



Comunicar

ISSN: 1134-3478

info@grupocomunicar.com

Grupo Comunicar

España

Aguaded Gómez, José Ignacio; Pérez Rodríguez, María Amor
Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos
Comunicar, núm. 16, marzo, 2001, pp. 120-130
Grupo Comunicar
Huelva, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801618>

- 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

Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos

.....
José Ignacio Aguaded y María Amor Pérez
Huelva

Los autores de este trabajo recogen en estas reflexiones sus consideraciones acerca de la importancia de las nuevas tendencias comunicativas y los nuevos contextos didácticos como dos referentes conceptuales clave para entender el sentido cada vez más definido de la Educación en Medios de Comunicación, entendida ésta como eje central para la percepción de un currículum comprensivo que prepare a los chicos y chicas de hoy para ser ciudadanos autónomos e inteligentes en el universo mediático de la sociedad de nuestros días.

La construcción de una sociedad más democrática, donde cada vez son más las complejas, múltiples y profundas interacciones que se producen de los ciudadanos con el universo mediático, requiere un proceso de análisis e interpretación, tanto desde el ámbito de la investigación y la intervención pedagógica y didáctica como desde los estudios de las Ciencias de la Información, preocupados no tanto por los medios de comunicación en sí sino por las relaciones e interacciones que éstos tienen con sus espectadores.

Se hace necesario, así, educar para que los individuos participen de una forma más activa en sus interacciones con los medios, dada la creciente influencia de éstos en la sociedad actual, para superar el mero papel receptivo que hasta ahora se les ha asignado.

1. Las Ciencias de la Comunicación

Una de las orientaciones que más auge está teniendo en los últimos tiempos dentro de las Ciencias de la Comunicación, es precisamente la perspectiva del espectador.

Nuestro análisis de los medios no debe circunscribirse, con ser extremadamente importante e imprescindible, sólo a una perspectiva didáctica y a las potencialidades educativas que los seres humanos tienen en conocer estos nuevos lenguajes, apropiarse de ellos, comprenderlos juiciosamente, consumirlos inteligentemente y hacer usos creativos con los mismos, sino que además es prioritario el conocimiento de los medios como hecho comunicativo.

En este artículo no podemos ofrecer un análisis, por limitaciones obvias de formato, ni

siquiera somero, de este conjunto de Ciencias, por lo que remitimos a estudios como los de Davara (1990), Moles (1985) o Feldmann (1977), entre otros muchos, para la conceptualización de las mismas y el análisis de sus diferentes paradigmas. A nosotros nos interesa especialmente, en el vasto campo de la comunicación, el ámbito específico del proceso de recepción comunicativa, esto es, en términos de Orozco (1996), la «perspectiva de las audiencias»: cómo se producen las relaciones de los individuos con los medios y cómo son sus prácticas comunicativas dentro del complejo mundo de interacciones que éstos provocan y todo con la finalidad de desarrollar las estrategias precisas para mejorar estas relaciones y adquirir las necesarias competencias para apropiarse de forma crítica y creativa de los mismos.

Este imprescindible e irremplazable esfuerzo interpretativo por conocer el papel de las audiencias en el contexto de las sociedades contemporáneas (Cebrián Herreros, 1995: 136; Salomon, 1984: 59 y ss.) tiene como finalidad esencial no tanto predecir o determinar objetivamente el complejo proceso del visionado mediático, sino más bien, como indica Orozco (1996: 20), «lograr un entendimiento de la audiencia y su televidencia», como un medio necesario para su transformación, y por ende, de los sistemas comunicativos actuales y en consecuencia de los propios modelos democráticos de las sociedades contemporáneas. Los impactos y efectos que el consumo de los medios tienen especialmente en la comprensión de las audiencias infantiles y juveniles es el objeto de muchas investigaciones y estudios que indagan sobre las relaciones entre medios y espectadores.

La construcción de una sociedad más democrática, donde cada vez son más las complejas, múltiples y profundas interacciones que se producen de los ciudadanos con el universo mediático, requiere un proceso de análisis e interpretación, tanto desde el ámbito de la investigación y la intervención pedagógica como desde los estudios de las Ciencias de la Información.

