castilla y León?, así como ¿qué elementos influyen en la utilización de las mismas?

2. Metodología e instrumentos utilizados

La investigación desarrollada se encuadra dentro del ámbito de la metodología no experimental (Latorre & otros, 2005), más concretamente de tipo ex-postfacto, después del hecho (Buendía & otros, 1998; Latorre & otros, 2005), con una orientación descriptiva y de búsqueda de la mejora. En estas investigaciones el fenómeno ya ha ocurrido (Bisquerra, 2004), o se encuentra en fase de desarrollo, no produciéndose una manipulación de las variables independientes, por lo que, como indica Kerlinger (1975: 268), el investigador «no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente no manipulables».

En consonancia con la orientación metodológica de la investigación se ha optado por la utilización de dos instrumentos, de tipología diferenciada; el cuestionario y la entrevista. La intención ha sido recoger por medio de los cuestionarios la información sobre las percepciones y sensaciones que tiene el profesorado universitario respecto a las TIC; su utilización, las actuaciones que favorecen su integración, las necesidades que detecta respecto a las mismas, la disponibilidad existente en sus instituciones, así como la formación que poseen o demandan. Los datos obtenidos por parte del profesorado han sido contrastados con los cuestionarios procedentes del alumnado para conocer y comparar las visiones que tienen tanto unos como otros en relación con los ejes de estudio que arti-

culan el trabajo. Junto con los cuestionarios se han utilizado las entrevistas, buscando una mayor profundización en los datos obtenidos e intentando subsanar las posibles limitaciones que éstos pudieran tener. Las entrevistas desarrolladas, de acuerdo con su grado de estructuración (Denzin, 1978), se podrían definir como entrevistas estructuradas no presecuencializadas, ya que hemos partido de un guión preestablecido, pudiendo modificar en el transcurso de las mismas la secuencia de las preguntas con la finalidad de dotar de un mayor grado de flexibilidad y naturalidad. Por su grado de directividad, las englobaríamos dentro de las dirigidas (Patton, 1987) ya que a pesar de que contábamos con una lista de aspectos a tratar, teníamos libertad para adaptar la forma y el orden de las preguntas.

Ambos instrumentos; cuestionarios y entrevistas, han pasado los tradicionales procesos de validación (de contenido –cuestionarios– y semántica –entrevistas–) y medición de la fiabilidad (Alfa de Cronbach y las Dos Mitades de Guttman –cuestionarios–) obteniendo valores aceptables en todas las dimensiones abordadas.

Para la conformación de las muestras hemos de indicar que se ha trabajado con tres grupos de sujetos; profesorado, alumnado y representantes institucionales en materia de TIC.

En el primero de los casos –profesorado– se ha partido de un universo-población conformado por todo el profesorado funcionario y laboral de las ocho Universidades públicas y privadas existentes en la Comunidad de Castilla y León. Conocido el número global y sus características procedimos, a través de un muestreo probabilístico de carácter estratificado proporcional con un nivel de confianza del 95,5 % (2σ) y un margen de error de más/menos 5, a la conformación de la muestra de trabajo sobre la que pasaríamos los cuestionarios destinados al profesorado. Por lo tanto y partiendo de la muestra inicial diseñada de 380 elementos, obtuvimos una tasa de respuesta del 80%, lo que conforma una muestra productora de 304 sujetos.

Para los datos procedentes del alumnado, y teniendo en cuenta que su función era la de contrastar la información obtenida del profesorado, se optó por remitir a las ocho Universidades el cuestionario destinado al alumnado de manera que éstas lo difundiesen entre sus estudiantes. Se ha constatado la publicación del mismo en las gacetas y/o los boletines informativos del alumnado, así como el envío a la cuenta de correo electrónico institucional de un formato digital del cuestionario por parte de la mayoría de las Universidades. Gracias a este proceso hemos conseguido obtener una muestra no representativa de 300 elementos.

Las entrevistas han tenido como objeto de estudio la población conformada por los representantes institucionales de cada Universidad en materia de TIC. De esta forma se ha invitado a participar en las mismas a cargos institucionales, relacionados con las TIC, de las ocho Universidades existentes en Castilla y León, de las que aceptaron seis.

Recogida la información se procedió al análisis y triangulación de los datos obtenidos del profesorado, el alumnado y de los representantes institucionales. De esta forma los datos procedentes de los cuestionarios fueron tratados a través del paquete estadístico SPSS (Statistical Package Social Science) en su versión 15.0 para Windows, mientras que para analizar la información procedente de las entrevistas se ha utilizado el software de análisis estadístico cualitativo Atlas.ti 5.0, que permite la tabulación cruzada y el análisis de cluster, basándose en los análisis de contenido y el establecimiento de categorías.

3. Resultados

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con la utilización de las TIC en las Universidades de Castilla y León, diferenciando entre los obtenidos a través de los cuestionarios, procedentes del alumnado y del profesorado, de aquellos que provienen de las entrevistas realizadas a los responsables institucionales en materia de TIC. En todos los casos se ha pretendido transformar la información obtenida en datos de índole cuantitativa con la intención de facilitar el análisis descriptivo de la información recogida.

3.1. Características generales

El 30,5% del profesorado encuestado tiene una edad comprendida entre los 41 y 55 años, seguido por una 20,5% que se sitúa entre los 36 y los 40 años. La distribución por género es pareja estando un 49% de la muestra conformada por mujeres.

En cuanto a la categoría profesional los grupos con una mayor representación son los Titulares de Universidad con un 22% y el Profesorado Asociado con un 12,3%. Detrás de ellos encontramos las categorías de Catedráticos/as de Universidad, Titulares de Escuela Universitaria, Profesorado Ayudante y el Personal Investigador en Formación, con porcentajes en torno al 8% en cada uno de los casos.

Por áreas de conocimiento, la distribución muestral del profesorado se compone por un 40,9% perteneciente a las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, un 20,9% englobado dentro del área de las Ciencias Experimentales e Ingenierías, un 18,6% dentro del área

de Arte, Letras y Humanidades y cierran con porcentajes cercanos al 10% respectivamente los que se engloban en las áreas de las Ciencias de la Salud y las Ciencias Exactas y Naturales. Por último, indicar que el 56,5% de los encuestados llevan ejerciendo su labor docente en la Universidad entre 6 y 15 años.

En lo referido al alumnado, un 33,3 % de los encuestados se sitúan entre los 18 a los 20 años, por el 30,6% que tiene entre 21 y 23 años. En la distribución por género, las mujeres conforman el 64,3% de la muestra. Por norma general el alumnado se dedica a tiempo completo a sus estudios (84,2%) y no posee una titulación universitaria anterior (67%).

Sobre el momento académico en el que se encuentran, un 33,6% realiza su segundo curso, un 20,3% está matriculado en un curso de Master Oficial, un 13,6% está desarrollando el tercer curso. Este porcentaje se repite en relación al alumnado que comienza sus estudios, mientras que el 11% se encuentra desarrollando el cuarto curso, el 5% realiza estudios de doctorado y el 3% un quinto curso.

Por último, en relación con los responsables en materia de TIC de las ocho Universidades, sólo ha sido posible entrevistar a seis de ellos. Cuatro procedentes de Universidades públicas y dos de Universidades privadas. Sus funciones variaban encontrando entre los entrevistados cargos como Vicerrector/a, Director/a de Servicio de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Director/a del Centro de Procesamiento de Datos, Administrador/a de los Sistemas Informáticos, Coordinador/a Académico en Materia de TIC o Delegado/a del Rector para las TIC, aunque coincidía en ellos la responsabilidad de coordinar el proceso de integración tecnológica.

3.2. Resultados de los cuestionarios

Se muestran a continuación los datos obtenidos en los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y el alumnado participante en relación a la utilización que se hace de las TIC.

3.2.1. Frecuencia en el uso de las TIC

Se ha indagado sobre la frecuencia de uso de las TIC por parte del profesorado, tanto en la docencia como en la investigación. A este respecto profesorado y alumnado coinciden en indicar que la utilización de las TIC en la docencia universitaria se encuentra generalizada. El 67,2% del alumnado indica que las TIC son utilizadas en sus clases siempre (más de tres veces por semana; f=69; 23,3%) o casi siempre (entre dos y tres veces por semana; f=130; 43,9%). Estos porcentajes son superiores en el caso del profesorado, seña-

lando un 38,8% del profesorado (f=118) que siempre hacen uso de las TIC y un 34,2% que lo hacen casi siempre. Los datos manifestados por el profesorado en relación a la utilización de las TIC en su labor investigadora no varían demasiado, señalando el 57,6% hacer un uso habitual de las TIC, y este porcentaje llega al 82,6% (f=251) si sumamos aquéllos que afirman hacer uso de las TIC casi siempre para el desarrollo de su actividad investigadora.

3.2.2. Usos a los que se destinan las TIC

Los usos a los que se dedican las TIC en los centros universitarios se relacionan con el acceso a la información (Profesorado: siempre+casi siempre=94,4%; Alumnado: siempre+casi siempre=48,9%), presentar y transmitir la información (Profesorado: siempre+casi siempre=59%; Alumnado: siempre+casi siempre=61,9%), llevar el control y las calificaciones del alumnado (Profesorado: siempre+casi siempre=72,5%; Alumnado: siempre+casi siempre=44,1%) y el desarrollo de la comunicación a través las TIC (Profesorado: siempre+casi siempre= 90,4%; Alumnado: siempre+casi siempre=38,8%).

Además de estos aspectos, el profesorado indica que hace un uso habitual de las TIC para coordinarse con otros profesores de la materia (Profesorado: siempre+casi siempre=53,7%) o aclarar conceptos abstractos (Profesorado: siempre+casi siempre=55,1%). Por su parte el alumnado señala que en el desarrollo de sus clases el profesorado utiliza las TIC, para enviar y recibir materiales o trabajos (Alumnado: siempre+casi siempre= 58,6%) y subir materiales de apoyo a la red que permiten atender a los diferentes ritmos y necesidades que el alumnado tiene (Alumnado: siempre+ casi siempre= 43,6%).

Los usos de las TIC que menor utilización tienen se relacionan con enseñar al alumnado el manejo tanto de las bases de datos y servicios de información especializada (Profesorado: nunca+casi nunca= 51,3%; Alumnado: nunca+casi nunca = 51, 1%como de las aplicaciones o recursos TIC básicos (Profesorado: nunca+casi nunca= 37,9%: Alumnado: nunca+casi nunca= 38.1%). En esta misma lista tanto el profesorado como el alumnado coinciden en señalar como apenas hacen uso de las TIC para llevar a cabo la evaluación de los conocimientos y/o habilidades (Profesorado: nunca+casi nunca =43,5%; Alumnado: nunca+casi nunca= 39.3%) o llevar cabo demostraciones v simulaciones de fenómenos o experiencias (Profesorado: nunca+ casi nunca=37,9%; Alumnado: nunca+casi nunca= 43,2%). Resulta significativo que un importante número de alumnado indica que no se hace uso de las TIC para llevar a cabo las tutorías (Alumnado: nunca+casi nunca= 55,9%), mientras que el profesorado señala de forma mayoritaria, un 43%, que las TIC son utilizadas a veces (una o dos veces al mes) para el desarrollo de las tutorías.

3.2.3 Motivos para no utilizar las TIC

Para indagar sobre los motivos que llevan al profesorado a no utilizar las TIC procedimos a clasificarlas teniendo en cuenta la división en familias utilizada por Cabero (2001) a la que añadimos una nueva familia que englobaría los recursos más actuales, basados en la web. De esta forma, obtenemos recursos basados en: medios audiovisuales, medios informáticos y recursos web o basados en la red Internet.

En relación con los recursos audiovisuales un 35% de los encuestados no cumplimenta la cuestión relacionada con los motivos que provocan que no haga uso de los medios audiovisuales disponibles. Del 65% que la cumplimenta, un 11% (f=69) indican que no hacen usos de los mismos debido a que se encuentran desfasados, un 10% (f=59) señalan que la no utilización se circunscribe a la falta de instalaciones adecuadas.

	Profesorado	Alumnado
Acceder a la información	94,4%	48,9%
Comunicarse (correo electrónico, Chat, foro)	90,4%	38,8%
Llevar el control de las calificaciones	72,5%	44,1%
Presentar y transmitir información	59,0%	61,9%
Aclarar conceptos abstractos	55,1%	25,6%
Captar la atención y motivar a los estudiantes	43,8%	38,8%
Subir a la red materiales de apoyo para atender a los diferentes ritmos		
y necesidades del alumnado	43,7%	43,6%
Seguimiento de actividades	41,7%	41,9%
Facilitar las relaciones profesor-estudiantes y estudiante-estudiante	40,5%	25,0%
Enseñar al alumnado a manejar aplicaciones o recursos específicos		
TIC relacionados con la materia	38,9%	26,2%
Realizar tutorías	35,4%	14,2%
Enseñar al alumnado a manejar aplicaciones o recursos TIC básicos	30,7%	27,5%
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	29,8%	22,1%
Ofrecer feed-back	29,7%	15,5%
Enseñar al alumnado el uso de las bases de datos/servicios de		
información especializada	24,5%	23,3%
Demostrar y simular fenómenos o experiencias	19,9%	17,2%
Evaluar los conocimientos y/o habilidades	17,7%	17,2%

Tabla nº 2. Usos a los que se destinan las TIC en la Universidad.

El ítem sobre los motivos por los que no se hace uso de los medios informáticos existentes es cumplimentado por el 63% de los encuestados. Un 25% de ellos alegan no hacer uso de estos recursos debido al elevado número de estudiantes existente en las aulas. Otros motivos que se reseñan son la falta de instalaciones adecuadas señalada por el 14% (f=54) de los encuestados, la falta de tiempo para el desarrollo de las programaciones (13%) o la falta de este tipo de recursos (11%).

Por último, las respuestas obtenidas en relación a los motivos que llevan a la no utilización de los recursos basados en la web por parte del profesorado obtiene una tasa de respuesta del 56%. De este porcentaje, un 18% indica no hacer uso de estos recursos aduciendo a la falta de instalaciones adecuadas para su utilización, un 17% (f=58) indican que no los utilizan por el elevado número de estudiantes con los que cuentan, mientras que un 14% señalan que no pueden hacer uso de los mismos al carecer de estos recursos y un 11% declara que carece de la formación o experiencia didáctica necesaria para integrarlos en sus prácticas.

3.2.4. Principales TIC utilizadas

Para finalizar se ha recogido información acerca de las TIC que son utilizadas con mayor frecuencia, tanto en las labores docentes como investigadoras, en las Universidades de Castilla y León. Con las respuestas obtenidas (se pedía que se indicasen las cuatro TIC que utilizaban en sus labores investigadoras y docentes de mayor a menor grado) se llevó a cabo una ponderación, situando como las TIC más usadas por el profesorado para el desarrollo de la docencia las herramientas comunicativas (correo electrónico, chats, foros...) con un porcentaje del 17,2%, seguidas por los recursos relacionados con la búsqueda de información en la red Internet, con 16%. Detrás de ambos se ha situado la utilización del ordenador para el desarrollo de la docencia con un 15,9% y la utilización de un recurso clásico dentro de los audiovisuales como es el retroproyector, con 13,3% de respuestas.

Los datos mostrados en relación al desarrollo de la actividad investigadora no difieren demasiado de los anteriores, situándose como principales recursos TIC utilizados los que se relacionan con la búsqueda de información en la red (28,2%), seguidos por el ordenador personal con un 25,8% y las herramientas comunicativas con un 22,6%. El cuarto recurso o grupo de recursos TIC son las conexiones a Internet tanto mediante cable como a través de las redes Wi-Fi, aunque se encuentra a bastante distancia de los anteriores, alcanzando el 6,1% de las respuestas emitidas.

En cuanto a las principales TIC utilizadas por parte del alumnado, se señala como esenciales para el desarrollo de sus estudios, las conexiones a Internet mediante cable o redes Wi-Fi (24,9%), el uso del ordenador personal (19,4%), la utilización de Internet para la búsqueda de información (18,3%), así como para disponer de herramientas comunicativas (correo electrónico, chats, foros...), con un porcentaje del 8,7%.

3.3. Resultados de las entrevistas

Para facilitar los análisis descriptivos de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los responsables institucionales en materia de TIC se procedió, a través del Atlas.ti 5.0, a la cuantificación de la información a través de categorías. De esta forma podemos indicar cómo un 83% de las opiniones expresadas por los responsables en materia de TIC entrevistados señalaban que, dentro de sus instituciones, se lleva a cabo un uso reducido de las TIC disponibles, considerando que este uso es debido a la falta de compromiso y/o interés por parte del profesorado, así como a las carencias formativas del mismo.

El 17% de las opiniones hacen referencia a una utilización más amplia de las TIC existentes en los centros, aunque circunscriben esta utilización a usos básicos de las TIC, indicando que los usos o aplicaciones más ambiciosas, a pesar de notar su incremento, no se han extendido a toda la actividad universitaria.

De esta forma se hace una división de la utilización de las TIC por parte del profesorado en usos básicos (presentaciones multimedia, software y aplicaciones básicas...) y usos profundos (creación materiales y contenidos para las TIC, desarrollo de experiencias de virtualización...). Se puede afirmar que en las Universidades de Castilla y León hay un uso generalizado de las TIC en su vertiente básica (75%), mientras que los usos de mayor profundidad están comenzado a tener cabida (25%).

Dentro de este apartado se ha recogido información acerca de la utilización de las plataformas institucionales para el desarrollo de la docencia. En este sentido los entrevistados indican una generalización del uso de las plataformas en aquellas Universidades que disponen de las mismas, situándose en el 75% el porcentaje de generalización en el uso de la plataforma en las Universidades en las que se encuentran presentes, mientras que el 25% restante agrupa los resultados que señalan la inexistencia de estos recursos en los instituciones y la falta de información respecto de su utilización.

Para finalizar mostramos la información recogida en relación con las iniciativas particulares desarrolladas en cada Universidad con la finalidad de promover la integración de las TIC en las instituciones de educación superior de Castilla y León. En este sentido, un tercio de las encuestas (33%) señalan la existencia de este tipo de iniciativas desarrolladas por el profesorado a título personal y relacionan estas iniciativas con usos profundos de las TIC, y principalmente con el desarrollo tanto de plataformas que permitan la docencia como de materiales docentes para ser utilizados por medio de las mismas.

4. Discusión

Llegados a este punto, y teniendo en cuenta los objetivos explicitados, las cuestiones de partida que pretendíamos responder y los datos aportados por los participantes en la investigación, estamos en disposición de señalar los siguientes aspectos en relación con la utilización de las TIC en las Universidades de Castilla y León. No obstante antes de desarrollar los cita-

dos aspectos, creemos necesario señalar una serie de limitaciones que nos hemos encontrado en el desarrollo de la investigación.

En primer lugar, debemos reconocer que el objeto de estudio planteado ha tenido una mayor complejidad y amplitud de la prevista. En este sentido, prácticamente cada uno de los interrogantes que hemos planteado suponen por sí mismos un objeto independiente de estudio. Debemos señalar, por

otra parte, cómo, al desarrollar nuestro trabajo con muestras amplias y dispersas geográficamente, hemos tenido que tomar medidas para acceder a las que han podido introducir algún sesgo en la investigación. No obstante, creemos que éstos han sido mínimos y en todo momento asumibles. A este respecto, también hemos constatado cómo el profesorado universitario, de manera general, se muestra reticente a participar en estudios que tengan entre sus objetivos la evaluación de sus competencias o actividades.

Los resultados indican una utilización generalizada de las TIC en los centros universitarios de Castilla y León tanto en la docencia y la investigación como en la gestión y administración. No obstante, este uso no indica una integración de las TIC en los ámbitos anteriores, ya que, como hemos constatado, principalmente en la docencia aunque también en la investigación, los usos de las TIC referidos por el profesorado, el

alumnado y los responsables institucionales, indican una utilización básica de las TIC: acceso al información, presentación de la información, desarrollo de la comunicación y seguimiento de actividades, persistiendo importantes lagunas en cuanto a su utilización para actividades que exigen una mayor integración (demostraciones, simulaciones, trabajo colaborativo, evaluación, actividades de tutorización), lo que nos permite indicar que se constata la presencia de las TIC en las actividades docentes e investigadoras, pero se sigue echando en falta una integración efectiva de las mismas.

Los datos indican que no existen grandes diferencias en cuanto a las TIC y los usos que se hacen de las mismas por parte del profesorado y el alumnado prevaleciendo en todos los casos el uso del ordenador y las conexiones a la red para, principalmente, buscar información y comunicarse. Estos datos tienen una especial relevancia debido al ancestral miedo esgrimido por el profesorado, normalmente inmigrante digital, de

Con estos resultados podemos deducir la presencia de una idea subyacente en el ámbito universitario que considera las TIC como herramientas y/o recursos periféricos, que tienden a utilizarse en el desarrollo de las materias cuando las circunstancias lo permiten, pero que no se tienen en cuenta a la hora de establecer el programa y la metodología de la asignatura.

hacer uso de las TIC y los recursos TIC existentes pensando que su alumnado, por defecto nativo digital, tiene una mayor capacitación para el uso de las mismas, y podría dejar en entredicho sus actuaciones. Consideramos como natural la persistencia de los miedos tecnológicos, pero éstos deberían de ir desapareciendo a medida que el profesor va adquiriendo una mayor formación tanto técnica como pedagógica en materia TIC y es consciente de sus capacidades y competencias didácticas para la implementación de las TIC en su labor profesional.

Sobre los motivos que hacen que el profesorado universitario de Castilla y León no haga uso de las TIC disponibles, comenzamos indicando nuestra coincidencia con el posicionamiento de Tejedor, García-Valcárcel & Prada (2009), respecto a cómo las concepciones que el profesorado tiene acerca de la relevancia del papel de las TIC en la educación condicionan sus-

tancialmente la integración de éstas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A este respecto hemos constatado cómo en las Universidades de Castilla y León más de un 33% del profesorado utiliza de forma habitual los recursos tecnológicos existentes, siendo los recursos basados en la web los que se utilizan con una mayor asiduidad.

Los motivos esgrimidos para no hacer uso de las TIC existentes se relacionan esencialmente con tres aspectos; la carencia de instalaciones adecuadas que permitan hacer uso de las TIC, el elevado número de alumnado que conforma los grupos y el efecto «lastre» que supone su utilización para completar los programas de cada materia. Con estos resultados podemos deducir la presencia de una idea subyacente en el ámbito universitario que considera las TIC como herramientas y/o recursos periféricos, que tienden a utilizarse en el desarrollo de las materias cuando las circunstancias lo permiten, pero que no se tienen en cuenta a la hora de establecer el programa y la metodología de la asignatura.

La persistencia de este tipo de concepciones ralentiza el proceso de integración de las TIC en la actividad universitaria, al considerarlas como elementos exógenos, y nos muestran una falta de compromiso real y de autocrítica en relación con la integración de las TIC. La ausencia de una autocrítica junto con el asentamiento en la autocomplacencia, por parte de la comunidad universitaria, son dos de los obstáculos con los que se están topando los procesos de integración de las TIC en los centros de educación superior de Castilla y León.

Constatamos que, tanto desde la perspectiva institucional como desde la de los docentes y el alumnado, se han ofrecido datos que indican la falta de una penetración real de las TIC, y que evidencia un proceso de autocrítica, por parte tanto de los responsables institucionales como del profesorado, que pueda derivar en el despertar de las Universidades de Castilla y León del letargo, sustentado en falsas concepciones, en el que se encuentra asentado, y poder contribuir como estructuras esenciales al desarrollo de la sociedad del conocimiento de Castilla y León.

Apoyos

En el desarrollo de la presente investigación ha participado el grupo de investigación de excelencia de la Junta de Castilla y León GR70, dirigido por la Dra. Isabel Cantón y ha contado con la financiación de la Junta de Castilla y León, por medio de la Orden EDU/1160/2008, de 26 de junio, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación para proyectos a realizar por grupos de investigación.

Referencias

AREA, M. (Dir.) (2002). Los campus universitarios virtuales en España. Análisis del estado actual. Il Congreso Europeo TIEC, Barcelona, junio 2002 (http://web.udg.edu/tiec/orals/c52.pdf) (18-04-09)

BARRO, S. & BURILLO, P. (Dirs.) (2006). Las TIC en el sistema universitario español (2006): un análisis estratégico. Madrid: CRUE. BARRO, S. & OTROS (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema universitario español. Madrid: CRUE. BISQUERRA, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Manuales de metodología de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

BUENDÍA, L.; COLÁS, M.P. & HERNÁNDEZ, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

CABERO, J. (Dir.) (2002). Las TIC en la Universidad. Sevilla: MAD. CHASCO, C.; GONZÁLEZ, I. & LÓPEZ, A. (2003). El e-learning en la Universidad española. Anales de Economía Aplicada. XVII Reunión Nacional ASEPELT, 2003. Almería (www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2003%20-%20Almeria/asepeltPDF/112.PDF) (05-04-09).

Cox, M. & OTROS (2003). *ICT and Attainment: a Review of the Research Literature*. London: DfES Publications.

DENZIN, N.K. (1978). Sociological Methods a Sourcebook. New York: McGraw-Hill.

HINOJO, F.J.; AZNAR, I. & CÁCERES, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la Universidad. *Comunicar*, 33; 165-174.

KERLINGER, F.N. (1975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

LÓPEZ, A.J. & OTROS (2003). Approaching the Quality of the Spanish Universities through ICT Indicators. Actas del 6th Toulon-Verona Conference: Quality on Higher Education, Health Care and Local Government; 207-212 (http://masterrecursoshumanos.-uc3m.es/adjuntos/ranking_3.pdf) (17-04-09).

MARQUÈS, P. (2000). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones (www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm) (01-08-08).

NAVARRO, M. G. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, *33*; 141-148. PATTON, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.

TEJEDOR, F.J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. & PRADA, S. (2009). Medida de las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33; 115-124.

TOMÀS, M.; FEIXAS, M. & MARQUÈS, P. (2000). La Universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC. En CABERO, J. & OTROS (2000). *Nuevas tecnologías en la educación flexible y a distancia*. Sevilla: Kronos (http://tecnologiae-du.us.es/edutec/paginas/117.html) (18-04-09).

UCEDA, J. & BARRO, S. (Dirs.) (2007). Las TIC en el sistema universitario Español. Universitic 2007. Resumen Ejecutivo. Madrid: CRUE.

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.

VALDEZ, G. & OTROS (1999). Computer-based Technology and Learning: Evolving Uses and Expectations. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

 Luis Sobrado, Ma Cristina Ceinos y Elena Fernández Santiago de Compostela (España) Recibido: 12-01-09 / Revisado: 15-02-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-10

Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación

Planning and Development of an ICT-skills Map in Guidance

RESUMEN

El propósito del presente artículo se centra en identificar determinadas competencias TIC, concretamente las relacionadas con las páginas web y el correo electrónico, de utilidad en la implementación de funciones y tareas de Orientación. Para ello, se diseñó un mapa de competencias en el que se entrecruzan las de carácter tecnológico y orientador, y se elaboró asimismo una matriz integrada por siete áreas de Orientación seleccionadas por la AIOEP: valoración, orientación educativa, desarrollo de la carrera, asesoramiento, gestión de la información, investigación y evaluación y colocación. También se consideraron tres tipos de enfoques en lo referente al empleo de las TIC en Orientación (como recurso, medio y desarrollo de materiales orientadores) y dos herramientas (páginas web y correo electrónico). La integración y empleo eficaz de las TIC, por los orientadores, se halla en función de las competencias de éstos en ellas. Esta herramienta (mapa), de carácter abierto y flexible, exige una continua actualización con el propósito de ser útil en la puesta en práctica de actividades orientadoras; en la autoevaluación de competencias por parte de los profesionales del ámbito; en el diagnóstico de déficits formativos y en el diseño, planificación y desarrollo de acciones de formacióny/u orientación. Se trata de un instrumento de gran relevancia para que los orientadores exploren sus necesidades formativas y asesoras, el perfil ocupacional y motiven su desarrollo profesional.

ABSTRACT

The main purpose of this article focuses on identifying specific Information and Communication Technologies skills, particularly those related to web pages and e-mail, useful in the implementation of guidance functions and tasks. To this end, a competence map overlaid on those of a technological and coaching character was designed, and it also produces a matrix that considered seven areas of focus grouped by International Association Educational and Vocational Guidance: evaluation, educational guidance, career development, counselling, information management, research and evaluation and placement. It also took into account three types of approaches to the counsellor regarding the use of ICT in guidance, as a resource, medium and development of guidance materials and two of these tools (websites and e-mail). The effective integration of Information and Communication Technologies and its effective use by guidance professionals is based on their competence. This resource, open and flexible, requires a continuous updating in order to be useful in the implementation of guidance tasks, in the self-assessment of competence by professionals; diagnosis of deficits in the design, planning and development training and guidance actions. It is also an instrument of great relevance and usefulness to guidance practitioners to explore the training needs and their occupational profile and to motivate their professional development.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Tecnología, información, comunicación, orientación, competencias, habilidades, mapa, desarrollo profesional. Technology, information, communication, guidance, competences, skills, map, professional development.

- Dr. Luis Martín Sobrado Fernández es Catedrático de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (luismartin.sobrado@usc.es).
 - ♦ Dra. Mª Cristina Ceinos Sanz es Profesora Titular Interina del Departamento de MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (cristina.ceinos@usc.es).
 - Dra. Elena Fernández Rey es Profesora Titular del Departamento de MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (elena.fernandez.rey@usc.es).

1. Introducción

Durante los últimos años, complementariamente a los cambios acontecidos en los diferentes sectores, han tenido lugar enormes transformaciones en el ámbito de las telecomunicaciones, la informática, la imagen y sonido, provocándose, de este modo, la inmersión en una auténtica revolución tecnológica. Numerosos recursos surgen de la combinación de las principales tecnologías de la información y comunicación (TIC) favorecedoras, entre otros aspectos, del almacenamiento, difusión y procesamiento de la información a costes muy reducidos.

Paralelamente a la disminución de costes de todos estos instrumentos y al aumento de la productividad como consecuencia de su mayor uso, el número de prestaciones aumenta, lo que implica que estas herramientas se hayan introducido e integrado de manera masiva en prácticamente la totalidad de actividades que, hoy en día, se realizan, independientemente del sector en el que éstas tengan lugar. En consecuencia, la inclusión de estos recursos, de manera generalizada, en los diferentes escenarios del entramado social actual conlleva considerables cambios en todas las esferas, por lo que es necesario la adaptación a los mismos de la sociedad en general y de cada persona en particular.

Todas estas herramientas evolucionan a un ritmo vertiginoso, lo que lleva a afirmar que las TIC, fruto de los avances científicos producidos con sus correspondientes desarrollos tecnológicos, se destacan por ser cambiantes y siguen un ritmo paralelo a los avances científicos acontecidos dentro de un marco caracterizado por el fenómeno de la globalización económica y cultural.

La totalidad de modificaciones producidas demandan a los profesionales el desarrollo de tareas y funciones innovadoras, lo que implica la adquisición e interiorización de nuevas competencias para poder hacer un uso efectivo de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su labor. Igualmente, los especialistas en Orientación han de asumir nuevos roles y atribuciones, referidos algunos de ellos a los instrumentos tecnológicos, lo que exige nuevas competencias y destrezas.

Entre las dificultades existentes para identificar y delimitar las habilidades básicas con el fin de hacer uso de estas herramientas en Orientación destaca la escasez existente todavía de contribuciones investigadoras al respecto. No obstante, merece especial atención, como complemento a las aportaciones realizadas por otros autores (Offer, 1999; 2003; Campoy & Vallejo, 2003; Rodríguez Santero & Valverde, 2003; Malik & Sánchez García, 2003; Sobrado, 2006; Sobrado et al.,

2007; Ceinos, 2008), la investigación realizada en el Proyecto Europeo (Cogoi, 2005) «ICT-Skills for Guidance Counsellors» (habilidades tecnológicas para los orientadores), en el que se identificaron diversas competencias específicas en las TIC agrupadas en diferentes dimensiones y que se complementa con un segundo proyecto europeo recientemente finalizado con el título de «ICT Skills 2: Tools and training for e-practitioners» en los que se fundamenta especialmente este artículo.

En base a lo expuesto, la principal finalidad del presente estudio se centra en identificar las competencias básicas para emplear las páginas web y el correo electrónico en el desarrollo de las funciones y tareas de orientación y para ello, se diseñó el mapa de competencias correspondiente.

2. Conceptualización

Al realizar una aproximación epistemológica al término de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), es habitual encontrar diferentes constructos y acepciones para referirse a todos aquellos medios, herramientas y recursos que forman parte de ellas, así como a los productos o servicios derivados de las mismas (Sampson, 2008). Desde una perspectiva personal, tomando como referente las concepciones ofrecidas por diferentes autores, al intentar delimitar el concepto de «tecnologías de la información y de la comunicación» deben considerarse los siguientes aspectos. En primer lugar, se considera la tecnología como la capacidad para aplicar los conocimientos del ámbito científico, de donde se deriva la aparición de nuevos recursos, instrumentos y herramientas cuyo principal objetivo será la creación de productos y/o servicios innovadores, así como la mejora de aquéllos ya existentes, promoviendo, de este modo, un mayor nivel de eficacia y eficiencia en el desarrollo y ejecución de múltiples tareas. En síntesis, de la aplicación práctica de los conocimientos científicos, surgen nuevas herramientas al servicio de las personas con el propósito de favorecer el desarrollo de actividades cotidianas.

En segundo término, en relación con el concepto de información, dicho constructo hace referencia al conjunto de datos que constituyen un mensaje con significación para las personas. Los mensajes circulan a través de un canal desde el emisor al receptor, quien lo capta a través de los sentidos; seguidamente, la información es decodificada, lo que permite que, una vez que las personas la han procesado e interiorizado, puedan adoptar las decisiones oportunas, de las cuales se derivarán las acciones que, con posterioridad, se pongan en práctica.

En tercer y último lugar, debe señalarse, tomando como referente las teorías del lenguaje, que la comunicación puede entenderse como el acto, a través del que dos o más personas se comunican, es decir, intercambian información a través de un canal, por el cual se transmiten y circulan los mensajes. Mediante estos procesos comunicativos, los sujetos se relacionan, interactúan, intercambian opiniones, expresan ideas, sentimientos, deseos, adquieren nuevos conocimientos, amplían los que ya poseen, etc. (Watts, 2005).

A la vista de las concepciones anteriores, consideramos que la confluencia de términos sobre tecnologías de la información y de la comunicación hace referencia a todas aquéllas que facilitan el desarrollo de tareas relacionadas con la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, registro y presentación de la información y de la comunicación, a través de lenguajes diferenciados (sonoro, textual e/o icónico).

3. Tecnologías de la información y de la comunicación: página web y correo electrónico

Como consecuencia de los avances producidos, son numerosos los instrumentos existentes para hacer frente a las necesidades y demandas planteadas por la sociedad actual. Si se toman como referentes las herramientas tecnológicas

existentes, clasificadas en el ámbito de la informática y de las telecomunicaciones, tienen cabida los entornos de red, destacando, fundamentalmente, Intranet e Internet. La Red Internet puede considerarse el elemento más revolucionario de las TIC en los últimos años y quizás ha sido el descubrimiento que mayor impacto ha provocado en nuestra sociedad.

Intentando delimitar este término, se entiende como el conjunto de ordenadores conectados a la Red, independientemente del lugar geográfico en el que se encuentren, cuya finalidad básica consiste en favorecer el intercambio de información y recursos, así como la comunicación entre ellos. No obstante, debe destacarse que detrás de esta red de ordenadores se encuentran las personas, por lo que cada intercambio de información constituye una interacción social entre sujetos, convirtiéndose, de este modo, en un recurso informativo y en un lugar en el que se producen numerosas interacciones en el ámbito social, cultural y económico. A pesar de que esta Red comenzó a cobrar fuerza a finales de la década de 1990, sus orígenes se

remontan a finales de los años sesenta. En principio, no surgiría tal y como hoy se conoce, puesto que favorecía solamente la transmisión e intercambio de datos textuales. Con el paso de los años, aparecen nuevas aplicaciones, se perfeccionan las ya existentes y, a comienzos de 1990, surgen las páginas web, permitiendo, de este modo, el acceso a todo tipo de información. A finales de este decenio, el World Wide Web (www), se convierte en la principal funcionalidad de la Red (Renau & al., 2006).

