



Comunicar

ISSN: 1134-3478

info@grupocomunicar.com

Grupo Comunicar

España

Gallego Arrufat, Ma. Jesús
Profesores y publicidad en la Universidad
Comunicar, núm. 4, marzo, 1995
Grupo Comunicar
Huelva, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800425>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Profesores y publicidad en la Universidad

María Jesús Gallego Arrufat

Este artículo describe una experiencia realizada con la finalidad de profundizar en el terreno de la publicidad televisiva. Profesores en ejercicio (con diferente experiencia docente y agrupados según la misma) participan en una tarea formativa (o «seminario»), inserta en el paradigma basado en la «indagación» y centrada en la reflexión del profesor en torno a las imágenes publicitarias de televisión. Los anuncios publicitarios son analizados siguiendo diferentes estrategias reflexivas: a partir del procedimiento reflexivo propuesto («visionar/conversar») surgen distintas transformaciones, en forma de secuencias reflexivas (autónomas, negociadas entre los miembros del grupo y desarrolladas posteriormente), entre las que destacan las de «visionar/generalizar» y «dialogar/concluir», que aparecen en todos los grupos.

Este artículo describe una experiencia realizada con la finalidad de profundizar en el terreno de la publicidad televisiva, estudio ante el que cabe plantearse si es original o bien plantea un tema recurrente, analizado en numerosas ocasiones. Quizás sea ambas cosas al mismo tiempo. Por una parte, se trata de un tema en el que existen múltiples experiencias realizadas, aunque eso sí, de forma aislada y sectorial. La publicidad se trabaja en numerosos centros educativos, sobre todo en talleres de lectura de imágenes (publicidad y educación para el consumo, aproximación al lenguaje icónico-publicitario, imagen fotográfica y publicidad gráfica, la mujer en la publicidad...), y al abrigo de las posibilidades que ofrece el currículo en la educación obligatoria, por ejemplo, de Educación Artística en Primaria y de Educación Visual y Plástica en Secun-

daria Obligatoria. Menos de lo que sería deseable, pero en ocasiones se introduce en el currículo, gracias a algunas iniciativas de movimientos de renovación pedagógica o grupos «comprometidos» de profesores que trabajan en ciertos centros.

Pero... ¿y en la Universidad? En las diplomaturas de Magisterio y la licenciatura de Pedagogía, ¿se trabaja este tema, desde un punto de vista crítico? Dejando al margen el triste hecho de la marginación a que se ve sometida la Universidad por parte de la Administración, en el terreno de la formación de profesionales en medios, y más concretamente en el campo de las nuevas tecnologías (véase, en la Comunidad Autónoma Andaluza, el caso del Plan Zahara xxi), no son tampoco demasiadas las ocasiones que dejan los planes de estudios de las distintas universidades estata-

les para ello. No obstante, en el campo de las Facultades de Educación, conocemos dos excepciones: las experiencias del equipo de R. Aparici en la UNED y de García-Vera en la Universidad Complutense.

Volvendo a la cuestión planteada, el presente estudio aporta la originalidad del trabajo en el nivel universitario, con grupos de profesores en ejercicio y con experiencia docente. Aunque, desde luego, tanto la forma de trabajo llevada a cabo como el propio tópico analizado, no sólo no son novedosos, sino que además son generalizables a otros profesionales de la educación (profesores en formación y en ejercicio, estudiantes de Pedagogía, formadores de formadores, didactas y tecnólogos educativos, asesores de los CEPS) y, en general, a los interesados por el mundo de la publicidad en relación con la infancia, la educación y/o la enseñanza escolar. En esta línea trazamos la justificación de nuestro trabajo.