Los medios de comunicación, en general, son hoy día y al mismo tiempo, un «importantísimo sector industrial, un universo simbólico, un objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana, un terreno de enfrentamiento político, un sistema de mediación cultural y de agregación social, una manera de pasar el tiempo, etc.» (Wolf, 1994a: 11).

Estas múltiples realidades y dimensiones de «objetos mágicos», es lo que explica en parte que Wolton (1995: 42) los haya categorizado como «medios difíciles de aprehender y complejos de analizar». En este sentido sabemos muy poco sobre sus efectos con respecto a las posiciones del público, los modos de formación de las audiencias, cómo el público usa los medios y cómo los medios usan al público. Sin embargo, el fenómeno comunicativo es un verdadero mundo de paradojas, porque junto a las opiniones que consideran estos medios como «objetos no pensados», encontramos en la bibliografía miles de referencias de trabajos, estudios, investigaciones y reflexiones en torno a ellos. La historia de la investigación de los medios está llena, como indica Vilches (1993: 13), de «avances, retrocesos y dispersiones» y sus resultados

son muchas veces desconcertantes sobre el papel jugado en nuestra sociedad. Nos aventuramos ahora a hacer un breve balance de la perspectiva histórica de los estudios sobre la influencia de los medios, siguiendo especialmente las aportaciones de Rodrigues (1992), Sarmiento (1993), Wolf (1994a), Piette (1990) y Vilches (1993) en un resumen de las principales corrientes que han interpretado las relaciones entre medios y audiencia.

La historia de la investigación sobre la comunicación y en concreto el medio televisión se ha desarrollado en dos estadios principales: «La primera generación de ensayos está marcada por el interés del medio en sí. La cuestión de los contenidos vehiculados por el medio no interesa en ese momento a la investigación, porque se cree que la función de la televisión es por esencia la de un perfeccionamiento cultural. Para la segunda generación, en cambio, las investigaciones se han de centrar sobre el comportamiento del público: cómo actúa la audiencia cuando se encuentra expuesta al medio» (Vilches, 1993: 25).

Las primeras corrientes de investigación que se desarrollan en el campo de la comunicación se centran en los modelos behavioristas de los efectos directos. La llamada «teoría hipodérmica» (Wolf, 1994a: 22 y ss.; Wolf, 1994b: 42 y ss.) o de la «bala mágica» (Rodríguez, 1992: 16 y ss.; De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 193 y ss.) partían de la base de que los mensajes de los medios actuaban como estímulos que influenciaban directamente y de manera homogénea a todos los individuos. Se postulaba, por tanto, la existencia de un público pasivo, compuesto por individuos atomizados, vulnerables y expuestos de forma sistemática y determinista a la poderosa influencia de los medios de comunicación (Sarmiento, 1993: 30). Esta concepción «victimizante» se basaba en que cada individuo era un «átomo aislado que reacciona por separado a las órdenes y a las sugerencias de los medios de comunicación» (Wright, 1963: 203).

Esta manera de describir los efectos de los medios fue progresivamente abandonada en la década de los cuarenta y cincuenta (Dorr, 1985: 60 y ss.). Los investigadores comienzan a interrogarse sobre la complejidad del proceso que conlleva la interacción social que los individuos realizan con el medio.

Así Beltrán (1990: 8) señala que «las nuevas investigaciones encontraron que en realidad no había tal influjo directo y avasallador, pues los efectos de la comunicación masiva se producían por intermediación de la influencia personal de los líderes de opinión». Por ello, se

llegó a la conclusión de que «los mensajes de los medios no ‘traspasan’ al individuo como una ‘jeringa hipodérmica’, sino que los mismos son interpretados de diferentes maneras» (Sarmiento, 1993: 31; De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 221 y ss.).

Un primer nivel de estudio de los medios fue partir del contenido ideológico de sus mensajes y de sus efectos sobre la conducta de los espectadores. Así, como indica Quiroz (1993: 53), la televisión, por ejemplo, fue considerada «como un medio omnipotente, todopoderoso, capaz de producir una serie de efectos directos sobre el público, alterando su comportamiento». Podemos destacar entre los investigadores principales de esta primera época a Carl Hovland, Bernard Berelson, Paul Lazarfeld, y especialmente Harold Lasswell, que, «en el seno del período dorado de la teoría hipodérmica» (Wolf, 1994a: 30 y ss.), desarrolla la teoría de la información que va a sentar las bases de los estudios posteriores en cuanto que va a proponer el análisis de la comunicación, tanto desde la perspectiva de sus contenidos, como desde la reflexión sobre sus efectos.