Hoy en día, en contraposición al momento inicial, las posibilidades que Internet ofrece son diversas, destacando, fundamentalmente, el envío y recepción de mensajes, consulta de bases de datos, acceso a grandes cantidades de información multimedia y, en general, el establecimiento de relaciones, dando lugar a una comunidad virtual. Todas estas ventajas hacen que poco a poco disminuya la utilización de otros instrumen-

La inclusión de estos recursos, de manera generalizada, en los diferentes escenarios del entramado social actual conlleva considerables cambios en todas las esferas, por lo que es necesaria la adaptación a los mismos de la sociedad en general y de cada persona en particular.

tos en lo que respecta a la satisfacción de nuestras necesidades de comunicación e información. Por tanto, la Red origina una nueva etapa en la que pueden realizarse a distancia múltiples y diversas actividades que hasta hace muy poco requerían cierta coincidencia espacio-temporal (Cogoi, 2005).

Los servicios que la Red Internet ofrece son múltiples y variados. En el presente trabajo, nos centramos en las páginas web y el correo electrónico por su trascendencia actual.

• World Wide Web: Cronológicamente, ha sido la última función desarrollada por Internet. Surge en la década de 1990, aunque, con el paso de los años, se perfecciona hasta constituir, actualmente, una de las funciones de Internet con mayor impacto y éxito causado. Puede definirse como el único método existente para poder realizar la búsqueda y localización de información disponible en la Red. A través de este sistema, se favorece la conexión y enlace a numerosas páginas, documentos, archivos, etc., independientemente de su ubicación geográfica y física, aspecto que

constituye el principal valor de la web. Puede considerarse un espacio informativo ilimitado, constituido por documentos multimedia interconectados por medio de una red de conexiones. De acuerdo con Marqués (2000) y Sobrado (2004), entre sus principales características, sobresale su difusión planetaria; facilidad de utilización; organización hipertextual; la posibilidad de transmitir/recibir informaciones multimedia y su simplicidad de gestión para los suministradores de información. En definitiva, la web se ha convertido en un medio que permite el acceso, de manera sencilla, a cualquier tipo de información disponible en Internet.

 Correo electrónico (e-mail: electronic mail). Fue una de las primeras aplicaciones creadas por Internet, concretamente en 1971, a pesar de que, hoy en día, es una de las más significativas y utilizadas, ya que el intercambio de mensajes que posibilita el uso de esta herramienta constituye una parte muy importante de la totalidad del tráfico diario registrado en la Red. Puede afirmarse, incluso, que una de las principales razones por las que un colectivo muy amplio de personas, día a día, se conecta a Internet es la consulta del correo electrónico, aspecto que se ha visto favorecido, entre otros factores, por la gratuidad del servicio. Su principal potencialidad es el intercambio de mensajes o de cualquier otro tipo de archivos entre los usuarios. Las principales características del e-mail son las siguientes: permite el envío, recepción e intercambio de mensajes de texto y cualquier tipo de archivo adjunto (sonoro, icónico, etc.); su rapidez, ya que, en pocos segundos, llega a su lugar de destino; su bajo coste, sobre todo en comparación con otros medios de comunicación (por ejemplo, telefonía), y que la dirección electrónica que permite el acceso al servicio no es física, por lo que se puede acceder a él, simplemente disponiendo de un ordenador conectado a la Red.

Metodología empleada en el diseño del mapa de habilidades TIC en Orientación

La experiencia se centra inicialmente en el marco del Proyecto Europeo «ICT-Skills for Guidance Counsellors» (Cogoi, 2005), cuya finalidad consistió en identificar las habilidades tecnológicas empleadas por los orientadores en cinco países europeos: Alemania, España, Italia, Reino Unido y Rumanía, desarrollado entre 2002 y 2005.

El propósito principal del presente estudio consistía en elaborar un mapa de competencias, en el que se recogiesen aquéllas propias de los profesionales de la Orientación que hacen uso de las TIC, especialmente, las páginas web y el correo electrónico, en el desarrollo y puesta en práctica de los servicios orientadores. Entre sus principales objetivos, destacan los siguientes:

- 1) Conocer el uso que los orientadores hacen de la página web y del e-mail en la realización de su actividad profesional.
- 2) Identificar la utilización que se hace de estos instrumentos desde diferentes enfoques: como recurso, medio y para el desarrollo de materiales tecnológicos específicos en Orientación.
- 3) Evaluar el impacto de dicha herramienta en el colectivo de agentes orientadores.

Los técnicos en orientación pueden hacer uso de estas herramientas del modo siguiente: por un lado, al ser empleados como recurso, pueden ser utilizados por el agente en la relación de ayuda establecida con un sujeto o remitiendo a éste a una herramienta concreta para ser usada por su cuenta, mientras que, por otro, pueden ser desarrollados como medio, estableciendo, por ejemplo, una comunicación con el destinatario a través del correo electrónico.

En base a este propósito, el resultado final obtenido fue el diseño de un mapa de competencias tecnológicas relacionadas con las páginas web y el correo electrónico para el proceso e implementación de acciones orientadoras.

La metodología empleada consistió, en líneas generales, en identificar las principales habilidades TIC vinculadas con estos recursos (páginas web y correo electrónico) para su posterior implementación en la realización de las funciones y tareas de orientación. De este modo, se estaba en condiciones de identificar el uso que los orientadores podían realizar de estas herramientas como recurso (dentro de su relación directa con el sujeto), como medio (comunicándose con el destinatario a través de una herramienta concreta) y para el desarrollo de materiales de orientación basados en las mismas.

Para ello, se elaboró una matriz en la que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: 1) Siete áreas de Orientación propuestas por la AlOEP (aprobadas en Berna, en el Congreso de Orientación celebrado en Septiembre de 2003): valoración; orientación educativa; desarrollo de la carrera; asesoramiento; gestión de la información; investigación y evaluación y colocación. 2) Tres tipos de enfoques del profesional de la Orientación en lo que respecta al uso de las TIC para propósitos de Orientación: como recurso, como medio y para el desarrollo de los materiales de orientación basados en las TIC. 3) Dos herramientas TIC: páginas web y correo electrónico.

A través de este proceso, se generó una relación de competencias TIC vinculadas con la Orientación y se diseñó un listado de competencias específicas para

TAREA AIOEP	HERRAMIENTA TIC	MODO DE USO	N° COMPETENCIA
 Valoración Orientación Educativa Desarrollo Profesional Asesoramiento Gestión de la información Investigación y Evaluación Colocación 	- W: página web - E: e-mail	- M (Medio): Herramientas basadas en las TIC como medio - R (Recurso): Herramientas centradas en las TIC como recurso - D (Desarrollo): - Desarrollo de los contenidos de orientación fundamentados en las TIC	1, 2, 3: Enumeración progresiva de las competencias TIC relacionadas con la orientación

Tabla 1: Dimensiones incluidas en la matriz de competencias.

los orientadores que emplean las páginas web y el correo electrónico en la realización de las actividades orientadoras llevadas a cabo. De este modo, se pretendía, a un tiempo, especificar las tareas de orientación que pueden realizarse a través de estos dos recursos e identificar las competencias tecnológicas necesarias para estos profesionales de cara a emplear estas herramientas como recurso, como medio o para el desarrollo de materiales específicos basados en las TIC. Algunas de las competencias propuestas fueron las siguientes:

Página web

- 1) Competencias de valoración: Comp. 1WR1 (Capaz de usar los recursos on-line para diagnosticar las necesidades de los clientes); Comp. 1WR2 (Capaz de explicar al cliente el uso de la autoevaluación a través de herramientas on-line); Comp. 1WD 1 (Capaz de diseñar on-line formas de realizar la autoevaluación).
- 2) Competencias de orientación educativa: Comp. 2WR1 (Capaz de utilizar las páginas web especializadas y oficiales para acceder y proporcionar información sobre la oferta educativa y formativa a todos los niveles);

Comp. 2WR2 (Capaz de mostrar a los clientes cómo explorar páginas web para obtener información para ellos mismos); Comp. 2WD1 (Capaz de diseñar una página web para orientación educativa).

3) Competencias de desarrollo profesional: Comp. 3WR1 (Capaz de encontrar y usar páginas web relevantes para el desarrollo de la carrera); Comp. 3WR2 (Ser capaz de usar foros en la web relacionados con el desarrollo profesional); Comp. 3WR3 (Capaz de demostrar a individuos y grupos el uso de Internet para los propósitos de desarrollo profesional); Comp. 3WM1 (Capaz de emplear los foros web para proporcionar ayuda en el desarrollo profesional); Comp. 3WD1 (Capaz de diseñar una página web para con-

tactar y comunicarse con el propio grupo de clientes).

4) Competencias de asesoramiento: Comp. 4-WR1 (Capaz de encontrar páginas web con recursos de información online y herramientas de orientación de buena calidad duran-

te las entrevistas individuales y de orientación en grupo, incluyendo la autoayuda, agencias de orientación y bases de datos de información relevante, por ejemplo: mercado de trabajo, direcciones de empleadores potenciales, tests psicométricos y otros tests on-line); Comp. 4WR2 (Capaz de explicar al cliente el uso de recursos de orientación en la página web); Comp. 4WD1 (Capaz de diseñar herramientas de autoorientación para la web).

- 5) Competencias de gestión de la información: Comp. 5WR1 (Capaz de usar y seleccionar páginas web para obtener información oficial y para propósitos de gestión administrativa); Comp. 5WR2 (Capaz de ayudar a los clientes a encontrar y usar información por sí mismos disponible en las páginas web); Comp. 5WD1 (Capaz de crear contenidos de información para las páginas web y vías de investigación para navegar en la red).
- 6) Competencias de investigación y evaluación: Comp. 6WR1 (Capaz de explicar a los clientes cómo han de ser utilizadas las herramientas de evaluación); Comp. 6WD1 (Capaz de planificar una sección de evaluación en una página web).
- 7) Competencias de colocación: Comp. 7WR1 (Capaz de usar los recursos de información on-line para proporcionar ofertas de trabajo y colocación); Comp. 7WR2 (Capaz de buscar las oportunidades con el cliente); Comp. 7WD1 (Capaz de diseñar una sección en la página web destinada a ofertas y experiencias laborales).

Correo electrónico

- 1) Competencias de valoración: Comp. 1EM1 (Capaz de obtener información para diagnosticar las necesidades del cliente de manera exacta).
- 2) Competencias de orientación educativa: Comp. 2ER1 (Capaz de introducir a los clientes en el uso de la comunicación con el orientador a través del e-mail: elemento de capacidad funcional). Comp. 2EM1 (Ca-

paz de responder a través del e-mail las necesidades de orientación del cliente).

3) Competencias de desarrollo profesional: Comp. 3ERI (Capaz de comunicarse de forma sensible y apropiada a través del e-mail con diferentes públicos/audiencias para propósitos de desarrollo profesional).

Comp. 3EM1 (Capaz de utilizar el e-mail para apoyar el desarrollo profesional de los clientes).

- 4) Competencias para la gestión de la información: Comp. 5ER1 (Capaz de ayudar a los clientes a pedir información, consejo y orientación a través del email). Comp. 5EM1 (Capaz de ofrecer información a través del e-mail).
- 5) Competencias para la investigación y evaluación. Comp. 6EM1 (Capaz de seguir los progresos del cliente a través del e-mail).
- 6) Competencias para la colocación: Comp. 7ER1 (Capaz de explicarle al cliente cómo se puede obtener información sobre ofertas de trabajo desde otra fuente informativa; por ejemplo persona u organización). Comp. 7EM1 (Capaz de entrenar al cliente en la búsqueda de empleo y de experiencias de trabajo).

La característica principal del mapa de competencias diseñado es su carácter flexible y abierto, consecuencia de la continua evolución que las herramientas tecnológicas experimentan, así como de los cambios producidos en el ámbito de la Orientación, lo que debe de permitir su actualización, con el propósito de favorecer su definición completa y precisa, así como un empleo progresivo del mismo por parte de los profesionales del sector.

5. Evaluación y validación del mapa integrador de competencias tecnológicas y orientadoras

El principal objetivo se centró en evaluar el impacto del mapa de competencias diseñado para los profesionales de la Orientación, así como en el desarrollo de las prácticas que este colectivo realiza; esto es, valorar hasta qué punto esta herramienta es de utilidad para ellos y responde a sus necesidades y expectativas reales, con el propósito de introducir las medidas correctoras oportunas y establecer futuras líneas de actuación.

La metodología empleada por los investigadores fue la utilización de diferentes técnicas (entrevistas en profundidad, grupos de noticias, cuestionario, debates y sesiones de trabajo) y el establecimiento de una serie de criterios estandarizados, acordados previamente, por expertos externos con el propósito de recabar información sobre diferentes cuestiones del mapa referido tanto a aspectos descriptivos como prescriptivos.

De la evaluación realizada, se desprende la importancia de disponer de una herramienta precisa en su definición y, sin embargo, flexible en su empleo y, en consecuencia, en permanente estado de actualización, constatando que el mapa de competencias diseñado es de utilidad para realizar, por parte de los profesionales de la orientación, tareas de autoevaluación, con el propósito de comprobar el grado de dominio que poseen en lo que respecta a las TIC; analizar el uso que se hace de dichas herramientas tecnológicas en el desarrollo de las funciones y tareas propias de su quehacer; diagnosticar posibles necesidades o déficits formativos: planificar v desarrollar acciones formativas futuras, tanto de carácter inicial como continuo, en lo que respecta a la utilización de las TIC en la función orientadora; así como ayudar a la mejora de la calidad de los centros y/o servicios de orientación.

En definitiva, tomando como referente a Sobrado (2008), se trata de un instrumento de gran utilidad para que los profesionales de la Orientación exploren sus necesidades formativas y su perfil laboral, al tiempo que ha de servir para motivar su desarrollo profesional.

Para la validación del mapa de competencias mencionado se utilizó la simulación como herramienta metodológica para observar en grupos de aproximadamente quince profesionales de la Orientación en cada uno (75 orientadores en total) cómo las competencias empleadas daban respuesta a las expectativas y necesidades reales y en qué grado estas habilidades eran relevantes para ellos en sus contextos, procesos, programas y acciones de desarrollo profesional.

Los investigadores del proyecto «ICT-Skills for Guidance Counsellors», con el asesoramiento de dos expertos internacionales (Sampson y Watts) para sistematizar y recoger los datos logrados en la validación del mapa en los cinco países participantes, planificaron un instrumento para organizar la información recopilada de los orientadores aludidos en cada país (75 en total). El cuestionario contemplaba cuatro items iniciales y siete organizados en dos ámbitos informativos para recoger opiniones directas del mapa mencionado en aspectos descriptivos y prescriptivos.

El instrumento citado, además de una pequeña introducción inicial, contemplaba una serie de ítems personales y profesionales relativos al orientador encuestado y otra de cuestiones relativas al reconocimiento de la propia actividad en la relación de habilidades, aplicabilidad del mapa de competencias para su trabajo profesional, descripción concreta de las mismas, uso de la terminología apropiada para describir las habilidades, localización de las capacidades y su uso por los

profesionales de la Orientación y analogía del mapa referido con otro similar de formación modular (Sobrado & Ceinos. 2009).

Al término de la aplicación del instrumento, se facilitó al grupo de consejeros de Orientación participantes en la experiencia un modelo de análisis propuesto por Watts, asesor externo del proyecto para posibilitar la recogida de resultados. Abarcaba las variables descriptivas con las prácticas de revisión de algunos ítems del cuestionario mencionado, y las prescriptivas sobre las expectativas y necesidades formativas delimitadas por los profesionales de la Orientación.

El mapa de competencias validado en sus inicios se halla en permanente estado de actualización debido

a su flexibilidad. Se van incorporando de modo progresivo especialmente tecnologías innovadoras de información y comunicación que se van implantando paulatinamente en el escenario orientador como son los blogs, Second Life, Facebook, Twiter, etc. El segundo proyecto europeo sobre esta temática, base de este trabajo, que ha finalizado recientemente y titulado «ICT Skills-2: Tools and training for e-

practitioners», continuación del anterior, integra las nuevas contribuciones ampliándose el escenario del mapa como recurso flexible para su empleo progresivo por los Orientadores (Sobrado, 2008; Sobrado & Ceinos, 2009).

6. A modo de conclusión

De forma similar a lo que sucede en otros sectores o ámbitos de intervención, en Orientación Profesional, a pesar de la escasa tendencia a integrar y hacer uso de las herramientas tecnológicas, progresivamente, éstas van cobrando mayor presencia y significación, lo que implica importantes cambios tanto en lo que a esta disciplina se refiere, como en los profesionales que desenvuelven en ella su quehacer laboral.

Una eficaz integración de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como un uso efectivo de las mismas por parte de los agentes orientadores, depende, entre otros aspectos (dotación de recursos, formación adecuada, actitudes positivas...), de las competencias y habilidades que los profesionales del sector posean al respecto. En esta situación, son de utilidad instrumentos como el expuesto en el presente estudio, el cual posibilita dar a conocer posibles

usos de la página web y del correo electrónico en el desarrollo de tareas de orientación; autoevaluar las competencias adquiridas y el grado de dominio que se posee sobre las mismas; diagnosticar deficiencias y necesidades formativas; así como servir de referente en el diseño, planificación y desarrollo de acciones formativas centradas en esta temática (Sampson, 2005). No obstante, a pesar de las potencialidades que el mapa de competencias ofrece, no debe olvidarse el carácter abierto y flexible que lo caracteriza; lo que exige una continua revisión y actualización, tanto de su contenido, como de futuras habilidades, de carácter más innovador que, en la sociedad cambiante en la que nos encontramos inmersos, deberían ser incluidas con

Una eficaz integración de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como un uso efectivo de las mismas por parte de los agentes orientadores, depende, entre otros aspectos (dotación de recursos, formación adecuada, actitudes positivas...), de las competencias y habilidades que los profesionales del sector posean al respecto.

el propósito de cumplir eficazmente las finalidades y propósitos para los que fue diseñado.

Referencias

AIOEP (2003). Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional (www.iaevg.org) (10-02-10).

CAMPOY, T.J. & PANTOJA, A. (2003). Propuestas de «e-orientación» para una educación intercultural. *Comunicar*, 20; 37-43.

CEINOS, C. (2008). Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las TIC. Universidad de Santiago de Compostela (Tesis Doctoral).

Cogol, C. (2005). *ICT Skills for Guidance Counsellors*. Bolonia: Outline Edizione.

MALIK, B. & SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet. Comunicar, 20.

MARQUÈS, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.-htm) (10-02-10).

OFFER, M. (1999). The Impact on Career Delivery Services of Information and Communications Technology. En HIEBERT, B. & BEZANSON, L. (Eds.). *Making Waves in Career Development and Public Policy. International Symposium: Papers, Proceedings and Strategies*. Otawa: Canadian Career Development Foundation.

OFFER, M. (2003). ICT Skills for Guidance Counsellors and Guidance Teachers: a Discussion Paper (www.ictskills.org/english/map) (10-02-10).

RODRÍGUEZ SANTERO, J. & VALVERDE, A. (2003). Tecnologías al servicio de la Orientación y de apoyo al aprendizaje. Comunicar, 20. SAMPSON, J. (2005). Competency Definitions Applied to Practitioner Competency in Counselling. Tallase: Florida State Uni-

SAMPSON, J. (2008). Designing and Implementing Career Programs: A Handbook for Effective Practice. Broken Arrow OK: NCDA. SOBRADO, L. (2004). Utilización das tecnoloxías da información e comunicación (TIC): polos profesionais da Orientación. Revista Galega do Ensino, 43; 89-106.

SOBRADO, L. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC. Revista de Estudios sobre Educación, 11; 27-43. SOBRADO, L. & AL. (2007). Análisis de las habilidades de las TIC empleadas por los orientadores escolares y profesionales. XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. San Sebastián.

SOBRADO, L. (2008). Las TIC y las competencias de los orientadores. IX Seminario Permanente de Orientación Profesional. Barcelona: Universitat de Barcelona.

SOBRADO, L. & CEINOS, C. (2009). Diseño de un mapa de competencias de las TIC integradas en la actuación de los profesionales de la Orientación. Bordón, 61, 3; 137-149.

WATTS, A. (2005). Career Guidance Policy: An International Review. Career Development Quarterly, 54; 66-77.

EI PAÍS, JUEVES 18 DE MARZO DE 2010

NOTICIAS FRESCAS "Dentro de 10 años, la información de toda una vida cabrá en una tarjeta

"Las tarjetas de memoria en teléfonos móviles suponen el 50% de nuestros ingresos", afirma el fundador de SanDisk De La compañía apuesta por la memoria 3D como sustituta de la tecnología NAND Flash

IEN QUÉ NOS VAMOS CONVIRTIENDO, AMANCIO ...!



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

 Mª Paz Prendes, Linda Castañeda e Isabel Gutiérrez Murcia (España) Recibido: 28-11-09 / Revisado: 12-01-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-11

Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros

ICT Competences of Future Teachers

RESUMEN

Las competencias tecnológicas de los maestros son un elemento básico de sus planes de formación en España. En este artículo se presenta un análisis de las competencias para el uso de TIC por parte de estudiantes de último curso de la titulación de Magisterio de la Universidad de Murcia en el curso 2008-09. El objetivo ha sido describir el grado de competencias técnicas que poseen los futuros maestros. El análisis de los datos se ha realizado desde un enfoque tridimensional, pues en primer lugar se han considerado aspectos del dominio técnico; en segundo lugar se ofrece una visión de cómo se encuentra dicha competencia en los estudiantes; y por último –y probablemente lo más relevante–, se considera cuál es el estado de competencia técnica para el uso de las TIC que tienen los docentes de futura incorporación a nuestra aulas. Este análisis permite no sólo evaluarles como estudiantes, profesionales y docentes que usan las TIC, sino que permite tener una idea de si el paso por una institución universitaria supone la garantía de tener unos mínimos conocimientos en esta área que sean de utilidad a la hora de incorporarse como profesionales, docentes y aprendices del nuevo entorno tecno-social, es decir, permite una aproximación a la evaluación de las competencias TIC que son no sólo propias de este título de Grado, sino también son competencias genéricas de la Universidad de Murcia.

ABSTRACT

ICT (Information and Communication Technologies) competences are an essential part of teachers' curricula in Spain. This paper presents an analysis of the technical skills in the use of ICT of future primary school teachers in the final year of teacher training at the University of Murcia (period 2008-2009). This analysis adopts a three-dimensional approach. Firstly, it aims to explore students' mastery of the technical skills in using ICT. Secondly, it analyses how the university is working on the development of ICT skills in professionals in general. Finally, but probably most importantly, it attempts to show the current ICT levels of the future school teachers. This analysis is crucial, and not only for teachers who are already working. It is equally, if not more so, for newly trained teachers on the point of going into formal education in schools. Therefore, this study helps us to evaluate them not only as students, professionals and teachers who use ICT, but at the same time it help us to assess if a course at a Higher Education institution is a real way of obtaining minimum knowledge of this area. This is crucial in integrating new teachers into the new social and technological environment and it makes the evaluation of cross-curricular competences in the University of Murcia.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Tecnología educativa, competencias básicas, alfabetización digital, competencias TIC, formación del profesorado, indicadores, dominio técnico, educación superior.

Technology enhanced learning, basic skills, digital literacy, ICT competency, teacher training, indicators, technical skills, higher education.

- Dra. Mª Paz Prendes Espinosa es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y Directora del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia (pazprend@um.es).
- Dra. Linda Castañeda Quintero es Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (lindacq@um.es).
- Lda. Isabel Gutiérrez Porlán es Profesora Ayudante del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (isabelgp@um.es).

1. Introducción

Desde hace unos años existe una gran preocupación, refleiada en la literatura científica, relativa al nivel de competencia que tenemos las personas en el uso de las TIC (Gilster, 1997; Prados, 2001; Kellner, 2004; Koehler & Mishra, 2008; Kress, 2005; Camps, 2009). Refleio de tal preocupación social general ha sido el interés especial que ha suscitado la necesidad de conocer y potenciar los niveles de competencia en el uso de las TIC que tienen los docentes de todos los niveles educativos (Aguiar & Llorente, 2007; Bullón & otros, 2008; Cabero & Llorente, 2006; 2007; Cabero & al, 2009a; Cabero & otros, 2009b; Fernández, 2007; Martínez, 2008; Reyes & Piñero, 2009, Tello & Aguaded, 2009). Asumiendo que los conocimientos técnicos son la base y atraviesan transversalmente la competencia de un docente en el uso de las TIC, ofrecemos a continuación el análisis de dicho aspecto en una muestra de estudiantes de último curso de Magisterio de la Universidad de Murcia.

Creemos que con esta muestra es posible hacer una lectura de resultados desde un enfoque tridimensional, pues en primer lugar entendemos que nos da una visión interesante respecto del dominio técnico de los estudiantes de último curso de la Facultad de Educación de dicha institución: además nos ofrece una visión de cómo se encuentra dicha competencia en los estudiantes de una parte de dicha Universidad en tanto que institución de formación de profesionales; y, por último y probablemente lo más relevante, nos informa de cuál es el estado de competencia técnica para el uso de las TIC que tienen los docentes de futura -por no decir inmediata- incorporación a nuestra aulas. Todos estos temas son de gran relevancia en un entorno tecno-social que busca una incorporación eficaz y eficiente de las TIC en el panorama educativo general y en el universitario en particular (Castañeda, 2009).

1.1. La competencia técnica como parte transversal de la competencia digital de los docentes

Como bien lo planteó en su momento el Ministerio de Educación chileno en su documento de 2006, es evidente que la competencia de un docente en términos de TIC está compuesta por diversas áreas que configuran, todas juntas, el esbozo de lo que sería un uso «adecuado» o «eficiente» de dichas tecnologías por parte de un docente. Es decir, siguiendo dicha propuesta (Ministerio de Educación de Chile, 2006) se entiende que, para que un docente se considere competente en el uso de las TIC debería ser competente al menos en cinco áreas íntimamente relacionadas: el área pedagógica, el área de conocimiento de

los aspectos sociales, éticos y legales relacionados con el uso de las TIC en la docencia, el área de habilidades en la gestión escolar apoyada en TIC, el área de uso de las TIC para el desarrollo profesional docente; y el área de conocimientos técnicos.

Entendemos, y en ello coincidimos con los autores del estudio, que cada una de estas áreas resulta de gran interés en la configuración básica de un docente. No obstante, si profundizamos un poco en el análisis del área de conocimientos técnicos, diríamos siguiendo los planteamientos de varios autores (Ministerio de Educación de Chile, 2006; Cabero, 2006; Becta, 2008) que incluiría el maneio de los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de ordenadores personales, la utilización de herramientas de productividad (procesador de textos, hoja de cálculo, presentador) para generar diversos tipos de documentos, el manejo de conceptos y, cómo no, la utilización de herramientas propias de Internet, web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas.

Así, si consideramos que, de entre las cinco áreas que configuran la competencia de los docentes para la utilización de TIC, existe una que resulta transversal no sólo a la configuración de un docente, sino a la condición de trabajador y de estudiante que tiene ese mismo docente, es precisamente el área de los conocimientos técnicos, y es así, vista con esta perspectiva triplemente transversal, donde creemos que cobra realmente importancia el análisis de la misma. Dicho análisis resulta de gran importancia no sólo en los docentes en ejercicio, sino, cómo no, en los docentes que están a punto de incorporarse al mercado laboral desde sus estamentos de formación. Un análisis que nos permitiría, no sólo evaluarles como estudiantes, profesionales y docentes que usan las TIC, sino que nos facultaría para tener una idea de si el paso por una institución universitaria supone la garantía de tener unos mínimos conocimientos en esta área que sean de utilidad a la hora de incorporarse como profesionales, docentes y aprendices del nuevo entorno tecno-social.

2. Material y métodos

2.1. Antecedentes

El cuestionario utilizado en esta recogida de datos es una adaptación del desarrollado por Cabero, Llorente et al. (2006) para el análisis de los dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes, que ha sido utilizado también en Cabero, Llorente y Puentes (2009). En este caso las adaptaciones que se hicieron al cuestionario respondieron exclusivamente a su ajus-

te a las particularidades del entorno tecnológico de la Universidad de Murcia, tanto a nivel de equipamiento físico, como a nivel de aula virtual.

Todas las habilidades valoradas a través de los diferentes ítems que forman parte del cuestionario pueden agruparse en torno a cuatro apartados generales que guiarán el análisis de datos que presentamos a continuación. En primer lugar encontramos aspectos relacionados con el uso y conocimiento del ordenador y sus periféricos y la instalación y configuración de programas; el segundo grupo de competencias hace alusión a aspectos relacionados con Internet (comunicación, información, colaboración...): en tercer lugar. nos encontramos un grupo de ítems que miden competencias referidas al trabajo con documentos de texto, el tratamiento de la información mediante bases de datos y hojas de cálculo, la creación y edición de imágenes, sonido, multimedia; y por último, en el cuarto grupo se recogen una serie de ítems relacionados con el uso de las diferentes herramientas disponibles en la Universidad de Murcia (campus virtual, correo web, entre otras).

2.2. Descripción del estudio

Para la realización de este estudio se contó con una muestra invitada correspondiente a los alumnos de tercer curso de cuatro de las seis especialidades de Magisterio de Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, siendo éstas: Magisterio de Educación Primaria, de Lenguas Extranjeras, de Educación Especial y de Educación Musical. En términos absolutos diremos que de los 751 alumnos de último curso de Magisterio. La muestra invitada fue de 482, el 64,2% del universo posible. Finalmente han participado en la recogida de información un total de 351 alumnos (72,9% de la muestra invitada y 46,8% del universo). De ellos 319 (91%) eran mujeres y 32 (9%) hombres. El rango de edad de los estudiantes va desde los 19 a los 58 años, si bien es cierto que el mayor porcentaje (79%) tienen edades comprendidas entre los 20 y los 24 años, concentrándose casi el 37% de ellos en los 20 años.

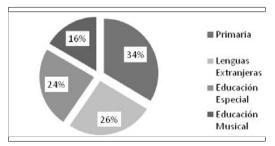


Figura 1. Distribución de la muestra por especialidades.

La distribución de la muestra por especialidades, aunque no resulta del todo homogénea, es bastante similar, y responde a la distribución del gráfico anterior.

De los alumnos que componen la muestra, prácticamente todos (97%) tienen ordenador en casa, el 89% dispone de conexión a Internet, y un 70% de ellos tiene ordenador portátil para su uso exclusivo. Además, la mayoría de ellos (88%) utiliza su ordenador propio para realizar los trabajos de la carrera, siendo un mínimo 8% quienes utilizan los ordenadores disponibles en la Universidad y sólo un 4% quienes utilizan para estos fines otros equipos (ordenadores de amigos, compañeros de piso, ciber, centros culturales, etc.).

3. Resultados. Análisis de los datos

A continuación presentaremos los resultados obtenidos de manera general en cada uno de los grupos de competencias. Las respuestas se distribuyen en una escala de 0 a 10, siendo 0 el valor mínimo y 10 el máximo. Para éste análisis hemos considerado prioritarios los estadísticos que describen la muestra, así que nos centraremos por un lado en la media obtenida por el grupo en las diferentes habilidades y en la desviación típica de los valores, lo que nos dará una perspectiva del grupo; y en el porcentaje de alumnos que se encuentra por encima y por debajo del punto medio (5), entendiendo que este punto indica si el estudiante se considera capaz (apto) de realizar las acciones que se le proponen, entendiendo que así tenemos una mejor visión de la perspectiva de cada alumno respecto de sus habilidades y competencias técnicas para el uso de TIC.

3.1. Sobre el uso del ordenador, la instalación y configuración de programas y periféricos

En la tabla que presentamos a continuación se recogen las medias y las desviaciones típicas obtenidas por los alumnos en cada una de las competencias de este apartado. Como se puede comprobar en la tabla de la siguiente página las medias obtenidas por los alumnos en la mayoría de las competencias por las que se les ha preguntado en este apartado se encuentran por encima del cinco, por lo que podemos afirmar de manera general que nuestros alumnos «aprueban» en lo relacionado con el uso del ordenador y la instalación de programas.

Las medias más altas se encuentran en aquellas competencias relacionadas con los conocimientos del ordenador y sus periféricos y con los conocimientos para acceder, buscar y recuperar información en diferentes formatos. Además, estas competencias presentan una desviación típica baja (tal y como se puede

Competencias	Media	Desviación típica	Tiene la competencia
Conexión de equipos de audio, cámaras de vídeo y fotos digitales a los ordenadores	8,01	2,01	95%
Conocimientos para acceder, buscar y recuperar información utilizando diferentes formatos (CD-Rom, DVD, video, memorias USB)	7,58	2,44	95%
Conocimientos del ordenador y sus periféricos más usuales	7,57	2,22	95%
Conocimientos básicos sobre el uso del ordenador	7,30	1,75	95%
Uso adecuado del teclado para escribir signos alfanuméricos y de puntuación	6,98	2,50	86,2%
Conocimientos sobre la instalación y desinstalación de programas informáticos en el ordenador	6,70	2,76	82,5%
Conocimientos para cambiar ficheros de formato	5,45	2,81	66,4%
Resolución de diferentes problemas que se presentan en el ordenador o Internet	5,17	2,74	88,1%
Conocimientos para explicar las ventajas y limitaciones de los ordenadores para almacenar, organizar, recuperar y seleccionar información.	5,06	2,42	62,3%
Conocimientos sobre compatibilidad entre hardware y software informático	3,58	2,78	37,2%
Conocimientos sobre automatización de procesos	2,63	2,53	25%

Tabla 1. Media, desviación típica y porcentajes de respuestas obtenidas en ítems relacionados con el uso del ordenador, la instalación y configuración de programas y periféricos.

comprobar en la tabla anterior) que indica que existe un cierto nivel de homogeneidad de los alumnos en torno a estas competencias.

Es evidente que los datos más interesantes, por diferentes especialmente, son los correspondientes a los conocimientos sobre automatización de procesos y conocimientos sobre compatibilidad entre hardware y software, en donde no sólo la media de nota que se ponen en la misma los sujetos es muy baja (3,58 y 2,53 respectivamente), sino que la gran mayoría de ellos considera que no tiene dichos conocimientos (se califica con una nota inferior a 5) y además en estas dos competencias la nota más frecuente que pusieron los alumnos a su propia competencia fue de un cero. Por remarcar nos queda sólo el dato correspondiente al ítem «Resolución de diferentes problemas que se presentan en el ordenador o Internet», en donde a pesar de que la media de nota que se ponen todos los estudiantes es relativamente baja (5,17), lo cierto es que una gran mayoría de los estudiantes considera que no tienen esa competencia conseguida.

3.2. Sobre Internet: búsqueda de información, herramientas de comunicación y de colaboración

Para empezar este apartado podemos indicar que, tal y como se expresa en la tabla 2, de los 22 ítems que se proponen en el cuestionario relacionados con estas habilidades, sólo en 4 de ellas los estudiantes, en media, no se consideran aptos para realizarlas, nos referimos en concreto a: capacidad para coordinar una actividad en grupo realizada en Internet, conocimientos

para enviar ficheros de un ordenador a otro por Internet mediante FTP, conocimiento para usar software de trabajo colaborativo y conocimiento para sindicarse a fuentes RSS desde diferentes herramientas de lectura. De manera general diremos que las competencias en las que las medias de los alumnos son más altas están relacionadas con la descarga de programas. el uso de navegadores, buscadores y de las diferentes herramientas de comunicación en red; y son en estas mismas competencias donde los alumnos presentan un comportamiento más parecido.

Por otra parte, las competencias en las que los alumnos pre-

sentan un conocimiento más heterogéneo están relacionadas con la utilización de opciones de búsqueda avanzada, la realización de videoconferencias y el envío de ficheros mediante FTP.

La única competencia relacionada con la gestión y búsqueda de información en la que la mayoría de los alumnos (83%) puntúan por debajo del punto medio es la referida a la utilización de sindicadores RSS, en la que el valor más repetido por los alumnos es el de 0. También resulta especialmente remarcable que a pesar de que la descarga de información es uno de los puntos fuertes de nuestros alumnos, éstos puntúan muy bajo en la competencia relacionada con el envío de ficheros FTP a través de Internet, encontrándose el 58% por debajo del 5 y siendo el valor más repetido el de 0 (asociado normalmente a que ignoran de qué se está hablando).