Justificación del estudio

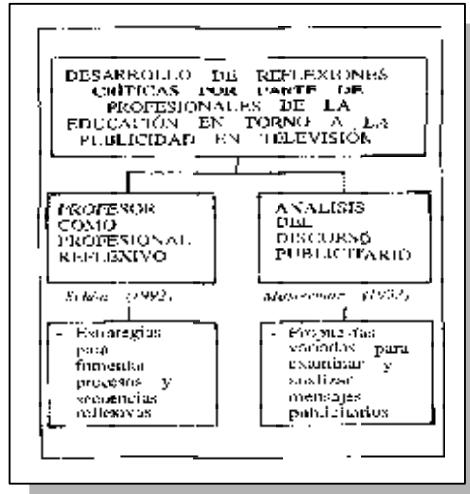
¿Cuántas horas al día ve usted televisión? ¿Cuántas horas permanece el estudiante-profesor-padre delante del televisor de su hogar? ¿Cuántos anuncios publicitarios visionará al día? ¿Y al año? Si tenemos en cuenta las horas lectivas hábiles de un curso escolar, ¿cuál será la equivalencia o proporción entre la permanencia en el aula y la permanencia en casa delante del televisor, visionando publicidad? No interesa ofrecer una respuesta en términos cuantitativos, sino de calidad de percepción y de procesamiento de imágenes. Es bastante sugerente, en este sentido, el análisis de González Requena (1988) de la escena televisiva en el universo doméstico. La competencia televisión-escuela es desleal. Esta

¿Pero está el profesor preparado, es decir, formado para alfabetizar icónicamente al alumno? ¿Está él mismo alfabetizado? ¿Está entrenado en la realización de lecturas críticas e interpretativas de la imagen? En caso de que la respuesta sea negativa, ¿cómo abordar la formación de profesores?

Problema

La formulación del problema, objeto de esta experiencia es el «desarrollo de reflexiones críticas por parte de profesionales de la educación en torno a la publicidad en televisión». Guiados por este problema global, así expresado, realizamos durante cuatro meses en la Universidad de Granada una tarea

formativa (o *work-shop*), inserta en el paradigma basado en la *indagación* y centrada en la reflexión del profesor en torno al tópico concreto mencionado.



1. Revisión de literatura

Una revisión bibliográfica, en torno a dos líneas: (a) el profesor como profesional reflexivo y (b) la investigación publicitaria, de las que en este artículo se ofrece un esbozo, nos permite fundamentar el problema objeto de estudio.

1.1. El profesor como profesional reflexivo

Como ya hemos expuesto en otras ocasiones (Gallego, 1991, 1994), a pesar de la existencia de innumerables trabajos en los que se identifica como finalidad la preparación de *profesores reflexivos*, muy enraizada en la tradición de formación de profesores en USA, y del acuerdo en la concepción del profesor como un profesional activo, autónomo y reflexivo, la literatura incluye poca evidencia sobre lo que facilita la reflexión en la enseñanza y presta escasa atención a los rasgos que fomentan la reflexividad (Richert, 1990).

Por eso nos parece importante destacar las iniciativas, formas y estrategias que han sido empleadas por los formadores de profesores

para abordar la problemática del modo en que pueden fomentarse los procesos y secuencias reflexivas, así como la necesidad de superar todos los obstáculos referentes al aprendizaje reflexivo del profesor. En el *cuadro 1* presentamos algunos estudios que se han ocupado específicamente de identificar mecanismos y estrategias que fomentan la reflexión. En él aparecen algunas contribuciones sobre formas de estimular a los profesionales de la educación para que reflexionen.

Destacamos asimismo el trabajo de Schön (1992), en el que sugiere como componentes del diálogo reflexivo los de «decir y escuchar» y «demostrar e imitar», en el caso de la reflexión en torno a la práctica docente y el de Masterman (1993), quien propone el enfoque del «diálogo-reflexión-acción» para la enseñanza de los medios². No obstante, y aunque compartimos con Masterman que los procesos de grupo son probablemente fundamentales en cualquier forma de educación audiovisual que merezca la pena, en este trabajo nos basamos fundamentalmente en la propuesta de Schön, combinada con la de Liston y Zeichner. Los profesores de este estudio han participado en el desarrollo de un *Seminario*, desarrollando la reflexión tanto individual como en grupo, siendo esta última, desde nuestro punto de vista, especialmente significativa, en cuanto que la consideramos una estrategia básica de cara al fomento de la capacidad reflexiva.

Las estrategias que recogemos en el *cuadro 1* son muy variadas, y todas ellas exigen del profesor tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, nos podemos preguntar -y ellos, con razón, se pueden preguntar y de hecho lo hacen- «por qué» o «para qué» esto.

Nuestra justificación proviene de considerar que los profesores, a través de la reflexión en torno a un tema en un clima favorable (taller práctico de asistencia voluntaria), individualmente y en equipos, generan y desarrollan procesos de deliberación crítica. Se considera que, a partir de ellos, generan conocimiento que, basado en la experiencia y trans-

formado y adecuado a su propia situación de enseñanza, les permitirá un desarrollo (*growth*) como profesionales.