La superación, en el ámbito de la investigación, de la teoría hipodérmica supone la contemplación de diferentes campos: el quién (estudio sociológico de los medios), el qué (análisis de contenido de los mensajes), el canal (aspectos técnicos), el segundo quién (los públicos y audiencias) y finalmente la identificación y valoración de los efectos (Sarmiento, 1993: 31). Se produce así un redimensionamiento de la capacidad indiscriminada de los medios de comunicación de manipular al público, teniéndose presente la complejidad de factores que intervienen.

Surge así otro nivel, el de los estudios empíricos de «los efectos limitados», y se pasa de esta forma de lo que gráficamente Rodríguez (1992: 7) denomina «comunicação omnipotente» a la «comunicação impotente». Los estudios empíricos sobre los efectos limitados constituyen una fase fundamental de la «Communication Research», ya que frente a los acuñaos conceptos de «manipulación» (de la teoría

hipodérmica) y de «persuasión» (de las teorías psicológico-experimentales), ahora se asienta el término de «influencias» (Wolf, 1994a: 51). Como apunta Sarmiento (1993: 33), este período—fundamental para entender las interacciones entre medios y audiencias—conlleva el debilitamiento de la creencia de la influencia directa, y se traduce en la consideración de un efecto mínimo de los mensajes, que está estrechamente vinculado al análisis del contexto social en el que actúan, pues éste provoca efectos de activación, reforzamiento o efectos de conversión (Lazarsfeld, 1944: 98). Los efectos de los *media* se analizan como parte de un proceso más complejo, basado en un ambiente social (Dorr, 1985: 89). A partir de este momento la influencia de la comunicación de masas se va a entender mejor en el sentido del reforzamiento de valores, actitudes, posturas, y el modelo de la influencia interpersonal subrayará, por un lado, la no linealidad del proceso en el que se determinan los efectos sociales de los media y por otro la selectividad intrínseca de la dinámica comunicativa (Wolf, 1994a: 63-64).

En los años setenta se produce una reorganización de la investigación sobre los medios de comunicación por el impulso de las teorías funcionalistas. Los medios de comunicación son considerados como parte integrante de la «cultura social», por lo que es necesario revelar las funciones latentes o manifiestas que cumplen (Sarmiento, 1993: 33-34).

La idea inicial de la comunicación, como generadora de inmediata influencia en una relación estímulo-respuesta, da paso a un estudio más profundo de los contextos y de las interacciones sociales. La problemática se invierte y

los estudios de las interacciones medios/espectadores pasan, en la clásica cita de Katz (citado por Wolf, 1994a: 78), de la pregunta «¿qué es lo que hacen los medios a las personas?» a la de «¿qué hacen las personas con los medios?». Se instaura así la corriente de «los usos y gratificaciones» (Bertrand: 1993: 10; Grandi, 1995: 248 y ss.; Vilches, 1993: 46 y ss.).

El enfoque de «los usos y gratificaciones» defiende el efecto moderado de los medios y postula que los hábitos de frecuencia de la televisión, que citamos por su especial relevancia en los usos de los medios, son determinados por diferencias psicológicas individuales y por la pertenencia a distintas categorías sociales. Se produce, en consecuencia, un desplazamiento del origen del efecto, del contenido del mensaje a todo el contexto comunicativo. Y entonces cobra sentido la famosa frase de McLuhan, «el mensaje es el medio», que parte de la base de que los medios, lejos de ser neutros, determinan la forma de pensar y los sistemas de valores.

Sin embargo, las corrientes de «los usos y gratificaciones» no han supuesto la superación total de las teorías de los efectos. Basadas en la tradición psicológica del aprendizaje social (Social Learning Theory) y de la sociológica de la naturaleza de interacción simbólica y la construcción

social del significado (Social Construction of Meaning), en las décadas de los sesenta y setenta han retornado a concepciones basadas en los efectos indirectos de los medios, tanto desde una perspectiva individual como colectiva.