3.3. Sobre la creación y edición de documentos

Dentro de este grupo encontramos una gran variedad de competencias. Como iremos comprobando mediante el análisis de cada una de ellas se puede observar que en algunas de ellas los alumnos destacan considerablemente mientras que en otras se muestran algo más flojos obteniendo puntuaciones que no llegan a alcanzar el punto medio. En la siguiente tabla presentamos las medias, las desviaciones típicas y los porcentajes de respuestas de puntuaciones de cinco o superiores obtenidas en cada apartado.

En el caso de estas competencias es notorio el hecho de que la media de la mayoría de ellas no supera

Competencias	Media	Desviación Típica	Tiene la competencia
Conocimientos para crear una cuenta gratuita de correo electrónico	8,99	1,691	97%
Uso de las herramientas de comunicación usuales de Internet	8,96	1,591	98%
Capacidad para utilizar diferentes buscadores de Internet	8,65	1,646	96,5%
Conocimiento para navegar por Internet siguiendo los distintos links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas web	8,03	1,997	94%
Capacidad para descargar de Internet, programas, imágenes, ficheros de audio.	7,88	2,062	93%
Conocimiento para navegar por Internet con diferentes navegadores	7,76	2,115	94%
Capacidad para organizar la información recogida de Internet	6,81	2,811	83%
Capacidad para discriminar en la mayoría de los casos el correo basura o spam	6,53	2,590	83%
Capacidad para usar las TIC para investigar	6,42	2,272	83%
Conocimiento de las diferencias esenciales entre software libre o de código abierto y el software privativo	6,29	2,741	80%
Capacidad de realizar videoconferencias por IP (Netmeeting, Messenger, Skype) a través de Internet	5,99	3,615	71%
Conocimiento de las opciones de búsqueda avanzada en diferentes buscadores de Internet	5,89	3,091	71%
Capacidad de evaluar la efectividad de los usos que se hacen de las fuentes de información y de las TIC para mejorar los trabajos de clase	5,74	2,267	78%
Uso de herramientas y recursos tecnológicos para gestionar y comunicar información personal y/o profesional	5,60	2,396	72%
Conocimiento de programas informáticos para compartir información en la red	5,54	2,794	51%
Capacidad de evaluar la autoría y fiabilidad de la información encontrada en Internet	5,40	2,428	68%
Conocimiento de las herramientas que me proporcionan los sistemas operativos para compartir recursos en la red del aula	5,16	2,491	67%
Uso de manuales de ayuda en línea	5,03	2,741	66%
Capacidad para coordinar una actividad en grupo realizada en Internet	4,83	2,849	62%
Conocimientos para enviar ficheros de un ordenador a otro por Internet mediante FTP	3,65	3,366	42%
Conocimiento para usar software de trabajo colaborativo	3,42	2,750	41%

Tabla 2. Media y desviación típica obtenidas en ítems relacionados con Internet.

el cinco, de hecho sólo cinco de ellas (el 30% de las capacidades incluidas en este apartado) obtienen una media superior a cinco; en concreto: capacidad para crear un documento escrito con un procesador de textos; conocimiento para utilizar los correctores ortográficos de los procesadores de texto; capacidad de organizar, analizar y sintetizar la información mediante tablas, gráficos o esquemas, conocimiento para crear una presentación multimedia mediante algún programa y conocimiento para identificar aspectos del estilo de una presentación visual realizada por otra persona.

Sin embargo, si observamos el porcentaje de alumnos que se puntúa con una nota de cinco o superior veremos que los porcentajes de capacidades conseguidas se invierten y, como vemos en la tabla 3, son 10 en las que la mayoría de los alumnos sitúa su puntua-

ción por encima de cinco o, lo que es lo mismo, considera que tiene esa capacidad.

La «contradicción» aparente entre estos dos tipos de datos se explica en el hecho de que en las capacidades que están en punto intermedio (conocimiento para crear imágenes y gráficos mediante algún programa informático, conocimiento para crear o editar fragmentos de audio con algún programa informático, conocimiento para diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático, capacidad para juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedia, realizadas por mis compañeros, capacidad para realizar consultas en bases de datos elaboradas por otros) radica en que, si bien la mayoría de los estudiantes se puntúa con un cinco o por encima de cinco. los que se puntúan por encima de cinco suelen ponerse notas muy bajas y los que «suspenden» lo hacen también con notas muy bajas (el cero suele ser una de las notas más frecuentes entre los que no se consideran capaces).

3.4. Sobre las herramientas disponibles en la Universidad de Murcia

En todas las competencias que forman parte de este grupo los alumnos han obtenido puntuaciones bastante altas, ya que no olvidemos que son herramientas con las que en la mayoría de los casos están familiarizados desde que entran en la Universidad. El 100% afirma que sabe utilizar el aula virtual de la Universidad (SUMA), siendo en este caso 10 el valor más repetido y la media de 9,04.

Tenemos que destacar que en esta competencia la desviación respecto a la media es de 1,259 lo que demuestra que los alumnos puntúan de manera muy parecida, siendo los resultados muy positivos. Respecto al uso del cliente de correo web de la Universidad (webmail), un 90% de los alumnos se encuentran por encima del punto medio siendo de nuevo 10 el valor que mayor porcentaje acumula (35%).

Competencias	Media	Desviación típica	Tiene la competencia
Capacidad para crear un documento escrito con un procesador de textos	8,48	1,75	99%
Conocimiento para utilizar los correctores ortográficos de los procesadores de texto	8,10	2,00	99%
Capacidad de organizar, analizar y sintetizar la información mediante tablas, gráficos o esquemas	6,62	2,35	87%
Conocimiento para crear una presentación multimedia mediante algún programa	6,44	2,54	85%
Conocimiento para identificar aspectos del estilo de una presentación visual realizada por otra persona	6,35	2,26	85%
Conocimiento para crear imágenes y gráficos mediante algún programa informático	4,86	2,67	60%
Conocimiento para crear o editar fragmentos de audio con algún programa informático	4,88	2,90	54%
Conocimiento para diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático	4,65	2,77	59%
Capacidad para juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedia, realizadas por mis compañeros	4,49	2,55	85%
Capacidad para realizar consultas en bases de datos elaboradas por otros	4,37	2,72	55%
Conocimiento para diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático de f orma avanzada	3,46	2,72	40%
Conocimiento para diseñar, crear y modificar bases de datos con algún programa informático	3,26	2,81	37%
Conocimiento para diseñar páginas web utilizando algún programa informático	3,18	3,01	39%
Conocimiento para diseñar páginas web utilizando algún programa informático de forma avanzada	2,84	2,85	33%
Conocimiento para diseñar, crear y modificar bases de datos con algún programa informático de forma avanzada	2,54	2,51	25%

Tabla 3. Media, desviación típica y porcentajes de respuestas obtenidas en ítems relacionados con la creación y edición de documentos.

En cuanto a la consulta de información a través de la web o del campus virtual, encontramos que de nuevo el 100% de los alumnos declara que sabe acceder a su expediente académico mediante la secretaría virtual disponible en SUMA. Ésta es la competencia en la que la media obtenida por los alumnos es más alta y la desviación respecto a esta más baja. Estos datos reflejan también que la consulta del expediente a través del campus virtual es la competencia en la que mejor puntúan los alumnos y en la que se muestran más homogéneos.

Además un 98% afirma que sabe consultar horarios, aulas, despachos, fechas de exámenes utilizando los directorios disponibles en la web de la Universidad y un 93% afirma que es capaz de encontrar la dirección de correo electrónico y los teléfonos de los profesores a través del directorio de la web de cada Facultad. Respecto a utilización de los diferentes recursos electrónicos—catálogos, revistas, bases de datos— en la web de la biblioteca, un 82% de los alumnos se sitúa en puntuaciones que están por encima del punto medio.

Cuando se les pregunta a los alumnos si saben configurar SUMA para recibir las notas por SMS.

encontramos que tan solo un 57% se sitúa por encima del punto medio, dato que llama la atención por la diferencia con respecto a los porcentajes anteriores en los que puntuaban positivamente casi el total de los alumnos. Además de lo anterior, en esta competencia la media obtenida por los alumnos es de 4,86, con una desviación respecto a la media de 3,745 lo que nos demuestra una alta heterogeneidad de los alumnos en esta competencia.

Por último, un 65% de los alumnos afirma conocer sus derechos y deberes como usuario de la web de la Universidad de Murcia, frente a un 35% de alumnos que se sitúa por debajo del punto medio, siendo en este caso cinco el valor que mayor porcentaje acumula.

En la siguiente tabla recogemos las medias y desviaciones típicas presentadas por los alumnos en este grupo de competencias. De manera general, podemos decir que todos los alumnos puntúan po-

sitivamente según su media en las diferentes herramientas disponibles en la Universidad de Murcia. Las competencias en las que más bajo puntúan y en las que tienen comportamientos más heterogéneos son las relacionadas con la configuración de Suma para recibir las notas por sms en la que no alcanzan el cinco y las relacionadas con el conocimiento de derechos y deberes como usuarios de la web de la Universidad, en la que aprueban ajustadamente.

3.5. Análisis por especialidades

Para concluir vamos a realizar un breve análisis de aquellas competencias más destacadas, reflejando los datos por especialidades. Como ya comentamos al principio, la muestra de alumnos está compuesta por estudiantes de Educación Primaria (33,6%), de Educación en Lenguas Extranjeras (25,9%), de Educación Especial (23,9%) y de Educación Musical (16,5%) (ver figura 1).

Del total de los alumnos que están por encima de la media en cuanto a conocimientos básicos del ordenador y sus periféricos, un 32% corresponden a la especialidad de Primaria, un 16,5% a Musical, un 25% a

Competencias	Media	Desviación típica	Tiene la competencia
Conocimiento para utilizar SUMA	9,04	1,259	100%
Conocimiento para utilizar el cliente de correo web de mi universidad	7,85	2,458	90%
Capacidad para acceder a mi expediente académico virtual en la Universidad	9,45	0,997	100%
Conocimiento para consultar información en el directorio de la web de la UMU	8,89	1,445	98%
Capacidad para configurar SUMA para recibir las notas por SMS	4,86	3,745	57%
Capacidad para localizar la dirección de correo electrónico y los teléfonos de los profesores de la Facultad a través del directorio de la página web	7,87	2,211	93%
Conocimiento de los diferentes recursos electrónicos disponibles en la web de la Biblioteca de la universidad	6,29	2,619	82%
Conozco mis derechos y deberes como usuario de la red informática de mi universidad	5,25	3,029	65%

Tabla 4. Media, desviación típica y porcentajes de respuestas obtenidas en ítems relacionados con las herramientas disponibles en la Universidad de Murcia.

Extranjera y un 22% a Especial. En cuanto a la instalación de programas informáticos en el ordenador un 25% de los alumnos es de Primaria, un 16% de Musical, un 23% de Extranjera y un 19% de Especial.

Respecto a la creación de documentos escritos mediante un procesador de textos, de aquellos alumnos que tienen competencias por encima de la media, un tercio del total corresponde a la especialidad de Primaria, un 16% a Musical, un 26% a Extranjera y un 22% a Especial.

En una de las competencias que más bajo han puntuado los alumnos, la creación de bases de datos, los porcentajes por especialidad de alumnos que están por encima de la media son: 11% Primaria, 9% Musical y un 8% Especial.

4. Algunas conclusiones

Los datos que hemos detallado anteriormente tienen, a nuestro juicio, una serie de consecuencias que nos resultan si no preocupantes, al menos francamente llamativas. En primer lugar, es interesante saber que nuestros futuros docentes no exhiben mayores problemas relacionados con el uso, configuración e instalación de programas y periféricos; sin embargo, el hecho de que las puntuaciones más bajas residan precisamente en los mecanismos de automatización hace que, aunque la persona utilice las tecnologías, no saque todo el provecho esperado de las mismas a la hora de optimizar su rendimiento en el trabajo con TIC y reducir el esfuerzo impreso en las tareas asociadas.

En cuanto al uso de herramientas de búsqueda comunicación y colaboración, es evidente, como vemos en la gráfica resumen que presentamos a continuación, que los futuros docentes dominan la mayoría de las herramientas web que soportan estas habilidades.

No obstante, las carencias mayores de los alumnos aparecen en las habilidades relacionadas con la colaboración, el liderazgo y la gestión de la información en grupos. Esta realidad podría comprometer en cierta manera sus habilidades como líderes de grupos de trabajo (centros, ciclos, departamentos, grupos de trabajo interdisciplinares, etc.).

Han sido tristemente sorprendentes los resultados que hemos observado en el conjunto de preguntas relativas a creación, edición y evaluación de medios entre los estudiantes/futuros docentes. Las

puntuaciones obtenidas en este apartado se debaten en general entre los resultados mediocres y malos, con más de la mitad de las competencias puntadas por debajo de cinco puntos y con unos resultados muy pobres en los que la cantidad de personas que creen tener las habilidades ahí descritas. Esto resulta particularmente importante por varias razones. En términos personales, nuestros estudiantes -futuros docentespodemos decir que no tienen habilidad a la hora de expresarse en los nuevos formatos de relevancia en el mundo, no maneian los formatos, ni las formas de creación de dichos formatos. Esto es preocupante en términos generales, pero resulta mucho más inquietante si tenemos en cuenta que son futuros docentes, y que gran parte de su trabajo como docentes pasa por la creación, evaluación y/o adaptación de medios, y en una escuela como la actual, los medios informáticos resultan claves.

No obstante, y a modo de contrapeso, sabemos que los años de estudio en la Universidad de nuestros encuestados, sí les han proporcionado un conocimiento suficiente de las herramientas TIC institucionales.

5. Discusión y nuevas búsquedas

Algunas de las conclusiones de este estudio (limitado en su forma y alcance) eran sospechadas por muchos de los que tenemos que ver directa o indirectamente con la profesión docente. No obstante, creemos que tener estos resultados objetivos resultan, cuanto menos, clarificadores, especialmente de cara a profundizar en aspectos concretos de la formación de los estudiantes de Magisterio. Es especialmente interesante si tenemos en cuenta que más allá de las competencias específicas en el manejo de una herramienta u otra, este cuestionario evalúa la propia percepción de

los alumnos sobre sus cualidades técnicas, y es evidente que en muchos casos no se encuentran satisfechos con la misma. Por esto creemos que además del refuerzo de determinadas áreas de dominio tecnológico a trabajar en los próximos años, es muy relevante reforzar la propia percepción de los alumnos, que crean que son capaces, pues creemos que resulta una gran puerta de entrada al conocimiento (especialmente en lo que a creación y evaluación de medios) y a la posibilidad de atreverse con el enorme número de herramientas de creación y publicación que aparecen diariamente en el mundo de las TIC.

De otra parte creemos vital complementar esta visión parcial de la competencia para el uso de TIC de los docentes, con otras futuras en las que se abunde en las otras cuatro áreas que configuran la competencia para el uso de TIC en diferentes ámbitos. Sigue siendo un buen espacio donde buscar y que nos puede enseñar ámbitos de acción para la mejora de la enseñanza. Seguimos buscando.

Referencias

AGUIAR, V. & LLORENTE, M. (2008). Sobre competencias y otras habilidades...TIC. Comunicación y Pedagogía, 224; 58-62.

BECTA (2007). ICT and e-learning in Further Education: Management, Learning and Improvement. A Report on the Further Education Sector's Engagement with Technology (http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=28534) (08-10-09).

BULLÓN, P. & OTROS (2008). Alfabetización digital de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

CABERO, J. & LLORENTE, M. (Dirs.). (2006). La rosa de los vientos: Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica

CABERO, J. & OTROS (2009a). Alfabetización digital: un estudio en la Universidad Católica Madre y Maestra. Sevilla: Fortic DC.

CABERO, J.; LLORENTE, M.C.; LEAL, F. & LUCERO, F. (2009b). La alfabetización digital de los alumnos universitarios mexicanos: una investigación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Enseñanza & Teaching*, 27.

CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. Comunicar, 32; 139-145.

CASTAÑEDA, L. (2009). Las Universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *Edutec, 28*. (http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28) (12-06-09).

FERNÁNDEZ, M. (2007). ¿Contribuyen las TIC a hacer de los profesores mejores profesionales?: ¿Qué dicen los directivos escolares gallegos? *Pixel Bit*, 30 (www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art301.htm) (19-10-09).

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York (USA): Wiley and Computer Publishing.

KELLNER, D. (2004). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación, en SNYDER, I. (Comp.). *Alfabetismos digitales*. Málaga: Aljibe; 227-250.

KOEHLER, J. & MISHRA, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge, en AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges of Teacher Education.

MARTÍNEZ, J. (2008). Las condiciones institucionales de formación de los maestros para el uso de las nuevas tecnologías en la escuela primaria. *Edutec*, 27 (http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec27) (14-06-09).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2006). Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación (www.oei.es/tic/Estandares.pdf) (07-08-09).

Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 17; 21-50.

REYES, M. & PIÑERO, R. (2009). La función de los medios tecnológicos en los nuevos planes de estudios de Magisterio. *Pixel Bit*, 33 (www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/9.html) (19-10-09).

Tello, J. & Aguaded, I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit*, 34; 31-47.

Josefina Santibáñez
 Logroño (España)

Recibido: 07-12-09 / Revisado: 02-03-10 Aceptado: 27-03-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-12

Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación

Virtual and Real Classroom in Learning Audiovisual Communication and Education

RESUMEN

El modelo mixto de enseñanza-aprendizaje pretende utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para garantizar una formación más ajustada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se formularon los siguientes objetivos de investigación: Averiguar la valoración que hacen los alumnos de Magisterio del aula virtual WebCT como apoyo a la docencia presencial, y conocer las ventajas del uso de la WebCT y de las TIC por los alumnos en el estudio de caso: «Valores y contravalores transmitidos por series televisivas visionadas por niños y adolescentes». La investigación se realizó con una muestra de 205 alumnos de la Universidad de La Rioja que cursaban la asignatura de «Tecnologías aplicadas a la Educación». Para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de los documentos se ha utilizado la técnica de análisis de contenido cualitativa y cuantitativa. Los resultados obtenidos demuestran que las herramientas de comunicación, contenidos y evaluación son valoradas favorablemente por los alumnos. Se llega a la conclusión de que la WebCT y las TIC constituyen un apoyo a la innovación metodológica del EEES basada en el aprendizaje centrado en el alumno. Los alumnos evidencian su competencia audiovisual en los ámbitos de análisis de valores y de expresión a través de documentos audiovisuales en formatos multimedia. Dichos alumnos aportan un nuevo sentido innovador y creativo al uso docente de series televisivas.

ABSTRACT

The mixed model of Teaching-Learning aims to use Information and Communication Technologies (ICT) to guarantee an education more in line with the European Higher Education Area (EHEA). The following research objectives were formulated: 1) To find out the assessment made by teacher-training college students of the virtual classroom WebCT as an aid to face-to-face teaching. 2) To know the advantages of the use of WebCT and ICT by students in the case study: «Values and counter-values transmitted by television series for children and teenagers». The research has been carried out using a sample of 205 students from the University of La Rioja who attended a course on Technologies Applied to Education. The technique of qualitative and quantitative content analysis has been used to provide an objective, systematic and quantitative description content of different documents. The results obtained show that the communication, content and assessment tools of WebCT are favourably assessed by the students. We have reached the conclusion that WebCT and ICT constitute an aid to EHEA methodological innovation based on student-centred learning. The students demonstrated their audiovisual competence in the analysis of values and the construction of multimedia documents using different formats. Through their work these students give a new meaning to the use of television series in education.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Tecnologías, comunicación, educación, teleformación, profesorado, universidad, televisión, valores.

Technology, audiovisual communication, education, distance learning, university teaching staff, television series, values.

♦ Dra. Josefina Santibáñez Velilla es Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Letras y Educación de la Universidad de La Rioja (España) (josefina.santibanez@unirioja.es).

1. Introducción

Los usos de las TIC en la docencia son objeto de interés creciente, en parte debido al proceso de transformación de la enseñanza universitaria a propósito de la convergencia metodológica de las Universidades europeas y a la eclosión de las plataformas de teleformación y campus virtuales (Anderson, 2004: 273-294). La mayoría de las aulas virtuales se conciben como un espacio para la transmisión de información, ya que los profesores proporcionan a los alumnos documentos, lecturas y enlaces.

Desde el punto de vista técnico, la Universidad de La Rioia ofrece a sus alumnos el modelo mixto de enseñanza-aprendizaje en red mediante la plataforma de teleformación WebCT, que pretende extender el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y fomentar su manejo entre la mayoría de los universitarios, con el fin de garantizar una formación más ajustada a las demandas sociales y al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con este propósito se impartió la docencia mixta en la parte correspondiente a Comunicación Audiovisual y Educación de la asignatura «Tecnologías aplicadas a la Educación» en la Diplomatura de Maestro en Educación Física y en la Diplomatura de Maestro en Educación Musical. Esto significa que la mayor parte del programa de la asignatura se desarrollaba en clase de forma presencial, y aproximadamente un 30% de los contenidos a través del aula virtual.

El modelo mixto de enseñanza pretende, en definitiva, facilitar el aprendizaje de los estudiantes, contribuir a la comunicación de los alumnos con la profesora y de los alumnos entre sí, y, por supuesto, mejorar su nivel de conocimientos como usuarios de las TIC.

De conformidad con el nuevo EEES, entendemos que el aprendizaje exige una diversificación de los métodos docentes, de modo que se reduzca la metodología tradicional basada en la lección magistral y se revaloricen las estrategias que potencian el aprendizaje activo y colaborativo, para el cual prestan una gran ayuda los buscadores de información y las herramientas de las TIC a través de Internet. Gracias a los entornos virtuales de formación se camina hacia un modelo de enseñanza comunicativo en el que lo más importante es que el alumno llegue a aprender y el docente asuma nuevos roles tanto en la enseñanza como en la creación de materiales.

El presente trabajo se fundamenta en una perspectiva interpretativa de la realidad investigada. La evaluación, esencialmente, está basada en la consideración de la experiencia como un caso con singularidad y de valor interno, que admite la posibilidad de extrapolarse a situaciones parecidas, pero no iguales. Por tanto, no se pretende mostrar un esquema de la experiencia de la investigación, sino reflexionar, analizar problemas, buscar soluciones y alternativas a la demanda de la enseñanza centrada en el alumno.

En muchos casos el uso de las TIC como apoyo a la docencia presencial es todavía limitado (Bennett & Bennett, 2003: 53-63). Algunos autores constatan que las TIC se usan en ocasiones para reproducir modelos y prácticas de instrucción tradicionales (Malikowski, Thompson & Theis, 2006: 163-174). La adopción de las TIC puede facilitar el paso de modelos didácticos tradicionales centrados en el profesor hacia otros modelos más centrados en el alumno. Lo cierto es que cualquier plataforma basada en las TIC está implícita o explícitamente diseñada desde una filosofía pedagógica subyacente. Aunque la simple adopción de la WebCT en la práctica docente es solo una de las variables del proceso de innovación pedagógica mediado por las TIC, también es indudable que su uso supone una aportación didáctica destacada. De hecho investigadores como Samarawickrema y Stacey (2007: 313-333) lo han puesto de manifiesto, a pesar de ello, algunos autores opinan que se requieren más estudios en este sentido para poder realizar análisis más válidos. El meior conocimiento de los factores que pueden influir en la decisión de los docentes de integrar las aulas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá la introducción de estas innovaciones en las Universidades.

Actualmente, no se trata ya de dar clase o impartir docencia mediante la explicación de una serie de contenidos, sino de guiar y orientar el aprendizaje de los alumnos en dirección hacia la adquisición de competencias, en el presente estudio, de competencias en información y comunicación audiovisual con el uso de la WebCT.

Teniendo en cuenta este conjunto de consideraciones referentes a la integración de las nuevas herramientas mediáticas y los recursos de información online para la construcción del conocimiento, y asimismo en consonancia con las características de los parámetros internacionales, en esta etapa de convergencia tecnológica se debe pensar en una formación del profesorado que integre todos los medios.

Por otra parte, desde el punto de vista educativo en la sociedad actual ciertos valores parecen quedar marginados por los contravalores. Éste es el motivo por el que proponemos indagar hasta qué punto las series de dibujos animados dirigidas a niños y adolescentes son un impedimento y no una ayuda a su formación ciudadana y cívica.

Una alfabetización mediática ha de tener en cuenta los valores tecnológicos, y los valores sociales, democráticos y éticos. Con el uso de las TIC desde la escuela es la ocasión y un medio para la formación cívica y democrática de los alumnos.

La competencia digital de los alumnos de Magisterio como futuros docentes incluye tanto las tecnologías de la información como de la comunicación. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producir información. De acuerdo con Ferrés (2007: 100-107), «una persona competente en comunicación audiovisual debiera de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales y al mismo tiempo de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces».

El término valor tiene una doble dimensión, la material y la abstracta. Los valores para materializarse necesitan de un referente físico o hecho en los que puedan observarse. Enseñar a ver críticamente la televisión requiere intervenciones educativas en el aula trabajando los contenidos que llegan al alumnado desde la televisión.

La televisión nos enseña una nueva forma de conocer

el mundo y la vida real, utilizando, a veces, la manipulación y la seducción. Existe una necesidad indiscutible del uso de la televisión como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción del espacio innovador en la práctica docente. Lo más importante no consiste en conocer solamente los medios que utilizan los profesores, sino también qué estrategias cognitivas, procedimientos y actitudes adquieren o desarrollan los alumnos.

Desde los aportes curriculares para la educación en medios, hay que señalar el carácter transversal que debieran tener los medios en el currículo, lo cual requiere una formación docente de calidad. En la misma línea afirma Aguaded (2005: 51-55) que existe la necesidad de insertar el aprendizaje del medio televisivo en el ámbito escolar con el fin de desarrollar habilidades para captar el mensaje audiovisual y aprovechar las posibilidades educativas de este medio como recurso didáctico.

La televisión cumple una función social e influye en la conducta social, como puede ser la transmisión de información, valores, educación, cultura y ocio, entre otras. La función del servicio público de la televisión de acuerdo con García Matilla (2005: 33-44) se identifica con el compromiso educativo del reforzamiento de valores democráticos, así como con la necesidad de una formación en medios que se relaciona con la promoción de la sociedad de la información y la facilitación de la creación de cauces participativos.

Es necesario destacar el interés educativo de la investigación referente a televisión y educación. El Congreso Hispanoluso «La televisión que queremos. Hacia una televisión de calidad» congregó a más de 400 profesionales e investigadores de Europa y América –casi 20 países– para discutir sobre este medio de comunicación que tan radicalmente ha transformado el mundo de finales del siglo XX y cómo vislumbramos, lo que empieza a hacer ya también, y más si cabe, en los inicios del nuevo milenio (Aguaded, 2005:

El visionado de programas educativos y curriculares, bien seleccionados, sin duda alguna, es un recurso didáctico, tanto para adquirir contenidos conceptuales como para potenciar el desarrollo afectivo y emocional de los niños y adolescentes.

17-18). La alfabetización mediática de los alumnos es un elemento nuevo e implica la formación del profesorado más allá de los aspectos técnicos. Una vez expuesta la información más relevante para el presente estudio, se formulan a continuación los objetivos siguientes: 1) Averiguar la valoración que hacen los estudiantes de Magisterio del aula virtual WebCT como apoyo a la docencia presencial; 2) Conocer las ventajas que aportan el uso de la WebCT y de las TIC en el aprendizaje colaborativo de los alumnos de Magisterio para la construcción del conocimiento, concretamente, en el estudio de caso referente al análisis de: «Valores y contravalores transmitidos por series televisivas dirigidas a niños y adolescentes».

2. Material y métodos

Las investigaciones que proceden de la antropología y de la etnografía precisan de modelos cualitativos para el estudio de aspectos socioculturales de la conducta humana, frente a las limitaciones que ofrece la metodología cuantitativa a la hora de investigar problemas sociales. El análisis de contenido se define como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.

En el presente estudio se ha seguido la técnica de análisis de contenido cualitativa y cuantitativa, ya que por una parte se recoge la valoración que hacen los alumnos de Magisterio de la utilización de WebCT como apoyo a la docencia presencial en la asignatura de «Tecnologías aplicadas a la Educación» en la parte correspondiente a Comunicación Audiovisual y Educación, y por otra se recogen los datos del ámbito de análisis de contenidos de valores y contravalores transmitidos por series televisivas de dibujos animados dirigidas a la población infantil y adolescente, y del ámbito de expresión multimedia de dichos valores y contrava-

balleros del Zodiaco»; 7) «Padre de Familia»; 8) «Los Simpson»; 9) «Dave El Bárbaro»; 10) «Lilo y Stitch»; 11) «Oliver Bengi»; 12) «El Inspector Gadget».

2.1. Variables

Se analizaron dos tipos de variables, unas relacionadas con la valoración que hacen los alumnos del aula virtual WebCT como apoyo a la docencia presencial, y otras referentes a las ventajas que aporta el uso de WebCT y de las TIC en el aprendizaje colaborativo de los alumnos de Magisterio para la construcción del conocimiento en estudio del caso práctico del análisis de contenido de «Valores y contravalores transmitidos por series televisivas dirigidas a la población infantil y adolescente».

Pensar que los futuros maestros puedan enseñar con TIC sin haber aprendido sus usos didácticos y sus posibilidades de aplicación educativa etiqueta los planes de estudios de Grado de Maestro de las Universidades que han conseguido el anacrónico logro de aprobar estos tecnófobos planes.

lores con el uso de las TIC. Para conocer las series televisivas que más visionaba la población infantil y adolescente de la Comunidad Autónoma de La Rioja, se recabó información a niños, niñas, adolescentes, familias y maestros. Se cuenta con una muestra de 205 alumnos de Magisterio de la Universidad de La Rioja que cursaban la asignatura en la parte de Comunicación Audiovisual y Educación. Para el análisis de contenido de valores se ha seleccionado de forma aleatoria una muestra de 24 capítulos (de los 68 capítulos analizados por los alumnos) que corresponden a dos capítulos de cada una de las 12 series igualmente seleccionadas de forma aleatoria (de las 18 series analizadas), debido a que en algunos casos varios capítulos de las mismas series se repetían varias veces, lo cual podía aportar una mayor cantidad de datos con respecto a otras series televisivas analizadas y menos representativas en el número de capítulos. Para la realización del trabajo se constituyeron grupos de 6 alumnos, a razón de un análisis de dos capítulos de la misma serie por grupo. La muestra queda representada por dos capítulos de cada una de las series siguientes: 1) «Shin Chan»: 2) «La Banda del Patio»: 3) «Las Tres Mellizas»; 4) «Campeones»; 5) «Futurama»; 6) «Ca-

2.1.1. Variables independientes relacionadas con el uso de la WebCT como apoyo a la enseñanza

Se tuvieron en cuenta los contenidos de cada uno de los módulos siguientes ubicados en la WebCT:

• Módulo de comunicación. En este módulo se recoge todo tipo de comunicación virtual sincrónica y asincrónica,

como por ejemplo correo electrónico, tutorías virtuales y foros, entre otros.

- · Módulo de contenidos. En este módulo se recogen todos los materiales colocados por la profesora en el aula virtual WebCT como apoyo y guía de orientación a los alumnos: 1) Una guía para la lectura de elementos y características de la imagen; 2) Un cuestionario de análisis de publicidad: actividades prácticas; 3) Apuntes referentes a la alfabetización audiovisual; 4) Enlaces a vídeos de cursos audiovisuales localizables en la biblioteca de la Universidad de La Rioja (La imagen sonora: lectura de la imagen y medios audiovisuales; La imagen; La imagen en movimiento, guión y realización); 5) Enlaces a artículos de revistas digitalizadas referentes a: responsabilidad social y autorregulación de las cadenas televisivas sobre la infancia; El defensor de la audiencia como instrumento para la educación en medios: la competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores, entre otros; 6) Ejemplos de trabajos multimedia realizados por alumnos de cursos anteriores.
- Módulo de evaluación. En este módulo se tiene en cuenta todo el material disponible en WebCT que supone una evaluación flexible del alumno durante el

proceso de aprendizaje, por ejemplo: 1) Ejercicios de autoevaluación resueltos; 2) Rejillas para la codificación y recogida de datos de valores positivos y de sus correspondientes valores asociados, así como de los datos referentes a contravalores y sus correspondientes contravalores asociados; 3) Orientaciones para la exposición práctica de los trabajos realizados en grupo; 4) Orientaciones para la elaboración y entrega del portafolio en grupo grabado en DVD.

2.1.2. Variables independientes: unidades de análisis aplicadas al análisis de contenido de las series

Tanto los valores positivos como sus correspondientes contravalores o valores negativos constituyen diez categorías de análisis. A su vez, a cada valor o contravalor que forma una categoría se le asocian valores y actitudes tanto positivas como negativas relacionadas que presentan características comunes (Cruz, 2006: 117-147). A modo de ejemplo se exponen a continuación las diez categorías de valores y contravalores, y algunos posibles valores, contravalores y actitudes que se relacionan con cada categoría:

- Valores positivos y posibles, entre otros, valores y actitudes relacionados: 1) Amistad: lealtad, afecto y cariño; 2) Confianza: fe, creencia y seguridad; 3) Diálogo: razonamiento, consulta y comentarios; 4) Igualdad: equidad, equivalencia y coincidencia; 5) Justicia: derecho, imparcialidad y ecuanimidad; 6) Paz: calma, concordia y afabilidad; 7) Responsabilidad: cumplimiento, vínculo y compromiso; 8) Respeto: consideración y admiración; 9) Solidaridad: apoyo, cooperación y unión; 10) Tolerancia: paciencia, indulgencia y condescendencia.
- Valores negativos o contravalores y posibles, entre otros, valores y actitudes relacionados: 1) Enemistad: hostilidad, antipatía y animadversión; 2) Desconfianza: incredulidad, recelo y suspicacia; 3) Imposición: coerción, coacción y obligar; 4) Desigualdad: distinción, racismo y discriminación; 5) Injusticia: ilegalidad, ilegitimidad y tiranía; 6) Violencia: brutalidad, brusquedad y salvajismo; 7) Irresponsabilidad: despreocupación, insensatez y apatía; 8) Falta de respeto: desconsideración, humillación y ridiculizar; 9) Insolidaridad: egoísmo, competitividad e individualismo; 10) Intolerancia: autoritarismo, racismo e intransigencia.

2.1.3. Variables dependientes relacionadas con WebCT

En el módulo de comunicación se tiene en cuenta la valoración que hacen los alumnos tanto de la comunicación sincrónica como de la comunicación asincrónica que la profesora establecía con los alumnos, de los alumnos con la profesora y de los alumnos entre sí. En el módulo de contenidos se contempla la valoración que hacen los alumnos de los contenidos de la asignatura colocados por la profesora en WebCT. En el módulo de evaluación de WebCT se valoran por los alumnos: ejercicios de autoevaluación, guías de orientación para la exposición del trabajo realizado en grupo, así como la guía para la elaboración y entrega del portafolios trabajado en grupo y recogido en un DVD.

2.1.4. Variables dependientes: valores positivos y negativos o contravalores contenidos en las series

Se incluyen los valores positivos y negativos que se encuentren en el análisis de contenido verbal, no verbal y paraverbal en los capítulos de las series analizadas. A modo de ejemplo se citan a continuación algunas frases portadoras de valores negativos:

- Desigualdad de género (Shin Chan). Hirosi: «Las mujeres son así, nunca puedes creer lo que dicen».
- Desconfianza y falta de respeto. (La banda del patio). Ashley: «Lárgate, miserable chivato».
- Violencia. (Los Simpson). Homer: «iAhora achicharraos gamberros!».
- Imposición y violencia. (Los Caballeros del Zodiaco). Marín: «Seiya, si quieres volver a Japón, tendrás que luchar y vencer a Sira».

2.2. Técnica de recogida de datos

Se exponen a continuación las técnicas de recogida de datos en cada variable.

2.2.1. Módulos de comunicación, contenidos y evaluación

Los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida de datos fueron los siguientes:

1) La entrevista en la que cada ítem podía valorarse de 1 a 5 puntos (muy poco, poco, con frecuencia, bastante, mucho) permitió recoger información referente a la valoración que los alumnos realizan de los módulos de comunicación, contenidos y evaluación de WebCT como apoyo a la enseñanza presencial; 2) El análisis del contenido de los documentos recogidos por los alumnos en el DVD a modo de portafolios, que se elaboró como actividad formativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto individual como en grupo colaborativo; 3) Las notas de campo recogidas en las tutorías presenciales y virtuales, así como en las exposiciones de trabajos por los alumnos; 4) Los ítems relacionados con la tutoría, los contenidos de la asignatura y los criterios de evaluación que los alumnos cumplimentan anónimamente en la evaluación institucional del profesor.