Además, asumiendo la necesidad de formulación, reformulación y reconstrucción del *conocimiento personal del profesor*, pensamos que el desarrollo de procesos de reflexión proporciona una situación en la que pueden surgir y cuestionarse ciertas asunciones «tomadas por supuestas», para promover acciones innovadoras en las instituciones escolares (alfabetización icónica, introducción de nuevos contenidos en los actuales currícula, tratamientos metodológicos renovados, talleres de iniciación a la lectura de imágenes...).

1.2. Análisis del discurso publicitario

En cuanto al objeto de la reflexión de los profesores, es preciso destacar que el terreno de la investigación publicitaria es una línea escasamente desarrollada en nuestro país³. No obstante, son interesantes los trabajos de García-Matilla (1990), así como la experiencia realizada por García-Vera (1990), ésta última en un contexto similar al nuestro, pero desde un marco conceptual diferente, con el fin de conocer cómo influye la lectura de imágenes sobre las relaciones publicidad-consumo. Desde una perspectiva más amplia, destaca el trabajo de González Requena (1988), quien sintetiza las características del discurso televisivo dominante en el siguiente esquema:

Bandinger (1981)	Conversaciones reflexivas
Kilbourn (1985)	Historias Conversaciones sobre la práctica
Costin y Zeiss (1990)	Investigación-acción Diálogos Seminarios Conferencias de supervisión
Richter (1989)	Conversación reflexiva con un colega Dossier de supervisión
Strahan (1989, 1990)	Seminarios individuales
Vallor (1988)	Autoevaluación del resultado Coaching técnico Diálogos supervisivos

Cuadro 1. Estrategias para fomentar la reflexión

1. Enunciación: subjetiva
2. Función del lenguaje dominante: Actualización sistemática de un paquete integrado de función del lenguaje: función expresiva + función conativa + función fática
3. Contexto actualizado: contexto comunicativo
4. Inscripción en la puesta en escena: movilización constante del espacio off heterogéneo.

En este marco global, se describe el espectáculo televisivo desde un punto de vista crítico: «*Impossible retirar la mirada y, a la vez, consecuentemente, ningún esfuerzo necesario para su lectura, pues no hay, de hecho, lectura alguna posible, sino tan sólo, literalmente, consumo espectacular*» (González, 1988, 97).

A pesar de que, en cierto modo, compartimos esta posición, en este trabajo nos alejamos no obstante de ella, y hacemos nuestra la de Zunzunegui (1989), situados en una *Teoría de la Imagen*, concebida como: «... el modo de reflexión en torno a la problemática de la significación icónica (...) ya que de lo que se trata es de producir un conocimiento capaz de generar una competencia operativa dirigida a la lectura de las imágenes» (Zunzunegui, 1989, 13).

Pensamos que no sólo es posible, sino absolutamente necesaria la alfabetización icónica porque, en términos de Taddei, «*educar para la imagen significa, de hecho, hoy, simplemente educar*».

Así, la propuesta de Zunzunegui se orienta concretamente hacia la producción de un saber en torno a la imagen. Dicho conocimiento es generado a través de procesos reflexivos, entendiendo, pues, la reflexión como «experiencia de reconstrucción de conocimiento» (Grimmet,

1989). La reflexión (una de las dimensiones del «Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción» de Shulman, 1987), queda definida como: «... un conjunto de procesos mediante los que un profesional aprende de la experiencia. Puede hacerse a solas o en grupo, con la ayuda de instrumentos de registro o sólo con la memoria (...). La reflexión no es una mera disposición (...) o un conjunto de estrategias, sino también el uso de formas particulares de conocimiento analítico formulado al examinar el propio trabajo de uno» (Shulman, 1987, 19).

El conocimiento de los profesores acerca de las imágenes publicitarias «permite la edificación de una competencia espectatorial susceptible de superar la falacia naturalista de las imágenes para reconocer en las mismas el resultado (...) de un complejo proceso de producción de sentido, que se trata de recorrer en sentido inverso produciendo interpretativamente lo que el discurso visual propone en términos generativos (tal y como indica Umberto Eco). Para ello, una fórmula es el análisis de distintos géneros o categorías de espots, a través de la reflexión, tal como la entiende Shulman.