El modelo psicológico ha intentando interpretar, basándose en las corrientes de

Los medios de comunicación en general, son hoy día, al mismo tiempo, un importantísimo sector industrial, un universo simbólico, un objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana, un terreno de enfrentamiento político, un sistema de mediación cultural y de agregación social, una manera de pasar el tiempo, etc.

Bandura (1996), la influencia de los medios sobre las personas, partiendo de la premisa de que la influencia no se ejerce de la misma manera y de forma uniforme en todos los individuos. En cambio, el modelo sociológico trabaja con la idea de que los medios se han convertido en lugares privilegiados para las nuevas convenciones simbólicas (Sarmiento, 1993: 38), a través de nuevas formas culturales. Por ello, frente a los períodos anteriores en que la televisión fue estudiada como medio electrónico que transmitía ideas, contenidos, y no en términos de una comunicación, ignorándose que entre el público y el medio se producen relaciones de intercambio, ahora ya los medios, en estas nuevas corrientes, no se entienden como un proceso único de emisión y de recepción, sino que entre la producción (emisión) y el consumo (recepción) operan una serie de momentos, circunstancias, personas, grupos, lugares que «median» la relación de comunicación.

Paralelamente a las corrientes norteamericanas, en Europa se han desarrollado también concepciones específicas en torno a las relaciones entre los medios, especialmente la televisión, y sus públicos, destacándose de manera singular las que han dado en llamarse corrientes críticas, desde un enfoque semiológico y cultural.

Entre las primeras corrientes desarrolladas de forma autónoma en Europa después de la II Guerra Mundial, destaca entre todas la llamada «Escuela de Francfort» –dentro de lo que Rodrigues (1992: 39 y ss.) identifica como crítica marxista–, cuya premisa básica es la consideración de los medios de comunicación como instrumentos de las clases dominantes para asegurar su dominación social. Así, debemos a Marcuse el concepto de «el hombre unidimensional», adorno de la «barbarie estilizada» y a Horkheimer la idea de «la sociedad totalmente administrada» (Sarmiento, 1993: 43). Cerca de los esquemas behavioristas americanos, esta Escuela incide en la enorme potencia manipuladora de los medios y su capacidad de adoctrinamiento a través de unas poderosas

industrias culturales que convierten la comunicación y la cultura en mercancías. En este contexto, ha de entenderse también la consideración de los medios como instrumentos de dominación cultural, concepto desarrollado por teóricos como Mattelart, Schiller o Hamelink. Althusser incluye a los medios, y de manera específica a la televisión, como aparatos ideológicos del Estado, dentro de lo que López Garzón (1994: 8) denomina la «teoría hegemónica de los medios».

El enfoque semiológico es otra de las grandes corrientes desarrolladas en Europa para explicar las interacciones de los medios con sus públicos. Capitaneada por Roland Barthes (1957; 1986; 1993), la semiología, como ciencia general de los signos, pretende denunciar el carácter místico de los mensajes y sus representaciones, ya que los medios se han convertido en fábricas de nuevos mitos. Piette (1990: 25) apunta que «si los teóricos de la Escuela de Francfort intentaban demostrar el carácter ideológico de las industrias culturales de la sociedad capitalista, Barthes intenta revelar el funcionamiento mismo de la ideología»: cómo se produce y cómo se impone en la conciencia de los individuos y de las sociedades. Esta propuesta, por tanto, pretende descifrar los mensajes a la vez que aporta elementos básicos para establecer y delimitar el concepto de «competencia comunicativa» en el uso de los medios, deslindando sus niveles denotativo y connotativo y los códigos culturales e ideológicos de la sociedad.

Se han desarrollado también otras corrientes investigativas que sitúan a los medios en el contexto de la nueva cultura contemporánea, entre ellas las interpretaciones de Abraham Moles (1967) de «cultura mosaico» o de Edgar Morin (1976) del «imaginario colectivo».