2.2.2. Análisis de contenidos de las series televisivas

En primer lugar se evaluó la ficha técnica elaborada por cada grupo de alumnos y que debía responder a los datos siguientes: programa, género, dirección, producción, guión, franja horaria y cadena. También se evaluó la descripción de los personajes como portadores de valores y contravalores que manifiestan en sus comportamientos y actitudes.

Los alumnos visionaron y grabaron cada uno de los capítulos de la serie elegida, y a continuación llevaron a cabo las tareas siguientes que sirvieron para la recogida de datos: 1) Transcripción escrita de los capítulos de las series televisivas: 2) Reducción de la información, recogiendo solamente las frases, palabras, imágenes y ambientes en los que aparecía algún valor o contravalor relacionado con alguna de las diez categorías de valores tanto positivos como negativos; 3) Cumplimentaron las rejillas en las que se recogen las frecuencias con las que aparecen en los capítulos los valores o contravalores asociados a cada una de las categorías; 4) Mediante la aplicación Excel calcularon las frecuencias y porcentajes tanto de los valores positivos como negativos; 5) Elaboraron las conclusiones y propuestas didácticas referentes a la utilización didáctica del medio televisivo; 6) Cada grupo de alumnos expuso el estudio realizado de las series seleccionadas utilizando el ordenador y los materiales multimedia creados por el grupo.

Por último, los trabajos fueron evaluados de acuerdo con los siguientes criterios: La capacidad de análisis y de identificación de los valores y contravalores hallados por los alumnos en los capítulos analizados; la creatividad e innovación en el ámbito de expresión a través de la utilización de las TIC por los alumnos; y por último las propuestas didácticas diseñadas por los alumnos.

3. Resultados

3.1. Valoración de los módulos

La valoración que hacen los alumnos de los módulos de la WebCT como apoyo a la enseñanza presencial es la siguiente: Las herramientas más valoradas por los alumnos son todas aquéllas relacionadas con la evaluación (92,5%); un porcentaje del 90,5% alcanza la valoración del módulo de contenidos, y por último la valoración del módulo de comunicación alcanza un 80,5%. Se detecta un pequeño porcentaje de alumnos que se encuentra más satisfecho con la enseñanza presencial solamente.

3.2. Análisis de contenido de las series televisivas

En la tabla 1 se puede observar que en la primera fila constan las diez categorías de valores positivos y en la primera columna a la izquierda se encuentran los títulos de las series analizadas. También puede observarse en la última fila el promedio de porcentajes de todas las series en cada valor.

El orden axiológico de los valores positivos de acuerdo con el porcentaje medio de los capítulos de todas las series analizadas es el siguiente: 1) Amistad; 2) Solidaridad; 3) Responsabilidad; 4) Confianza; 5) Respeto; 6) Diálogo; 7) Tolerancia; 8) Paz; 9) Igualdad; 10) Justicia. En el análisis individual de cada serie el valor de la amistad está presente en todas las series y con un alto porcentaje en «Los Simpson» y «Shin Chan». Los porcentajes más altos del valor de la solidaridad corresponden a la serie «La Banda del Patio». v a «Lilo v Stitch». En los capítulos analizados de la serie los Simpson no aparecen contenidos relacionados con el valor de la confianza. No aparecen contenidos relacionados con el respeto en las series siguientes: «Padre de Familia», «Los Simpson» y «Caballeros del Zodiaco». No figuran contenidos relacionados con la tolerancia en las series: «Los Simpson», «Caballeros del Zodiaco» y «El Inspector Gadget». En series como «El Inspector Gadget», «Caballeros del Zodiaco» y «Shin Chan» no aparecen contenidos relacionados con el valor de la paz. No figuran contenidos relacionados con la igualdad en las series: «Padre de Familia», «Los Simpson», «Campeones», «Lilo y Stitch» y «Caballeros del Zodiaco». Tampoco se aprecian contenidos relacionados con la justicia en las series «Shin

Porcentajes	Amistad	Confianza	Diálogo	Igualdad	Justicia	Paz	Responsabilidad	Respeto	Solidaridad	Tolerancia
Shin Chan	52,38%	4,76%	4,76%	4,76%	0,00%	0,00%	14,29%	4,76%	9,52%	4,76%
Padre de Familia	46,15%	7,69%	7,69%	0,00%	11,54%	7,69%	3,85%	0,00%	7,69%	7,69%
Los Simpson	60,71%	0,00%	5,36%	-0,00%	1,79%	1,79%	26,79%	0,00%	3,57%	0,00%
Futurama	20,63%	15,63%	3,75%	6,25%	5,00%	5,63%	8,75%	9,38%	15,00%	10,00%
Dave el Bárbaro	12,82%	7,69%	5,13%	7,69%	5,13%	12,82%	12.82%	15,38%	15,38%	5,13%
Campeones	25,81%	16,13%	6,45%	0.00%	6,45%	3,23%	12,90%	9,68%	12,90%	6,45%
Oliver y Benji	24,39%	7,32%	9,76%	4,88%	0,00%	2,44%	14,63%	21,95%	12,20%	2,44%
Lilo y Stitch	33,33%	11,11%	2,78%	0,00%	0,00%	2,78%	11,11%	5,56%	30,56%	2,78%
Las Tres Mellizas	34,11%	11,63%	13,95%	1,55%	0,00%	1,55%	16,28%	7,75%	12,40%	0,78%
La Banda del Patio	7,69%	5,77%	8,65%	8,65%	4,81%	6,73%	11,54%	11,54%	30,77%	3,85%
Caballeros del zodiaco	30,56%	16,67%	13,89%	0,00%	5,56%	0,00%	5,56%	0.00%	27,78%	0,00%
Inspector Gadget	17,54%	10,53%	8,77%	1,75%	5,26%	-0,00%	24,56%	10,53%	21,05%	0,00%
Promedio Series	26,90%	10,33%	7,88%	3,80%	3,53%	3,94%	13,72%	8,70%	17.12%	4,08%

Table 1. Porcentajes de valores positivos de las series de TV estudiadas.

Porcentaies	Enemistad	Desconfianza	Imposición	Desigualdad	Iniusticia	Violencia	Irresponsabi	Falta respet	Insolidari	Intoleran
Shin Chan	12.50%		3.13%	3.13%	6.25%	12,50%	6.25%	46.88%	3.13%	3,13%
Padre Familia	10,87%	6,52%	4,35%	4,35%	4,35%	19,57%	4,35%	26,09%	4,35%	15,22%
Los Simpson	3,70%	1,85%	0,93%	0,93%	1,85%	25,93%	4,63%	49,07%	6,48%	4,63%
Futurama	15,31%	5,74%	5,74%	7,18%	2,87%	15,31%	11,00%	25,84%	4,78%	6,22%
Dave Bárbaro	10,26%	1,71%	5,13%	2,56%	3,42%	29,91%	9,40%	21,37%	6,84%	9,40%
Campeones	14,29%	9,52%	4,76%	2,38%	4,76%	14,29%	16,67%	23,81%	7,14%	2,38%
Oliver Benji	7,50%	12,50%	2,50%	10,00%	2,50%	20,00%	12,50%	20,00%	7,50%	5,00%
Lilo Stitch	16,13%	3,23%	6,45%	3,23%	3,23%	9,68%	9,68%	29,03%	12,90%	6,45%
Tres Mellizas	29,73%	10,81%	9,01%	0,90%	3,60%	16,22%	8,11%	11,71%	6,31%	3,60%
Banda Patio	13,41%	6,70%	10,61%	8,38%	0,56%	22,35%	3,91%	21,79%	1,12%	11,17%
Caballeros Zodi	2,08%	4,17%	12,50%	2,08%	4,17%	27,08%	4,17%	29,17%	12,50%	2,08%
Inspect. Gadget	21,28%	8,51%	4,26%	6,38%	4,26%	25,53%	4,26%	17,02%	4,26%	4,26%
Promedio series	13,23%	5,86%	6,62%	4,63%	2,93%	20,89%	7,56%	25,90%	5,77%	6,62%

Table 2. Porcentajes de valores negativos o contravalores de las series de TV estudiadas.

Chan», «Oliver y Benjí», «Lilo y Stitch» y «Las Tres Mellizas».

En la tabla 2 se pueden consultar los resultados del análisis de contenido de valores negativos o contravalores en las series analizadas. El orden axiológico de los valores negativos o contravalores de acuerdo con el porcentaje medio de todas las series analizadas es el siguiente: 1) Falta de respeto; 2) Violencia; 3) Enemistad; 4) Irresponsabilidad; 5) Imposición; 6) Intolerancia; 7) Desconfianza; 8) Insolidaridad; 9) Desigualdad; 10) Injusticia. Los capítulos analizados de la serie «Los Simpson» y de la serie «Shin Chan» alcanzan un porcentaje alto de contenidos relacionados con la falta de respeto. Se puede observar que en los capítulos de todas las series analizadas aparecen contenidos correspondientes a contravalores o valores negativos.

4. Discusión y conclusiones

En cuanto al uso de la WebCT y de las TIC en general, se considera que son pilares importantes en los que apoyarse como ejes en la innovación metodológica del EEES basada en el aprendizaje centrado en el alumno.

Se han promovido procesos de comunicación y reflexión entre los alumnos de Magisterio a través de los espacios de colaboración tanto en el aula presencial como en el aula virtual. Las guías y orientaciones didácticas colocadas en el aula virtual para la elaboración de los portafolios grabados en DVD con el fin de permitir el seguimiento y la flexibilización de la evaluación continua del trabajo realizado en grupo han sido valoradas muy favorablemente por el alumnado. A través de la WebCT se ha potenciado tanto la individualización y autonomía del aprendizaje del alumno como el trabajo colaborativo, así como la comunicación sincrónica y asincrónica virtual de la profesora con los alumnos y de éstos entre sí. Son bien acogidos por los alumnos los materiales relacionados con los contenidos de la asignatura colocados en la WebCT. Manifiestan como ventajas importantes los enlaces desde la WebCT a materiales audiovisuales y a revistas digitalizadas de lectura obligada en la asignatura cuando por motivos diversos los alumnos no han podido asistir a las clases presenciales. Los datos obtenidos en la presente investigación muestran afinidades con los obtenidos en el estudio realizado por Hinojo y colaboradores (2009: 165-174) referente a las percepciones del alumnado sobre el blended learning en la Universidad, afirman que las metodologías centradas en el e-learning son muy adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario.

Podemos confirmar haber conseguido el primer objetivo propuesto en la investigación, ya que se ha averiguado la valoración que hacen los estudiantes de Magisterio del aula virtual WebCT como apoyo a la docencia presencial, obteniéndose como resultado una valoración muy favorable por dichos alumnos del aula virtual WebCT como apoyo a la docencia presencial. Se detecta cierta resistencia por parte de algunos alumnos, ya que el trabajo planteado a través de la WebCT y con la utilización de las TIC requiere adquirir nuevas competencias para el aprendizaje. Lo que indica una cierta inseguridad por este reducido porcentaje de alumnos y la preferencia por el sistema tradicional presencial en el que ya poseen habilidades y destrezas sin arriesgarse al fracaso.

Pavón (2008: 119-134) resalta que existen escasos estudios que den cuenta con claridad de los siguientes aspectos: objetivos de aprendizaje alcanzados, grado de satisfacción de los usuarios, y seguimiento y evaluación realizados.

En el presente trabajo empírico estos aspectos han sido analizados, lo cual se considera una aportación. Sin pretender extrapolar los resultados debido a la representatividad de la muestra, se puede confirmar que en general los alumnos han obtenido mejor rendimiento que las promociones de cursos anteriores. La facilidad de comunicación sincrónica y asincrónica, junto con el trabajo en equipo, enriquece a todos los com-

ponentes del grupo y favorece la participación en el intragrupo.

En cuanto al segundo objetivo, se puede confirmar que los alumnos, a través de Internet y de otros buscadores, localizan los datos necesarios para cumplimentar las fichas técnicas de los capítulos de las series televisivas, así como para la elaboración de contenidos en formatos multimedia mostrando su competencia audiovisual tanto en el ámbito de análisis de valores como en el ámbito de expresión. Los alumnos de Magisterio aportan un nuevo sentido al uso docente de las series de televisión, ya que la popularidad de las producciones de distribución amateur de aplicaciones multimedia ofrece a los alumnos de Magisterio la oportunidad para estimular la innovación y la creatividad recombinando imágenes y sonidos. Esto implica alterar, insertar, borrar, editar. combinar o cambiar la secuencia de un texto o de las imágenes para producir algo que sea distinto a la grabación realizada desde la televisión.

En cuanto a los resultados de análisis de contenido de valores y contravalores de las series televisivas en nuestra investigación, encontramos resultados afines a los hallados por Sevillano (2005: 284), cuando afirma que los niños prefieren programas caracterizados por la acción y la violencia. Por otra parte, Cruz (2006: 117-145), abundando en los resultados de la presente investigación, encuentra en su trabajo que los valores relacionados con la amistad y el compañerismo ocupan los primeros lugares en el orden axiológico hallado, así como los contravalores relacionados con la falta de respeto y la intransigencia. Respecto a los estereotipos de género, Espinar (2007: 129-134) observa una mayor presencia masculina entre los protagonistas en el caso de la programación estadounidense y japonesa.

En la presente investigación se considera una aportación con respecto a otras investigaciones anteriores, el análisis de contenido de los valores y contravalores de cada una de las series en particular y su estudio comparativo con todas las series analizadas. Esto nos permite conocer qué tipo de valores y contravalores predominan en cada serie y llegar a la conclusión de la evidente necesidad de una adecuada selección de programas televisivos con los niños y adolescentes para generar actitudes de diálogo, comunicación, información y negociación, entre otras. Por ello, la televisión debería de ser un instrumento más explotado en la familia con objetivos educativos.

La transcripción de los capítulos y el debate para la selección de las frases e imágenes portadoras de valores y contravalores asociados ofreció una excelente oportunidad para realizar una profunda reflexión sobre los contenidos audiovisuales con los alumnos/as de Magisterio. Ya que la imagen del dibujo animado permite una lectura no solo denotativa sino también connotativa. Se produce una auténtica lectura intertextual (comunicación verbal, comunicación no verbal y comunicación paraverbal). Las series de dibujos animados sirven en la escuela para observar explícitamente los sentimientos y emociones de los personajes, a través de los cuales el alumno y la alumna pueden proyectarse e identificar sus fortalezas y debilidades con intención de cambio y de logro a partir de los errores vicarios expresados por los personajes. Los valores positivos que transmiten las series de dibujos animados emitidas por televisión favorecen el desarrollo de actitudes afectivas y emocionales ante la vida que, a veces, son poco atendidas tanto por la familia como por la escuela. El visionado de programas educativos y curriculares, bien seleccionados, sin duda alguna, es un recurso didáctico, tanto para adquirir contenidos conceptuales como para potenciar el desarrollo afectivo y emocional de los niños y adolescentes. A pesar de las críticas en base a la investigación realizada y los intentos de regulación de los contenidos televisivos, la programación infantil, a los propietarios de los medios. parece no interesarles. En esta misma línea coincidimos con Del Río y Del Río (2008: 99-108) cuando afirman que resulta necesario que las herramientas de análisis de contenidos televisivos se aborden desde un observatorio que oriente a familias y profesores sobre contenidos de cultura audiovisual educativa de acuerdo al desarrollo evolutivo del niño.

Es preciso destacar, de acuerdo con Aguaded (2009: 7-8), que se puede valorar positivamente la apuesta institucional de la renovación y el inicio de una gran transformación de la Universidad europea, así como de la española. No obstante, existen algunos agentes exógenos y endógenos que están desvirtuando esta oportunidad educativa para el futuro.

La supresión de esta asignatura troncal de los planes de estudio de Maestro, puestos en marcha en la década de los noventa, desde el Boletín Oficial del Estado, en el que no se dejó margen a ciertos profesores tecnófobos presentes en las Diplomaturas y Facultades de Educación, que en la elaboración de los nuevos estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria y de Grado de Maestro en Educación Infantil han ignorado todo aquello que suponga la formación didáctica en TIC, justificando, que sus contenidos son ya transversales, sin tener en cuenta que en la formación de los futuros docentes además del conocimiento de los aparatos, lo que no puede significar sólo su manejo técnico, sino más bien se requiere el análisis, la reflexión y utilización didáctica de los contenidos

transmitidos a través de estas tecnologías. Pensar que los futuros maestros puedan enseñar con TIC sin haber aprendido sus usos didácticos y sus posibilidades de aplicación educativa etiqueta los planes de estudios de Grado de Maestro de las Universidades que han conseguido el anacrónico logro de aprobar estos tecnófobos planes.

Referencias

AGUADED, J.I. (2005). Televisión de calidad. *Comunicar*, 25; 17-18. AGUADED, J.I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25; 51-55.

AGUADED, J.I. (2009). Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales? *Comunicar*, 33: 7-8.

BENNETT, J. & BENNETT, L. (2003). A Review of Factors that Influence the Diffusion of Innovation when Structuring a Faculty Training Program. *Internet and Higher Education*, 6: 53-63.

CRUZ, G. (2006). Análisis axiológico de los programas de televisión dirigidos a los adolescentes entre 12 y 17 años. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de

Barcelona; 117-145.

DEL RÍO, P. & DEL RÍO, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, 32; 99-108.

ESPINAR, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 29; 129-134.

FERRÉS I PRATS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29; 100-107.

GARCÍA MATILLA, A. (2005). Por una televisión para la educación en sintonía multimedia. *Comunicar*, 25; 33-44.

HINOJO, F.J.; AZNAR, I. & CÁCERES, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la Universidad. *Comunicar*, 33: 165-174.

MALIKOWSKI, S.; THOMPSON, M. & THEIS, J. (2006). External Factors Associated with Adopting a CMS in Resident College Courses. PAVÓN, F. (2008). Aulas virtuales para la docencia en la Universidad de Cádiz. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7 (2); 119-134 (www.campus virtual.unex.es/cala/editio) (07-12-09). SAMARAWICKREMA, G. & STACY, E. (2007). Adopting Web-Based Learning and Teaching: A case study in higher education. Distance Education, 28(3): 313-333.

SEVILLANO, M.L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar*, 25; 284.



«UN FILM NO ES MÁS QUE UN SUEÑO QUE SE CUENTA, PERO UN SUEÑO QUE SOÑAMOS TODOS JUNTOS»

JEAN COCTEAU (1889-1963)



 Almudena Ocaña y Mª Luisa Reyes Granada (España) Recibido: 23-04-10 / Revisado: 27-05-10 Aceptado: 05-06-10 / Publicado: 01-10-10

DOI:10.3916/C35-2010-03-13

El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de «La Banda»

The Sonic Imagination of Children in Andalusia: A Musical Analysis of the TV Programme «The Band»

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio descriptivo de la banda sonora de la programación infantil y juvenil de la televisión pública andaluza. Este trabajo se encuentra inmerso en un proyecto de investigación internacional de ámbito latinoameriano que atiende a la necesidad de comprender el contexto auditivo en el que vive la población infantil y estudiar el modo en el que se configura su imaginario sonoro. El uso de la música en la televisión puede responder a intereses comerciales por lo que es necesario comprender su alcance desde el punto de vista educativo. A través del análisis de las secciones fijas, la publicidad y las series de dibujos animados del programa «La Banda» de la televisión pública de Andalucía se muestra el entorno sonoro televisivo de los niños y niñas andaluces. Se utiliza una metodología descriptiva que, a través de la creación de una plantilla de escucha, pone de relieve los elementos más significativos de la muestra. Tras el análisis se concluye que los elementos predominantes en la programación analizada provienen de la música tecno-pop y de la música cinematográfica produciéndose una homogeneización del entorno sonoro que contribuye al empobrecimiento de los hábitos de escucha dificultando la comprensión de elementos musicales complejos. Por esta razón, se señala la necesidad de que la escuela adquiera la responsabilidad que le corresponde en el proceso de educación de la escucha crítica.

ABSTRACT

In this article we present a descriptive study of the soundtrack of children's television programmes on the Andalusian public television network. This study is part of an international research project based on Latin America which seeks to address the need to understand the sonic context in which children live and study the way in which this shapes their sonic imagination. The use of music on television may be a response to commercial needs and, therefore, it is necessary to understand its influence in an educational context. Through the analysis of the permanent sections, advertising and the cartoons included in the TV programme called «The Band» which is broadcast on the Andalusian public television network we can observe the televisual and sonic environment of Andalusian children. We use a descriptive methodology which, through the creation of a listening worksheet, highlights the most significant elements in the sample. After the analysis, we concluded that the predominant musical elements in the programme analyzed were from techno-pop and cinema soundtracks and this produced certain homogeneity in musical terms which in turn led to an impoverishment of listening habits which made it difficult to understand more complex musical elements. Therefore, we stress the need for schools to accept their responsibility in the task of educating children in critical listening skills.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Banda sonora, televisión, publicidad, dibujos animados, infancia, música. Soundtrack, television, advertising, cartoons, childhood, music.

- Dra. Almudena Ocaña es Profesora Colaboradora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (aocafer@ugr.es).
 - ♦ Dra. Mª Luisa Reyes es Profesora Colaboradora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (mlreyes@ugr.es).

1. Introducción

En la actualidad la televisión es un elemento omnipresente. Su influencia en la sociedad es un hecho y los niños y las niñas son espectadores habituales tanto de los contenidos pensados para ellos como del resto. Así, que teniendo en cuenta que este sector de la población es particularmente vulnerable a los mensajes que recibe a través de la televisión, y que éstos influyen en sus percepciones y comportamientos (Gerbner, Gross & otros, 1994; Villani, 2001), se hace necesario seguir articulando investigaciones en este sentido.

Pero si además, independientemente del tipo de influencias, positivas o negativas que pueda producir, tenemos en cuenta que los mensajes de la televisión no son percibidos de manera consciente, pues tal y como afirma Ferrés (1994), la televisión, al no exigir un esfuerzo racional para su descodificación, no facilita una actitud reflexiva, el hecho de no dejar a un lado este tipo de cuestiones se erige más importante.

A esta influencia ejercida por la televisión contribuyen todos los elementos del lenguaje audiovisual que, como su propio nombre indica, atienden a la mezcla de las leyes internas de la imagen y el sonido. Sin embargo, la atención que se le ha prestado al sonido ha sido bastante inferior que la prestada a la imagen pues, tal y como enuncia Aguaded (2000: 54), «hasta hoy el sonido en el medio televisivo ha sido el pariente pobre, el punto débil de realizadores que se han centrado especialmente en la magia de las imágenes».

Según Delalande (2004), los adolescentes tienen una cultura musical propia, hecho que aprovecha la industria musical que ve en esta franja de edad un segmento de mercado particularmente transmisor. En este sentido la televisión contribuye a este juego de mercado ofreciendo una versión seleccionada y editada del entorno musical (Porta & Ferrández, 2009).

Pero no podemos olvidar que la banda de la televisión no es simplemente un telón de fondo para la narración y la imagen sino que proporciona una fuerza significativa al mensaje televisivo. El hecho de que no seamos capaces de comprender su alcance no significa que no ejerza su influencia en los espectadores en general, y en los niños y las niñas, en particular. De hecho, tal y como apunta Cebrián de la Serna (1992), muchos de los códigos televisivos como los mímicos, icónicos y musicales se aprenden prematuramente, incluso antes que el leguaje hablado.

Por tanto, es necesario mostrar la banda sonora como una forma significativa de representación del mundo (Porta, 2007), y como especialistas en Educación Musical estamos interesadas en conocer y comprender los elementos que componen el entorno so-

noro de nuestros educandos. En la línea que indican Arredondo y García (1998) necesitamos ocuparnos del discurso musical en sí mismo, recurriendo a dimensiones tratadas hasta ahora tangencialmente o únicamente en su relación con la imagen textual, lo que nos obliga a ocuparnos del análisis de los elementos musicales y su significado semiótico de forma específica.

Con este objetivo se inició un proyecto de investigación internacional de ámbito latinoamericano que atiende a la necesidad de comprender el contexto sonoro en el que vive la población infantil y estudiar cuál es su influencia en la configuración de su personalidad. La primera parte de esta investigación ha consistido en realizar un estudio descriptivo de la banda sonora de los programas infantiles y juveniles de Argentina, Chile, Brasil y España.

En el caso de España se han analizado las programaciones de elaboración propia de las comunidades autónomas de Cataluña (TV3), Valencia (Canal9) y Andalucía (Canal Sur), así como la programación de difusión nacional (TVE).

El propósito del estudio que presentamos en este artículo fue conocer qué escuchan los niños y niñas andaluces en el programa infantil «La Banda» de Canal Sur para, a partir del análisis de los elementos sonoros que ahí aparecen, aproximarnos al significado de ese mensaje y determinar su influencia en el imaginario sonoro infantil, así como abordar cuáles pueden ser sus implicaciones educativas.

2. Material y métodos

Como herramienta de recogida de información se elaboró una plantilla que nos permitiera recoger los elementos musicales que aparecen en la programación. El hecho de que la música es un arte temporal nos obligó a realizar una serie de prospecciones recurrentes a lo largo del tiempo que han determinado la selección de la muestra. Esta plantilla ha sido elaborada y validada por el grupo investigador, y la descripción detallada del proceso de construcción y del contenido de la misma puede consultarse en Porta y Ferrández (2009).

Para la selección de la muestra se propuso la realización de un muestreo intencionado según los siguientes criterios: a) franja horaria de emisión de mayor audiencia; b) período de emisión en que se evitarán promociones especiales como las campañas de Navidad que pudieran modificar el formato habitual del programa; c) programas completos correspondientes a una semana de emisión.

Teniendo en cuenta estos criterios, la muestra seleccionada, en el caso de Andalucía, fue la programación de «La Banda» de Canal Sur emitida la semana del 21 al 25 de Enero de 2008 en horario de 7:30 h a 9:30 h de la mañana.

Para la aplicación de la plantilla se seleccionaron:

- Secciones fijas: cabecera y cierre del programa, cortinillas y promociones de actividades culturales.
 - Tres anuncios publicitarios.
- Dos capítulos de dos series diferentes de dibujos animados.

El carácter temporal de la música nos obligó a establecer, en cada uno de los elementos seleccionados, secuencias de corte para la aplicación de la plantilla. Analizamos un total de 81 plantillas aplicadas de forma intencionada. Seleccionamos el principio y el final de cada uno de los elementos de la programación mencionados anteriormente y dentro de cada uno de ellos intervalos de 45".

Además, para tener una información de un día de programación completo se analizaron diez cortes periódicos realizados cada cinco minutos. Para corroborar la veracidad de la información recogida en las plantillas aplicamos un proceso de triangulación que consistió en la escucha de los mismos cortes y posterior análisis, según la plantilla anteriormente citada, por tres expertos externos.

3. Resultados

«La Banda» es el programa infantil de televisión más visto en Andalucía. Su estructura responde al mo-

9 1 4 /1/	1	1 ,	· ·	1 1	
3 I Análisi	s de	las secciones	tuac	del	programa

La música que aparece en la cabecera es la misma que se escucha de fondo durante la presentación y cierre del programa. Se trata de una melodía en ritmo binario y comienzo tético. La tonalidad es Do Mayor y la cadencia final es conclusiva. Con textura homofónica v sonido electrónico original tiene un estilo que se aproxima al tecno. Como hemos señalado anteriormente la dinámica de la música depende del momento en el que se utiliza y de la función que tiene. Cuando aparece como melodía principal (cabecera) la intensidad es fuerte, mientras que cuando se usa como colcha sonora (presentación y cierre) la intensidad es piano. La melodía carece de mayor interés ya que ni siguiera, en el caso de la cabecera, está acompañada de una letra que los niños y niñas puedan aprender, lo que demuestra la escasa importancia que se da a este espacio musical.

Otro aspecto a destacar son los elementos de transición entre los distintos recursos del programa que hemos denominado cortinillas. Se caracterizan por mezclar sonidos acústicos y electrónicos originales. El ritmo es binario y con comienzo tético. La intensidad se mantiene todo el tiempo fuerte, la tonalidad es Sol Mayor y la cadencia conclusiva. Se trata de una textura polifónica que mezcla elementos del pop-rock y autóctonos, como el cajón flamenco y la guitarra, por lo tanto podemos hablar de un estilo híbrido. Éste es el único momento durante el programa donde aparecen

referentes del flamenco.

Entre las actividades culturales que se promocionan en el programa vamos a analizar dos de ellas, por ser las más repetidas a lo largo de la semana.

La primera está dedicada a promocionar el Alcázar de los Reyes Católicos de Córdoba. Tiene una duración de 50"

y la música instrumental que acompaña a la imagen modula su intensidad según se utilice como colcha sonora de la voz en off o como banda sonora de la imagen. A nivel rítmico podemos destacar que está escrita en tempo ternario con comienzo tético. La tonalidad es Mi Menor y la candencia final conclusiva. Utiliza instrumentos reales en la interpretación por lo que el

	Cabecera	13"
Secciones fijas	Presentación	17"
	Promoción de actividades culturales	2 -3'
Dibujos animados	«Megaman» (1 capítulo)	20'
Secciones fijas	Cortinilla	5"
Publicidad	2 – 4 anuncios	2'
Secciones fijas	Cortinilla	5"
Dibujos animados	«Doraemon» (4 capítulos)	40'
Secciones fijas	Cortinilla	5"
Publicidad	2 – 4 anuncios	2'
Dibuico enimedes	«Patatas y Dragones» (1 capítulo)	10'
Dibujos animados	ó «Cosas de Locos» (1 - 2 capítulos)	10 – 20'
Publicidad	2 – 4 anuncios	2'
Secciones fijas	Cierre del programa	23"

Tabla 1. Estructura del programa «La Banda» en la franja de emisión matinal.

delo de programa contenedor donde se recogen secciones fijas, dibujos animados y publicidad. En el programa los dibujos animados ocupan la mayor parte del tiempo de emisión, alrededor del 88%, seguidos de la publicidad con un 8% y las secciones fijas con un porcentaje del 4%. En la tabla presentamos un esquema con la estructura habitual.

sonido es acústico. Se trata de una pieza en estilo medieval que atiende a elementos sonoros autóctonos propios de la música Andalusí.

El segundo clip promociona el parque temático de la naturaleza de Madrid «Faunia». De nuevo la música aparece a modo de colcha sonora y va cambiando la intensidad según se escucha o no la voz en off. Se trata de una música de género mixto, vocal e instrumental. A nivel rítmico destaca la hemiolia, la alternancia entre tempo binario y ternario. El comienzo es tético. La tonalidad Re Mayor y la cadencia conclusiva. Existe relación entre imagen y sonido ya que se trata de un fragmento musical que se acerca al estilo de la música étnica, intentando representar los animales exóticos que podemos encontrar en el parque.

La voz en off que aparece en ambos espacios es la de uno de los presentadores de «La Banda» de manera que el oyente sienta la cercanía del mensaje y se motive por visitar dichos lugares. El tipo de música utilizada tiene algunas de las características que Adorno y Eisler (1981) reconocen como «malas costumbres en la música de cine». La música se utiliza como vestuario o atrezzo y la intensidad de la misma está al servicio de la imagen y del mensaje que se quiere transmitir, produciéndose una estandarización de la interpretación musical. Tal y como señalan estos dos autores «este equilibrio hace que se pierda la dinámica como medio de subrayar las relaciones musicales: la falta de triple fortissimo y pianissimo limitan el crescendo y el descrecendo a una escala demasiado pobre» (Adorno & Eisler, 1981:34).

3.2. Análisis de la publicidad

Para este análisis hemos seleccionado tres de los anuncios que más número de veces se repiten a lo largo de la semana («Actimel», «Nesquik» y «Bollycao Dokyo»). La música utilizada en los dos primeros se caracteriza por hacer un tratamiento cinematográfico de la misma, y el tercero, utiliza una estructura menos narrativa, ya que lo protagoniza una canción interpretada por un grupo de adolescentes.

El primer anuncio es del producto «Actimel» de la marca «Danone». Con una duración de 40", aparece dos veces todos los días exceptuando el jueves que sólo se emite una vez. El anuncio gira en torno a un argumento simple en el que se visualiza cómo las defensas de un niño (identificadas por tres dibujos animados que conforman el grupo «Actimel») luchan con las bacterias y virus que intentan atacar la salud de este pequeño desde el exterior. Se pone de manifiesto cómo al tomar el producto que se anuncia el niño puede hacer frente a las agresiones externas. Esta situación se

ejemplifica con una lucha, al estilo de la «Guerra de las Galaxias», entre el equipo «Actimel» y las bacterias y virus

La banda sonora de este anuncio tiene un marcado carácter cinematográfico donde aparecen sonidos que corresponden a los ruidos que realizan los personaies y objetos que se ven en la imagen. Dichos sonidos están interpretados por instrumentos electrónicos. Otro elemento de la banda sonora lo constituyen las melodías que acompañan a las acciones y que se identifican con los momentos de tensión-lucha (melodía en Mi Menor) o de tranquilidad-victoria (melodía en Do Mayor). El ritmo de estas melodías es binario y el comienzo tético. La dinámica varía según la acción, pero, en líneas generales, podemos decir que aparece un crescendo de principio a fin. No aparecen frases completas, sino que la estructura predominante es la semifrase, ya que la música está al servicio completamente de la imagen.

Vemos en este caso cómo se utiliza una historia de dibujos animados próxima al mundo infantil para promocionar un producto que no va dirigido exclusivamente a este público. De hecho, llama la atención cómo este producto cuenta con varias versiones publicitarias según el público al que va dirigido, el espacio de emisión y la franja horaria. De nuevo, aquí tenemos un ejemplo más donde se utilizan patrones que funcionan y que son próximos a los televidentes para captar su atención. Se provoca, por tanto, un empobrecimiento del entorno sonoro del niño que vuelve a escuchar los mismos patrones repetitivos con los que se le bombardean desde el cine, la radio y la televisión.

El anuncio del producto «Nesquik» de la marca «Nestlé» aparece una vez todos los días de la semana, su duración es de 24" y la música también tiene un carácter cinematográfico. Se narra la acción en la que un grupo de niños y niñas se dan cuenta de que se han quedado sin «Nesquik» y tienen que ingeniárselas para conseguirlo antes de que cierren el supermercado. Además, en el anuncio aparece un dibujo animado —el conejo— que representa el producto.

La banda sonora del anuncio está en todo momento al servicio de la imagen. Aparecen ruidos en el caso de la música diegética y sonidos electrónicos en el de la no diegética. No escuchamos frases completas sino que la estructura de la música está al servicio de la imagen. El ritmo es binario y con comienzo anacrúsico. La dinámica va crescendo a medida que va transcurriendo la acción. Al principio, cuando surge la problemática —los niños se dan cuenta de que se han quedado sin «Nesquik» para la merienda— la música está compuesta en la tonalidad de Mi Menor. Después,

cuando consiguen su objetivo, obtener el producto, la situación de tensión finaliza y se produce una modulación a Do Mayor cerrando la frase con una cadencia conclusiva.

De nuevo vemos un modelo de anuncio que se aproxima a otros referentes televisivos que tienen los niños y niñas. En este caso observamos una estrecha relación con películas de aventuras como, por ejemplo, «Indiana Jones», utilizando recursos musicales similares a los de la banda sonora de esta película. Vemos de nuevo cómo en la publicidad se utilizan estereotipos de la banda sonora cinematográfica.

El último anuncio tiene una duración de 20" y corresponde al producto «Bollycao Dokyo» de la marca «Panrico». Va dirigido a un público adolescente y recrea el pasillo de un instituto donde dos compañeros

se sorprenden cuando un amigo les muestra un «Bollycao» diferente al habitual. En ese momento el chico que tiene el nuevo «Bollycao» hace alusión a que ese es el producto más popular en Japón y, a modo de recuerdo, se traslada a un instituto japonés donde un grupo de estudiantes orientales con uniforme cantan una canción y hacen una coreografía.

La letra de esa canción aparece en la parte inferior de la pantalla a modo de karaoke.