En esta línea desarrolla su propuesta Saborit (1988), analizando los anuncios de cigarrillos, dentífricos, colonias, coches y detergentes. En este trabajo, hemos utilizado dicha tipología, adaptada y modificada (añadiendo categorías como propaganda institucional; alimentación; informática, *HIFI* y ví-

deo; juguetes; fascículos; y grandes superficies).

Más específicamente, cuando se trata de enfocar los elementos objeto de estudio, focalizando el análisis sobre los mismos, las propuestas son de lo más variadas. Recogemos aquí la de Pérez (1988), para quien la disección cuidada y detallada es «sin duda, el mejor modo de reflexión exploratorio sobre el anuncio publicitario» (Pérez, 1988, 217), y, a partir de ella, las más específicas del propio Saborit (1988), Beltrán (1990), Aguaded (1993) y la de la experiencia realizada por la cooperativa de consumo Eroski (1989) (*cuadro 2*).

También específica es la propuesta de Montaner y Moyano (1989), quienes como pistas para analizar un mensaje publicitario apuntan el análisis de los recursos que utiliza en cuanto a: imágenes, palabras, música y otros sonidos.

Al igual que estos últimos, destacamos las numerosas actividades que ofrece Pungente (1993), también adecuadas en Educación Primaria y Secundaria, aunque es necesario decir que, al igual que ocurre con la sugerida por Campuzano (1992), no está particularmente diseñada para la publicidad televisiva, sino para las imágenes en movimiento que nos ofrecen los medios, en general.

Esta revisión concluye con la definición de los principales interrogantes que han guiado el presente estudio:

- ¿Qué tipo de estrategias de reflexión desarrollan los profesores de este estudio en el

SABORIT	BELTRÁN	AGUADED	COOPERATIVA DE CONSUMO EROSKI
a. Identidad b. Objeto c. Personajes d. Color e. Música f. Procedimientos g. Palabra h. Música	I. Factor tránsito (exposición/expresión) II. Factor serial III. Factor nivel de identidad IV. Factor definición/función/función de público en conjunto V. Factor de temporalidad (edad/raza)	i. ¿Quién emite? j. ¿Cuál es su finalidad? k. ¿Para quién se dirige? l. ¿Cómo es el mensaje que se transmite? m. ¿Qué imágenes, fotografías y síndicos emplea? n. ¿En qué contexto se emite el mensaje? o. ¿Qué canales se cumplen y por qué?	1. Elemento impactante 2. Personajes 3. Música 4. Color 5. Mensaje habido en 6. Trípticos 7. Discursos

Cuadro 2. Propuesta de análisis de mensajes publicitarios

transcurso del taller?

- ¿Surgen espontáneamente las categorizaciones de análisis de mensajes publicitarios existentes en la literatura en las reflexiones de los profesores de este estudio?

- ¿Son coincidentes los presentes resultados con otras investigaciones realizadas en ámbitos paralelos, en cuanto a estrategias de trabajo planteadas?

Todos ellos descansan sobre *supuestos* como los que a continuación se declaran, obtenidos de la literatura sobre el tema:

- En el campo de la imagen publicitaria, «cuando el proceso de vinculación entre *ideal* y *producto* por medio de estrategias retóricas se produce en términos visuales, es inconsciente y queda imperceptible y sólidamente asimilado por el espectador» (Saborit, 1988, 164).

- Es necesario que los profesores desarrollen una *acción reflexiva*, opuesta a la *acción rutinaria* -guiada

esta última por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias (Dewey, 1989) y asociada a los mensajes subliminales que transmite la publicidad-.

- «La reflexión es un proceso válido para configurar y reestructurar nuestro conocimiento personal sobre la enseñanza y sobre la vida. Esta reconstrucción del sí-mismo-como-profesor permite a quien conoce (*knower*) apreciar y transformar su comprensión de su medio cultural» (Grimmet, 1989, 23).

- «El problema del *método* en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se identifica con el problema de crear *condiciones* que despierten y orienten la *curiosidad*, de establecer, entre las cosas experimentadas, las

conexiones que promuevan en el futuro el flujo de *sugerencias* y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la *coherencia lógica* en la sucesión de ideas (Dewey, 1989, 64).

- Ante la publicidad, «es imprescindible reaccionar desde las aulas, porque hoy, lo queramos o no, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios que quedan para la reflexión» (Aguaded, 1993, 141).

Seguidamente pasamos a describir la experiencia del Seminario propiamente dicha.