Por otro lado, y especialmente en la Escuela de Birmingham en Gran Bretaña, se ha ido reformulando el paradigma crítico, hasta llegar a un enfoque cultural («Cultural Studies») que instaba a considerar a los medios dentro de un vasto sistema de interacción simbólica, abordando la relación con el público en la totalidad

de sus dimensiones culturales (Grandi, 1995: 93 y ss.). Los medios definen la realidad y no sólo la reflejan, por lo que es necesario abandonar la concepción reflexiva/denunciadora y desarrollar el concepto de «representación», de notable trascendencia en una educación para la lectura crítica de éstos. Masterman (1980; 1993a) propone, en este sentido, que la enseñanza crítica de los medios debe conducir a la toma de conciencia de que la idea de transparencia de los medios es una mitificante ilusión. Por ello, «el análisis de los medios deberá ir siempre más allá de la consideración de los significados connotativos y adentrarse en el análisis ideológico» (Masterman, 1993a: 219). Ideología y discurso son los dos términos básicos que nos introducen en la construcción y representación de la realidad que realizan los medios al tiempo que demandan un paradigma crítico de Educación para los Medios.

Los estudios de la comunicación en los últimos años se han movido entre una tendencia sociológica y una tendencia comunicativa para explicar la investigación mediológica en el contexto de las interacciones entre medios y consumidores.

Wolf (1994a: 158) señala otras nuevas corrientes y paradigmas que van emergiendo en las que el contexto de los efectos tiene una especial trascendencia y en las que, con cada vez mayor fre-

cuencia, se emplean para su análisis enfoques de investigación cualitativos. Los nuevos modelos se centran, especialmente, no en la transmisión de la información, sino más bien en el proceso de significación. Los medios construyen la realidad y «la gente tiende a incluir o excluir de sus propios conocimientos los que éstos incluyen o excluyen» (Shaw, 1979: 96), los medios tienen la habilidad de «decirle a la gente qué deben pensar, aunque no que deben pensar» (Cohen, 1963; Vilches, 1993: 114 y ss.). La «agenda-setting» pone el acento en la creciente dependencia cognitiva de los medios, estableciendo «órdenes del día» que varían en los diferentes medios, construyendo una imagen de la realidad que el sujeto va estructurando (Wolf, 1994a: 163 y ss.; Rodrigues, 1992: 96 y ss.). La

importancia de los «gatekeepers» como seleccionadores de la información, que deciden bloquear o dejar pasar la información básica, adquiere dentro de esta corriente una importancia crucial, no ya sólo como «portero» puntual, sino dentro del funcionamiento rutinario que supone la constante selección («newsmaking»).

2. Un nuevo escenario didáctico: los nuevos contextos para la enseñanza y el aprendizaje en el ecosistema comunicativo

El efecto que en los últimos momentos del siglo produjo el impacto de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación marcará el desti-

ESQUEMA DE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN

- **La comunicación omnipotente:**
Las «balas mágicas» y la teoría hipodérmica.
El paradigma de Lasswell.
- **La comunicación impotente:**
«Two-Step Flow of Communication».
Los estudios de la persuasión.
- **La crítica marxista:**
La manipulación económica.
La manipulación ideológica.
La Escuela de Francfort.
Los «Cultural Studies».
- **La crítica no marxista:**
El lenguaje del inconsciente.
Los estudios semiológicos.
- **La escuela canadiense:**
La Galaxia McLuhan.
- **Los estudios productivos:**
Los «gatekeepers».
Los «newsmaking».
- **Las teorías de los efectos a medio plazo:**
La «agenda-setting».
El modelo de dependencia.
- **El neo-empirismo:**
Los «usos y gratificaciones».
El diferencial semántico.
El análisis de contenido.

(Basado en Rodrigues, 1992)

no cultural y profesional de los adultos y de toda la sociedad en el nuevo milenio, con lo que la escuela no puede permanecer ajena a estas profundas mutaciones. Se perfila un imprescindible proceso de reconversión docente estrechamente ligado a los cambios que se van originando en nuestra sociedad conforme se van generalizando el uso de las nuevas tecnologías. Indudablemente el modelo de escuela y la formación de los docentes deberá actualizarse en tanto que ya empiezan a observarse modificaciones en nuestra profesión que afectan no sólo a los medios, materiales y recursos que se emplean en la enseñanza, sino también a la propia conceptualización de lo que es la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta transformación de nuestro espacio didáctico y doméstico, con la entrada de nuevos recursos mediáticos y virtuales para la enseñanza, ha acelerado los análisis sobre la necesidad de adaptar la escuela a los nuevos tiempos.

