



ENSEÑAR MEDIOS EN ESPAÑA (EUROMEDIA PROJECT)

RICARD HUERTA (*)

*Al profesor Andrew Hart
In Memoriam¹*

RESUMEN. El *Euromedia Project* es una investigación a nivel Europeo en la que participamos once países. Con las aportaciones de cada representante se intenta ofrecer un panorama amplio de cómo se están introduciendo los medios de comunicación en la enseñanza entre los jóvenes de 14 a 16 años. La metodología empleada consiste en recabar información a partir de un núcleo de profesores, los cuales son entrevistados, asistiendo después a sus clases como observadores para contrastar sus opiniones con la práctica en el aula. En el estudio que ahora presentamos, referido al caso de España, se comprueba que entre las dificultades con que se encuentra el profesorado de lengua para introducir los medios de comunicación domina la falta de recursos tecnológicos y la ausencia de una preparación inicial específica. También detectamos un cierto temor a tratar los aspectos de la tecnología, así como una excesiva concentración del interés en los aspectos del discurso y de sus modelos de texto. En última instancia, los docentes aseguran tener una opinión positiva de los medios, aunque en la práctica transmiten al alumnado una necesidad de protección hacia ellos.

ABSTRACT. *Euro-media Project* is a research at European level, in which eleven countries participate. With each participant's contributions we try to provide a broad outlook of the way in which the media are being introduced in the education of young people between 14 and 16 years old. We have used a methodology consisting in gathering information from a group of professors who are interviewed, and attending their classes as observers, in order to contrast their opinions with their practice in classrooms. In this article we present a study referred to Spain's case. Through this study we have realized that, among the difficulties to introduce the media, by professors who teach Language, there is the lack of technological resources and the absence of initial specific training. We also detected certain fear in dealing with technology, and an excessive concentration in speech and text models. Notwithstanding, professors assured to have a positive opinion of the media, although they rather transmit pupils a need of protection from them.

(*) Universidad de Valencia.

(1) Promotor de la investigación *Euromedia Project*, falleció el pasado 13 de enero de 2002. El doctor Andrew Hart fue director del Media Education Center Research and Graduate School of Education de la University of Southampton, Reino Unido. En el *Euromedia Project* han participado representantes de Bélgica, Reino Unido, Francia, Alemania, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Noruega, Eslovenia y Suiza.

INTRODUCCIÓN²

El presente estudio examina el modelo y las características con que se está introduciendo el aprendizaje de los medios de comunicación de masas en el segundo ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), un ciclo con alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 16 años. El contexto legal en el cual nos movemos será el de la reforma educativa inspirada en la LOGSE. Dicha ley es común al conjunto de los territorios de España, aunque las comunidades autónomas disponen de un régimen de adaptación en materia educativa (como es el caso valenciano, donde la Generalitat Valenciana optimiza la reglamentación a su propia realidad y a sus necesidades específicas). Esto significa que a partir de los mínimos marcados por

la LOGSE para el conjunto del estado (aproximadamente un 60%) cada región autónoma con plenas competencias educativas define la aplicación concreta de los objetivos marcados por la ley. Debemos tener en cuenta que la aplicación de la LOGSE ha sido un proceso gradual durante la década de 1990. Dicha condición de implantación progresiva ha supuesto que, si bien algunos centros de secundaria ya habían iniciado los nuevos ciclos en los inicios de los años 90, otros sin embargo se incorporaron a la nueva legislación bastante después, llegando a establecerse diferencias de implantación de 6 ó 7 años en los casos extremos. En última instancia, queremos dejar constancia de este dato, uno más que podemos añadir a las múltiples dificultades con que se ha implantado la nueva ESO en nuestro país.