2. Diseño metodológico de la experiencia

2.1 Participantes

El contexto metodológico e institucional de la experiencia hace que se trate de un estudio en el que los participantes no están totalmente comprometidos como investigadores colaborativos. En el continuo trazado por Schön (1991), esta experiencia se situaría entre los estudios en los que los participantes

	Mujeres	CON EXP.		SIN EXP.	TOTAL
		Grupo-A	G-B	G-C	
	Edad	7	4	3	14
	23 a 30	2	4	3	9
	31 a 40	3	---	---	3
	41 a 50	2	---	---	2
	Sexo	7	4	3	6
	Hombre	2	4	2	8

Cuadro 3. Descripción de grupos de participantes

no son co-investigadores, ya que los profesores son estudiantes de Tecnología Educativa, asignatura de quinto de Pedagogía de la Universidad de Granada que, individual y voluntariamente, y sin tener conocimiento de la realización de este trabajo, accedieron a participar en unas «prácticas sobre análisis de publicidad».

Para la formación de los distintos equipos se respetaron los grupos naturales (turnos), agrupándose posteriormente en función de la experiencia docente, en los siguientes:

- Grupo-a (r-c): Profesores en ejercicio, con experiencia, que va desde seis a diecisiete años, con una media de once años.
- Grupo-b (m-s): Profesores con escasa experiencia (desde un año de sustituciones esporádicas a tres meses).
- Grupo-c (t-d): Diplomados en Magisterio, sin ninguna experiencia.
- Un cuarto grupo (m-p), estuvo compuesto por similar número de estudiantes de Pedagogía que no han realizado anteriormente Magisterio.

2.2 Instrumentos

En cuanto al medio escogido y materiales precisos para realizar este trabajo, debemos decir que la publicidad televisiva es analizada a través de grabaciones en vídeo de espots de TV.

Diferenciamos el soporte material de los instrumentos de recogida de información. Con respecto a estos últimos, contamos con:

- Documentos personales elaborados por los profesores (Yinger y Clark, 1988), bien de forma individual (reflexiones escritas y respuestas a los cuestionarios de «imágenes publicitarias de televisión» (forma-a y forma-b, de confirmación) o colectiva (materiales producidos por el grupo).
- Grabaciones en audio de las sesiones de análisis (un registro por equipo de profesores y sesión).
- Registro narrativo escrito del investigador, en forma de notas descriptivas, realizadas de forma retrospectiva (Evertson y Green, 1989).

Otros materiales de apoyo utilizados han sido: televisión, magnetoscopio y grabaciones de espots publicitarios. Se utilizaron dos cintas de vídeo: una «grabada del aire» y la otra, montaje de anuncios según categorías de análisis de Saborit (1988) modificadas.

Como soporte impreso, cada grupo de participantes contó con una fotocopia sobre «Normas básicas de admisión de publicidad en RTVE» referentes a los niños, una ficha sobre «planos-ángulos de toma», así como un «Lis-

tado sugerencias del grupo», obtenido del vaciado de los cuestionarios -forma A⁴.

2.2 Procedimiento

Se distinguen básicamente dos fases principales:

- La **fase inicial**, de enero a febrero, incluye tanto la revisión bibliográfica como la preparación de materiales (grabación y montaje del material de vídeo) así como la planificación y el diseño de la experiencia. Comprende también la solicitud de voluntarios entre los alumnos de la asignatura de quinto de Pedagogía «Tecnología de la Educación», de la Universidad de Granada, para la realización de unas prácticas sobre análisis de publicidad, previas, desde un punto de vista temporal, a abordar este tema en las clases teóricas.

En la fase inicial, se elaboró un protocolo de las distintas sesiones, que quedó posteriormente modificado. Esta fase concluye al comenzar la primera sesión de trabajo, en la que se realiza la distribución por grupos. Para hacer esta división, el criterio es la experiencia docente, como se indica en el apartado «Participantes». Una vez agrupados los alumnos, a cada uno de ellos se les asigna un número, con lo cual la identificación es, por ejemplo, t-d-3 (componente nº 3, diplomado sin ninguna experiencia del grupo tarde).

- La **fase de realización**, entre los meses de febrero a abril, se corresponde con las sucesivas sesiones de trabajo, realizadas en horario lectivo de las prácticas de la asignatura (una hora a la semana).