En este caso el formato del anuncio es completamente diferente a los anteriores, aquí la música no tiene un carácter cinematográfico sino que lo más importante es la canción pegadiza que canta el grupo de escolares. Esta canción es interpretada por voces masculinas y femeninas acompañadas por sonidos electrónicos. El ritmo binario y de comienzo tético tiene una dinámica que se mantiene durante toda la canción en fuerte. La tonalidad es Do Mayor con una cadencia conclusiva y la estructura predominante es una frase que se repite constantemente. La letra intenta imitar la fonética nipona y es muy repetitiva. Sin embargo, no aparecen elementos autóctonos ya que se trata de una música de estilo tecno.

En este caso vemos de nuevo referentes musicales próximos a los adolescentes ya que intenta imitar, al menos en la estética, la obra «High School Musical» tan de moda entre los chicos y chicas de estas edades.

En los anuncios analizados se ponen de manifiesto algunos de los ejes constructivos que Porta (2007) identifica en la fabricación de la banda sonora de la publicidad: a) combinaciones; b) música y ruido; c)

música y silencio y d) posición del eslogan en la forma musical.

3.3. Análisis de los dibujos animados

En cuanto a los dibujos animados hemos seleccionado dos de las cuatro series que se emiten durante esta semana. Dicha selección se ha realizado en función de dos criterios: porcentaje de emisión y características musicales. «Doraemon», por ser el que ocupa un mayor tiempo de emisión dentro del programa y, «Patatas y Dragones», por las diferencias significativas con el resto de series en relación a su estética y banda sonora.

Los dibujos animados «Doraemon», japoneses y producidos por «Luk Internacional» desde 1978, son los más emitidos en la franja horaria que hemos anali-

Los adolescentes tienen una cultura musical propia, hecho que aprovecha la industria musical que ve en esta franja de edad un segmento de mercado particularmente transmisor. En este sentido la televisión contribuye a este juego de mercado...

zado. Diariamente se proyectan cuatro capítulos de 10-12' de duración. «Doraemon», es un gato-robot del siglo XXII. Tiene un bolsillo mágico del que saca inventos extraordinarios. «Nobita» es el mejor amigo de «Doraemon» y su madre los tiene muy controlados descubriendo siempre sus pequeñas fechorías.

Los dibujos animados «Patatas y Dragones», franceses y producidos por «Alphanim» desde 2004, sólo se emiten una vez a la semana. El capítulo analizado tiene una duración de 7-8'. Explica la vida en el reino de las «Patatas», donde el rey Hugo III tiene como principal objetivo acabar con el dragón que perturba la paz de sus ciudadanos.

En la banda sonora de los dibujos animados hay que destacar la importancia de la canción de cabecera por ser un elemento recurrente que cumple una doble función, el reconocimiento del programa y la incorporación de la melodía con su letra al imaginario sonoro de los niños y niñas.

La estructura formal de la canción de cabecera de «Doraemon» responde al siguiente esquema: Introducción (Instrumental) – A – A' (Voz y acompañamiento instrumental) – Coda (Instrumental).

Aparecen sonidos electrónicos y la voz cantada es

femenina. A nivel rítmico destaca el compás binario y subdivisión ternaria con comienzo tético. La tonalidad es Fa Mayor y la cadencia conclusiva. Utiliza una dinámica fuerte durante toda la canción donde la textura es de monodia acompañada. Podríamos ubicar esta música dentro del estilo tecno-pop.

En el caso de la canción de cabecera de «Patatas y Dragones» el esquema formal es: Introducción (voz solista + instrumentos) – A (voz solista + instrumentos) – B (coro + instrumentos). Al contrario que sucedía en «Doraemon» los instrumentos que interpretan la melodía inicial son originales confiriendo mayor calidad musical a la canción. Las voces masculinas realizan el solo (sección A) y la parte coral (sección B). El

Teniendo en cuenta la creciente presencia de los medios de comunicación de masas en la vida cotidiana de los ciudadanos, éstos pasan a ser los agentes con más peso en la construcción del mundo sonoro de las nuevas generaciones. De este modo se crearía un vínculo entre los espacios públicos y privados donde la televisión puede ejercer un papel de elemento de conexión.

ritmo es binario con comienzo tético. La dinámica es fuerte y la textura monódica. La tonalidad es Do Menor y la cadencia final conclusiva. La temática de los dibujos animados está ambientada en la época medieval así que la banda sonora intenta imitar la música de esta época.

La música incidental de «Doraemon» se caracteriza por la utilización, en algunas ocasiones, de sonidos acústicos pero en la mayoría de los casos se trata de sonidos electrónicos. Las voces que aparecen son de niño o de mujer según los personajes. En un mismo episodio aparecen diferentes cortes musicales de distinta duración en función de la acción o imagen a la que acompañan. En líneas generales, se trata de melodías simples con tempo binario y comienzo tético. La tonalidad mayor o menor depende de la imagen, al igual que la dinámica que también está determinada por esta cuestión. Podemos afirmar que predominan melodías con cadencia conclusiva aunque en ocasiones encontramos frases inconclusas o suspensivas, sobre todo cuando son fragmentos musicales que acompañan a una acción muy corta. La textura predominante es la homofónica, respondiendo este tipo de música al estilo propiamente cinematográfico.

La música incidental de «Patatas y Dragones» es instrumental y cambia la modalidad en función de la imagen a la que acompaña. La textura es monódica y, en ocasiones, homofónica y los sonidos son acústicos. Escuchamos algunos ejemplos de música diegética, es decir, se puede ver en la imagen la fuente productora del sonido (p.ej. el momento en el que los trompeteros anuncian la llegada de un caballero a la corte). En otras ocasiones se utilizan melodías conocidas (p.ej.: melodía de la Pantera Rosa para acompañar secuencias de suspense). Vemos aquí un claro ejemplo de lo que Adorno y Eisner (1981) denominan utilización de

los «stocks musicales».

Ambos ejemplos responden claramente al estilo cinematográfico utilizando el sonido fónico, el sonido musical y el ruido (Zunzunegui, 1995). En ambas bandas sonoras aparece música de carácter diegético y no diegético desde las tres posiciones que señala Porta (2007): el sonido aparece junto a la fuente sonora, es decir en el campo; aparece también en el mismo espacio pero oculto, es decir fuera del campo y, por último, aparece fuera del espa-

cio y el tiempo de la historia, es decir en off.

4. Discusión

Como se deduce de las descripciones de las músicas analizadas, los elementos predominantes provienen de la música tecno-pop y cinematográfica. El tipo de música de secciones fijas, anuncios y dibujos animados que se emiten en este programa hace pensar que, la mayoría del tiempo de emisión, los niños y las niñas andaluces están inmersos en un contexto musical globalizado y dominado por las tendencias comerciales del mercado. Esta idea coincide con Lorenzo y Herrera (2000) cuando afirman que, en todas las cadenas, existe un claro predominio de la música moderna de corte anglosajón, fácilmente identificable por la audiencia. Por tanto, se corre el riesgo de que los patrones creativos y perceptivos de la música se vayan simplificando progresivamente, lo que puede desembocar en la incomprensión y el desinterés hacia las músicas de mayor complejidad.

No obstante, en las secciones fijas del programa hemos encontrado una serie de elementos musicales de marcado carácter autóctono: la inclusión de la caia flamenca, algunos momentos de sonoridad de guitarra española con acordes propios de estilo aflamencado. el uso del modo menor recordando los tonos propios de la música Andalusí, la inclusión de alguna hemiolia, un toque de castañuela puntual, etc... Da la impresión de que los responsables de la programación infantil tienen presentes los elementos culturales que la música transmite y que refuerzan la identidad, pero finalmente sucumben ante la fuerza del mercado y permiten una invasión total de los efectos musicales propios de la globalización. El compás binario, el comienzo tético, el modo mayor, los timbres propios de la música electrónica, la frase de ocho compases propia del estilo poprock, dominan el tiempo de exposición auditiva de los niños y las niñas andaluces configurando sus gustos musicales por la fuerza de la repetición.

Consideramos que no sería pertinente promover un tipo de programación que mantuviera en el aislamiento auditivo a la población, una programación excluyente donde sólo lo autóctono tuviera espacio. Sin embargo, se hace imprescindible iniciar un proceso de reflexión riguroso sobre las implicaciones que la continua inmersión musical de los más pequeños a través de la televisión tiene en su formación.

Son muchos los elementos musicales que se han desarrollado a lo largo de la historia de las civilizaciones. Estos elementos han logrado una valoración social diferente dependiendo de cada cultura y han adquirido diversos significados tanto musicales como sociales. No podemos reducir el «menú» musical de la infancia a unos cuantos parámetros propios de una cultura y fijados en el último siglo. Escuchar sólo música de estilo pop-rock comercial y música cinematográfica significa reducir el alimento auditivo a las hamburguesas, la pizza y la «coca-cola». Por muy cuidados que sean algunos aspectos musicales en situaciones concretas como las narradas, es posible que se conviertan en el hecho diferencial con poca significatividad en la vida cotidiana de los oyentes.

Al igual que en otros aspectos socioculturales se observa una tendencia a la homogenización que induce a un consumo inconsciente de los productos. La televisión podría ejercer un papel igualador de las diferencias sociales de manera más amplia aportando elementos culturales que doten a los pequeños televidentes de posibilidades auditivas más allá de los éxitos de ventas. Pero podría parecer que las necesidades del mercado se imponen sobre los intereses educativos y culturales.

A la música en los espacios publicitarios analizados se le atribuye la función de anclaje o complemento de los mensajes visuales, proporcionando al espectador un importante valor de fijación para la memoria, facilitando la redundancia y la identificación de estructuras. El mensaje publicitario, cuyo único objetivo reside en incitar a un consumo irracional, se vale de músicas próximas al entorno sonoro del niño para así lograr el citado anclaie.

Sin duda, los anuncios que hemos analizado muestran «la parafernalia expresiva, el desbordamiento de efectos especiales, el deslumbramiento de los recursos visuales y sonoros y la abundancia de figuras retóricas, visuales y verbales que sirven para esconder un enorme vacío de contenidos» (Ferrés, 1994: 47). La televisión como agente de consumo aparece aquí enmascarada tras la función de mero entretenimiento ya que los anuncios que se emiten en esta franja horaria se valen de estas herramientas para convertir la realidad en espectáculo, respondiendo a la nueva ética y estética del divertimento y el consumo.

La música de las series de dibujos animados se sitúa en dos extremos. En el primero de ellos, los efectos musicales son poco cuidados, redundantes, reiterativos, obvios, de una simpleza extraordinaria que banalizan la actitud ante la escucha. La relación del sonido con la imagen cumple una función redundante provocando en los pequeños una falta de atención al no percibir ningún elemento de interés. La serie que responde a estas características sonoras es la que ocupa una mayor franja de emisión. En el otro extremo nos encontramos con un ejemplo que ofrece a la infancia elementos sonoros de mayor calidad y rigurosa elaboración. Este el caso de la serie «Patatas y Dragones» que tiene una emisión bastante más reducida que el ejemplo anterior. Los efectos musicales realizados con instrumentos acústicos de cuidada riqueza tímbrica, los estilos y sonoridades propios de la época que refleja la imagen y el contexto de la historia o los guiños a melodías conocidas por los niños y niñas, dotan a esta serie de un interés musical que motiva la escucha y enriquece de manera subliminal el imaginario sonoro.

Ante esta situación podríamos preguntarnos por qué los programas que consideramos más apropiados desde el punto de vista educativo son los que ocupan un menor número de minutos de emisión: ¿es debido al coste elevado de dichos programas frente a otros de menor calidad?, ¿son estos programas más impopulares y tienen menos audiencia? ¿los responsables de la programación infantil consideran que los espectadores no son «aptos» para «consumir» este tipo de programas? Esta situación nos lleva a plantearnos el siguiente interrogante ¿una televisión de más calidad tendría más o menos éxito entre la audiencia?

Desde la televisión «la música se lanza de forma masiva. Es recibida, sin embargo, mediante la escucha. de forma privada v frágil. Siempre desde un altavoz v. muchas veces, unida a la imagen, la música crea la colcha afectiva de la historia que recuenta junto a ella, o gracias a ella» (Porta, 2006: 105). Así que, sin duda, el papel que juega la educación en este proceso es vital va que el niño está sólo ante el estímulo sonoro y debe tener las estrategias necesarias para descodificarlo correctamente. No debemos dejar en manos de la televisión la educación auditiva de los más pequeños pues, tal y como apunta McGuire (2002: 230), «el potencial educativo real de la televisión es limitado va que no tiene una naturaleza interactiva». Pero tampoco debemos olvidar que, tal y como señala Cardús (2000), la televisión no debe concebirse como un competidor de la educación sino como un elemento de inflexión entre padres, escuela y medios de comunicación. Sin duda, la televisión ofrece una posibilidad de conexión pudiendo cumplir una función formativa permitiendo que el riesgo manipulador de los mensajes inconscientes se desvanezcan, «ya que los estímulos dejan de ser peligrosos cuando dejan de ser inconscientes» (Ferrés, 1994: 102)

Para Maceda (1994) es a través de la educación formal como se puede lograr que cada persona construya un discurso capaz de dar sentido a las imágenes y a los fragmentos conceptuales con los que nos inundan los medios. Sin embargo, la escuela que parece no haber renovado sus viejos paradigmas, sigue rezagada en su intervención sobre uno de los más importantes agentes moldeadores de los individuos: la cultura mediática. Esta, en opinión de Porta (2001), impregna el conjunto de la sociedad contemporánea y a través de la música y la imagen rompe las barreras tradicionales creando un discurso con una fuerte intencionalidad que forma opinión e invita a la acción, manifestando posturas con claro sesgo ideológico y pragmático. Por tanto, según Reyes (2005) se hace indispensable que la escuela adquiera la responsabilidad que le corresponde en este proceso de educación de la escucha crítica.

En este contexto, la familia tendría que jugar también un papel importante, ya que ésta se puede considerar como el motor que inicia el gusto por la música. Sin embargo, en el contexto de un país con escasa tradición musical, juega un papel secundario debido, por una parte, a la nula formación de carácter formal y por otra, a la fragmentación general de las músicas de tradición oral. Teniendo en cuenta la creciente presencia de los medios de comunicación de masas en la vida cotidiana de los ciudadanos, éstos pasan a ser los

agentes con más peso en la construcción del mundo sonoro de las nuevas generaciones. De este modo se crearía un vínculo entre los espacios públicos y privados donde la televisión puede ejercer un papel de elemento de conexión.

Un paso muy importante en este sentido se debe dar desde el ámbito de la investigación educativa, llevando a cabo estudios que nos ayuden a comprender el contexto sonoro en el que se encuentran inmersos los niños y las niñas a través de los medios de comunicación y tratar de conocer el modo en el que el medio televisivo, a través de los lenguajes sonoros y visuales, influye en la infancia.

Referencias

AGUADED, J.I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.

ADORNO, T.W. & EISLER, H. (1981). *El cine y la música*. Madrid: Fundamentos.

ARREDONDO, H. & GARCÍA, F.J. (1998). Los sonidos del cine. Comunicar, 11; 101-105.

CARDÚS, S. (2000). El desconcierto de la educación. Barcelona: Paidós

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

DELALANDE, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23; 17-23.

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

GERBNER, G.; GROSS, L. & OTROS (1994). Growing up with Television: the Cultivation Perspective, en BRYANT, J. & ZILLMANN, D. (Eds.). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum; 17–41.

LORENZO, O. & HERRERA, L. (2000). Análisis educativo-musical del medio televisión. *Comunicar*, 15; 69-174.

MACEDA, P. (1994). La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo. Madrid: Euroliceo.

MCGUIRRE, K.M. (2002). The Relationship between the Availability of a Children's Television Program and song Recognition. *Journal of Research in Music Education*, 50(3); 227-244.

PORTA, A. (2001). Educación Musical, un proyecto a medio camino. *Cuadernos de Pedagogía*, 303; 87-90.

PORTA, A. (2006). Silencio, se escucha. El sentido de una pequeña banda sonora, en ESPINOSA, S. (Comp.). Escritos sobre audiovisión. Lenguajes, Tecnologías, Producciones. Buenos Aires: Ediciones UNI a: 103-113

PORTA, A. (2007). Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea. Valencia: Universidad de Valencia; Castellón: Universidad Jaume I.

PORTA, A. & FERRÁNDEZ, R. (2009). Elaboración un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *Relieve*, 15; 1-18.

REYES, M.L. (2005). La música en la Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.

VILLANI, S. (2001). Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-year Review of the Research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40 (4)*; 392-401.

ZUNZUNEGUI, S. (1995). Pensar la imagen. Madrid: Cátedra.



Comunicar en CD

Más de 1.300 trabajos de investigación y reflexión Más de 900 expertos de todo el mundo

Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación Indexada en las bases de datos nacionales e internacionales más prestigiosas

Pedidos en:

www.revistacomunicar.com





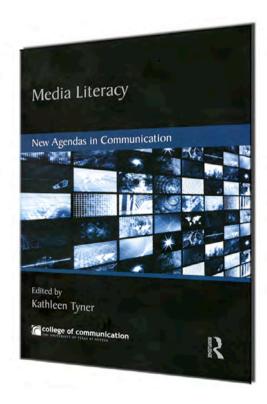
Bitácora

Agenda

Reseñas

Reviews

▼ Jacqueline Sánchez Carrero



Media Literacy. New Agendas in Communication; Kathleen Tyner (Ed.); Nueva York, Routledge, 2010; 243 páginas

Kathleen Tyner se ha distinguido por sus publicaciones innovadoras y reflexivas acerca de la infancia y los medios de comunicación. Su faceta como productora de televisión es signo inequívoco de que conoce con precisión la práctica del medio audiovisual. Uno de los artículos más relevantes de su trabajo ha sido «Conceptos clave de la alfabetización audiovisual» en el libro «La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas tecnologías» (Aparici, 1996). No obstante, es en el texto Aprender con los medios de comunicación, que escribió junto con Donna Lloyd un año antes, donde pone de manifiesto una serie de estrategias fundamentales para el profesorado. En esta obra. Tyner nos presenta un conjunto de aportaciones que parten del estudio de las nuevas prácticas de alfabetización mediática. El libro está distribuido en cuatro apartados: el primero dedicado a la alfabetización mediática en ámbitos comunitarios, lo que llama «Alfabetización en acción»; el segundo titulado «Alfabetización mediática en la educación formal» estudia el enfoque de los alumnos de 12 años en las aulas de clase; el tercero, profundiza en la educación mediática destinada a estudios superiores: v. por último, el cuarto, traspasa las aulas para insertar la educación mediática en los entornos virtuales. Así, podemos encontrar un capítulo dedicado a los jóvenes y los nuevos medios realizado en la India y otro que define las rutas digitales para el aprendizaje colaborativo de la producción de medios. Éste último describe el resultado

> de una evaluación realizada en dos años a un grupo de jóvenes sobre el desarrollo de sus habilidades para el siglo XXI. El análisis demuestra que los chicos aprendieron, no sólo lo referente a la producción de medios, sino también conocieron cómo recopilar información,

desarrollar el pensamiento crítico y expandir sus propias capacidades colaborativas en las rutas digitales. En otro de los capítulos «Voces desde las trincheras» dedicado a los profesores de las escuelas básicas, trata de la implementación de la educación mediática en las aulas. Un enfoque diferenciado se despliega hacia la educación superior. El apartado «La siguiente generación» incluye tres capítulos que confieren importancia a la preparación del profesorado. Uno de ellos versa sobre la integración del vídeo digital en la escuela. Se trata de un interesante estudio que muestra lo que ocurre cuando los estudiantes tienen en sus manos las herramientas para componer un nuevo medio. Es entonces cuando el docente puede preguntarse: ¿qué aprende el alumno mientras construye un documento audiovisual?, ¿qué revelan sus comentarios? Indudablemente es éste uno de los capítulos más interesantes del texto editado por Tyner. En ese mismo apartado se incluye un estudio sobre las estrategias de la nueva Media Literacy en la era digital y otro sobre la seguridad en la Red, que muestra cómo involucrar al estudiante en debates polémicos utilizando las nuevas tecnologías. Al hilo del mundo virtual, la última sección de esta obra abarca tres capítulos no menos relevantes que los anteriores. Uno está dedicado a la Media Literacy 2.0 desde la perspectiva de los videojuegos; mientras que los otros dos se dedican a un campo no muy explorado como es el diseño del juego en la escuela, una nueva forma de alfabetización. «Media Literacy, New Agendas in Communication» ofrece la experiencia de los educadores sobre el aprovechamiento de la capacidad del alumno para las nuevas alfabetizaciones y sus distintos entornos. Es una lectura recomendada no sólo para los investigadores sino también para los docentes preocupados por la educación en medios en cualquiera de los niveles de enseñanza. Tyner es profesora en el Departamento de Radio-Televisión y Cine de la Universidad de Texas (USA) e imparte cursos sobre Media Literacy, niños y medios y métodos de investigación.

Tomás Pedroso Herrera ▼

Sin lugar a dudas la alfabetización y la educación en medios de comunicación son dos de las grandes prioridades de la política educativa de la Unión Europea y, por ello, se organizó una Comisión para establecer objetivos comunes para todos los estados miembros. Asimismo se creó el EuroMeduc que es un programa que está siendo utilizado para investigar y reflexionar sobre las imbricaciones entre medios de comunicación, nuevas tecnologías y educación. «EuroMeduc» tiene tres ámbitos diferentes de aplicación: en primer lugar se han llevado a cabo tres seminarios en los que se investigó sobre la utilización que hacen los jóvenes de los medios de comunicación; en segundo lugar se celebró un congreso en el año 2009 en Bellaria sobre la educación en los medios, donde se congregaron profesores, expertos e investigadores en medios y, por último, en tercer lugar han sido publicadas todas las conclusiones sobre estos dos eventos en www.euromeduc.eu. Este libro es el resultado de todo lo anterior, es decir, es un resumen de las conclusiones a las que se llegó tanto en los seminarios como en el congreso. Está dividido en cinco partes que presentan breves artículos en los que los investigadores y expertos, que aparecen reseñados al final de la obra, reflexionan sobre el futuro de los medios, las controversias que estos suscitan, sobre las claves para su comprensión, los desafíos que plantean y, para finalizar, el programa Euromeduc donde se ofrecen conclusiones generales que engloban todos los eventos anteriores.

En lo que respecta al futuro se aboga sobre la necesidad de que sea la escuela la institución encargada de alfabetizar mediáticamente a los futuros ciudadanos. Para ello todos los gobiernos deberán hacer el esfuerzo conveniente tanto en la inversión tecnológica como en forEurone uc
L'éducation aux médias en Europe
Controverses, défis et perspectives

EuroMeduc. L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectivas; Patrick Verniers; Bruselas, 2009; 207 páginas

mación del profesorado. La consecuencia directa de esta educación mediática será política, ya que se perfeccionará el sistema democrático liberal mediante una ciudadanía más crítica y conocedora de su realidad. Pero hasta alcanzar un estado aceptable de educación en medios hay que dar respuesta a algunas controversias que se plantean: ¿cuál debe ser la relación entre las industrias mediáticas y la educación?, ¿los alumnos y ciudadanos deben tener como fin alcanzar una adecuada capacidad crítica?, ¿qué y cómo se deben evaluar las competencias alcanzadas?, ¿la cultura, la crítica y la creatividad han de ser los objetivos educativos primordiales?, ¿cuáles son los riesgos a los que se ven sometidos los alumnos? Éstas son algunas de las preguntas que se formulan (y que, en ocasiones, se responden) en esta parte central del libro. Los investigadores tienen claro cuáles son las cuestiones clave de todo este proceso: la alfabetización en medios, la defensa de los derechos del hombre, la incentivación de la creatividad y de la producción, el acercamiento multicultural, la solución de los problemas que suscita la globalización, el desarrollo del compromiso cívico de los alumnos, la lucha contra el racismo, el aprendizaje creativo... Estas son algunas de las características esenciales que deben ser perseguidas. Por otro lado, dos son los grandes desafíos a los que se enfrenta la educación en medios: inicialmente hay que realizar un esfuerzo para que las nuevas tecnologías tengan una implantación paulatinamente mayor y lleguen a todos los jóvenes; después alcanzar la alfabetización en medios (media literacy) que debe abarcar períodos temporales largos, es decir, esta educación comienza en la escuela, pero no finaliza cuando el alumno abandona la institución escolar. Por último, el libro ofrece las conclusiones que nacieron del Congreso de Bellaria. Estas conclusiones van dirigidas a investigadores, educadores, políticos y a las industrias relacionadas con las TIC y pueden compendiarse en una sola sentencia: hay que definir qué es exactamente la educación en medios, hay que fomentar la interculturalidad y hay que definir cuáles son los objetivos pedagógicos que se pretenden. Sin duda, se trata de un libro muy interesante donde se plantea cómo es el presente y, sobre todo, cómo debe ser el futuro del binomio educación y medios de comunicación.

▼ Francisca Rodríguez Vázquez



Construir la sociedad de la comunicación; J. Antonio García Galindo, Immacolata Vasallo y Teresa Vera (Coords.); Madrid, Tecnos; 2009; 422 páginas+CD

«Construir la sociedad de la comunicación», nace del IV Coloquio España-Brasil de Ciencias de la Comunicación, realizado en Málaga (España) en abril de 2006. Contó como organizadores con la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga y con INTERCOM (Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinares de Comunicación), siendo su meta establecer el diálogo académico y científico entre investigadores de ambos países. Objetivo que se plasma en esta obra, donde se recogen las aportaciones de prestigiosos investigadores tanto españoles como brasileños: todos ellos especialistas en Ciencias de la Comunicación. Además, cuentan con trabajos procedentes de Francia. Suiza y Puerto Rico, fortaleciendo de esta manera los lazos científicos de la comunidad académica internacional en torno a un mismo obieto de estudio. Llegando a ser, sobre todo, una oportunidad para la difusión de las investigaciones más actuales sobre la formación de la sociedad de la información y de la comunicación: para el crecimiento y la maduración común de las investigaciones, mediante la reflexión crítica, el diálogo y la discusión, por parte de la comunidad científica de dichos países. Este libro está coordinado por Juan Antonio García Galindo (Universidad de Málaga) y María Immacolata Vasallo (Universidad de Sao Paulo), cuva temática se desdobló en diferentes ámbitos de estudio, posibilitando el debate sobre una gama diversificada de aspectos relacionados con los estudios de

> comunicación en el mundo contemporáneo. Por tanto, las contribuciones que forman las líneas de esta obra, conforman tanto las reflexiones generales como la naturaleza de las indagaciones sobre aspectos más específicos que son el resultado de las investigaciones realizadas por los participantes del IV

Coloquio. Se estructura en cuatro partes diferenciadas: «La sociedad de la comunicación: fundamentos teóricos y derivas históricas», que de los cuatro textos que lo forman, los dos primeros corresponden a una perspectiva teórica más general sobre los principios del área, mientras que los dos restantes establecen aproximaciones teóricas de la historia con la comunicación, a partir del análisis específico de los fenómenos periodísticos. «Las tecnologías de la comunicación y los procesos sociales», los enfoques sobre los ámbitos de la investigación, los agentes, las prácticas, las tecnologías comunicativas y sus problemáticas cobran relevancia. «Comunicación y cultura: migraciones narrativas», presenta estudios de prácticas culturales y comunicativas que marcan la sociedad de la comunicación, contando con tres trabajos de autores brasileños. Y por último, «Construir la sociedad de la comunicación: carencias y propuestas», los textos desarrollan reflexiones que apuntan desafíos, enfocan las transformaciones de las prácticas y ámbitos que coinciden particularmente en el dominio del conocimiento en la sociedad contemporánea. En resumen, la calidad y heterogeneidad de las aportaciones que se incluyen en este libro son una buena muestra del vigor de la comunidad científica de nuestros respectivos países, observadora atenta de las transformaciones que se están produciendo en nuestro contexto social, cultural y comunicativo. Y en palabras de los coordinadores, con el deseo que esta publicación contribuya a avanzar los estudios sobre la Sociedad de la información y del Conocimiento desde el ámbito de nuestros disciplinas, y a motivar la aparición de nuevos trabajos e investigaciones que nos permitan comprender cada vez mejor el papel de la comunicación y de la información en las transformaciones del mundo actual.

Mª Reyes Domínguez Lázaro ▼

Este libro es el resultado de un estudio sociológico realizado por el Grupo de Investigación Educación y Ciudadanía y el Grupo de Investigación en Psicología del Desarrollo y de la Educación, del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, con la finalidad de averiguar la incidencia, el tipo y las características generales del fenómeno del «ciber-acoso» entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de las Islas Baleares. El estudio está coordinado por Jaume Sureda, Eduard Rigo y Rubén Comas, quienes, además, comparten autoría con Analia Margarita Servera, Mercè Morey, Bartomeu Mut y Margalida Gili. Aunque el impacto social de otros riesgos asociados al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación por parte de los menores sea mayor, la investigación muestra que el «ciber-acoso» constituye el peligro más frecuente. El hecho de que los menores se infligen, de forma deliberada y reiterada, daños y molestias a través del teléfono móvil e Internet, se ha convertido en una práctica peligrosa que hay que encarar si se quiere que la red sea un entorno amigable y educativo. El libro se divide en cuatro apartados: introducción, resultados, apéndices y referencias bibliográficas. En el primero de los bloques, se introduce el tema, se cuenta cómo se llevó a cabo el estudio y se indican cada uno de los aspectos del «ciber-acoso» analizados. Puede leerse que para analizar las características y el impacto de

la intimidación por Internet entre los jóvenes de la ESO de las Islas Baleares, se realizó un cuestionario compuesto por 56 preguntas fundamentadas en las investigaciones más destacables que se han hecho sobre el tema. En cuanto a la estructura del cuestionario se explica que la pretenEl ciberassetjament entre els joves

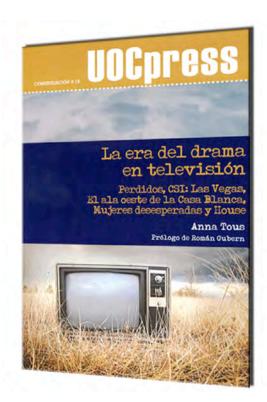
Caracteristiques I impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les illes Balears

Bit l'alumnat d'ESO de les illes Balears

El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying; Jaume Sureda, Eduard Rigo y Rubén Comas (Coords.); Palma, iBit, 2009; 164 páginas

sión era obtener información de los estudiantes desde las tres perspectivas del «ciber-acoso» en las que los jóvenes pueden estar implicados: como testigos, como víctima o como agresor. En el segundo apartado del libro se exponen los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado entre los días 12 de enero y 13 de febrero de 2009, en una muestra representativa compuesta por 1.826 alumnos de 22 centros educativos de Baleares, 13 públicos y 9 concertados, sobre un universo total de 39.767 menores de la ESO, repartidos entre Mallorca (1.318), Menorca (153), Ibiza (274) y Formentera (6). La valoración de los resultados de cada uno de los aspectos tratados en el cuestionario se completa en cada punto con sus correspondientes cuadros de datos y gráficos de porcentajes, por lo que es destacable la exactitud en la exposición de las informaciones recogidas. Se recogen las características generales de quienes están implicados en los fenómenos de «ciber-acoso», ya sea como testigos, como víctimas o como agresores así como aspectos relacionados con los motivos de estos ataques, las reacciones, los sentimientos ante la agresión, a quién se suele comentar estas situaciones, el contenido de las agresiones e incluso la ayuda recibida. En el tercer apartado del libro, compuesto por los apéndices, se incluye la ficha técnica de la encuesta y el cuestionario original que sirvió de base para la investigación. Finalmente, la bibliografía es abundante, actualizada, recoge diversas investigaciones relacionadas con el estudio del «ciber-acoso» y que han servido como punto de apoyo en el planteamiento de determinadas cuestiones en el estudio realizado a los alumnos de la ESO en las Islas Baleares. Destaca el listado de páginas web relacionadas con el tema analizado, la inclusión de diversas guías para la prevención de este fenómeno, la contemplación de los blogs existentes al respecto, y también, el apoyo de material audiovisual complementario con links de videos, sobre todo orientados también hacia la prevención del «ciber-acoso», un reto este no sólo para el ámbito educativo sino para la sociedad en general.

▼ Francisca Rodríguez Vázquez



La era del drama en televisión. Perdidos, CSI: Las Vegas, El ala oeste de la Casa Blanca, Mujeres desesperadas y House; Anna Tous; Barcelona, 2010; UOCpress; 259 páginas

En esta obra se presenta un análisis empírico de cinco series estadounidenses: Perdidos (Loat, ABC: 2004), CSI: Las Vegas (CSI: Crime Scene Investigation, CBS: 2000), El ala oeste de la Casa Blanca (The West Wing, NBC: 1999-2006), Mujeres desesperadas (Desperate Housewives, ABC: 2004) y House (House, MD, Fox: 2004); cada una de ellas pertenecientes a un género dramático (aventuras, policíaco-forense, político, soap-opera y médico). De todas ellas, se ha analizado la primera temporada, lo que supone un total de 114 episodios. Además, la autora ha realizado un seguimiento del conjunto de la serie. para poder contextualizar la primera temporada de cada una de las citadas series en relación a los contextos productivos (audiencia, repercusión social, premios y estrategias de interactividad), así como el funcionamiento del mercado audiovisual estadounidense y el vigente fenómeno de los fans. Las series se describen en relación a su género, y se indaga en la presencia de los mitos universales a través de la recurrencia temática. En este estudio se plantea el porqué de la persistencia de los mitos, temas v arquetipos, y se analiza su pervivencia en la serialidad estadounidense contemporánea. Del mismo modo, que se plantea la contraposición de dos grandes perspectivas, la mítica y la intertextual, complementada por la perspectiva respecto a la cuestión de los paradigmas básicos: formalismo, estructuralismo, postestructuralismo y deconstruccionismo. El objeto de estudio con el que cuenta esta obra es

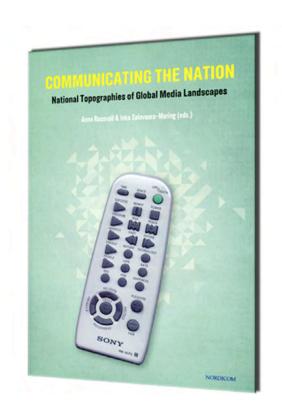
el carácter intertextual de la narrativa audiovisual contemporánea. Se identifican las invariantes de los textos seriales del corpus, las características de la homología estructural de la narrativa audiovisual, y los inherentes a los productos seriales analizados, en lo que respecta a la autorreferencialidad, la

hibridación genérica, los tópicos visuales televisivos y los rasgos metatelevisivos. Siguiendo con palabras de la autora de este libro aquí reseñado, la elección de las cinco series como corpus de análisis se debe a que constituyen una muestra significativa de cinco combinaciones genéricas diferentes del drama de calidad estadounidense emitido en España. Las cuales, suponen la parte más visible del retorno de la producción televisiva estadounidense de ficción a las parrillas de programación españolas en el momento de eclosión de «la era del drama» en Estados Unidos, y son, también, ejemplos paradigmáticos de la hibridación genérica de la narrativa audiovisual contemporánea y de la intertextualidad metatelevisiva que la caracteriza. Dicha elección obedece no sólo a la necesidad metodológica de delimitar el territorio a analizar sino también a que, desde el punto de vista de la lógica del mercado audiovisual, la primera temporada de cualquier serie de ficción supone el establecimiento de las reglas del juego de aquel producto, en lo que se refiere al diseño de la serie en la configuración de los temas, tramas, estructura y personajes. El corpus analizado es bastante homogéneo, tanto en lo que respecta a la cantidad de episodios por temporada, como por la duración de cada uno de los episodios de las series, que es de una hora, con publicidad incluida. O lo que es lo mismo, 42 minutos por episodio, con cuatro pausas publicitarias que modifican la clásica estructura del texto en tres actos, y los casos analizados las temporadas oscilan entre los 22 y 24 episodios. Se llega la conclusión de que la metodología proveniente del estructuralismo y el formalismo se revela más pragmática para el mencionado análisis, pero que requiere también la complementariedad de un punto de vista figurativo, dinámico, que escape al logocentrismo.