(2) Los profesores de secundaria que han participado en las entrevistas son los siguientes:

Ramon Climent López	IES Doctor Simarro	Xàtiva (Valencia)
Eva Dénia Moreno	IES Jordi de Sant Jordi	Valencia
Carme Doménech Pujol	IES Faustí Barberà	Alaquàs (Valencia)
Rosa Escrivà Sendra	IES Ferrer i Guàrdia	Benimacllet (Valencia)
Jordi Miralles Alepuz	IES Pere Boil	Manises (Valencia)
Carme López Pavia	IES La Misericòrdia	Valencia
Enrique pascual Orellana	CEU Sant Pau	Montcada (Valencia)
Conxa Revert Gassó	IES La Misericòrdia	Valencia
Carles Solís Logan	IES La Misericòrdia	Valencia
Juanjo Villanueva Oñate	IES La Misericòrdia	Valencia

MOTIVACIONES EN LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO

Con el fin de elaborar el presente estudio se ha optado por seleccionar a un grupo de profesores de secundaria que en su conjunto recogiese una buena parte de las características que definen este segmento docente. Comprobamos a primera vista que existe un equilibrio entre hombres y mujeres, un equilibrio que es real en el conjunto total de los docentes de secundaria.

En lo referente al lugar donde ejercen la docencia, la mayoría de los centros a los que están adscritos estos profesionales son institutos públicos, aunque también tenemos algún caso representativo del sector privado. También se ha optado por dejar constancia del trabajo educativo que se está realizando en las comarcas, en poblaciones más o menos distantes de la capital, de la ciudad de Valencia. Pensamos que la riqueza del espectro que cubren estos centros situados en un margen territorial amplio demuestra asimismo que en nuestro caso la capital contiene sus propias peculiaridades respecto al resto de los ámbitos sociales y culturales.

Exceptuando un caso, todos los entrevistados son profesores del área de lengua y literatura, ya que es en dicha área de conocimiento donde se ha introducido con mayor impronta el trabajo de los medios en la enseñanza. Precisamente por tratarse de profesores de valenciano (factor determinante en un territorio bilingüe) hemos optado por explicar detenidamente la situación de esta lengua co-oficial en lo referido al conjunto de los medios de comunicación que usan dicha lengua como vehicular. Comprobaremos las características y peculiaridades de esta situación tan particular, al tiempo que se irá exponiendo el resultado del estudio realizado.

Nuestro proyecto centra la investigación en las formas y propuestas que se han evidenciado para introducir la enseñanza de los medios (los medios de comunicación de masas) en los institutos de secundaria valencianos. Dicha preferencia por los medios no es generalizada, aunque resulta evidente la existencia de un interés por parte de un sector importante del profesorado en todo aquello vinculado tanto a la enseñanza de la lengua como a la enseñanza de los medios, sobre todo a través de los seminarios de cada centro. Debido a que el *Euromedia Project* basa la elección del profesorado que participará en las entrevistas preferentemente entre los docentes que imparten la materia de lengua materna, nosotros hemos optado por los profesores de valenciano (la variante de la lengua catalana que se habla en nuestro territorio). Conviene puntualizar que en el País Valenciano son lenguas oficiales el valenciano y el castellano. En nuestra investigación utilizaremos indistintamente los dos términos que definen la lengua en nuestro ámbito territorial.

La presente investigación toma como referencia inicial el planteamiento del trabajo *Models of Medios Education* llevado a cabo por el Dr. Andrew Hart durante los años 1992-95, en el cual se analizaban los comportamientos del profesorado de los centros del sud-oeste de Inglaterra respecto a los medios. En sucesivas investigaciones, el equipo del Dr. Hart ha elaborado estudios que amplían sus intereses a otros países de habla inglesa como Canadá o Australia. Conviene tener en cuenta la rápida implantación que se está verificando en estos territorios en todo aquello referente a la enseñanza de los medios, así como la firme introducción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación. «Teaching medios in English» (Hart and Hicks, 1999) es uno de los más recientes trabajos elaborados por el Medios Education Centre, y por tanto constituye también un

referente directo e inmediato para nuestra investigación.

ANÁLISIS DEL PROYECTO

Con este proyecto se intenta llegar a un mejor conocimiento de los diversos comportamientos que se verifican tanto en el profesorado como entre el alumnado respecto a los medios, sobre todo en lo que afecta a su implantación curricular en secundaria. Cuando hablamos de los medios nos referimos al conjunto de medios de comunicación de masas, al estudio de los lenguajes que los caracteriza y al tratamiento que se les da en los estudios reglados dentro de la enseñanza obligatoria.