En forma de esquema presentamos su desarrollo, que quedó como sigue:

Una breve referencia al *análisis de datos*, nos sitúa en la realización de un análisis continuo y recurrente. Como señalan Goetz y LeCompte (1988), «en lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio (Goetz y LeCompte, 1988, 173). Ello ha ocurrido en nuestro caso al ir analizando las reflexiones escritas de los participantes, así

Primera sesión

1. Cumplimentación participantes
2. Realización reflexiones escritas individuales (reflexión sobre «imágenes publicitarias en televisión»⁵)
3. Constitución de equipos de trabajo
4. Propuesta de estrategia general para el desarrollo del diálogo reflexivo⁶
5. Primer visionado de espots publicitarios.
6. Conversaciones reflexivas (gran grupo)
7. Administración de cuestionario (cuestionario sobre «imágenes publicitarias en televisión» -forma A-)

Segunda sesión

1. Visionado de spots publicitarios (montaje según categorías de análisis)
2. Distribución de materiales por equipos
3. Trabajo autónomo grupos: conversaciones reflexivas (pequeño grupo)

Tercera sesión

1. Continuación trabajo autónomo grupos: conversaciones reflexivas (pequeño grupo)
2. Administración de cuestionario (cuestionario sobre «imágenes publicitarias en televisión» -forma B-)

como llevando a cabo el vaciado de los cuestionarios -forma A- de cada uno de los equipos con respecto al ítem 8 (*Realice alguna/s sugerencia/s de cara a futuras sesiones sobre «imágenes publicitarias en televisión»*).

Por otra parte, señalar que de acuerdo con Bamberger (1991), si deseamos tener constancia del aprendizaje de los profesores, a través de las conversaciones reflexivas, necesitamos desarrollar estrategias para captar esos acontecimientos «al vuelo» (*on-the-wind*). De ahí que una forma de constatación haya sido la revisión de las transcripciones de las sesiones de trabajo, junto con los materiales producidos por los profesores. Gracias a todo ello, podemos esbozar algunos resultados y conclusiones.

3. Resultados y conclusiones del estudio

Utilizando los datos obtenidos de las gra-

baciones en audio de las conversaciones de los grupos, así como de las respuestas a los cuestionarios, los materiales producidos por cada uno de los equipos de trabajo y el registro narrativo escrito del investigador, hemos obtenido los siguientes resultados:

Por una parte, con respecto al primer interrogante («*¿Qué tipo de estrategias de reflexión desarrollan los profesores de este estudio en el transcurso del taller?*») es preciso mencionar que el procedimiento reflexivo propuesto («*visionar/conversar*») ha sido modificado por los participantes en el transcurso de las sesiones, llegando en algún caso a la disección cuidada y detallada que, como hemos recogido según la literatura, es «sin duda, el mejor modo de reflexión exploratorio sobre el anuncio publicitario» (Pérez, 1988, 217).

Entre las distintas transformaciones, en forma de secuencias reflexivas (autónomas, negociadas entre los miembros del equipo y desarrolladas posteriormente), destacan las de «*visionar/generalizar*» y «*dialogar/concluir*», que aparecen en todos los equipos. También es de destacar la secuencia propuesta por el Grupo-c (equipo de diplomados), enunciada como «*hipotetizar/visionar/comprobar*» (partiendo de presupuestos críticos, como el sexismo en la publicidad de juguetes). Más concretamente, los miembros del Grupo-A (profesores con experiencia), denominan a la estrategia seguida por su grupo durante las sesiones «*Seminario, discusión en grupo; observación, análisis y diálogo, crítica posterior y reflexión personal; torbellino de ideas, discusión y conclusiones o síntesis de lo discutido...*». Entre los componentes del Grupo-B (sin experiencia), existe bastante acuerdo al mencionar «*Visionado, discusión y elaboración de conclusiones*». Los del Grupo-c (diplomados) se refieren a la «*Observación crítica y posterior diálogo, la deducción de los elementos subyacentes, el visionado crítico y la puesta en común de impresiones, el descubrimiento explícito de aquello que es implícito y engañoso...*». Finalmente, los participantes del últi-

mo equipo han desarrollado fundamentalmente diálogos por pares, trabajando de esta forma más que en grupo. Los pedagogos en formación hablan de «Visionado/comentarios, debate o puesta en común, torbellino de ideas...» a partir de los materiales proporcionados.