Muchas son las críticas que el modelo de escuela tradicional está recibiendo desde los comunicólogos de la información que alegan la impotencia de la institución escolar para asumir las nuevas necesidades sociales. Martín Barbero (1999: 13-21), en un interesante artículo en el número trece de esta misma revista, afirma que «la escuela se ha negado hasta ahora a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa», por la pérdida de su eje cultural y pedagógico –el libro– y por la ignorancia de la presencia cada vez más abrumadora de otros dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación de la información mucho más versátiles, disponibles e individualizables que la escuela misma. Y añade que la irrupción de los medios «ha deslocalizado los saberes, deslegitimado su segmentación, modificado el estatuto institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón». Para este autor, estamos entrando en una nueva era de conocimiento, la del «pensamiento visual», ya que los medios no sólo descentralizan las formas de transmisión y circulación del saber, sino que

hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización. En este contexto, ha de emerger la figura del maestro que «de mero transmisor de saberes ha de convertirse en formulador de problemas, en provocador de interrogantes, en coordinador de equipos de trabajo, en sistematizador de experiencias y en memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación».

Si nos paramos a hacer una somera radiografía sobre nuestro sistema escolar, fácilmente llegaremos al acuerdo de que el modelo didáctico predominante en nuestras aulas no responde a estas necesidades y expectativas que hoy la sociedad demanda y solicita de la educación. El predominio absoluto de la transmisión de contenidos conceptuales, el estilo transmisivo centrado en el profesor, la pasividad y acriticidad de los alumnos, la evaluación sumativa y final exclusivamente de conceptos... unido a un modelo encorsetado de organización escolar, con escasa flexibilidad de horarios, con nula movilidad de espacios, con una fragmentación en compartimentos estancos de las disciplinas... conforman el marco habitual de nuestros centros escolares. Es razonable que en este contexto educativo, los medios de comunicación no puedan tener un lugar relevante, en cuanto que sólo es posible su uso de forma esporádica como complemento y auxiliar de algunas asignaturas. Esta utilización asistemática de los medios en los centros escolares ha agudizado en la mayoría de los casos el ya de por sí abusivo consumo de los medios. En muchos colegios e institutos se han utilizado períodos lectivos para ver en vídeo largometrajes e incluso series de dibujos animados, sin una planificación didáctica previa y sin acompañamiento de actividades complementarias al uso de los medios.

Una propuesta rigurosa de utilización didáctica, plural e innovadora, de los medios de comunicación en los centros educativos ha de partir de un proyecto educativo concreto, de una filosofía educativa que no puede ser compatible con cualquier práctica y actuación escolar (Creel y Orozco, 1993: 199; García Ma-

tilla, 1993: 73). La educación para el uso de los medios de comunicación tiene que enraizarse en un marco ideológico que parta de un análisis de la realidad social y se concrete en un proyecto educativo. Los medios de comunicación son –valga la redundancia– medios, recursos e instrumentos que han de encuadrarse dentro de un marco social y contexto educativo particular que recoja pautas de intervención específicas para el aula. Es evidente que en virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los medios van a adquirir roles específicos.

En el contexto de una pedagogía transmisiva, como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente nuestro quehacer educativo, los medios no son más que meros auxiliares que complementan la función informativa de los profesores, ampliando el campo de conocimientos –conceptuales– a través del apoyo del lenguaje audiovisual. Sin embargo, donde realmente cobra sentido la educación para el uso de los medios de comunicación, es en un modelo educativo que parta de una teoría crítica de la enseñanza. «La educación emancipadora tiene una epistemología alternativa que, en contraposición al conocimiento objetivo, se basa en el *conocimiento comunicado*. Este conocimiento es *generador* y no consumidor; se preocupa de la percepción y no de la recepción... En un sistema así la inteligencia constituye un proceso y no un producto» (Críticos, 1993, citando a Stanton). Por ello, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado como modelos educativos, hay que fomentar el «aprendizaje experiencial reflexivo», que supere la educación bancaria (Freire) de depositar conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos y que promueva alumnos más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su

realidad y capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente. El papel de los medios de comunicación en esta enseñanza crítica y de valores tiene que ser necesariamente crucial. La Asociación para la Alfabetización Audiovisual de Toronto cita como «estrategias para enseñar acerca de los medios: el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas y la pedagogía democrática y centrada en el alumno» (Tyner, 1993: 189).