La primera pregunta que nos planteamos en nuestro estudio es la siguiente: *¿Qué hacen los profesores de lengua cuando se trata de enseñar medios a nivel de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)?*

Dicha pregunta inicial da pie a otras cuestiones subyacentes:

- ¿De qué profesores de lengua se trata? (su formación, sus intereses, sus propias experiencias...)
- ¿Cómo se ven ellos mismos? ¿cómo califican la tarea que hacen en relación al currículum escolar y del centro?
- ¿Qué piensan y qué dicen estos profesores en relación a los medios como disciplina?
- ¿Cómo definen su aproximación a los medios?
- ¿Qué hacen realmente cuando enseñan medios?

Del mismo modo que hemos podido conocer la situación a través de los estudios desarrollados en Inglaterra, la enseñanza de los medios dentro del currículum de lengua en España continúa teniendo poca importancia para un número significativo de

profesores. Algunos docentes a quienes intentamos entrevistar inicialmente se negaron a participar diciendo que prácticamente no utilizaban nunca los medios en el aula. Si bien es cierto que una mayoría del profesorado valenciano que imparte lengua en los institutos de secundaria no ha tenido una formación adecuada en lo que respecta a los medios (ya que durante sus estudios universitarios de formación no fue materia curricular), también conviene valorar en este sentido que desde los Centros de Profesores (antes denominados CEP y actualmente CEFIRE –Centros de Formación y Recursos Educativos) se ha incrementado cuantitativamente la oferta de cursos y actividades para dotar de una formación continuada a los docentes, dedicando en este esfuerzo formativo una especial atención a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En cualquier caso, conviene remarcar que sigue existiendo una cantidad considerable de docentes que todavía no se han aproximado a los medios con la finalidad de introducirlos en la clase de lengua.

Uno de los elementos relevantes a considerar y que afecta al presente estudio es el elevado grado de interés que ha despertado entre el profesorado el conocimiento de las TIC (sobre todo en aquello referido a Internet). El éxito conseguido con la introducción (moderada aún) de los ordenadores personales en los centros educativos ha provocado que muchos profesores se hayan iniciado de esta manera en el uso de la informática, de Internet, de programas pedagógicos aprovechando la tecnología digital y de CD interactivos. Este hecho demuestra que la necesidad de dotarse de material es el primer paso a superar ya que, en general, los docentes se muestran receptivos a las novedades en este campo. Pero este primer paso depende en gran medida del interés de las administraciones implicadas para proporcionar a los centros ordenadores y personal de refuerzo especializado en informática. Debemos asumir el peso

substantial de las TIC en todo lo relativo a los procesos comunicativos e informativos y, por tanto, en todo lo referente a la enseñanza de los medios en los centros educativos. Lo cierto es que la introducción progresiva de material informático en los centros de enseñanza favorecida por la administración está focalizándose hacia las materias vinculadas a las áreas de matemáticas e informática, especializándose de este modo la oferta. Es por ello que conviene incidir en el papel que pueden jugar las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua, y a partir de aquí en la enseñanza de los medios, ya que las TIC han demostrado su tendencia a incidir en los procesos mediáticos.

El profesorado adscrito al área de lengua y literatura catalanas de los institutos de secundaria valencianos aplica la enseñanza de los medios en el aula en la medida que los programas adaptados incluyen unos temas concretos dedicados a los medios. En las entrevistas de nuestro estudio queda reflejado el interés demostrado por estos docentes en aquello referido a la introducción en el aula de medios como la prensa, el cine, la radio o la televisión. Pero también en muchos casos queda patente la falta de interacción y diálogo sobre los medios o la imposibilidad de implicar al alumnado en la producción social de textos mediáticos (una cuestión que ya se había evidenciado anteriormente en los estudios realizados en Inglaterra).

Otra cuestión a valorar en nuestro estudio es la situación de la enseñanza de la lengua catalana en los institutos de secundaria valencianos, que viene determinada y está definida por unas características peculiares que pasamos a resumir:

- La lengua catalana (o valenciano, tal y como se la denomina popularmente en nuestro país) es la lengua materna de una mayoría de la población. A pesar de ello, esta lengua entró a formar parte

del currículum oficial en la enseñanza obligatoria hace escasamente dos décadas, ya que anteriormente se había padecido una situación de auténtica persecución cultural contra la lengua (que resultó flagrante en la época del régimen dictatorial del general Franco). Con la llegada de la democracia a España y la posterior implantación del estado de las autonomías, cada territorio histórico pudo aplicar la enseñanza de sus lenguas propias, como es el caso que ahora analizamos.