Manuel González Mairena V

Las palabras no dejan de ser recipientes capaces de ser vaciados y rellenados a causa principalmente del paso de los años y las convenciones impuestas por los grupos sociales. El presente volumen nos cuestiona acerca de los condicionamientos de un término como el de nación, uno de los conceptos más resistentes, y perdurable, en nuestro entendimiento del mundo y de las sociedades. Desde la política, pasando por el deporte, y llegando hasta la cultura, nos topamos con realidades que en la mayor de las veces se estructuran a través de la lógica de las nacionalidades. Así pues, este libro aborda la nación, en concepto y forma, entendida en su doble vertiente de identidad comunitaria, por un lado, y territorio u organigrama de gestión, en otro término. Desde luego que el siglo XX y lo que llevamos del XXI han dado para variar el eje de abscisas sobre el que se define y sostiene el término en cuestión. En concreto a lo largo de sus páginas el lector va a encontrar distintas aproximaciones definitorias al concepto de nación teniendo como prisma de observación la repercusión de los medios de comunicación y el influjo de la globalización a la hora de crear nuevos parámetros y nuevos matices aplicables a su concepción. A la vez que el empleo que las naciones-estado han hecho de los mismos mass media con el fin de moldear una fisonomía, una imagen y una filosofía determinada. Un análisis parcial de los nuevos y antiguos arquetipos de nación y su presencia diaria en los medios de comunicación. La presente publi-

cación del Centro de Información Nórdico para la Investigación en Media y Comunicación (NORDICOM) se divide en tres bloques o capítulos, donde cada uno de ellos se compone de cuatro artículos, tratando de abordarse desde distintos enfoques la representación de la nación. El primer capítulo



Communicating the nation. Nacional topographies of global media landscapes; Anna Roosvall e Inka Salovaara-Moring (Eds.); Göteborg (Suecia), Nordicom, 2010; 256 páginas

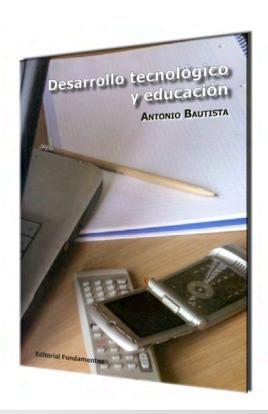
se denomina «The Making of Nations» y explora la construcción, la formulación y la puesta en práctica de las naciones en nuestra contemporaneidad desde discursos científicos, afectivos y económicos, su repercusión y cómo afecta a un mercado global como en el que nos encontramos. En «Nations and Empires Revisited», segundo bloque del libro, los autores analizan cómo los medios de comunicación actúan en la consolidación de los valores de ciertas naciones, en las aspiraciones que, en casos concretos, estas tienen por aumentar sus roles imperialistas mediante el silenciamiento de la disidencia y elevando, en contrapartida, los intereses hegemónicos, lanzando esa imagen tanto en políticas de interior como de exterior. Por último, «Nacional Selves and Others» se centra en lo que daríamos en llamar como rarezas, aquellos casos que se alinean más allá de las normas generalmente aceptadas y establecidas en esta sociedad globalizada; otros géneros, otros modos, fuera de los moldes tradicionales, y el modo en que los mass media se encargan de recogerlos y difundirlos o no. Como vemos, una revisión del término nación desde la perspectiva de la comunicación, para un total 256 páginas donde más que cerrársenos conceptos podremos encontrar cómo se nos abre un abanico de preguntas en torno al término en cuestión (¿nación o naciones?, ¿nación o estado?, ¿nación igual a territorio?, ¿...?) y el influjo delimitatorio y propagandístico o de información, en su caso, que pueden suponer los media en los días globalizados en los que nos movemos.



Helena González Camacho V

El libro nos ofrece una mirada educativa al desarrollo tecnológico en los distintos grupos y pueblos de nuestra sociedad actual. Consta de cinco capítulos, los tres primeros nos reflejan las bases de una tesis para ayudar a entender los mecanismos o elementos que nos llevan hacia las desigualdades sociales a través del desarrollo tecnológico. Una vez detectados los elementos que intervienen en el desarrollo tecnológico, el autor nos plantea tres tesis relacionadas entre sí: la participación y el conocimiento, el saber tecnológico y la independencia que se tiene de sus productos, y el desarrollo personal logrado por los humanos cuando son independientes de dichas herramientas y máquinas. Finalmente, en el quinto capítulo nos propone utilizar el desarrollo tecnológico para dirigir los procesos sociales, ya que considera que podemos llegar a un aislamiento creciente de los ciudadanos, promovidos por empresas multinacionales del comercio y los medios de comunicación. Su propuesta es muy práctica, ya que supondría un esfuerzo solidario entre todos para que los pueblos no pierdan su sentido de comunidad. Para poder tener una buena visión sobre la tecnológica, el autor nos sitúa en el significado de dicha palabra en las décadas anteriores; entendida como el desarrollo de artefactos, de técnicas instrumentales y de los usos que se ha ido haciendo de los mismos, por lo tanto este planteamiento contempla que el ser humano es un fabricante de herramientas y no una criatura que se limita a servirse de

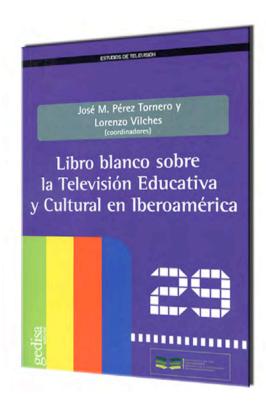
ella. La innovación y la tecnología debe de ser equitativa, para impedir el incremento de las desigualdades entre los pueblos, ya que podemos llegar a pensar que los artefactos que se crean no son compatibles con cualquier modo de vida, como cualquier sistema de valores



Desarrollo tecnológico y educación; Antonio Bautista; Madrid, Fundamentos, 2010; 234 páginas

o como cualquier sistema de producción que reafirma que el desarrollo tecnológico es interesado porque produce productos para resolver los problemas de las personas que van a utilizarlos. Los principios éticos que orientan cambios y aplicaciones de herramientas deben impregnarse con la idea de que cualquier pueblo o etnia no se merece ser explotado por ser considerado desde otra cultura como un improductivo para el mundo, ya que ellos pueden vivir felices sin disponer de adelantos técnicos, como llegaron a vivir nuestros antepasados, con todo estos problemas el libro nos muestra un grado de positivismo a la hora de plantear la democratización de las tecnologías, con este objetivo tendríamos la solución y el principio para orientar la ética del desarrollo de las herramientas y artefactos, siendo necesario crear espacios de participación y preparar a la ciudadanía para poder llegar a la democratización tecnológica mundial. El título del libro tiene todo su sentido al ser presentado como un contrapunto de la educación, para mostrar la posibilidad real de intervenir con unos planteamientos educativos en relación al desarrollo tecnológico y las desigualdades sociales. Para orientar el camino que debemos seguir para el desarrollo tecnológico debemos de respetarnos, tener principio de equidad y principio de duda, ya que no debemos de aceptar una tecnología sin antes evaluarla y analizarla, ya que debemos orientar el desarrollo de tal forma que sus herramientas y maquinas cuidasen y potenciasen el cumplimiento de los derechos de igualdad y libertad. Este libro va dirigido tanto a profesores como alumnos y sobre todo a profesionales de Educación, Psicología, Sociología, Antropología social y Filosofía, en particular a aquellos docentes que se dedican a impartir clases de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y al alumnado que realiza estudios de posgrado en los máster de Educación Secundaria, y de Tecnología de la Información y Comunicación en Educación.

▼ Manuel González Mairena



Libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en Iberoamérica; José M. Pérez Tornero y Lorenzo Vilches (Coords.); Barcelona, Gedisa, 2010; 318 páginas

Que la educación y la cultura son pilares fundamentales para la cimentación estable de toda sociedad probablemente sea una afirmación poco cuestionable en los tiempos que corren. Pero quizá más discutible pueda ser la cuota que estos dos pilares ocupan en las programaciones de las cadenas televisivas que inundan las 24 horas de nuestro día a día. Arrojar un poco de luz sobre este hecho, con una visión reflexiva, es lo que se pretende en esta edición. Sus páginas muestran un balance provisional y parcial de lo que ha tenido lugar en las últimas décadas en las pantallas de diez países iberoamericanos, centrándose como eje fundamental en el desarrollo de la Televisión Educativa y Cultural (TEC). Concretamente el estudio se centra en las televisiones de Argentina, Brasil. Chile, Colombia, México, España, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela, donde describe el origen, estado actual y contexto de las TEC. Para justificar el planteamiento y la selección de estos países y no otros debemos irnos al año 1992, cuando se crea la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI), fecha a partir de la cual encontramos numerosos cambios en el concepto de televisión. Desde entonces, cuando se plantea la necesidad de implementar las TEC, vemos en estas páginas las carencias y retroceso que ha habido, pero también los avances e impulsos que la educación y la cultura ha encontrado en las distintas cadenas. Teniendo muy en cuenta la peculiaridad de cómo las cadenas hispanoameri-

canas surgen siguiendo el modelo de las televisiones comerciales de los Estados Unidos y no el modelo de televisión pública como en el caso de Europa. Las diez visiones iberoamericanas se han estructurado entorno a ocho puntos de estudio concretos que homogenizan la investigación, los cuales han abordado

el sistema audiovisual de cada país, la legislación y las políticas audiovisuales, el estado de las TEC, la orientación y las tendencias de desarrollo de las mismas, sus puntos clave, así como una lista de recomendaciones tras la exploración del marco audiovisual. Además se introducen al final de cada epígrafe un listado de referencias y los datos de producción y programación de contenidos culturales y educativos, desde una perspectiva cuantitativa, que deja a las claras la situación poco ventajosa con la que parten estos contenidos en nuestros televisores. Pero precisamente de ahí parte este libro blanco, con una propuesta de páginas por escribir aún, donde observa y contempla lejos del pesimismo los condicionantes que se dan hoy en el marco audiovisual, pues el papel de la Televisión Educativa y Cultural puede ser todavía relevante, y se conforma por tanto como un estudio, un análisis, del que sacar propuestas interesantes para el futuro, una oportunidad (hacia el optimismo). Ya desde su introducción podemos leer cómo este libro blanco «expresa un primer balance de progresos y debilidades, y refleja el delicado equilibrio de la TEC en cada uno de los países estudiados», de la misma manera que aprovecha para realizar propuestas, aportaciones, y dar lugar a un diálogo, a una reflexión acerca de los pasos a dar. En definitiva, un primer estudio sobre las tendencias de la producción y programación de la TEC en cada uno de los países estudiados, una interrogación abierta a futuras incursiones, estudios más pormenorizados o sectoriales, y sobre todo a la búsqueda de opciones para su desarrollo en el flujo televisivo diario.

Begoña Mora Jauraldegui ▼

Este texto, como se explicita en el prólogo, es un texto universitario que surge como resultado de las investigaciones de un grupo de docentes universitarios de toda España, profesionales especialistas en tecnología educativa, vinculados a la asociación académica denominada red universitaria de tecnología educativa (RUTE). Expertos pertenecientes a catorce Universidades diferentes son los encargados del contenido de este manual. Si nos guedamos en la leyenda inicial del libro, su título, algunos lectores podrían pensar que es uno más de los textos aparecidos en los últimos años que tratan de aunar tecnología y educación sin aportar novedades, sin embargo, nada más alejado de la realidad, ya que el coordinador, Juan de Pablos Pons, ha sabido enlazar y ordenar temas tratados en otros foros, con la profundidad necesaria y bajo una nueva perspectiva. Se parte de una premisa ya conocida: «hoy como ayer sigue siendo cierto que las nuevas tecnologías no generan por sí mismas una verdadera renovación pedagógica»; y a continuación se pone énfasis en la formación del profesorado para ejercer la labor docente con apoyo en las tecnologías de la información y de la comunicación, sin la cuál no sería posible una integración operativa de las mismas en el proceso de enseñanzaaprendizaje de todos y cada uno de los niveles educativos de nuestro sistema escolar. Si atendemos a cada uno de los bloques temáticos del manual nos encontramos con «Bases conceptuales y epistemológicas de la tecnología educativa». Este apartado lo forman

cuatro capítulos (Universidades de Barcelona, Buenos Aires, Sevilla y Méjico) que recorren los fundamentos teóricos y conceptuales de la tecnología educativa a nivel global, haciendo un guiño a América Latina. A continuación,



Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet; Juan de Pablos; Málaga, Aljibe, 2009; 489 páginas

encontramos «Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco curricular y su relación con las TIC», donde a través de los tres capítulos que lo conforman (Universidades de Barcelona, Sevilla y Valladolid) aborda varios modelos educativos basados en TIC, algunos apoyados en teorías constructivistas, otros en interacciones sociales y, el último, basado en el aprendizaje colaborativo. En el tercer bloque de contenidos, «Los componentes estructurales de la enseñanza y las TIC», se analiza la adecuada organización que las instituciones escolares deben mantener para un satisfactorio proceso educativo, la integración en el currículo de los medios digitales en la formación docente, y la evaluación de los medios didácticos y de los proyectos TIC (Universidades de Extremadura, Almería y Salamanca). Finalmente, en la última parte del libro, «Los medios de enseñanza y las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación», se permite a lo largo de cinco capítulos (Universidades de Oviedo, Santiago de Compostela, Barcelona, La Laguna, Jaume I de Castellón y Murcia) la exposición de varias metodologías prácticas utilizadas en diversos contextos escolares. En todos los capítulos se incluye un apartado de «Actividades sugeridas», por lo que se puede decir que tenemos en nuestras manos un documento útil tanto para docentes como para profesionales en general que necesiten integrar las tecnologías educativas en su quehacer diario, no sólo por su fundamento teórico y las ideas que en sus líneas se plasman, sino por el amplio espectro de actividades de las que se puede hacer uso para conseguir una buena práctica educativa docente basada en TIC. El documento, conforme se avanza en la lectura, se muestra más profundo, con un contenido más intenso y especializado, aunque no por ello deja de perder frescura y aportar ideas claras y novedosas ante la labor educativa.

▼ Tomás Pedroso Herrera



Sociedad de la información y del conocimiento en los países nórdicos; Mariano Cebrián; Madrid, Gedisa, 2009; 378 páginas

Este interesante libro está dividido en cinco partes en las que, en líneas generales, se reflexiona sobre las características que la sociedad de la información y del conocimiento (SIC) adopta en los países del norte de Europa. En el capítulo inicial, Mariano Cebrián Herreros, director del estudio, plantea, como indica el título del capítulo, qué es la SIC: hasta ahora se ha estado hablando de la sociedad de la información: pero esta denominación va no resulta clara para definir el complejo momento en el que vivimos; por ello es preferible añadir el concepto de «conocimiento» para indicar en qué se han transformado los datos y la exposición de hechos. Esta conversión afecta tanto al modo de relación de los ciudadanos como al contexto político social v económico v. por supuesto, al modelo educativo actual. Los países nórdicos han emprendido con decisión actuaciones que avudan a convertir la información en conocimiento. Para ello se han implicado tanto las empresas privadas como las organizaciones públicas. De ahí han surgido políticas que, si bien difieren en cada país, tienen unos rasgos comunes. En la segunda parte del libro aparecen cuatro capítulos en los que fundamentalmente se compara la situación de España con la situación de los países nórdicos en lo referido a las infraestructuras básicas ligadas a la sociedad de la información, a sus aspectos sociales y económicos y a la situación del I+D+i. Las conclusiones de este apartado son previsibles: en España hay un acceso más caro y más limitado a las

redes de comunicación, el peso del sector de telecomunicaciones es mucho menor en nuestro país, no existen grandes multinacionales que incentiven la investigación, los empresarios españoles no implantan el uso de las nuevas tecnologías en sus empresas, los compradores españoles desconfían de los

medios de pago electrónicos, las inversiones en I+D+i españolas están muy por debajo de las nórdicas... Esta primera parte finaliza con el capítulo que lleva por título «El entorno de las TIC en los países nórdicos» donde se expone que el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación se sustenta en una cultura de la innovación y en un conjunto de valores, entre los que destacan el respeto a la naturaleza, la ética del trabajo, la igualdad y la confianza. La tercera parte del libro lleva por título «Aspectos culturales y educativos de la sociedad de la información» y en ella se reflexiona sobre la influencia negativa que sobre el desarrollo cultural pueden tener las nuevas formas de comunicación (de la cultura a la creatividad y la innovación), sobre la necesidad de desarrollar una educación técnica y vocacional, esto es, una educación que, superando a la tradicional, incluya las nuevas tecnologías y la adquisición de habilidades prácticas y sobre el desarrollo de la SIC en Dinamarca y Noruega. En la cuarta parte se presentan dos artículos en los que se exponen cómo son los medios de comunicación en los países nórdicos: en el primero de ellos se analiza la evolución de los grupos de comunicación frente a la globalización actual y en el segundo se explica el proceso de introducción de la TDT. La quinta parte lleva por epígrafe general «El entorno de la Unión Europea» y en ella se analiza el desarrollo de la SIC en Letonia, Estonia y Lituania, donde «aún queda mucho por andar para un correcto y eficaz desarrollo de la Sociedad de la Información» y el hecho de que los planes de la Comunidad Europea e-Europe e i-2010 han propiciado la creación de la mayoría de los telecentros que funcionan en España. En las conclusiones finales se propone que para que España alcance un desarrollo similar al de los países nórdicos en lo referido al estado del bienestar es necesario aprender de lo que ya han hecho nuestros vecinos del norte, comenzando por priorizar el uso de la banda ancha y por apoyar las iniciativas de los emprendedores mediante la concesión de microcréditos. Este recomendable libro aporta valiosos y numerosos datos que complementan y enriquecen todas las ideas expuestas.

Jacqueline Sánchez Carrero ▼

Sonia Livingstone y Leslie Haddons investigan el campo de la seguridad de la infancia y adolescencia en Internet desde hace ya varios años. Son ellas las coordinadoras del estudio titulado «EUKids Online» (niños europeos en la Red) en el que se pone en el punto de mira a 18 países para reflexionar acerca del nivel de conocimiento que tienen sus menores sobre Internet y otras tecnologías. Este proyecto, financiado por la Comunidad Europea, persigue grandes objetivos entre los que destacan la clasificación de los factores de riesgos y de las oportunidades que tienen los niños en la Red; la redacción de recomendaciones destinadas a quienes dirigen las políticas de Estado; y la detección de aspectos que requieren una mayor investigación en relación con el tema. En esta ocasión, las autoras presentan una publicación que muestra el uso de los medios de comunicación por parte de los chicos, desplegando una serie de datos estadísticos que muestran, comparativamente, la situación entre dichos países europeos durante el año 2008. Se inicia con el artículo titulado «Oportunidades y riesgos para los niños europeos» en el cual se reflejan los resultados del proyecto «EUKids Online». Es una síntesis que recoge, entre otros aspectos: los cambios que se han producido en el perfil de los niños en la Red, la clasificación de los países según el nivel de riesgos (bajo, medio o alto) que tienen sus pequeños cibernautas y la mediación parental de los menores en cuanto al uso de Internet. El resto del libro ofrece datos estadísticos acerca de los más jóvenes y

los medios digitales, en el siguiente orden: Internet, telefonía móvil, juegos en la red y videojuegos, un apartado especial es el dedicado a los riesgos y, por último, aparece el medio audiovisual por excelencia: la televisión. En cada uno de estos capítulos figuran

YOUNG PEOPLE
IN THE EUROPEAN
DIGITAL MEDIA LANDSCAPE

A Statistical Overview with an Introduction by
Sonia Livingstone
& Leslie Haddon

The International Clearinghouse
on Children, Youth and Media
NORDICOM Linkersaly of Collinebras

Young People in the European Digital Media Landscape; Sonia Livingstone & Leslie Haddons; Göteborg (Suecia), The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2009; 67 páginas

cifras que dejan al descubierto indicadores tales como la edad de los pequeños usuarios, el número de horas que invierten frente a la pantalla en cuestión, los riesgos que corren, el número y tipo de equipamiento digital al que suele acceder el menor dentro y fuera del núcleo familiar así como las preocupaciones que manifiestan sus padres. Llama la atención lo que las autoras denominan las «lagunas significativas» en el campo de la investigación y que otorgan prioridad a tópicos escasamente analizados, como por ejemplo: profundizar aún más en los riesgos que corren niños y adolescentes; seguir la pista a contenidos digitales emergentes, especialmente la web 2.0 y los servicios con acceso a través del teléfono móvil, los juegos virtuales u otras plataformas; explorar las habilidades de los niños en la Red y su comprensión en cuanto a la navegación, búsqueda e interpretación de la información y su evaluación crítica; escudriñar acerca de riesgos especialmente peligrosos como las autolesiones, los suicidios o el odio, el racismo etc.; observar el modo en que los niños y sus padres responden a estos riesgos en línea; y también, inspeccionar las evaluaciones que se hacen y la efectividad de las soluciones técnicas, la mediación parental y la alfabetización mediática, entre otras medidas de seguridad. «Young People in the European Digital Media Landscape» (Los jóvenes en el panorama de los medios digitales europeos) es un trabajo de obligada consulta, sobre todo si se desea interpretar pues facilita una gran cantidad de datos distribuidos principalmente por países. Se trata de un texto que aparece en el 2009 después de la celebración de la Conferencia titulada «Promocionando una Generación Creativa», llevada a cabo en Gotemburgo (Suecia), a propósito del inicio de la presidencia sueca de la Unión Europea.

▼ Mª Cinta Aguaded Gómez



Modelo pedagógico de competencia televisiva. Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Rodrigo Argüello; Colombia, Universidad Distristal F° J. De Caldas, 2005; 223 páginas

El obietivo de este libro es presentar un modelo que sirva de guía práctica y eficaz dirigida a maestros y estudiantes para usar mejor la televisión sin renunciar a ninguna de sus características como medio de entretenimiento e información. Los autores reclaman la necesidad de aprovechar sus inmensas potencialidades para convertirlo en un adecuado dinamizador de los procesos educativos y culturales. A lo largo de sus 224 páginas se nos presenta de forma clarificante la propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva realizada por investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia auspiciado por el Programa de investigaciones académicas sobre televisión de la Comisión Nacional de Televisión encuadrado en el proyecto «La TV como una herramienta pedagógica». La finalidad es fortalecer el uso crítico y creativo de este medio en el ámbito escolar. En el documento se recoge la experiencia investigadora durante el periodo comprendido entre febrero de 2003 a marzo del 2004. Certeramente encuentran un punto en común entre TV y educación desde un marco referencial teórico y metodológico en el que pueden articularse comunicación, pedagogía y contexto histórico-sociocultural colombiano. Haciendo un recorrido por sus páginas encontramos en el primer capítulo la preocupación por acercarse a los principales y más actuales desarrollos teóricos provenientes del

campo de la comunicación y la educación. Se analiza pues, la competencia televisiva y la fundamentación histórica y conceptual de la mano de diversos autores. En el segundo capítulo se definen las comunidades de apropiación televisivas entendidas como aquellas instancias sociales en las que se lleva a

efecto el acto de ver y leer la TV, su análisis a través de las historias de vida de los participantes le otorga un carácter interesante y novedoso. En el tercer capítulo se presenta una exposición sistemática de los momentos que vertebran el proceso investigador resaltando en cada etapa los aspectos teóricos y metodológicos, las actividades llevadas a cabo y los logros o resultados alcanzados con la finalidad de plantear un modelo de competencia televisiva. En el capítulo cuarto se hace una propuesta pedagógica para dar sentido educativo a la TV, centrándose en las posibilidades de su uso educativo para propiciar desarrollos diversos de la educación y de la práctica social y cultural y de los medios de comunicación. La propuesta pedagógica busca promover y animar esa articulación entre educación y vida cotidiana en cualquier contexto de uso. Finalmente se hacen una serie de conclusiones derivadas del fruto del estudio que aportan sugerencias a estas preguntas ¿Por qué es necesario aprender a ver la TV?, ¿Por qué hablamos de comunidades de apropiación de TV?, ¿Cómo entendemos una pedagogía crítica de la representación? ¿Qué sugerimos en materia de políticas públicas en educación, comunicación y TV? Se ofrece además apéndices y anexos (gráficos y tablas sobre la aplicación del formato modelo, cuestionario y fichas de registro y valoración crítica de los roles pedagógico) bastante interesantes que sirven de referencia para futuras investigaciones en torno al tema. Es pues, un material sumamente organizado, coherente y descriptivo a la vez que reivindicativo y crítico: «entre comunicación y educación hay un espacio común: el aprendizaje. Lugar estratégico para comunicadores y educadores pero también poco reconocido y abordado en el conjunto de la sociedad» (pág. 135).

Sara Ángela Camacho Domínguez ▼

Este texto pretende acercar a los docentes la radio digital. A pesar de los enormes avances que se han producido en esta última década, la radio digital es un fenómeno de comunicación universal que posibilitará muchos cambios en el ámbito de la formación. El texto consta de 252 páginas, integradas por un prólogo y cuatro partes bien diferenciadas: «Multifuncionalidad de la radio», «Radio educativa en internet», «Radio digital en el aula» y «La radio educativa y digital en Hispanoamérica». Este libro es fruto de la creación de seis prestigiosos autores con ideas novedosas. En el primer apartado, se introducen en el descubrimiento y la evolución que ha tenido la radio a lo largo de la historia; cuáles han sido las instituciones especializadas en radio; el concepto y la evolución de la radio educativa desde la década de los cincuenta hasta la de los noventa. Otro de los puntos a destacar en este primer apartado es la referencia a algunos programas de radio, que han sido estudiados para poder obtener la información necesaria para dicho trabajo, a saber, la programación, el equipo, los horarios y un resumen de los contenidos del programa. La gran ventaja y novedad de la radio digital es que nos ofrece la posibilidad de escuchar en directo todos los programas e incluso programas ya grabados con anterioridad. Son variadas las cadenas de radio que estos investigadores han utilizado. Y para finalizar este apartado, nos adentramos en las asociaciones de radios educativas; en el futuro que tiene este tipo de radio y en las diversas perspecti-



Digitalización y oportunidades de formación desde la radio educativa; Mª Luisa Sevillano (Coord.); Sevilla; Editorial MAD, 2009; 252 páginas

vas de información de esta índole de la radio en un futuro próximo. Más allá del magnífico concepto de la radio como instrumento educativo, al incorporarnos en el segundo apartado del libro se va desarrollando un nuevo concepto: la digitalización. Antes de entrar de lleno en ello, se hace un análisis de las diferencias y semejanzas entre la señal analógica y la señal digital. A continuación, nos señalan los beneficios que tiene la radio digital tanto para los oyentes como para las emisoras, incluyendo sus numerosas ventajas: un sonido superior y más nítido, información visual, fiabilidad en la señal y amplia cobertura. Se hace referencia también a los antecedentes de la radio en internet y las nuevas formas que han ido apareciendo de interactividad junto con la cobertura digital radiofónica. La tercera sección, con el universo de la radio digital en el aula, nos envuelve con diferentes actividades que se pueden llevar a cabo, con los principios básicos de radiodifusión, sus repercusiones didácticas, la comprensión de las señales digitales, la transmisión... Como punto final, se hace una referencia a la radio educativa y digital en Hispanoamérica. Los países destacados en dicha sección son Argentina, Colombia y México. En Argentina observamos las primeras radiodifusoras digitales y las funciones que tienen las radios universitarias que comparten características con otros países de América Latina. Sobre Colombia se hace una evolución de los inicios de la radio digital, la importancia de la radio digital escolar y sus características, y una exposición de las redes que existen actualmente en Colombia. Finaliza con México, con la problemática en la frontera norte de este país y el nombramiento de las primeras radiodifusoras digitales en México. Este texto concluirá con algunos planteamientos didácticos del uso de la radio y de sus diferentes perspectivas y beneficios: ocupa poco espacio, es económica, práctica y entretenida. La radio puede considerarse uno de los descubrimientos que más ha evolucionado y que mayor utilidad puede tener en el campo de la educación y en su didáctica.

▼ Sara Ángela Camacho Domínguez



Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas; Verónica Marín (Coord.); Sevilla; MAD, 2009; 172 páginas

«Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas: Una propuesta para Educación Primaria» es el título del texto coordinado por la profesora Marín Díaz. Es una propuesta que ofrece al lector teoría y práctica con el fin de que vaya adquiriendo las competencias que se consideran esenciales para que un joven finalice los estudios de Primaria, según el Real Decreto. Dichas competencias son: comunicación lingüística, matemática, conocimiento v interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística e iniciativa personal. Este texto consta de 172 páginas. Éstas contienen un prólogo realizado por Julio Cabero Almenara. Catedrático de la Universidad de Sevilla, y dos apartados fundamentales. La primera parte. «Las competencias básicas en educación primaría», pretende establecer el marco teórico-conceptual y legislativo en el que los profesores de Educación Primaria deben moverse para desarrollar en sus estudiantes las diferentes competencias básicas nombradas anteriormente. Y una segunda parte. llamada «Desarrollo de las competencias básicas en el aula: propuestas didácticas», que contiene el diseño de seis secuencias didácticas, abarcando el desarrollo de las competencias básicas a través de diferentes recursos tecnológicos. Antonia Ramírez García se adentra en el mundo de las competencias básicas dentro de la programación didáctica en Educación Primaria. En esta primera parte del texto, elabora unas tablas para observar

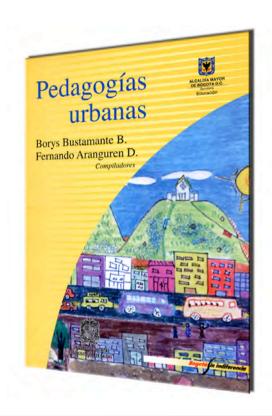
las diferencias de las competencias establecidas por el MEPSYD y la Junta de Andalucía, las presentadas por el Proyecto Atlántida junto con las prescripciones de la normativa estatal vigente y las dimensiones de las competencias básicas del Proyecto Atlántida y el Real Decreto 1513/06. También se centra en

los elementos de una programación didáctica y en los distintos tipos de objetivos que ésta alcanza. Los diferentes núcleos temáticos, las áreas y contenidos, la organización espacio y tiempo, los materiales y la evaluación de la etapa de Educación Primaria también requieren un estudio por parte de Ramírez García, al final de este apartado. Desde la Universidad de Córdoba, disfrutamos con la presencia de Ignacio González López a la hora de tratar sobre las estrategias para la evaluación de las competencias básicas en Educación Primaria. Elabora una pequeña introducción y seguidamente se centra en el concepto de evaluación junto a sus funciones, instrumentos, técnicas cuantitativas y cualitativas, desarrollando un apartado donde la evaluación de las competencias básicas será una labor compleja y que precisa del conocimiento de nuevos modos de trabajo por parte del profesorado. La segunda parte de este ejemplar engloba el desarrollo de las competencias básicas en el aula, avanzando por distintas áreas curriculares dentro de la Educación Primaria, como son: educación artística, donde encontramos una secuencia didáctica llamada «Multimedia. Los sonidos de la calle; conocimiento del medio natural, social y cultural» y una secuencia didáctica titulada «Publicidad. Mis comidas preferidas ¿de qué están hechas? y ¿qué nos aportan?»; secuencia didáctica en el área de educación física titulada «Podcast. Las cualidades físicas básicas a través de los sonidos»; en el área curricular de lengua extranjera (inglés) nos encontramos una secuencia didáctica llamada «Televisión. The TV in my house»; y por último, en el área de matemáticas descubrimos la secuencia didáctica «IWikis en las mates!» y otra secuencia en el área de lengua y literatura citada «Caza del tesoro. A la caza de las lenguas». En todas estas secuencias han colaborado extraordinarios profesionales como son: R. Romero, J. Barroso, A. Romero, P. Román, J.I. Aguaded, M.A. Pérez, J. Tello, C. Llorente, E. Reche y M.J. Vilches. Para concluir, habría que decir que este libro es una herramienta de trabajo adecuada para los profesores envueltos en este nivel del sistema educativo e incluso para los estudiantes de magisterio, a los que habría que aconsejar su lectura.

Antonia Ramírez García V

La Cátedra de Pedagogía Bogotá es considerada una gran escuela de la que han derivado acciones como el Seminario de Pedagogías Urbanas, un evento que ha posibilitado incrementar los vínculos críticos y creativos entre ciudad y escuela y la construcción de la ciudadanía. En esta obra se compendian un grupo de trabajos asociados al Seminario celebrado en 2006 y elaborados por maestros apasionados con el conocimiento de Bogotá y convencidos de que un aumento de voces que hablen sobre los logros y problemas que circundan en la capital de Colombia conlleva más opciones para el debate y la discusión pública, más propuestas, proyectos e iniciativas para aportar soluciones. Los temas de estos trabajos abarcan una amplia temática, destacando, la caracterización de la ciudad como escenario y hábitat privilegiado de la vida social contemporánea, las interacciones que origina el contacto directo con la ciudad física y su diversidad de paisajes, los procesos simbólicos y culturales asociados a la construcción de conceptos, las mediaciones de sentidos y procesos de aprendizaje, las culturas juveniles en el entramado urbano, la importancia de los niños como sujetos de primera línea que hay considerar en el análisis de la ciudad, la creación de contextos y entornos adecuados para la formación de nuevas generaciones de ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos. A pesar de la diversidad temática podríamos destacar pinceladas comunes a estos ensavos, nos referimos a un nuevo rol de la urbe v su relación con las concepciones de

Ciudad Educadora, la ciudad como escenario educativo y de aprendizaje, posibilidades pedagógicas de misma, así como a la relación que se establece entre el individuo, la comunidad, las redes y la ciudad bajo el prisma educativo. Junto a estos trabajos. cabría señalar



Pedagogías urbanas. Borys Bustamante y Fernando Aranguren (Comps.); Colombia (Bogotá), Universidad Distrital F°J. de Caldas, 2007, 138 páginas

la entrevista a Jaume Trillas Bernet, experto en el campo de las mediaciones urbanas y la función educadora de las ciudades, destacando de ella las aportaciones que realiza al establecer una delimitación conceptual en torno a tres dimensiones que afectan al rol educativo de la ciudad: entender a la ciudad como un contendor de instituciones y recursos educativos (aprender en la ciudad), comprender que la ciudad por sí misma también educa (aprender de la ciudad), considerar que la ciudad es un objetivo y contenido educativo (aprender la ciudad). Estas dimensiones que, en principio, diseñó a nivel teórico las consideraba insuficientes, por ello las llevó a la práctica mediante la elaboración del mapa educativo de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona). En la entrevista también destaca la vinculación de la ciudad y la escuela, realizando una crítica a la descontextualización de los aprendizajes que se desarrollan en la escuela y los continuos intentos de recontextualizarlos. De gran interés resulta el análisis realizado en la obra por Paula Vergara sobre la percepción y cognición que los niños tienen respecto a la ciudad de Bogotá a través de sus dibujos, en ellos se identifican varios temas que la autora ha condensado en torno a cuatro ideas: Bogotá es como un basurero, Bogotá de ricos y pobres, Bogotá es chévere y Bogotá es aburrida. A pesar de su sistematización, no busca generalizaciones acerca de las imágenes de la ciudad, sino plantear premisas relevantes para que las ciencias sociales tengan presentes desde el estudio de casos. En palabras de sus compiladores este compendio de ensayos dedicados a la ciudad «representa un aporte significativo en el campo de saberes que desde las ciencias sociales y distintas corrientes de pensamiento se preocupan por mantener actualizado nuestro conocimiento sobre la vida urbana», lo que presupone una valoración tanto de la comunidad académica como de los diversos grupos de opinión.