Toda esta reflexión nos conduce a que un uso integral e innovador de los medios de comunicación en las aulas ha de sustentarse en una filosofía educativa y en un proyecto didáctico. No es posible plantearse el uso de los medios, sin analizar previamente el marco referencial, teleológico y didáctico que esos medios van a tener en el contexto educativo. Para iniciar la integración de los *mass-media*, se requiere un análisis del contexto social en que vivimos. Y si en este sentido acordamos que nuestra sociedad es cada vez más consumidora de medios –sin por ello aumentar sus aptitudes para el conocimiento racional de sus códigos y lenguajes– hemos de convenir que toda comunidad educativa, que reflexiona sobre esta realidad, ha de poner

en funcionamiento propuestas didácticas que permitan una intervención consciente del sistema educativo para «alfabetizar» a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa.

El marco curricular del actual sistema educativo vigente en nuestro país –con sus deficiencias– es sin duda un modelo adecuado para

No es posible plantearse el uso de los medios, sin analizar previamente el marco referencial, teleológico y didáctico que esos medios van a tener en el contexto educativo. Para iniciar la integración de los *mass-media*, se requiere un análisis del contexto social en que vivimos.

fomentar esta necesaria introducción didáctica. Los más flexibles márgenes de autonomía pedagógica y organizativa de los centros pueden favorecer el trabajo en equipo de los profesores y estimular la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente, así como la posibilidad de que los centros completen y desarrollen el currículum mediante la elaboración de proyectos curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos.

Hasta ahora hemos padecido la profunda paradoja de comprobar que el consenso sobre la importancia de los medios en la sociedad y su influencia en los chicos y jóvenes de hoy no ha ido parejo con su presencia en la enseñanza y en el contexto escolar.

La importancia social y personal de la comunicación en el marco de la vida moderna y la necesidad de desarrollar propuestas críticas y creativas en el ámbito educativo por parte de nuestros alumnos y alumnas para saber comprender, interpretar y utilizar los medios, requiere la presencia de éstos en los diferentes ámbitos del saber, puesto que no se trata sólo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan a los alumnos analizarlos y usarlos como lenguajes propios.

Si el nuevo modelo curricular refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación, tanto desde un ámbito conceptual, como desde el desarrollo de estrategias y actitudes, es sin duda por las virtualidades que la comunicación audiovisual ofrece a un proceso de enseñanza-aprendizaje,

cuya máxima aspiración es la formación de ciudadanos críticos y creativos con su entorno, con plena conciencia de su actuación y con un consolidado sentido personal, social y moral.

Los medios de comunicación no sólo presentan adecuadas estrategias para favorecer los objetivos fundamentales del nuevo sistema educativo, sino que al mismo tiempo ofrecen propuestas metodológicas, al hilo de las últimas corrientes didácticas.

Así, la significatividad de los aprendizajes, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico. Pero especialmente los medios, en el contexto de la nueva metodología didáctica, ofrecen al modelo curricular la posibilidad de poder acercar el proceso de

aprendizaje al modelo investigativo. Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, los medios favorecen que los alumnos investiguen su realidad, aprendiendo en el propio proceso de descubrimiento. Las etapas de selección, construcción, mediación, representación y codificación (Masterman, 1993b: 19-28) convierten a los alumnos en investigadores y protagonistas de su aprendizaje.

Los medios de comunicación audiovisual están en vías de transformar nuestra propia concepción de sociedad. Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no podemos seguir ignorando los medios e incurrir en el anacronismo que ya intuyera McLuhan de que la pedagogía actual no se corresponda con la era de la electricidad, sino que se haya quedado en la era de la escritura.

3. A modo de conclusión

Concluyendo podemos afirmar que los medios utilizados como auxiliares didácticos, como técnicas de trabajo o ámbitos de conocimiento diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares. Definitivamente, permiten cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como las de planificación, motivación y evaluación. En suma, coincidimos con Len Masterman (1993a: 43) en que exigen «nuevas formas de trabajar», en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».