Con respecto al interrogante «*¿Surgen espontáneamente las categorizaciones de análisis de mensajes publicitarios existentes en la literatura en las reflexiones de los profesores de este estudio?*», podemos decir que, salvo en el caso de «Juguetes» y «Alimentación», las categorías o géneros de anuncios publicitarios no son tenidas en cuenta por los grupos de trabajo. Predomina el análisis de espots aislados, frente a la extracción de conclusiones por géneros. Las generalizaciones realizadas tras las conversaciones reflexivas se refieren más bien a los anuncios publicitarios de televisión, en general.

Para terminar, señalar que dado la diferente orientación, justificación y posición teórica de partida del presente trabajo, estos resultados coinciden sólo en parte con otras investigaciones realizadas en ámbitos paralelos. Sin embargo, a nivel metodológico, en cuanto a estrategias de trabajo planteadas (ver varias veces cada uno de los anuncios y pasar al anuncio siguiente, focalizar la atención en la presentación de los productos, utilización reiterada de la «pausa» del magnetoscopio...) sí existe cierto paralelismo. Los grupos participantes en este trabajo han desarrollado análisis preferentemente longitudinales, aunque en los casos de los equipos C y D también se ha utilizado una estrategia transversal, estática, o «estudio en profundidad de las imágenes fijas del anuncio» (García-Vera, 1990, 246).

Concluimos este informe destacando la necesidad de continuar descubriendo, explorando y elaborando técnicas y procedimientos para promover la reflexión de los profesores en torno a la publicidad, siendo este trabajo sólo un intento de aproximación muy parcial (dadas nuestras limitaciones tanto de carácter práctico como institucional) a esta forma de estrategia para el desarrollo profesional. No

obstante, creemos que la formación del profesor en sí misma debe ser tratada como una forma de indagación o acción estratégica abierta a continua revisión y crítica (Liston y Zeichner, 1990, 252) si, como formadores de educadores, estamos comprometidos en una preparación «orientada a *indagación*». Por ello, a la vez que se reivindica como módulo específico de formación la reflexión sobre los mensajes publicitarios que emite televisión, señalar que hemos constatado la adecuación metodológica de su desarrollo mediante «técnicas de grupo de formación», en cuanto que actividades grupales diseñadas para promover el desarrollo personal por medio de la interacción en ambientes de ayuda. Por último, si uno de los indicadores del desarrollo concreto del proceso es el grado de satisfacción y autonomía alcanzado por el grupo, así como la constatación de «descubrimientos» (o aprendizaje) por parte de los profesores, en este caso aparecen ambos factores. Independientemente de ello posteriores análisis de los datos podrían ofrecer otras conclusiones con respecto a la contrastación inter-grupos, en cuanto a categorías bipolares como «Elaboración/Improvisación», «Persistencia/Abandono de análisis», «Coherencia/Incoherencia», «Fundamentación previa teorías/Reelaboración o Constatación posterior», «Liderazgo/Colaboración»...

Finalmente, reconocer que, de cara a futuras investigaciones, se plantea la necesidad de realizar análisis longitudinales para la comprobación de los efectos prácticos del taller a lo largo del tiempo, centrándose en su influencia en la actuación en clase del profesor, y quizás en la línea propuesta por Masterman (1993), para «pasar a la acción».

María Jesús Gallego Arrufat
es profesora del Departamento de
Didáctica de la Universidad de Granada.

Notas

¹Numerosas investigaciones como las de Fowles (1993), Johns y otros (1993) o Neuman (1988) han analizado esta preocupante realidad.

²Este último propone que, como profesores, debemos

«exponer nuestra propia experiencia y conducta -no sólo la de nuestros alumnos- a examen crítico, por medio del diálogo en grupo» (Masterman, 1993, 47).

³ La reciente traducción de Aparici (1993) de trabajos como los de Masterman en Inglaterra o Pungente en Canadá ha tenido una acogida favorable, debido a esta situación.

⁴ Algunas de ellas: analizar en mayor profundidad algún anuncio; hacer un guión de un spot publicitario inventado; analizar un anuncio siguiendo unas pautas precisas; conocer las técnicas, bases que fundamentan la publicidad y su evolución; ver varios anuncios y centrarse en uno para analizarlo en más profundidad; análisis detallado y exhaustivo de algún anuncio en concreto para poder sacarle todo lo que en él haya; centrarse en las técnicas utilizadas por los publicistas. Composición de las imágenes; categorizar sistemáticamente las conductas informativas; determinar los diferentes modelos de anuncio; confeccionar un anuncio publicitario (en el papel) una vez conocemos las distintas variables que influyen; estudiar más a fondo determinados anuncios que sean prototipo de distintos modelos publicitarios, para así destacar todas las características comunes; etc.