- La mayor parte de los docentes son jóvenes, con una media de edad que ronda los 30-40 años, ya que el valenciano es una materia que empezó a impartirse hace dos décadas. Las generaciones que han accedido a las plazas de profesorado de lengua son mayormente las que acabaron sus estudios de filología en la universidad durante los años 1980 y 1990.
- El tratamiento del catalán como lengua materna resulta evidente en la mayor parte de poblaciones del país, pero el alto grado de inmigración hacia los barrios periféricos de la ciudad de Valencia y área urbana, así como de las poblaciones del cinturón industrial durante las últimas décadas ha originado un deceso del uso de la lengua en la capital. Todo ello se añade a una situación de diglosia, un hecho social y cultural de carácter histórico.
- El hecho de contar con el grado de co-oficialidad con el castellano (desde el momento en que se aprobó la «Ley de uso y enseñanza del valenciano» en el año 1983) ha dotado al valenciano de un estatus que nunca antes había tenido, permitiendo así una regeneración del interés social por la lengua, lo cual

favorece asimismo una postura más permeable desde la administración.

- Los medios de comunicación de masas en catalán en nuestro territorio están en franca minoría en comparación con los medios en castellano. De todos los canales de televisión generalistas a los cuales se puede acceder, solamente cuatro utilizan el catalán (los cuatro de gestión pública: TV3, Canal 33, Canal 9 y Punt 2). También hay emisoras locales de televisión que emiten parte de su programación en valenciano, así como algunas desconexiones puntuales de los canales estatales (TVE1, TVE2 y Antena 3) que dedican una franja horaria a la programación en lengua propia.
- La radio cuenta, en términos similares a los ya comentados para la televisión, con emisoras dependientes en su mayoría de los organismos públicos: Ràdio 9, Catalunya Ràdio, Catalunya Informació, Catalunya Cultura, si bien es cierto que la participación de entidades privadas o administraciones locales se ha incrementado últimamente. También las iniciativas a nivel local son importantes en la difusión de radio en valenciano.
- La prensa escrita en catalán está tomando un papel destacado en Cataluña, aunque ello no afecta directamente a su posible distribución en las comarcas valencianas. De un solo diario existente en el año 1976 (el diario *Avui*), se ha pasado a más de diez cabeceras de rotativos en la actualidad, con el gran éxito obtenido por la edición en catalán de *El Periódico*. Los valencianos no disponemos de ningún diario publicado aquí en nuestra lengua. Conviene remarcar en prensa escrita el esfuerzo del semanario de información

general *El Temps*, que ya cuenta con una experiencia de 16 años en el mercado. Algunos diarios en castellano contienen suplementos o secciones en valenciano (*Levante*, *El País*, *La Vanguardia*).

Hemos aportado esta información relativa a los medios que se producen aquí para introducir un elemento tan importante en nuestro estudio como es la dificultad que tienen los profesores de secundaria para acceder a los materiales cotidianos de los medios en la lengua propia. Esta situación predispone a los docentes a realizar un esfuerzo suplementario para adaptar esta mínima realidad mediática a su tarea educativa. Respecto a otros medios, debemos decir que de cine doblado en catalán existe realmente poco, ya que de hecho en las salas comerciales se exhiben poquísimas películas en esta lengua. En ese sentido, recientemente se produjo un litigio legal entre las *majors*, los distribuidores de cine y el propio gobierno de la Generalitat de Cataluña que intentaba forzar a las productoras para conseguir más doblajes. Finalmente han sido las multinacionales las que han ganado el litigio, negándose al doblaje de los *films*. Esto supone que sólo tenemos la posibilidad de contar con los títulos doblados al valenciano por las cadenas de televisión.

Nuestro trabajo aporta, por tanto, una visión del entorno escolar valenciano en lo referente a la introducción de los medios en el aula, valorando el posicionamiento y las tendencias de la administración, la actitud del profesorado, la participación del alumnado, la situación de los medios en nuestra lengua, y también las posibilidades de los centros educativos para convertirse en dinamizadores de estas actividades. El hecho de que los currícula escolares de los países de la Unión Europea tiendan progresivamente a unificar sus criterios nos permite asimismo adaptar nuestro caso a

las recientes investigaciones desarrolladas en el Reino Unido.