Los medios de comunicación audiovisual están en vías de transformar nuestra propia concepción de sociedad. Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no podemos seguir ignorando los medios e incurrir en el anacronismo que ya intuyera McLuhan de que la pedagogía actual no se corresponda con la era de la electricidad, sino que se haya quedado en la era de la escritura, o preservar una formación que secunde la tremenda paradoja de que en la era de la información y la comunicación no seamos competentes en el uso de los medios y las tecnología, pues como decía Vallet «de cara a los medios de comunicación, prácticamente todos somos analfabetos».

Parece que no queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos. La pedagogía audiovisual tiene que entrar en la institución escolar para potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones.

Referencias

BANDURA, A. (1996): «Teoría social cognitiva de la comunicación de masas», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D.

(Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós; 89-126.

BARTHES, R. (1957): *Mythologies*. Paris, la Seuil.

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

BARTHES, R. (1993): *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.

BELTRÁN, L. (1990): «Prefacio», en QUIROZ, M.T. (Coord.): *Activos y creativos con los medios de comunicación*. Bogotá, Paulinas/UNESCO.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1995): *Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones*. Madrid, Síntesis.

COHEN, B.C. (1963): *The Press, the Public and Foreign Policy*. New York, Princeton University Press.

CORREA, J.M. (1999): *Proyecto Docente: Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. San Sebastián, Universidad del País Vasco (documento policopiado).

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

CRÍTICOS, C. (1993): «Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin apartheid», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 79-92.

DAVARA, F.J. y OTROS (1990): *Introducción a los medios de comunicación*. Madrid, Paulinas.

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

DORR, A. (1985): *Television and Children: a Special Medium for a Special Audience*. Beverly Hills, Sage Publications.

FELDMANN, E. (1977): *Teoría de los medios masivos de comunicación*. Buenos Aires, Kapelusz.

GARCÍA MATILLA, A. (1993): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios*. Madrid, La Torre; 51-78.

GRANDI, R. (1995): *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona, Bosch.

LAZARUSFELD, P. y OTROS (1944): *The People's Choice. How the Voter Makes Up his Mind in a Presidential Campaign*. New York, Columbia University.

LÓPEZ GARZÓN, M. (1994): «Medios de comunicación y educación», en BECERRA, A. y OTROS: *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo*. Granada, Grupo Imago; 16-44.

MARTÍN BARBERO, J. (1999): «La educación en el ecosistema comunicativo», en *Comunicar*, 13; 13-21.

MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about Television*. New York, McMillan.

MASTERMAN, L. (1993a): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.

MASTERMAN, L. (1993b): «La revolución de la educación audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 19-28.

MOLES, A. (Coord.) (1985): *La comunicación y los mass-*

REFLEXIONES

media. Bilbao, Mensajero.

MORIN, E. (1976): *L'esprit du temps*. Paris, Grasset.

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

PIETTE, J. (1990): *L'affiliation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse*. Montreal, Université de Montreal.

RODRIGUES, J. (1992): *Qué comunicação*. Lisboa, Difusão cultural.

SALOMON, G. (1984): «Investing Effort in Television Viewing», en MURRAY, J. y SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television*. Nebraska, The Boys Town Center; 59-64.

SARMIENTO, S. (1993): *La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación para los medios de comunicación*. Men-

doza, (Argentina) (documento policopiado).

SHAW, E. (1979): «Agenda-Setting and Mass Communication Theory», in *Gazette, International Journal for Mass Communication Studies*, 2, XXV;96-105.

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

VILCHES, L. (1993): *Latelevisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

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

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

WOLTON, D. (1995): *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión*. Barcelona, Gedisa.

WRIGHT, C. (1963): *Powers, Politics and People*. New York, Oxford University Press.

• **José Ignacio Aguaded Gómez** es profesor de la Universidad de Huelva y presidente del Grupo Comunicar (aguaded@uhu.es).

• **María Amor Pérez Rodríguez** es profesora de la Universidad de Huelva y miembro del Grupo Comunicar (amor.perez@dfesp.uhu.es).