⁵ En concreto a partir del enunciado «EXPRESE SU VISIÓN SOBRE LA PUBLICIDAD TELEVISIVA: Reflexione sobre la publicidad emitida por el medio tv, teniendo en cuenta la relación que tiene usted con el mundo de la educación, la enseñanza y/o la infancia».

⁶ La estrategia general propuesta para el desarrollo del diálogo reflexivo consistió en los procesos «visionar/conversar», aproximación adaptada y modificada de los componentes del diálogo reflexivo sugeridos por Schön, 1992 («decir y escuchar» y «demostrar e imitar») en el caso de la reflexión en torno a la práctica docente.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1993): Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios. *Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz, «PrensayEducación».*
- APARICI, R. (Coord.) (1993): La revolución de los medios audiovisuales. *Madrid, La Torre.*
- BAMBERGER, J. (1991): «The Laboratory for Making Things: Developing Multiple Representations of Knowledge», en SCHÖN, D.A. (ed.): *The reflective turn. Case Studies In and On Educational Practice* (pp. 37-62). New York, Teachers College Press.
- BELTRÁN, R. (1990): «Los factores de la comunicación verboicónica. Revisión de unos estudios», en *Enseñanza, 8*, 57-67.
- CAMPUZANO, A. (1992). Tecnologías audiovisuales y educación. *Madrid, Akal.*
- COOPERATIVA DE CONSUMO EROSKI (1989): La educación del consumidor en la escuela. *Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional del Consumo.*
- DEWEY, J. (1989): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. *Barcelona, Paidós.*
- FOWLES, J. (1993): «Are Americans Reading Less? More?», en *Phi Delta Kappan, 74* (9), 726-728, 730.
- GALLEGO, M.J. (1991): «Conocimiento y procesos de reflexión crítica de los profesores en una actividad de formación», en III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el desarrollo profesional. *Sevilla, 26-28 de Junio de 1991.*
- GALLEGO, M.J. (1994): «Aportaciones conceptuales y estrategias para promover la reflexión del profesor sobre la práctica con medios didácticos», en *Revista Española de Pedagogía.*
- GARCÍA MATILLA, E. (1990): *Subliminal: escrito en nuestro cerebro. Madrid, Bitrácora.*
- GARCÍA VERA, A.B. (1990): «Valoración de una estrategia de trabajo sobre publicidad y consumo en la formación del profesorado», en *Revista de Educación, 291*, 237-251.
- GONZÁLEZ, J. (1988): El discurso televisivo: Espectáculo de la posmodernidad. *Madrid, Cátedra.*
- GRIMMETT, P.P. (1989): «A commentary on Schön's view of reflection», en *Journal of Curriculum and Supervision, 5* (1), 19-28.
- JOHNS y OTROS (1993): *Television Viewing. Focused Access to Selected Topics (FAST)* Bib No. 68. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Office of Educational Research and Improvement. ERIC ED356508.
- LISTON y ZEICHNER (1990): «Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education», en *Journal of Education for Teaching, 16* (3), 235-254.
- MASTERMAN, L. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. *Madrid, La Torre.*
- MONTANER y MOYANO (1989): «Cómo nos comunicamos? Del gesto a la telemática. *Madrid, Alhambra.*
- NEUMAN, S.B. (1988): «The Displacement Effect: Assessing the Relation between Television Viewing and Reading Performance», en *Reading Research Quarterly, 23* (4), 414-440.
- PÉREZ, J.M. (1988): «Las claves de la publicidad», en RODRÍGUEZ, J.L. (Comp.): *Educación y comunicación* (pp. 207-218). *Barcelona, Paidós.*
- PUNGENTE, J. (1993): «La guía de alfabetización audiovisual», en APARICI, R., op.cit.
- RICHERT, A.E. (1990): «Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure», en *Journal of Curriculum Studies, 22* (6), 509-527.
- SABORIT, J. (1988): La imagen publicitaria en televisión. *Madrid, Cátedra.*
- SCHÖN, D.A. (1992): La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós/MEC.*
- SHULMAN, L.S. (1987): «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», en *Harvard Educational Review, 57* (1), 1-22.
- ZUNZUNEGUI, S. (1989): Pensar la imagen. *Madrid, Cátedra/Universidad del País Vasco.*