EL NUEVO ENTORNO MEDIÁTICO

En el exterior de las escuelas se están produciendo cambios radicales en las prácticas sociales y culturales, unos cambios que caracterizan la progresiva interacción entre los medios y la gente joven. Estamos en el inicio de la era de los multimedia, en una época de novedades, unas novedades que implican una globalización mediática, lo cual comporta también un mayor acercamiento de los jóvenes a estos efectos de la globalización. La cultura de los medios se ha extendido masivamente a lo largo de las últimas décadas. Existen de hecho nuevos medios (la televisión vía satélite y por cable, los videos en el ordenador personal, las posibilidades de las cámaras de video digital, los nuevos servicios interactivos on-line, los DVD y otros productos de software orientados al consumo masivo). Se ha evidenciado una conexión cada vez mayor entre los diferentes medios, tanto a nivel tecnológico como en aspectos temáticos o de contenido, facilitando de este modo la fluidez en el paso de unos a otros debido al cambio de codificación generado por el paso de los sistemas analógicos a los digitales, consolidándose así la acumulación de las comunicaciones.

El progreso tecnológico ha propiciado una serie de cambios significativos en la forma de interactuar la gente joven con los medios. Los nuevos modelos han contribuido al aumento de servicios al alcance de la juventud, unos servicios mucho más fluidos que los tradicionales modelos de difusión. Estos progresos de la tecnología ofrecen la oportunidad de una relación interactiva, capacitada para muchas posibilidades creativas con los artefactos tecnológicos de los medios. Las nuevas prácticas incluyen el *scratch video*, el uso del *dub* (copia) y de técnicas mixtas para mezclar

música en vivo con otras ya registradas, o para volver a trabajar con imágenes congeladas a partir de la manipulación digital. Al mismo tiempo, la informática ha hecho aumentar las posibilidades y oportunidades de producción relativamente sofisticada tanto en sonido como en imágenes en movimiento. Estos trabajos se distribuyen cada vez más a través de Internet, cambiando sustancialmente las relaciones entre la gente joven y las industrias comerciales de los medios. La red de Internet permite un flujo interactivo constante de productos culturales, de información, de experiencias de todo tipo, una serie de innovaciones que permiten el establecimiento de un nuevo esquema: el del *new medios*.

Mucha gente joven no acaba de entender los textos de los medios como entidades completas, de hecho no son capaces de disfrutar de una serie de fragmentos a partir de un «proceso paralelo» en la mayoría de sucesos simultáneos de los medios. Las investigaciones tradicionales han estado centradas en la consideración de las audiencias como objetos pasivos, pero trabajos etnográficos más recientes consideran que las audiencias están constituidas por sujetos informados que responden activamente a los textos de los medios. Estudios cuantitativos han demostrado cómo los diversos géneros de los medios se relacionan con públicos de gustos diferentes, cómo se vinculan las dinámicas sociales de los entornos familiares con el uso de los medios, y cómo las nuevas tecnologías de la comunicación están integrándose en el contexto doméstico familiar.

Los estudios más recientes sobre el uso de la televisión y de otros medios por parte de la gente joven han comenzado a definir el modelo de desarrollo de nuevas formas de instrucción en términos de capacidades narrativas y discursivas. Estas capacidades van más allá de las habilidades. Se trata de prácticas sociales que se desarrollan mediante la adquisición espontánea, o bien a

partir de experiencias y aprendizajes más científicos o sistemáticos. Los más optimistas han considerado el potencial de la escuela como un paso previo a la utilización de estos progresos de cara a construir una sociedad capaz de impulsar el cambio de una etapa industrial a una nueva era de la información. Incidimos en este potencial para crear una sociedad más abierta, ciudadanos más informados y participativos, una cultura más fluida e innovadora, incluso una mano de obra más sensibilizada, más experta, más apropiada.