▼ Verónica Marín Díaz



Una tele en el bolsillo. La televisión en el teléfono móvil: contenidos, formatos, audiencias. Miguel de Aguilera y Marco Meere (Coords.); Málaga, Kálida, 2009, 161 páginas

El capítulo primero sirve a los coordinadores de la obra como introducción de la temática. En él se presenta de forma muy somera los pulsos sociales y tecnológicos que han hecho que se realizara este trabajo, fruto de la colaboración del Grupo de Investigación de la Universidad de Málaga SEJ 435 y la productora Kálida Producciones. En el segundo capítulo los autores hacen un recorrido por aspectos tales como la concreción del binomio televisiónmóvil, entendiéndola como «mobile televisión will be an important step in the process of moving from a one-way to two way relatioship between broadcasters and audicens, in a personalised way and in an immediate sense... The challenge for broadcasters is to manage this cultural shift». A partir de esta, establecen los rasgos que van a caracterizar esta forma de entender la televisión, señalando los cinco ámbitos que forman parte del desarrollo de este sistema -comercial, técnico, experiencia del usuario contenidos e innovación-. Cierran el capítulo García, Gértrudix y García, afirmando que la finalidad de los contenidos ofertados suele ser la de completar los espacios vacíos de la gente. En el tercer bloque de contenido tratan de aproximar al lector «al panorama actual del entretenimiento móvil». En el desarrollo del capítulo nos diferencia entre contenidos de entretenimiento propiamente dichos, siendo los juegos, las series y los «reality show» y los contenidos adaptados, propiamente dicho, para estos dispositivos, y contenidos generados por el usuario como son los registros de la realidad (vídeos sobre lo que suce-

de en el momento exacto en que está ocurriendo). Llaman la atención, además, sobre la versatilidad que estas nuevas tecnologías presentan para los usuarios, quienes, sin apenas formación, tienen a su disposición grandes herramientas de fácil acceso. Con el título

«Tendencias, formatos y características de los contenidos publicitarios para móviles» introducen al lector en el mundo de la publicidad en el móvil la cual es denominada por su autora (Ángeles Martínez) Mobile advertising. La autora señala las diferentes vías por las que los usuarios pueden ser receptores de estos productos (SMS, MMS, videollamada y advergaming). Indica también como Internet es un medio que ayuda a la publicidad a llegar al consumidor a través de esta vía. En las páginas finales muestran las ventajas así como las consecuencias que tiene para los anunciantes la utilización de los dispositivos móviles como soporte publicitario, dada la importancia que las redes sociales están cobrando entre el público juvenil. Cierra el capítulo la autora hablando de las incertidumbres que genera la publicidad en el móvil para los anunciantes. Juan Menor es el autor del capítulo destinado a los usuarios de móviles. A través de sus líneas este trata de reivindicar la utilización de la investigación cualitativa como medio para la realización de estudios sobre el consumidor de este producto. Realiza un pequeño recorrido histórico sobre los estudios llevados a cabo en los últimos tiempos en torno a este tema, para pasar enseguida a mostrar la realidad que la metodología cualitativa, propia de la investigación cultural, presenta más cuando se trata de establecer relaciones con las nuevas tecnologías. Cierra la obra el capítulo firmado por Borges y Ortega titulado «La televisión en el teléfono móvil: experiencias y perspectivas de estudio», en el que señalan el incremento en la realización de estudios en torno al tema. Para en seguida pasar a esbozar los argumentos que conformaron la razón del estudio por ellos realizados de carácter descriptivo. Adentrándonos en sus páginas nos comentan los estudios realizados por diferentes instituciones en distintos países, se describe el caso de DVB-H y de iPhone. A partir de estos datos dibujan la estructura empresarial que hay detrás de las propuestas de televisión en el móvil así como a describir los usuarios de estos productos. En definitiva, una obra interesante y a la vanguardia en esta temática, básica en la biblioteca de los lectores tecnológicos.

Enrique Martínz-Salanova Sánchez V

El cine, variado en temáticas y lenguajes, diversifica sus contenidos hasta el límite y facilita el acceso a lugares en los que el ojo humano nunca soñó. Es difícil encontrar aspectos generales, o cotidianos, o científicos, o filosóficos, que el cine no haya tratado de alguna forma. El cine, no solamente el documental, es también documento sobre épocas históricas, filosofías y pensamientos, modos de vida y costumbres. A partir del cine debe buscarse la realidad que existe tras la ficción o la ficción que se da tras la realidad. El interés que entraña el cine, su magia y su belleza, la versatilidad de sus técnicas y la infinita gama de contenidos es, en muchas ocasiones, la clave de la investigación sobre otras épocas, historias, relatos o documentos, o sobre el mismo cine, su lenguaje y su tecnología. El cine es, además, lenguaje, lenguaje vivo. Un lenguaje que no estuviera en constante adaptación y crecimiento, moriría. Por ello avanza, se enriquece, mira al pasado, busca futuro, enriqueciendo su propio lenguaje y el de la sociedad, acrecentando y mejorando así su propio lenguaje. El lenguaje del cine es interactivo, enriquecido por el avance imparable y vertiginoso de la nueva tecnología, por lo que se hace imprescindible en el debate social y se convierte en inexcusable vehículo de cultura. Sin embargo, no es fácil ver que los profesores y maestros utilicen el cine en las aulas. No sabemos muy bien en qué lugares o centros educativos se utiliza, ni con qué criterios, o hasta qué niveles. Detectar su uso o la carencia del mismo, con el fin de potenciarlo como instrumento

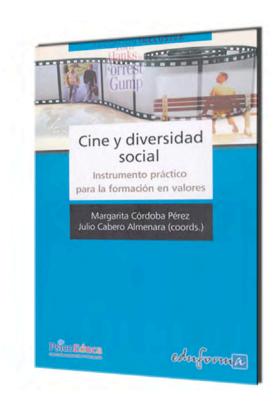
didáctico, fuente de debate y de investigación y con la posibilidad de realizar cine en las aulas es una tarea interesante y necesaria. Por eso este texto es de sumo interés, pues desarrolla una investigación con la finalidad de describir el estado de la cuestión en la provincia de



El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula; Manuela Raposo Rivas (coord.), A Coruña, Tórculo, 2009; 207 páginas

Ourense y diagnosticar el grado de utilización del cine en la formación de los menores de 12 años. Un grupo de profesores de la Universidad de Vigo, ante todo, y de otras Universidades gallegas, se han puesto a la tarea y han perfilado una investigación descriptiva del uso que en la enseñanza formal y no formal se hace del cine, utilizando la visión y perspectivas de profesores y alumnos de Primaria: cómo se asocia con frecuencia el cine infantil y juvenil solamente al ocio y al entretenimiento, o restringirlo solamente hacia áreas muy concretas y limitadas del conocimiento, o su utilización solamente para momentos libres, las dificultades de horario y movilidad que existen en las aulas impide o dificulta el uso del cine, o sobre el cine adecuado o no a determinadas edades. Los resultados se muestran en este libro, que puede ser de interés tanto para conocer la realidad en una provincia determinada como para animar a otros equipos de profesores a analizar la utilización del cine y otros recursos mediáticos en las aulas de todos los niveles. El texto consta de una excelente y amplia introducción sobre la relación entre cine y educación y la necesidad de aunar el valor social de ambos mundos, una completa relación de razones normativas y curriculares para el uso del cine en primaria y una exhaustiva bibliografía, una webgrafía diferenciada por temáticas y una serie de contactos en red con organizaciones y asociaciones que tienen que ver con el cine como elemento de interés didáctico o educativo. En todo ello se pueden encontrar infinidad de pistas para ahondar en los temas que se abordan en el libro. Destaco algunos capítulos que me han llamado la atención como el recurso del cine en el aprendizaje de alumnos con pérdidas auditivas, así como una gran cantidad de propuestas didácticas para la utilización del cine en las aulas y unos anexos con modelos de entrevistas y cuestionarios para profesores y alumnos.

▼ Enrique Martínez-Salanova Sánchez



Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores; Margarita Córdoba y Julio Cabero (Coords.); Sevilla, Eduforma; 2009; 158 páginas

Este texto, que pretende ser un material de uso cotidiano y de trabajo para educadores, se centra en el análisis de la discapacidad tal como la ha tratado el cine, con el objetivo de crear pautas de comportamiento en relación a los valores cívicos de igualdad y respeto a la diversidad. Las personas discapacitadas siempre han estado representadas en el cine, y cada vez con mayor fuerza. El lenguaje cinematográfico hacia la discapacidad ha ido evolucionando de la misma forma que la sociedad lo ha hecho con las personas discapacitadas. En una sociedad en la que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, es necesario que los mecanismos que los grupos humanos tienen para educar en valores, se pongan al servicio de una misión tan importante como es conocer, respetar, valorar y convivir en la diversidad. El cine, que lo ha filmado todo, es un excelente agente de conocimiento social, y un instrumento que los autores de este libro proponen como camino al conocimiento de la realidad, de la formación de valores ciudadanos, como obieto de aprendizaje v como vía de acceso a la investigación de situaciones y problemas: por ello ponen este texto a disposición de estudiantes, padres, educadores y dinamizadores sociales para entrar en el conocimiento de la discapacidad, de los problemas que viven los discapacitados y de las barreras que aun les proporciona el entorno en el que se mueven, de las posibilidades que poseen como motor social y de la riqueza de planteamientos que pueden aportar. Se reflexiona sobre la

> igualdad de todos, sobre la vida independiente y normalizada, sobre la responsabilidad de toda la sociedad en buscar caminos que procuren el respeto por todo tipo de diversidad humana, sobre cómo el cine, durante toda su historia, ha proyectado la imagen de las personas discapacitadas de formas muy

diferentes, y cómo ha evolucionado la imagen en función del avance social en el que quienes poseen alguna discapacidad han sufrido desde la invisibilidad más absoluta hasta un acercamiento notable a la normalización, ya sea en los estudios, en el trabajo, en la vida social o en las relaciones familiares. En forma de unidades didácticas, se presentan las películas Uno más, uno menos, 2002, de Álvaro Pastor y Antonio Naharro, un cortometraje sobre una joven con síndrome de Down, Gaby, una historia verdadera, 1987, de Luis Mandoki, que narra la historia de la poetisa mexicana Gabriela Brimmer, que nació con una parálisis cerebral que le permitía mover solamente el pie izquierdo, «Forrest Gump» 1994, de Robert Zemeckis, un recorrido por la vida de una persona con un C.I. de 75 que vive una vida normal, superando en muchos momentos lo que otros no pueden lograr, y «Planta cuarta», 2003, realizada por Antonio Mercero, que presenta la vida en un hospital de varios jóvenes con cáncer. En todas las unidades se aportan fichas técnicas, datos de interés, propuestas de trabajo, pistas de estudio para alumnos y profesores, criterios para analizar y sacar provecho de la película, sugerencias didácticas, cuestionarios y cuadros de referencia, propuestas de actividades, reflexiones y una amplia gama de posibilidades para hacer trasversal el tratamiento didáctico de cada película. Finaliza el texto con una guía de cine y diversidad, se aportan datos técnicos de una serie de películas, con títulos agrupados por temáticas diferenciadas, con el fin de que padres y profesores puedan ir ampliando según sus propios objetivos e intereses. En el libro han reflexionado, han aportado ideas y sugerido actividades didácticas y preguntas, además de los coordinadores, Felicidad Loscertales, José Bonilla, Olga María Alegre de la Rosa, Enrique Martínez-Salanova y Trinidad Núñez Domínguez. Una abundante bibliografía y una completa webgrafía complementan el texto.

Águeda Delgado Ponce ▼

Bajo el título «La escuela enredada», el autor nos presenta las relaciones que se establecen entre dos mundos, las TIC y la escuela, que articulan discursos diferenciados pero que están abocados al entendimiento. En esta sociedad de la información, con dispositivos tecnológicos en las distintas facetas de nuestra vida, la escuela no puede y no permanece ajena a los avances, es más, en palabras de nuestro autor, lo que se observa en estos momentos, «no es que las TIC estén aplicándose a la enseñanza, sino que el conjunto de la institución está migrando hacia la Sociedad de la Información». Distanciándose de posiciones que opinan que en la escuela hay un retraso en la incorporación de las tecnologías debido a la dificultad de adaptación por parte de los docentes, entre otros, el autor defiende el esfuerzo que en ese sentido realizan profesores, alumnos y padres, y, al mismo tiempo, aboga por el cambio en los instrumentos de evaluación para atender a lo que se hace en las aulas con las TIC. En este sentido, el texto que nos ofrece, pretende alejarse de estudios cuantitativos sobre disponibilidad, conectividad y proporción de alumno por ordenador, tan frecuentes a la hora de abordar esta temática, para preguntarse sobre cómo estos medios mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo los aprendizajes están determinados por las condiciones contextuales. Por otro lado, la introducción de las TIC tiene que venir acompañada de cambios en las estructuras, organización, funcionamiento y distribuciones

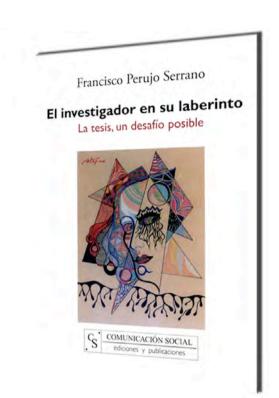
horarias, que requieren dichas tecnologías. Tal transformación no sólo es responsabilidad de los principales actores de la escuela, sino que necesita de unas directrices políticas y una financiación coherente con los costes de los nuevos equipos, algo que, según nuestro autor, puede fomentar una división educativa,



La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información; Ángel San Martín; Barcelona, Gedisa, 2009; 286 páginas

en tanto, el aumento en los costes no se pueda solventar con el presupuesto público. De esta manera, las familias con recursos podrán acudir a centros mejor equipados. Podemos, por tanto, ver esta parcelación en el libro, que diferencia dos partes compuestas por pequeños capítulos cada una de ellas. La primera se ocupa de la producción ciudadana y activismo escolar con los medios, donde encontramos uno de los temas centrales, las formas de participación escolar en la Sociedad de la Información, esto es, modos de actuar con las TIC más cercanos a las demandas de socialización, a lo instrumental y al entretenimiento, que a las exigencias curriculares. Una de estas formas de participación más adecuada a la presencia de las tecnologías es la producción y difusión de materiales didácticos, que diferencia entre los que ofertan las instituciones y fundaciones frente a los materiales procedentes del esfuerzo particular de profesores. En la segunda parte, el autor se ocupa de la refundación organizativa de los centros escolares. En estos capítulos, aborda las adaptaciones que exige la presencia de las tecnologías en los centros, las transformaciones que tienen que ver con las políticas que rodean a la escuela por una parte, y las que experimentan los propios centros por otra. Finalmente, bajo el epígrafe «por una escuela desenredada» reflexiona sobre la necesidad de vincular las formas de participación con una planificación curricular, una regulación más precisa y estable de la escuela-red, el cambio organizativo que reclaman los centros escolares, la atención a una distribución equitativa de oportunidades y la asunción de la carga política que hoy tienen las TIC, entre otros aspectos. Nos encontramos, de este modo, con un texto recomendable para quienes estén interesados en las relaciones que se establecen entre los medios y la escuela, más concretamente, en las condiciones contextuales que determinan los aprendizajes.

▼ Águeda Delgado Ponce



El investigador en su laberinto. La tesis, un desafío posible; Francisco Perujo; Sevilla, Comunicación Social, 2009; 129 páginas

Uno de los momentos más importantes en la vida del investigador es la realización de su tesis doctoral, inicio de su futura carrera como estudioso de un determinado ámbito del conocimiento. La ejecución exitosa de dicho trabajo garantizará la capacidad de la persona para hacer avanzar la ciencia, de ahí, el interés por resolver de la mejor manera posible el estudio. Cuando uno se enfrenta por primera vez al desafío de investigar, se plantea todas las dificultades que puede encontrar en su travesía. Decidir el tema, el director, la realización del proyecto son los primeros pasos que se dan y los primeros problemas con que se topa el investigador. La desesperanza y la frustración invaden en no pocas ocasiones a los doctorandos con una corta experiencia que se lanzan a la investigación sin nociones para su resolución efectiva y que en muchos casos conlleva el abandono. Podemos decir que la elaboración de una tesis es una tarea ardua que se vuelve imposible si no se cuenta con una planificación, unos conocimientos y unas destrezas que el tesista pueda aplicar en la realización de su trabajo para no verse perdido en tal laberinto. Como bien dice nuestro autor, a investigar se aprende, y se aprende investigando, para lo cual no basta con querer, hay que disponer de unos procedimientos, herramientas y técnicas necesarios para afrontar ese tortuoso camino y recorrerlo con las máximas garantías de éxito. Este libro, estructurado en cinco capítulos, nos aporta una guía donde el autor aborda las cla-

ves, los principios básicos que se deben tener en cuenta cuando asumimos un reto tan complejo como el de investigar. En el primer capítulo se ofrece una introducción sobre la importancia que tiene un aprendizaje para llevar a buen puerto un trabajo que no sólo requiere

un esfuerzo físico sino, sobre todo, una fuerza mental y anímica que será mayor si no aplicamos unas habilidades y unos conocimientos que nos faciliten dicha labor. El segundo capítulo nos acerca a «la aventura de investigar», por qué y para qué investigamos, cómo abordar la investigación y cuáles son las características que deben regirla. A partir del tercer capítulo, empiezan a encontrarse ya los aspectos concretos de la elaboración de una tesis; se hace un recorrido por las particularidades de ésta en el tercero, como son los cursos de doctorado, con sus enseñanzas teóricas y metodológicas, la figura del director, la defensa ante un tribunal, la exigencia del límite temporal, no sólo del que se establece el investigador sino la adecuación a los plazos propuestos por la institución e incluso a los que se derivan del objeto del estudio y, por último, las «5C» del tesista, capacidad, constancia, control, creatividad y complejo cero. El capítulo cuarto propone un decálogo básico para investigar, no como referente exclusivo de aplicación, sino que sirva de guía o ayuda para cuando nos sumerjamos en la difícil tarea de poner en pie una investigación. Dichas recomendaciones van desde la elección del tema hasta la redacción final, pasando por todo el proceso, donde se incluyen los rasgos que debe tener el objeto de estudio, el método, el establecimiento de categorías y prioridades en la documentación y su almacenaje, la utilización de fuentes primarias y el respeto y reconocimiento de lo ajeno. Y el quinto y último capítulo, especifica la realización de cualquier proyecto de investigación, primer documento redactado que anticipa las líneas generales de la tesis. Escrito con un lenguaje ágil, claro y ameno, este libro constituye una valiosa aportación, un texto de consulta permanente para quienes se embarcan en la compleja labor de ampliar el conocimiento científico, todo «un desafío posible».

Sara Ángela Camacho Domínguez ▼

Muchas veces, cuando tenemos un libro entre nuestras manos, lo primero que atrapa nuestra atención es su título. El atrayente título, sobre «La Universidad y las tecnologías de la información y el conocimiento», va cobrando cuerpo línea a línea. Este material no es solamente un libro, es una reflexión sobre el papel que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad. Un conjunto de reflexiones de prestigiosos expertos se unen para alzar el vuelo en el laberinto digital en el que está envuelta la nueva Universidad que ha surgido del Espacio Europeo de Educación Superior. La estructura del texto cuenta de 188 páginas distribuidas en once capítulos y diversos puntos de vista sobre el papel que cumplen los medios digitales en una nueva sociedad llena de conocimiento dentro del ámbito universitario. El primer capítulo, realizado por el Dr. Gómez Galán, nos sumerge en el mundo de la tecnología digital para la educación en la sociedad del Espacio Europeo, con una introducción a la calidad de la enseñanza y la convergencia en materia educativa, algunos importantes retos del EESS, el interés de las tecnologías digitales en la educación y, para finalizar dicho apartado, unas conclusiones sobre la transformación que está causando en los procesos educativos tradicionales la presencia de las TIC en el siglo XXI. El Dr. Manfredi nos envuelve en el universo de la web social en el segundo capítulo del libro. Una interesante meditación sobre la nueva identidad digital que la Universidad ha de asumir ante los nue-

vos retos de la educación superior. Continuando con un espacio compartido de intereses, vínculos, relaciones y actividades desarrolladas en una plataforma online y vinculadas a internet, como es la comunidad online. Y finalizando este apartado con la Universidad



La Universidad y las tecnologías de la información y el conocimiento. Reflexiones y experiencias; J. Ignacio Aguaded y Guillermo Domínguez (Coords.); Sevilla, Mergablume, 2009; 188 páginas

2.0. El tercer capítulo es proyectado por el profesor López Gómez contextualizando la web, cómo ha evolucionado y su situación actual. Introduciéndonos en el capítulo cuarto, nos adentramos en un nuevo escenario de inteligencia colectiva, en una nueva generación web y en la Universidad 2.0, de la mano de los doctores Ignacio Aguaded, Guillermo Domínguez, Eloy López y Alfonso Infante. «Aprendizaje cooperativo 2.0», es el título del quinto capítulo de este escrito. En él se profundiza en el universo de las redes sociales como entornos educativos de interacción. Todo ello dirigido por el Dr. Cristóbal Suárez. El capítulo sexto, estructurado por el Dr. Francisco Martínez con la colaboración de profesores y técnicos, se centra en el uso de estas tecnologías para el ámbito de la enseñanza-aprendizaje y el apoyo on-line para la docencia presencial en la Universidad tradicional. Aguaded, López y Ballesteros intervienen en el capítulo séptimo invitando a navegar por propuestas de uso práctico de los blogs en aquellas carreras vinculadas con el mundo educativo. Continuando por este camino, el Dr. Martín Sánchez, en el octavo capítulo, «Blogs e Historia de la Educación», conversa y propone el uso de estas herramientas sociales para el aprendizaje colaborativo, especialmente en el ámbito de las ciencias histórico-educativas. En el noveno capítulo, se observa una propuesta eminentemente práctica. Lourdes Villaustre y Mª Esther del Moral proponen una batería de recursos educativos con prácticas de intervención en contextos del mismo orden. «En clase con la Generación. Net» es el título del décimo capítulo. El Dr. Andrés Ángel Sáenz nos sumerge en los nuevos modos de enseñar que exigen los alumnos de hoy en día. Y para finalizar, en el undécimo capítulo, el Dr. Jesús Montero ofrece una panorámica diferenciada en esta rama del saber sobre los recursos digitales. Nos encontramos ante un libro que sirve de apoyo tanto a nivel teórico como práctico sobre el papel de las TIC en esta nueva Universidad que nace.





www.comunicacionypedagogia.com

info@comunicacionypedagogia.com

Sara Ángela Camacho Domínguez ▼

El libro que se presenta cuyo título es «Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes», constituye un documento de gran valor teórico para especialistas. El mayor aval de la obra, además y antes del texto en sí, es la acreditada experiencia de los diferentes investigadores especializados que colaboran en el mismo y su multidisciplinariedad, de ahí que pueda servir de herramienta de trabajo en varios contextos. El contenido del manual profundiza en cuestiones como: el interés por promover una cultura tecnológica que considere las necesidades humanas de forma determinante para la evolución y mejora de las herramientas y aplicaciones; la necesidad de la ciudadanía de conocer las posibilidades de las herramientas virtuales de comunicación y su uso adecuado en la sociedad del conocimiento; la utilidad social e individual de diagnosticar y desarrollar competencias propias de los usos tecnológicos más apropiados y específicos en el campo de las herramientas virtuales de comunicación... entre muchas otras que podemos resolver al leer este libro. Compuesto por 336 páginas navegamos por una gran presentación realizada por María Luisa Sevillano García, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Consta de ocho capítulos, cada uno de ellos divididos en diferentes subcapítulos, realizados por una gran variedad de autores. A través de un minucioso estudio realizado por todo este elenco de investigadores se evidencia en todos los capítulos una

concepción bastante didáctica, en el sentido de poder servir como instrumento para una posible aplicación, por su presentación esquemática y por los ejemplos y anexos que ilustran el texto. Entre los profesionales, nos encontramos con María Luisa Sevillano, José Antonio Ortega, Francisco Javier



Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes; Mª Luisa Sevillano (Dir.); Madrid, Pearson, 2009; 336 páginas

Ballesta, José Luis Riva, Concepción Monge, María Ángeles Pascual, Mari Carmen Ricoy, Donaciano Bartolomé, Tiberio Feliz, Raquel Varela, Daniel Domínguez, Javier Sempere, Pilar Quicios, Isabel Ortega y Mercedes Quero. Las competencias e-learning, el ciberespacio, las herramientas virtuales (web tools), el proceso metodológico, análisis, tratamiento e interpretación de los resultados de las entrevistas y de los grupos de discusión son los títulos de los diferentes capítulos que integran este compendio interdisciplinar. El texto finaliza con unas conclusiones relacionadas con los estudios teóricos, con el estudio piloto y con los diferentes cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas. Para concluir, debe reseñarse el esfuerzo realizado y la coordinación necesaria para la confección de este manual por el gran conjunto de profesionales de diferentes parcelas y competencias. Nos brindan unas páginas de gran utilidad y alto nivel técnico. El lector se encontrará con una obra fruto de una investigación en equipo, de gran originalidad y al servicio del progreso y de la mejora de una sociedad que busca en los nuevos avances tecnológicos la optimización del bienestar y el progreso en el trabajo, ocio, relaciones personales e información.

▼ Mª Reyes Domínguez Lázaro



El cine y los derechos de la infancia; Mª José Bernuz (Coord.); Valencia, Tirant lo Blanch, 2009; 210 páginas

Muchas son las películas que, desde diferentes perspectivas y con distintas miradas, se proyectan sobre los niños y sus derechos, directa o indirectamente. En este libro se rescatan sólo algunas, elegidas por un lado, por la relevancia del derecho de la infancia que principalmente visibiliza y por otro lado, por corresponderse con las distintas sensibilidades, formación y experiencia de los autores que participan en este volumen. Este libro es fruto de un análisis pluridisciplinar de los derechos de los niños y el cine realizado por juristas, educadores y psicólogos que optan por el método de trabajo que, de modo particular, le ha resultado más apropiado para abordar el tema escogido. El propósito final coincide: mostrar que el cine es un buen instrumento para discutir en profundidad sobre un tema, en este caso, los derechos de los niños y niñas. La obra se divide en tres partes. La primera, titulada «Entre la protección y la integración», analiza las formas de intervención de aquellas instituciones que deben velar por la educación y la conformación del menor como ciudadano de pleno derecho. Se recogen tres estudios: David Vila Viñas considera, a través de la película «El pequeño salvaie» (1960) la importancia de los procesos de socialización formales e informales y el carácter positivo, aunque doloroso de los procesos de socialización. Por su parte, Jorge Gracia Ibáñez, a través de la película japonesa «Nadie sabe» (2004) indaga sobre la cuestión de las obligaciones familiares respecto de los hijos menores y dependientes

por parte de los progenitores. María José Bernuz Beneitez, a través de «Los olvidados de Buñuel» (1950) y «Los jóvenes salvajes» de Frankenheimer (1961), analiza el cuestionamiento social de los derechos de los niños que cometen delitos, intentando dar fe de las rea-

lidades sociales que los rodean. La segunda parte del libro se dedica al estudio de algunos derechos de los menores considerados como fundamentales para el buen desarrollo de estos menores, o que adquieren un cariz especial cuando se proyectan en ellos. Es el caso del derecho a la educación desarrollado por Martínez-Salanova Sánchez, a través de un interesante elenco de películas, da que pensar sobre temas como la carencia de posibilidades educativas, el maltrato escolar, la discriminación formativa de las niñas, la incoherencia de muchos sistemas educativos y de profesores que olvidan sus acción profesional; al lado de otros profesionales que han dedicado su vida a los niños y a la juventud, paliando las carencias que se aprecian en su entorno familiar y social. En este segundo bloque también se incluye el estudio sobre los derechos de los niños con discapacidad, de Ignacio Campoy Cervera, así como el que realiza Carmen Barranco Avilés, sobre la autonomía, identidad y derechos del niño a través de la película «Billy Elliot» (2000). La tercera parte del libro se dedica al análisis de una sola película que exigiría por sí sola un libro y cuyo título ya es sobradamente significativo «All the Invisible Children». En ella no se analizan derechos concretos, sino situaciones de no derechos de los menores que aparecen desconocidos. Se trata de visibilizar situaciones en la que los niños viven invisibles porque no conocen o se desconocen sus derechos, que son sus necesidades básicas en este mundo y en cualquier otro. En resumen, se trata de una obra colectiva que se sirve del cine como un instrumento para evidenciar una serie de realidades de la infancia y sus derechos que en la vida cotidiana permanecen en la sombra. Es quizá, como señala la propia María José Bernuz Beneitez «una excusa para abordar los problemas que supone la realización efectiva de los derechos básicos de los niños en determinados contextos». Este es, en definitiva, un libro que pretende ser un hilo del que cada uno deberá tirar para encontrar las realidades o ficciones en torno a los derechos de la infancia.

Mª Cinta Aguaded Gómez ▼

Este libro intenta contribuir a la reconstrucción de un método didáctico para integrar las TIC en la enseñanza aprendizaje. Para ello, Salas pretende mostrarnos cómo atraviesan el camino dos centros cuando tropiezan con las TIC a la vez que sugiere propuestas de actuación para facilitar ese caminar a través de una investigación cualitativa etnográfica basada en el estudio de casos en dos IES (Instituto de Enseñanza Secundaria) de la Comunidad Valenciana (España) en el periodo de dos cursos. Muestra de una forma clara y sencilla las reflexiones que comparten el profesorado, alumnado y padres de ambos centros respecto al tema de trabajo. La autora está convencida de que la escuela no puede permanecer al margen de las tecnologías y aunque se utilizan no se acompañan de orientaciones prácticas de criterios de actuación al respecto. El libro se estructura en dos partes bien definidas. La primara abarca los tres primeros capítulos en los que se debate las relaciones existentes entre las TIC, el método y la relación entre ambas. En el primer capítulo se constata la necesidad de superar enfoques reduccionistas y partir de una perspectiva holística. En el segundo se hace un breve repaso del tratamiento que ha tenido el método dentro de la didáctica. En el tercero se centra en la tecnología entendida desde una perspectiva multidisciplinar en la que participan ciencias como la filosofía, sociología, política, economía... La segunda parte se adentra en la realidad de los dos centros, describiendo qué tipo de acti-

vidades y de tareas se desarrollan con las TIC: qué objetivos pretenden, qué contenidos se trabajan y su integración en la planificación docente y evaluación de las asignaturas. En el capítulo quinto se analizan las estrategias de enseñanza que van más allá del aula, que sería la



El método didáctico a través de las TIC. Un estudio de casos en las aulas; Cristina Salas; Valencia, Naus Llibres, 2009, 127 páginas

parte más visible, teniendo en cuenta tres grandes condicionantes: el contexto socio-histórico donde se enclava la escuela, la cultura institucional y las condiciones organizativas en que desempeñan su labor los docentes. El capítulo sexto permite esbozar algunas sugerencias de actuación ante este cambio que se deslumbra para mejorar la situación con la esperanza de que la utilización de las TIC en las aulas llegue a adquirir sentido, dentro de un verdadero proyecto educativo compartido por la comunidad educativa de un centro. La globalidad del libro es un estudio perfilado, coherente y clarificante que siguiendo una metodología clara y sistemática nos sorprende con resultados directos y conclusiones relevantes para la práctica educativa: los jóvenes cuentan con una diversidad de fuentes de información a la que pueden acceder y los recursos impresos están perdiendo el protagonismo a favor de los recursos tecnológicos, la finalidad que le otorga a las TIC es lúdica: juegos, buscar información, Internet, utilizar el correo y el Chat y su utilización se produce fuera del aula. Finalmente se reflexiona sobre el motivo por qué la tecnología no altera los métodos de enseñanza tradicionales para facilitar que la escuela se adapte a la sociedad de la información alegando la necesidad de una formación conceptual, técnico-pedagógica, instrumental y auto-reflexiva. Es un placer leer este documento que nos aporta tantas sugerencias para abordar un fenómeno tan complejo.

▼ Antonia Ramírez García



Educar en tiempos revueltos. Crónicas sobre la realidad educativa; Javier Ballesta (2009); Barcelona, Graó, 2009; 177 páginas

El título de esta obra constata una realidad que los diferentes sectores de la comunidad educativa -políticos. docentes, familias, alumnado, etc.- denuncian de forma insistente, tanto en foros públicos como en el ámbito privado, y que no es otro que la convulsión que sufre la educación en estos tiempos; en este sentido, Javier Ballesta ha recopilado cuarenta y tres artículos de los que ha publicando en el diario «La Verdad» en sus ediciones de Murcia, Alicante y Albacete a lo largo del período de tiempo comprendido entre 2004 y 2009, fechas previas y posteriores a la reforma acometida por la Ley 2/2006 de Educación, de 3 de mayo. Estos capítulos, que ofrecen una visión rápida, sencilla y acertada de distintos aspectos la realidad educativa, han sido estructurados en cinco grandes bloques temáticos; en el primero de ellos, la difícil convivencia, se pone de manifiesto la dualidad existente entre la cultura y los medios, por un lado, y la escuela. por otro, con finalidades, lenguajes y recursos tan distintos que provocan un desencuentro entre ambos mundos, así como los problemas de convivencia subvacentes a la estrecha relación que mantienen; en el segundo bloque, maestros para la vida, el autor plantea un ejercicio de crítica y autocrítica respecto a la profesión docente, un nuevo maestro es necesario, el contexto lo exige, pero también una nueva sociedad que le avude en su tarea: esta acción cooperativa ha de ser patente tanto en los ámbitos decisorios de política educativa como en el micro-

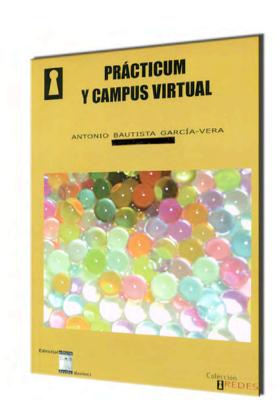
> contexto familiar, de este modo, se abrirán más puertas y ventanas en los muros de la escuela que posibiliten el flujo de ideas y propuestas entre el más acá y el más allá de los muros de la escuela, título con el que Ballesta ha denominado al cuarto bloque de sus artículos, «La

Universidad debe cambiar» que ofrece la experiencia de esta institución como faro que guíe el caos imperante en la educación, pero también la demanda de la transformación de la misma –y no sólo por las prescripciones «boloñesas» – junto con otras instituciones sociales, que posibiliten dar una respuesta de «calidad» y «excelencia» a la educación, en general, y a la escuela, en particular; el último bloque temático, «Los medios también son responsables», nos invitan a la educación ciudadana, a la creación de conciencias críticas, a discriminar la ¿calidad? de los mensajes, a hacer competentes a los telespectadores, en definitiva, a romper con la dictadura mediática. Esta estructura didáctica de la distribución de los artículos en los bloques temáticos no implica una desarticulación de los mismos, pues en todos ellos se aprecia un eje transversal que los impregna, el amor a la escuela y el deseo de su mejora, manifiesto constante del autor desde el optimismo de un antiguo maestro «curtido en las trincheras» y actual profesor de Universidad que ve las posibilidades de cambio de la sociedad, de la educación, de la escuela, de los docentes, de las familias, de los medios... de todos aquellos implicados y comprometidos con la educación. Finalmente, hay que destacar que, al compartir la trayectoria profesional del autor –maestra de educación primaria y profesora en la Universidad – este compendio de trabajos resultan de utilidad para la reflexión, no sólo de la comunidad científica, o del colectivo de docentes, o de los ámbitos decisorios de las políticas educativas, sino también del ciudadano de la calle, que en mayor o en menor medida se encuentra más allá de los muros de la escuela y de espaldas a la educación.