Los estudios y las investigaciones, así como los intereses económicos y sociales, han movilizado a buena parte de los gobiernos occidentales hacia la introducción de programas institucionales para abastecer de material informático a los centros escolares. Un ejemplo de dicho interés (dentro del ámbito de la enseñanza de la lengua catalana) queda patente en el convenio establecido entre la Generalitat de Cataluña, La Fundación La Caixa, Telefónica, IBM y la Universitat Oberta de Catalunya. Dichas entidades han impulsado la creación de la «comunidad educativa virtual Educalia», una red destinada a conectar vía Internet a los maestros, padres y alumnos de los ciclos de enseñanza infantil y de primaria. «Educalia» es un proyecto destinado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con las nuevas tecnologías. Entre los servicios que se encuentran al conectar www.educalia.org existe el buzón, con un sistema muy intuitivo pensado para los niños, que permite enviar y recibir mensajes entre padres, alumnos y maestros.

La experiencia de introducir los ordenadores en la escuela ha demostrado que, en cualquier caso, el hecho de aplicar simplemente las nuevas tecnologías no nos asegura que éstas serán utilizadas plenamente o con la flexibilidad más adecuada. En el caso de los estudios británicos, un buen número de investigadores ha incidido en la realidad económica

y de organización, ya que el gasto corriente suele ser importante, además de evidenciar una carencia de instrucción apropiada por parte del profesorado. No existe una correlación positiva entre la extensión de las TIC y el aumento de los conocimientos sobre éstas. De hecho, la correlación puede ser a la inversa. Incluso allá donde puede existir una determinación para poner al día los planes de estudio, el paso hacia la adecuación tecnológica siempre va después de haber avanzado en las aplicaciones educativas.

Es evidente que existe una realidad cultural en la cual está formulándose una forma peculiar de aplicación de las nuevas tecnologías al uso escolar, un nuevo modelo de relación entre el alumnado y las tecnologías. Los nuevos medios se están introduciendo en una situación en la cual existe una compleja red de conexiones y desconexiones establecidas entre la enseñanza y el ámbito de los *mass media*. Estas relaciones pueden servir para crear nuevas oportunidades de apertura, con la posibilidad de innovar la enseñanza y aprender sobre los nuevos medios, pero también pueden llegar —en determinadas circunstancias— a erigir barreras simbólicas.

SOBRE ALGUNAS INVESTIGACIONES RECIENTES EN EDUCACIÓN DE LOS MEDIOS

Las investigaciones sobre la enseñanza de los medios en el Estado español son bastante recientes, de la misma manera que lo es su implantación en el currículum escolar. Debido a la actualidad del tema y a la distribución territorial (las distintas comunidades autónomas del estado español han asumido competencias plenas en materia de educación), los grupos de investigadores se han organizado en torno a los grupos que se han creado en cada región autónoma, en organizaciones denominadas habitualmente «asociaciones de educadores y

comunicadores». Algunas de las más representativas en esta línea son: «Entrelínies» (Xarxa d'Educadors i Comunicadors del País Valencià), «Cometa» (Coordinadora de medios educativos sobre la televisión. Aragón), «Pé de Imaxe» (Congreso de Pedagogía de la imagen. Galicia), «Mitjans» (Xarxa d'Educadors i Comunicadors. Cataluña), «Ma-vié» (Medios audiovisuales-Integración escolar. Canarias), «Teleduca» (Colectivo de profesionales de la comunicación y la educación. Cataluña), «Heko» (Heziketa eta Komunikazioa. Euskadi), «Apuma» (Asociación de profesores usuarios de los medios de comunicación. Madrid).

También existen publicaciones impresas y electrónicas en torno a las cuales se han organizado actividades concretas o se han agrupado colectivos de investigadores para impartir cursos o preparar congresos y reuniones. Algunas editoriales importantes han iniciado colecciones dedicadas al tema (como por ejemplo: *Comunicación educativa y nuevas tecnologías* de editorial Praxis). El interés en aumento sobre el tema queda bien definido en el monográfico «Escuelas y medios» de la revista *Cuadernos de Pedagogía* en su número de diciembre de 2000, sobre todo si tenemos en cuenta que dicha revista es uno de los referentes pedagógicos más importantes de que disponemos. Este número especial se centró básicamente en la televisión, con algunas referencias a la prensa y a la radio, ya que está previsto publicar en el futuro un monográfico entrado en los medios informáticos.

Uno de los referentes históricos en lo que atañe a las publicaciones de estudios sobre el tema es el *Curso de lectura de la imagen* de la UNED (la universidad a distancia), mientras que uno de los investigadores importantes que más se ha centrado en este tema es el profesor Joan Ferrés, autor de algunos textos imprescindibles que han marcado una época. Este autor ha coordinado una serie de materiales

titulados genéricamente *Com veure la TV? Material didàctic per a infants i joves*, editado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Se trata de una serie de libros y vídeos concebidos para ser utilizados en clase, para el trabajo de aula, y que son de gran interés pedagógico. Bien es cierto que se centran en el análisis de los lenguajes. Por su parte, las diferentes universidades y algunos centros o institutos de investigación vinculados a grupos mediáticos también están trabajando en estos temas, o bien en aspectos puntuales.

El proyecto de investigación *Models of Medios Education* aplicado al caso inglés en 1992 aportó significativas novedades respecto a los intereses y los métodos que los profesores de inglés utilizan en la enseñanza de los medios. Constituyó un punto de partida para clarificar algunos aspectos que nunca se habían analizado anteriormente, identificando los modelos dominantes, así como la metodología aplicada a la etapa de la enseñanza obligatoria que comprende las edades de 14 a 16 años. Los análisis detallados del proyecto exploraban una amplia gama de estrategias utilizadas en el aula para enseñar medios. En uno de los modelos observados resultaba evidente que el hecho de haber introducido nuevas estrategias y prácticas en el aula había sido posible gracias a la incorporación de novedades tecnológicas y de debates ideológicos. Fue a partir de dicho estudio cuando se optó por analizar la información separando dos conjuntos diferentes de datos. De esta manera, el estudio de los métodos utilizados por los profesores en el aula cuando enseñan medios se establece por una parte en las entrevistas en profundidad a los docentes, y por otro lado la observación sistemática de una clase impartida. Este nuevo planteamiento permite:

- Evidenciar los conocimientos, los propósitos y las prácticas de los

profesores de medios con un nivel de priorizaciones.

- Un análisis comparativa de los diferentes grados de acercamiento a los medios en función de los modelos de clase impartida.
- Animar el debate respecto a los modelos más apropiados en función de los propósitos o de la focalización.
- Facilitar la discusión respecto a las metodologías más apropiadas para la investigación en el aula.
- Proporcionar una base para el desarrollo de los medios como disciplina, así como para las posteriores investigaciones en medios.

Este proyecto también demostraba la importancia que había tenido para los profesores en medios el asesoramiento de algunos organismos consultivos como por ejemplo el *British Film Institut* (BFI). El hecho de haber obtenido este apoyo facilitó al profesorado el desarrollo de su trabajo en el aula, siempre coordinado con los departamentos de educación universitarios. También resultó esencial el papel jugado por el gobierno central a la hora de formular las políticas nacionales de planes de estudio, especialmente de aquellas dirigidas a la materia de inglés. El proceso de introducción de los medios en el currículum oficial de la enseñanza del inglés en Gran Bretaña no resultó sencillo. Las expectativas del profesorado de inglés respecto al plan de estudios que incorporaba los medios al período de secundaria con alumnos de 14 a 16 años eran muy diferentes. A pesar del temor y de la incertidumbre, no solamente por parte del profesorado sino también evidenciados en otros sectores (padres, directores de centro, inspectores), se introdujeron los medios en la rutina del trabajo escolar. En cualquier caso, inicialmente resultó extraño que los medios entrasen de manera decidida en las políticas escolares.

En la mayoría de los casos analizados por las investigaciones inglesas se podía observar:

- Una falta de atención considerable hacia la propia experiencia y conocimiento de los medios por parte de los jóvenes.
- La falta de oportunidades de cara a una implicación activa del alumnado en la producción social de textos.
- Un limitado acercamiento a los procesos y tecnologías de los medios, así como a las instituciones mediáticas.

En la actualidad, el ambiente escolar en los centros británicos ha cambiado, tanto en términos curriculares de planes de estudio como por lo que afecta a la extensión en recursos multimedia. Los proyectos que analizan la situación actual tratan sobre la aplicación de los estudios sobre medios a los nuevos planes, así como sobre el ambiente que dicha circunstancia ha generado.