Verónica Marín Díaz ▼

La obra presentada por Antonio Bautista se encuentra organizada en torno a cinco grandes capítulos, los cuales abracan desde la dimensión educativa y legal del prácticum, pasando por la naturaleza de la comunicación en el campus virtual y las consideraciones sobre el mismo hasta, en los capítulos cuarto y quinto, establecer el vínculo entre el prácticum y el campus virtual. Encontramos, también, un capítulo introductorio en la obra y otro que la cierra a modo de reflexión final. En el capítulo 1 el autor señala los diferentes momentos por los que ha pasado el prácticum, comenzando por la parte educativa del mismo, recordándonos a los lectores la necesidad de hacer una reflexión de carácter individual, la cual es la filosofía del prácticum «como espacio de análisis de la relación teoríapractica». Trata de recordar al lector la doble función de esta materia a nivel acreditativo y formativo dado que provocarán nuevas experiencias de aprendizaje, indicando la finalidad del mismo, la cual, según el autor, no es otra que «vivir el mundo real de un centro docente y la naturaleza de las prácticas (formativas e instructivas)». Continúa el capítulo analizando de forma somera las funciones de los tutores de prácticas. Cerrando el mismo con las aportaciones que el marco legal del prácticum tiene establecidas señalando las competencias que los estudiantes, a nivel general, deben desarrollar en esta materia, así mismo indica, a modo de ejemplo, las funciones del tutor que el marco del prácticum de la Universidad Complutense de

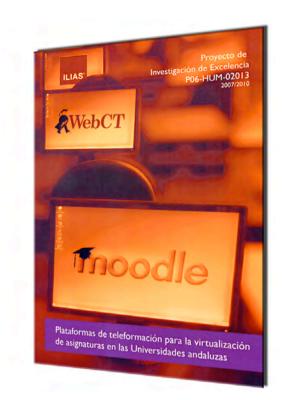
Madrid ha desarrollado. A partir de las aportaciones del primer bloque el segundo se estructura en torno a dos capítulos dedicados al campus virtual, propiamente dicho. El primer capítulo de este segundo apartado está dedicado a la naturaleza de la comunicación



Prácticum y campus virtual; Antonio Bautista García-Vera; Barcelona, Da Vinci, 2009; 122 páginas

mediada por el campus virtual. El autor parte de la necesidad de analizar el contexto sociocultural (propio de la comunicación humana), dado que la comunidad de desarrollo del individuo establecerá el vínculo de valores que regirán las acciones de los sujetos. Incardina esta idea con la idea de campus virtual afirmando que el desarrollo de los procesos de formación es debido a la naturaleza simbólica de la comunicación humana y del entorno institucional en que se den. De este modo se adentra en concretar la naturaleza del contexto institucional en el campus virtual indicando que como todo producto fruto del desarrollo tecnológico responde a necesidades y fines definidos por los individuos así como por las instituciones, siendo estas las que realmente rigen la vida de los campus virtuales. Al igual que en el anterior capítulo cierra este con el ejemplo del campus de la Universidad Complutense de Madrid. El segundo capítulo de este apartado versa sobre las consideraciones y cuestiones sobre el uso de herramientas de internet en educación superior. Bautista comienza haciendo un pequeño recorrido histórico sobre la irrupción de las redes de ordenadores en la enseñanza y en consecuencia la aparición de la formación docente en torno a las tecnologías de la información y la comunicación. Se centra, finalmente, en los sistemas e-learning, apuntando las competencias o saberes técnicos que son posibles adquirir en este sistema formativo así como las prácticas que el alumnado podrá desarrollar a través de esta formación. Continúa el capítulo centrando la relación entre las herramientas propias del campus virtual en el desarrollo del prácticum. Establece que las prácticas mediadas por plataformas digitales serán de apoyo a la enseñanza y como elemento de autonomía de la misma. El tercer bloque de contenido abarca los capítulos cuarto y quinto, los cuales por un lado centran la creación de un campus virtual propio para esta materia y por otro, capítulo quinto, pone en la palestra un ejemplo de esta formación, siendo el caso del prácticum de Pedagogía escolar desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Cierra la obra un sexto capítulo en el que se trata de dar argumentos que den un poco de luz a este binomio. Bautista propone una agenda de seis contenidos a lograr desde este tipo de sistema formativo.

▼ Rocío Cruz Díaz



Plataformas de teleformación para la virtualización de asignaturas en las Universidades Andaluzas; J. Ignacio Aguaded (Coord.); Huelva, Grupo Ágora; Universidad de Huelva, 2010; 370 páginas

«Plataformas de teleformación para la virtualización de asignaturas» recoge el informe de un relevante provecto de investigación sobre las TIC y el marco académico superior, que ha participado en la convocatoria de excelencia que la Conseiería de Economía. Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía en colaboración con la Secretaria de Universidades pone en marcha cada tres períodos académicos, tal es el caso del estudio que documentamos (2007/10) y al que se le asignan importantes dotaciones económicas correlativas a la entidad, calidad. actualidad, etc., de los provectos que se presentan. El caso del proyecto de investigación que podemos tener en nuestras manos, tiene como investigador principal el Dr. Aguaded, Catedrático de Didáctica de la Universidad de Huelva, y ha contado con la colaboración de un ingente e importante equipo de investigadores de reconocido prestigio en el marco académico universitario andaluz, de entre ellos nos solo encontramos a profesores y profesoras de la Universidad de Huelva, de diferentes Departamentos v Áreas de Conocimiento sino también investigadores representantes de la Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba y Universidad de Sevilla. El carácter interdisciplinar de dicho equipo investigador garantiza, entre otros, un interesante aporte de líneas académicas que indudablemente, enriquecen y dan carácter científico al documento abordado en estas líneas. El volumen se estructura en dos grandes bloques que diferencian claramente el

apartado teórico del estudio empírico. El primer gran bloque de contenidos denominado «Fundamentación teórica» se estructura en cinco epígrafes que atienden a las siguientes líneas conceptuales: 1) La Teleformación: Nos introduce en los antecedentes de la teleformación, elaborando un desarrollo histó-

rico que, tras caracterizar los rasgos actuales y cierra el apartado abordando las posibilidades que nos ofrecen los entornos virtuales y sus herramientas; 2) Las plataformas de teleformación: Introduce, incluso al lector más novel en este ámbito, en un amplio abanico de términos y precisiones conceptuales sin apenas provocar grandes dificultades para comprender los rasgos de las plataformas de teleformación académica; 3) Comparativa de plataformas en Universidades andaluzas: A partir de estas líneas, la lectura se centra en las iniciativas y herramientas que las Universidades adoptan, tales como sistemas de administración de aprendizaje, plataforma WebCT y plataforma Moodle; Con el capítulo 4) Los campus virtuales en las Universidades andaluzas: los investigadores han realizado un análisis, en profundidad, de las materias y contenidos que las Universidades aportan al Campus Virtual Andaluz; para finalizar este bloque de contenidos con el capítulo quinto titulado, La evaluación del e-learning: Modelos y estudios: Profundiza en los estudios e indicadores que nos ofrece la literatura para abordar una adecuada evaluación de las plataformas e-learning. El segundo gran apartado aborda la investigación propiamente dicha y con el título «Estudio empírico» recoge los epígrafes relativos a la justificación e hipótesis del estudio, los objetivos, el método, el análisis de datos, la discusión de resultados y las conclusiones que sostienen mediante un documentado (numerosas tablas, cuadros, análisis factorial, análisis cualitativo mediante el uso de grupos de discusión, etc., importantes implicaciones del uso de las plataformas de teleformación en las Universidades andaluzas.

Helena González Camacho V

Este libro muestra los resultados de la investigación realizada por diferentes Universidades andaluzas, durante los cursos académicos 2007/08 y 2008/09, ofreciendo datos para su elaboración y conclusión final. El autor de la investigación piensa que hay que crear nuevos entornos de aprendizajes que giren alrededor de los estudiantes para ayudarles a seguir aprendiendo y ellos deben estar receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos. Las TIC están tomando mundialmente un papel privilegiado, las Universidades y los alumnos deben formarse ya que tienen un papel esencial en todo este proceso. La investigación tiene como objetivo conocer las políticas, las medidas técnicas y las educativas, identificar los usos que hace el profesorado de las Universidades andaluzas del e-learning, identificar los problemas técnicos, didácticos y organizativos, conocer los niveles, conocer el grado de satisfacción mostrado por el alumnado, las percepciones de los profesionales que se dedican a ello, analizar la experiencia del campus virtual andaluz y los diferentes documentos oficiales que se hayan elaborado para la implantación de políticas de e-learning. Las acciones que se han llevado a cabo consisten en un análisis documental de la información, percepción de los responsables de dichas Universidades respecto a la incorporación de elearning, percepción de los profesores, grado de satisfacción de los estudiantes, análisis de buenas prácticas, Campus Virtual Andaluz. Los primeros resultados sobre la

situación del e-learning en las Universidades andaluzas se centran en apostar por esta puesta en marcha del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y para ello están incorporando nuevas actividades destinadas por un lado al profesorado y por otro lado al alumnado. En cuanto a la percepción de eUsos del elearning en las Universidades Andaluzas:
Estado de la situación y análisis de buenas prácticas.
Julio Cabero Almenara (Dir.)

Usos del e-learning en las Universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas; Julio Cabero (Coord.);
Universidad de Sevilla, 2010; 183 páginas

learning por los responsables técnicos cabe destacar los problemas que se han encontrado a la hora de implantar este nuevo modelo de aprendizaje, sobre todo lo que les preocupa es, si el profesorado está preparado para este cambio. La investigación se realizó en Universidades que imparten clases presenciales, los profesores combinan las clases presenciales con la formación a través de las redes, destacando que la mayoría de la formación en las Universidades andaluzas utilizan un modelo b-learning o de aprendizaje mezclado. En los alumnos con este tipo de experiencias con las redes telemáticas, la mayoría piensan que son totalmente positivas, y están de acuerdo con este tipo de formación, pero también hay una minoría, que se encuentran en desacuerdo por diferentes razones, que se pueden subsanar en un futuro no muy lejano. Los profesionales que están más vinculados a esta tipo de formación, ven muy útil esta modalidad formativa ya que les permite comunicarse con los estudiantes de forma sincrónica y asincrónica, facilita la individualización y el trato personal con los estudiantes a través de chat, foros, correos electrónicos, y perciben que esta modalidad de enseñanza no debe ceñirse a su utilización como mero depósito de apuntes y documentos, sino que lo ven como una herramienta para adaptar el proceso formativo de los estudiantes, realizar innovaciones educativas y transformar los procesos de evaluación. Por último, en el Campus Virtual, la visión de los profesores y alumnos es totalmente positiva a excepción de los problemas técnicos que nos podemos encontrar como el funcionamiento de las plataformas, dificultad para desenvolverse, fallos de carácter organizativo y problema de profesores que no responden a la demanda, por ello y por muchas cosas más, las plataformas deberían de ir en la dirección de ser libres y no de las propietarias.

▼ Lorena Valor Rodríguez



La comunicación de nuevos productos financieros socialmente responsables; Rafael López y Cristina González Oñate; Madrid, Ciencias Sociales, 2008; 250 páginas

La obra cierra la investigación de un grupo de la Universitat Jaume I de Castellón interesado en el estudio de los productos financieros socialmente responsables y en descubrir el tratamiento que reciben los productos financieros en el mundo de la comunicación. La obra está dividida en cuatro partes. Primero se encuentra una pequeña introducción. A continuación hay una gran variedad de recortes periodísticos que refleian el estado en el que se encuentra la temática de la investigación la cual se desarrolla a través de artículos en el tercer apartado. El último gran capítulo está dedicado a dar a conocer diferentes referencias técnicas del proyecto. La recopilación documental ocupa desde la página 23 hasta la 115 y está formado por artículos periodísticos –noticias, reportaies v entrevistas-. Los artículos de la obra siguen una estructura muy similar: introducción, dos o tres apartados para desarrollar la idea, una conclusión y algunos cierran con una pequeña bibliografía. El primer texto «Los productos financieros socialmente responsables: una necesidad apremiante» es de Rafael López Lita. En él se aborda la importancia del buen funcionamiento del sistema financiero como piedra angular del estado del bienestar y el valor que adquiere, por lo tanto, dar a conocer los productos que existen en el mercado para que la sociedad conozca las herramientas que existen. María Teresa Ribés Alegría es la autora del segundo artículo, «La inversión socialmente responsable en España: principales frenos para el desa-

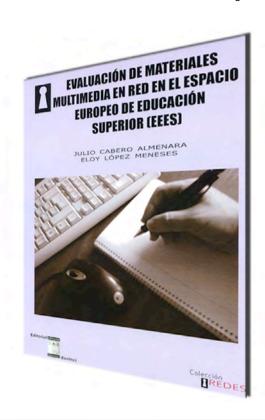
rrollo». En él se analiza la situación de la inversión socialmente responsable en España y señala algunos de los frenos que impiden su desarrollo y dar a conocer una serie de factores que deben de confluir para que adquiera un mayor volumen de mercado. «El papel de la comunicación especializada en el desa-

rrollo de los productos financieros socialmente responsables en España» es un estudio compartido entre Juan Carlos Barreda, Rocío Blay y María Teresa Belloch. En el artículo se resalta cómo la comunicación financiera puede favorecer y mejorar el conocimiento de los términos financieros o para dar a conocer productos muy útiles para el consumidor y para la sociedad. «La comunicación en los productos financieros socialmente responsables» es el artículo redactado por Rosario Solá, que hace un recorrido por aquellos medios que pueden ser más eficientes para transmitir la información de los productos financieros socialmente responsables y llega a la conclusión de que los convencionales son los más apropiados para llevar a cabo esta función. A continuación se encuentra «De la ética del consumo del ahorro: un análisis de la comunicación de los productos financieros» de María Soler Campillo. En él se comprueba cómo ha evolucionado en los últimos años el tratamiento de estos productos en los medios de comunicación. «Estrategias de comunicación para productos financieros socialmente responsables. Importancia de la marca financiera» de Cristina González Oñate quien reflexiona sobre las mejores estrategias de comunicación para dar a conocer estos productos, ya que hay personas muy interesadas en adquirirlas pero no pueden hacerlo porque no tienen suficiente información. Magdalena Mut Camacho es la encargada del artículo «El problema es la solución». Mut subraya la importancia de solventar los escollos que actualmente impiden conocer los productos financieros y, para ello, resalta el papel de la figura del director de comunicación de la empresa financiera. El último artículo es de Carmen Boldó Roda y Estela Bernad Monferrer, «Reflexiones en torno al tratamiento jurídico de los productos financieros socialmente responsables en los casos de publicidad engañosa». Las autores aconsejan respetar la normativa general de publicidad y cumplir con los requisitos establecidos por la normativa general de publicidad y cumplir con lo establecido y con la normativa específica.

Lorena Valor Rodríguez ▼

La formación a través de la red es una de las fórmulas educativas que más se está desarrollando en los últimos años ya que la sociedad ha cambiado su forma de comunicarse y de interactuar. Por ello la educación debe de introducirse en esta nueva estrategia y el profesorado tiene que aprender nuevas formas de contactar y formar al alumnado. Este libro pretende no sólo ofrecer un apoyo teórico, técnico e instrumental de formación e investigación a los responsables de madurar las mentes de los más jóvenes, sino que también invita a la reflexión compartida y al intercambio de conocimientos sobre el diseño de espacios virtuales de aprendizaje. Estas dos vertientes se desarrollan a lo largo de los seis capítulos en los que se divide la obra. En el primer apartado, dedicado al profesorado y las TIC en el espacio europeo, Cabero y López abordan la necesidad de cambiar el concepto de estudiante y su modo de estudio a través de los nuevos formatos que permiten obtener el uso de la red y las nuevas tecnologías. El anticuado proceso memorístico debe dar paso a la interacción y participación activa del alumnado para facilitar su integración en un mercado europeo. La teleformación es otro de los temas que aborda el libro. De ella no sólo se aporta una definición sino que se enumeran diferentes programas de acción para trabajar esta herramienta. Entre ellos se encuentran: e-Learning, Lifelong Learning Programme, eTwinning, Red Telemática Andaluza (Averroes) o My Europe, entre otros. La obra

incluye una amplia explicación de diferentes modelos de aprendizaje a través de la web como son el magistral, participativo, investigador, transmisivo o integrador, que permiten al lector conocer y elegir la fórmula más apropiada para sus necesidades. Pero un buen método de enseñanza puede dejar de ser efectivo si

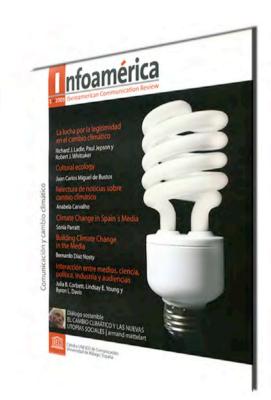


Evaluación de materiales multimedia en red en el espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Julio Cabero y Eloy López; Barcelona, Davinci, 2009; 123 páginas

el espacio virtual es pobre, no está bien diseñado o no cuenta con herramientas cercanas al alumno. Por ello en el capítulo cuarto se pueden encontrar varias pautas que mejoran este recurso y consigue que sea más atractivo para el alumnado. A continuación, en el siguiente apartado, los autores realizan una revisión teórica de los diferentes instrumentos didácticos de evaluación de los materiales multimedia en red, software educativos, y aplicaciones hipermedia educativas. Para ello se cuenta con estudios de diferentes autores como Cabero, Area, Martínez Sánchez, Prendes y otros. Además se incluyen herramientas para medir la evaluación de entornos formativos en red, fichas de catalogación y evaluación multimedia, así como para el análisis del diseño tecnológico y pedagógico de los procesos de formación en línea. En el capítulo final se encuentra una propuesta y descripción de un instrumento de análisis didáctico de modelo y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red (Adecur). Esta herramienta se encuentra perfectamente explicada gracias al elevado número de tablas que acompañan al texto y que ayudan a comprender la teoría que se desarrolla en este capítulo. La obra cuenta, además, con un amplio anexo de referencias bibliográficas y webgrafía que complementan la información que se ha aportado a lo largo de todo el libro. Julio Cabero y Eloy López intentan con este libro «abrir una puerta a la innovación e investigación sobre la evaluación de medios y materiales telemáticos en el ámbito educativo, en concreto en el ámbito de la investigación de mediación curricular sobre diseño, desarrollo y evaluación de medios telemáticos para el desarrollo profesional de los docentes en este temática».

REVISTAS

▼ Rocío Cruz Díaz



Revista Infoamérica-ICR, 1 (Revista Iberoamericana de Comunicación); Málaga (España), Cátedra UNESCO, Universidad de Málaga, 2009; 200 páginas

El monográfico de la «Revista Iberoamericana de Comunicación»: Comunicación y cambio climático, resulta ser un elaborado recopilatorio de interdisciplinares enfoques científicos en torno a un complejo problema que asola a la sociedad del siglo XXI. Infoamérica ICR se define como revista académica que se interesa por asentar el estudio de la investigación en comunicación, como va hacen «Telos», «Zer», «Latina», «Comunicar», etc. El documento que tenemos en nuestras manos se diferencia de las anteriores, en el sentido de plantearse desde su origen como revista bilingüe (español/inglés) con un doble objetivo: 1) Dar a conocer a la comunidad académica hispano hablante los trabajos más destacados de la producción internacional, originales o aparecidos en publicaciones de referencia; 2) Trasladar al inglés trabajos de académicos iberoamericanos para darles mayor visibilidad internacional. El volumen nº 1, publicado por la Cátedra UNESCO de Comunicación de la Universidad de Málaga (España) recoge en sus 200 páginas las aportaciones de ilustres y reconocidos autores expertos en los factores que emergen con la inexorable evolución del clima en nuestro planeta. La publicación indexa catorce documentos entre informes y artículos en las lenguas castellana e inglesa, junto a una generosa relación de recientes publicaciones de muy diversas temáticas. Pasamos a relacionar el índice de artículos con los que el lector podrá comprobar la calidad e interés de los trabajos recogidos

> en esta edición que cuenta con la colaboración del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Plan Nacional de I-D+i. Entre sus páginas podemos encontrar: «Teoría del conflicto e información sobre el cambio climático. Interacción entre medios, ciencia, política, industria y audiencias» (Julia B.

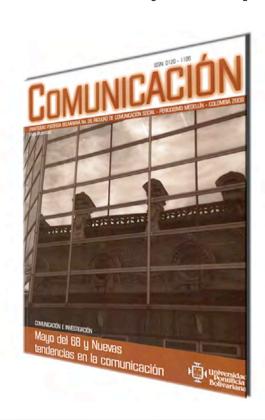
Corbert, Lindsay E. Young y Byron L. Davis: 3-24); «Culturas ideológicas y discursos de los medios sobre la ciencia. Relectura de noticias sobre cambio climático» (Anabela Carvalho: 25-48); «Culture, communication and environment. Cultural ecology» (Juan Carlos Miguel de Bustos: 49-58); «Legitimación retórica de la política climática. El cambio climático en los medios alemanes» (Hans Meter Peters y Harald Heinrichs: 59-78); «Diálogo sostenible con Armand Mattelart. El cambio climático y las nuevas utopías sociales» (Teodoro León Gross: 79-90); «Communication Solutions for sustainable innovation. Building climate change in the media» (Bernardo Díaz Nosty: 91-116); «El caso del cambio climático. Los medios y la comunicación científica» (Maxwell T. Boykoff: 117-126); «Climate change in Spain's media. A deficient answer» (Sonia Parratt Fernández; 127-136); «Los paisajes en Una verdad incómoda de Al Gore. Mostrar el frío para hablar del calor» (Martine Tabeaud y Xavier Browaeys: 137-150); «Científicos y medios. La lucha por la legitimidad en el cambio climático» (Richard J. Ladle, Paul Jepson y Robert J. Whittaker: 151-162); «Magnifying the consumption and the environment. Ecological dimensions of advertising» (Mario Nieves: 175-182) y finalmente; «Fuera de número. Obama y la comunicación» (Elena Blanco Castilla: 183-187). El estudio de la Comunicación y el cambio climático de la revista, despierta el interés ante los diferentes enfoques que nos ofrecen tanto trabajos empíricos para desplegar, desde el punto de vista científico, el modelo social y cultural de sostenibilidad al tiempo que nos deja ver el binomio científico-periodistas y las relaciones de poder que se proyectan en la legitimación de los actores del discurso mediático sobre el cambio climático. Aspectos estos estrechamente complementados con todo lo relativo a las culturas ideológicas y los discursos de los medios sobre el conocimiento científico, entre otros. De esta forma, el lector podrá apreciar que Infoamérica-ICR, nace con orientación académica, intención investigadora y una profunda vocación de continuidad y mejora progresiva.

REVISTAS

Begoña Mora Jauraldegui ▼

La revista «Comunicación» dedica el tema central de su número 26, a los cambios que se producen en Mayo del 68 en los medios de comunicación, en especial, con respecto a la radio. Bajo el nombre «Mai 68, un enter deux dans l'histoire de la radio en France», se hace un recorrido por la revuelta francesa, mostrando cómo la radio, en lugar de perder ante la televisión, se erige como el único medio libre capaz de informar y seguir los acontecimientos independientemente. El resto del texto se divide en varios apartados, ocho en total, que desgranamos a continuación. Comienza con «Nuevas tecnologías de la información y la comunicación», y dos artículos «¿Y del ciberperiodismo qué? Una mirada a las transformaciones de los periódicos y de los periodistas para sobrevivir en el nuevo ecosistema digital», donde se habla del cambio que han sufrido los medios de comunicación escritos debido a la amplia y fuerte presencia de Internet, lo que ha producido lo que el autor denomina «un reinvento del periodismo en el mundo entero» como respuesta a la disminución de la demanda impresa; un claro ejemplo de esa reinvención es el siguiente artículo, «Así piensan los lectores de los medios electrónicos en Colombia», donde se exponen los resultados de una investigación de doctorado que analiza el perfil de los lectores que contribuyen a los contenidos de los periódicos on-line, o ciberperiódicos, siempre bajo la supervisión de un profesional de la comunicación. Se crea una nueva relación medio-consumidor, impensable no hace mucho. Continúa con «Perio-

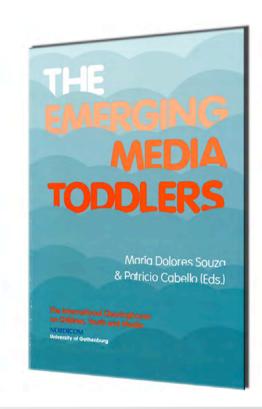
no hace mucho. Continua con «feriodismo», donde bajo los títulos «Libertad de expresión: viejos retos, nuevas preguntas», «Kapuscinski y el periodismo ilustrado», «La ética. Una vocación radical de resistencia proyectiva» y «1. Periodismo público: otra manera de investigar», se muestra la evolución del



Revista Comunicación, 26. Mayo del 68 y Nuevas tendencias en la comunicación; Medellín (Colombia), Universidad Pontificia Bolivariana, 2009; 176 páginas

periodismo. Se pone en tela de juicio la expresión «libertad de expresión» y los derechos en que se basa; se ensalza la figura de Kapuscinski como «periodista ilustrado», por su «sed de saber» y por partir de la premisa de que su profesión «depende del otro, así que no debe haber lugar para la vanidad ni la arrogancia»; se continúa con un tratado que reflexiona sobre la carencia de ética o la dificultad por mantenerla dentro el ámbito periodístico en la sociedad cambiante, rápida y falta de escrúpulos actual; y concluye con una vuelta de tuerca más hacia el nuevo periodismo, el que nace de los propios lectores y para ellos, basado en un periodismo de investigación tradicional que se acerca al ciudadano normal y corriente. En el siguiente apartado, «Sociedad y política», «Corrupción y poder, un desafío a la gobernabilidad» muestra los resultados de una investigación sobre la relación existente entre corrupción y poder en la sociedad colombiana y a nivel mundial. A través de «El barrio de Paquita», dentro de la sección «Cultura popular y medios», se repasa la figura de esta mujer, compositora, cantante y empresaria que ha marcado una época en la sociedad mejicana con sus poemas de desamor, convirtiéndose en un fenómeno que traspasa las fronteras del país azteca. En «Comunicación organizacional», «Los indicadores de medida en la comunicación organizacional» se repasa el impacto de los programas de comunicación en las diferentes entidades, analizando las cuestiones esenciales en los campos académico y profesional. La sección «Comunicación conceptos básicos» se centra en «Recuperar la comunicación», atendiendo a sus tres dimensiones: la de necesidad humana, como fenómeno social y como derecho fundamental. La «Entrevista» lleva por título «Conversaciones con Mario Kaplún. Cincuenta años pariendo a un interlocutor autónomo». Es un repaso a su vida, a la relación con los medios y a «la corriente neocrítica». Con el último apartado, «Reportaje gráfico, especialización en comunicación urbana», se hace un recorrido visual por «Tejelo: una experiencia de ciudad», documento interesantísimo, recomendable a cualquier profesional de la comunicación y los medios.

▼ Tomás Pedroso Herrera

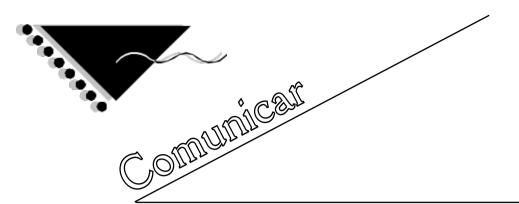


The Emerging Media Toddlers, M.D. Souza y P. Cabello; Göteborg (Suecia), Nordicom, 2010; 55 páginas

El programa «The Internacional Clearinghouse on Children Youth and Media» es un intento de la Naciones Unidas por aumentar el conocimiento sobre los niños v los jóvenes para, posteriormente, implementar políticas que permitan el desarrollo de su competencia y alfabetización mediáticas. El programa pretende investigar cómo los niños y adolescentes utilizan los medios, atendiendo especialmente a la concepción de la violencia, cómo participan en los nuevos desarrollos tecnológicos y cómo interactúan con ellos. Dentro de este programa se inserta este libro publicado por la Universidad de Gotemburgo, que pretende ser una reflexión sobre el uso que los niños más pequeños hacen de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías en América latina, donde los avances tecnológicos están ganando rápidamente posiciones, incluso entre las clases sociales más desfavorecidas. También se incluven eiemplos sobre el acceso a las nuevas tecnología en países como Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos, lugares en los que la introducción de estos avances es muy anterior. El libro está compuesto por cinco capítulos y tres entrevistas que tratan sobre lo expuesto anteriormente. En el primer capítulo que lleva por título v que resume las ideas centrales del libro «Introduction: Preescholers and their appropriation of screen technologies» se analiza la relación entre los preescolares y la televisión. A pesar de que son muy escasos los estudios sobre este tema es posible concluir que el desarrollo tecnológico

tiene un papel preponderante en la socialización de los niños, de ahí que resulten fundamentales las investigaciones que sobre este tema pudieran llevarse a cabo. En el segundo capítulo titulado «Report 0 to 5: Chilean preschoolers and the media» se concluye

que los niños chilenos utilizan, sea cual sea su nivel socioeconómico, la televisión desde el inicio de su vida hasta el punto de que ese uso mediatiza la relación que mantienen con los demás, especialmente con sus padres. Los niños chilenos son más asertivos y tiene más habilidades que los niños de la década previa y se relacionan con los demás de manera más horizontal. Señalan que el principal problema del uso incorrecto de la TV proviene de que los niños se ven expuestos a contenidos peligrosos, como por ejemplo a contenidos violentos. Por ello es necesario, concluye el artículo, demandar una educación en valores y unos contenidos de calidad. En el tercer capítulo «Protection des mineurs in France. A Research-based discusión on the effects of televisión on children less than three years of age» se expone que el Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) publicó en agosto de 2008 los resultados de un estudio en el que se advertía de que la exposición a la televisión en niños de menos de tres años podía tener un efecto negativo para su desarrollo. Por eso animaban a los padres a que apagaran el aparato de televisión y a que en ningún caso el contacto humano sea sustituido por la televisión. El siguiente capítulo (Growing up with televisión in the South Pacific) trata sobre cómo la televisión se ha convertido en un agente socializador de primer orden debido a la nueva estructuración de las relaciones familiares. Se ofrecen además otros rasgos y características de la televisión infantil y juvenil neozelandesa. En «Preschoolers and the Internet in Sweden» se ofrecen los resultados del estudio «The Swedes and the Internet». Mediante el análisis de datos estadísticos se analiza el uso de Internet, tanto en tiempo como en contenidos, que realizan los preescolares y los jóvenes suecos. Estos contenidos se completan con tres entrevistas a investigadores de renombre internacional, a D. Anderson, a V. Fuenmayor y a A. Valdivia. En estas entrevistas se reflexiona sobre los efectos de los juegos y de la televisión en la formación de la personalidad de los niños y sobre la necesidad de fomentar los contenidos éticos adecuados a la edad de los usuarios. En definitiva, este libro sobresale por tratar un tema poco estudiado, esto es, cómo la televisión y las tecnologías influyen en la creación de las estructuras mentales y sociales de los niños más pequeños.



Próximos títulos

Next titles

Temas monográficos / Monographs in study

COMUNICAR 36

La televisión y sus nuevas expresiones

Television and its New Expressions

Editor Temático: Mgter. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales de Santiago de Chile



COMUNICAR 37 La Universidad Red y en la Red

The University Network and on the Net

Editores Temáticos: Dr. Josep Maria Duart y Begoña Gros, Universitat Oberta de Catalunya (España)



COMUNICAR 38

Alfabetización mediática en contextos digitales múltiples

New Media Literacy in Multipe Digital Context

Editores Temáticos: Dra. Kathleen Tyner, University of Texas (USA); y Dr. Alfonso Gutiérrez. Universidad de Valladolid (España)



COMUNICAR 39

Violencias y comunicación

Violence and screens

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver extracto de normas en página 6 y nomativa completa en www.revistacomunicar.com).



PIXEL N° 34 ENERO 2009

www.sav.us.es/pixelbit

Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla

Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467



www.revistasrec.net



Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación

«ÁMBITOS», Revista Internacional de Comunicación
«ANÀLISI», Quaderns de Comunicació i Cultura
«COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD», Universidad de Navarra
«COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación
«ESTUDIOS SOBRE EL MENSAJE PERIODÍSTICO», Universidad Complutense de Madrid
Revista Latina de Comunicación Social
«ZER», Revista de Estudios de Comunicación

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES		
Nombre o Centro		
Domicilio		
CódigoProvinciaTeléfono		
Persona de contacto (para centros)		
Fecha		
Cir (osie pau nataración)		
Formas de Pago y Sistemas de Envío		
España:		
Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)		
Transferencia bancaria c/c 2106 1101 19 11359330217 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)		
Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Número Número		
Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío) Extranjero:		
Talón adjunto al pedido (se añadirán 22,00 € por gastos de envío)		
Tarjeta VISA Fecha caducidad Número Número		
(agregar 15,00 € de gastos de envío)		
Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).		
Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 12,00 € adicionales al pedido)		
Boletín de Domiciliación Bancaria para Suscripciones		
Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).		
Nombre o Centro		
Banco o Caja		
Calle/PlazaPoblaciónProvincia		
Código Cuenta Cliente: Entidad Oficina DC Cuenta Cuenta		
Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)		
Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para		
el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».		

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»	COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»
☐ Suscripción bianual institucional (n° 36, 37, 38 y 39)	☐ Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
☐ Suscripción bianual personal (n° 36, 37, 38 y 39)	☐ Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
Suscripción anual institucional (n° 36 y 37)	☐ Luces en el laberinto audiovisual (e-book)
Suscripción anual personal (n° 36 y 37)	La televisión que queremos (e-book)
Comunicar 01: Aprender con los medios	☐ Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book)10,00 €
☐ Comunicar 02: Comunicar en el aula	☐ Educar la mirada (e-book)
☐ Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula	Ludcar la Illifada (e-000k)
Comunicar 03: Imagenes y sonidos en el adía	COLECCIÓN «AULA MEDIA»
	☐ Televisión y telespectadores
☐ Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos?	☐ Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
☐ Comunicar 06: La televisión en las aulas	☐ Comprender y disfrutar el cine
☐ Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?	☐ Geohistoria.net
☐ Comunicar 08: La educación en comunicación	☐ El periodista moral
☐ Comunicar 09: Valores y comunicación	
☐ Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»
☐ Comunicar 11: El cine en las aulas	☐ Comunicación audiovisual
☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación	☐ Juega con la imagen. Imagina juegos
☐ Comunicar 13: Comunicación y democracia	☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
☐ Comunicar 14: La comunicación humana	☐ El periódico en las aulas
☐ Comunicar 15: Comunicación y solidaridad	COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»
☐ Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €	☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación»
☐ Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €	☐ Profesores dinamizadores de prensa
☐ Comunicar 18: Descubrir los medios	☐ Medios audiovisuales para profesores
☐ Comunicar 19: Comunicación y ciencia	☐ Enseñar y aprender con prensa, radio y TV
☐ Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €	☐ Cómo enseñar y aprender la actualidad
☐ Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €	☐ Enseñar y aprender la actualidad con los medios
☐ Comunicar 22: Edu-comunicación	Luces en el laberinto audiovisual (Actas)
☐ Comunicar 23: Música y comunicación	
☐ Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €	COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»
☐ Comunicar 25: TV de calidad20,00 €	☐ Televisión y educación
☐ Comunicar 26: Comunicación y salud	☐ Publicidad y educación
☐ Comunicar 27: Modas y comunicación	☐ Aulas en la pantalla
☐ Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €	COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»
☐ Comunicar 29: La enseñanza del cine	☐ El puntero de don Honorato
☐ Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €	Historietas de la comunicación. 14,00 €
☐ Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €	I listorietas de la comunicación
□ Comunicar 32: Políticas de educación en medios	COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»
☐ Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles	☐ Kit de 5 cómics y guía didáctica
☐ Comunicar 34: Música y pantallas	Interest y gold diddeded
☐ Comunicar 35: Lenguajes filmicos en Europa	MURALES «PRENSA ESCUELA»
COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»	Colección de 19 Murales y Guías didácticas Gratis
	·
Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV	
Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV	☐ Importe del pedido
☐ Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno	Gastos de envío
Escuchamos, hablamos con los medios (Cuaderno) 18,00 €	☐ Importe total
☐ Escuchamos, hablamos con los medios (Guía) 15,00 €	,







e-mail info@grupocomunicar.com







Teléfono (00-34) 959 248380



Fax (00-34) 959 248380

Comunicar® Criterios de Calidad (Quality criteria)

I PREMIO DE COMUNICACIÓN a la labor de Servicio Público, como Mejor Publicación Española



© COMUNICAR

- Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
- Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Miembro de la Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación (REC)
- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas completas en www.revistacomunicar.com.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

- «COMUNICAR» cuenta con una red de 66 expertos/as, conformado por un Comité Científico de investigadores internacionales (15 países: 6 europeos y 9 americanos), así como un Consejo de Redacción, de reconocidos expertos de Universidades españolas y centros de investigación, en su mayor parte doctores universitarios. Todos los miembros son ajenos al Grupo Editor. El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Comité de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos.
- «COMUNICAR» ofrece información detallada de sus autores: créditos, cargos, centros de trabajo y correos electrónicos.
- «COMUNICAR» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores.
- · «COMUNICAR» acepta manuscritos en español e inglés. Se ofrece en todos los trabajos en inglés y español los títulos, abstracts y keywords.

Criterios sobre la calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 18 años se han editado 35 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
- Todos los trabajos editados en «COMUNICAR» se someten a evaluaciones previas por expertos del Comité Científico y del Consejo de Redacción, así como investigadores independientes de reconocido prestigio en el área.
- · Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
- · «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
- «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Consultant, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
- El Comité Científico y Consejo de Redacción están formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios sobre la calidad científica de la revista

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
- Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

Información estadística

- Número de trabajos recibidos para este número: 90.
- Número de trabajos aceptados publicados en este número: 20 (22,22% de aceptación).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales 105 (véase en www.revistacomunicar.com).
- Listado de evaluadores año 2009: 68 (23 internacionales y 45 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Países implicados en este número: 6 (Portugal, Reino Unido, Bélgica, República Dominicana, Chile y España).
- Número de Comunidades Autónomas de España: 8 (Madrid, Andalucía, Cataluña, Castilla y León, La Rioja, Galicia, Cantabria, País Vasco).