En nuestro estudio sobre la situación de la enseñanza de los medios en nuestro entorno (y por extensión en el resto de España) nos hemos encontrado con algunas de las observaciones que aparecían en los estudios ingleses de inicios de la década de los noventa. También conviene apuntar el desfase existente en el Estado español en cuanto a algunos aspectos que influyen de manera decisiva en la actuación de los profesores, como por ejemplo la falta de tradición investigadora en *Film Studies* (estudios sobre cine) o en *Medios Studies* (estudios sobre medios de comunicación de masas). Las aportaciones de los investigadores en el ámbito universitario resultan decisivas, ya que éste será el medio de proyección que tendrán dichos estudios, sobre todo en la formación del futuro profesorado de lengua.

CONTEXTO CURRICULAR: LOS MEDIOS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

La implantación de la LOGSE supuso una renovación de las estructuras educativas, pero si bien la nueva ley aportaba algunas novedades importantes (ampliación de la enseñanza obligatoria a los 16 años con un segundo ciclo de secundaria, o por ejemplo la introducción de los medios), en la realidad palpable de la aplicación de la ley han perdurado algunas situaciones demasiado arraigadas como para poder superarlas. Es por ello que la hegemonía del texto escrito en las aulas no deja paso a una alfabetización audiovisual inicial, o al uso habitual de los medios en las aulas. Además, esta transformación de las estructuras ha chocado con una escasa dotación presupuestaria para aplicar coherentemente sus preceptos. Esta falta de recursos se ha reflejado en una deficiente actualización del profesorado, en una ínfima alusión a los medios repartida entre las materias obligatorias (solamente dos temas de los treinta que tiene la materia de lengua) y en el establecimiento de ciertas asignaturas optativas que solamente se activan en función del profesorado disponible o de los docentes que estén dispuestos a impartirlas.

Dentro de este panorama poco alentador para el conjunto de España, en el País Valenciano nos encontramos con una situación a destacar: un número importante de jóvenes profesores de lengua catalana, la mayoría de los cuales se han incorporado a la enseñanza durante los últimos quince años, han estado bastante receptivos a la introducción de los medios en el aula, ya que han tenido la oportunidad de formarse en los cursos de adaptación ofertados por los centros de profesores. También se ha operado una evolución para entender qué apartado tiene más importancia en la formación de los profesionales educadores. Si

bien hace unos años estuvo de moda la expresión «medios audiovisuales y educación», con un predominio relevante de la dimensión tecnológica, en la actualidad se valora más el concepto de «comunicación audiovisual y educación», que incide más en la dimensión comunicativa y en las formas de expresión. Todos estos factores de evolución de los conceptos también han favorecido una formación permanente del profesorado de lengua más de acuerdo con sus conocimientos previos, destacando el lenguaje de los medios y restándole importancia al factor tecnológico. Conviene puntualizar en este sentido que la formación tecnológica queda rápidamente desfazada debido a la gran cantidad de innovaciones que de manera acelerada inundan el mercado.

Algunas voces también han apuntado la necesidad de revisar la experiencia de varias décadas en las materias de lengua y literatura, con el fin de comprobar los resultados y no caer en los errores cometidos anteriormente (Ferrés, 2000, p. 23). Y todo ello para llegar a repensar la enseñanza en el marco de una cultura de la imagen, sobre todo porque los medios de comunicación ejercen un gran poder para articular la opinión de las masas, y esta circunstancia los hace indispensables para proteger el gobierno democrático.

Durante el curso 2000-01, la administración del Estado (el Ministerio de Educación) elaboró una reforma de la enseñanza secundaria tendente a acentuar el interés por la teoría y las materias priorizadas (lengua y matemáticas). Esta decisión ha sido debatida ampliamente por diferentes estamentos educativos, en tanto que supondría un retorno a planteamientos dominantes hace treinta años (preferencia por la teoría y poco interés por la práctica o por la opinión crítica de los estudiantes). En cualquier caso, hemos de asumir que la intención de formar al alumnado en la línea de preparar verdaderos lectores críticos de los medios no ha

sido una preferencia de ninguna de las reglamentaciones existentes.

Así pues, las referencias directas a los medios suponen el 10% del temario de los profesores de lengua, y, como ya había ocurrido en los últimos años, sólo incidirán en este aspecto mediático aquellos profesionales docentes que se habrán concienciado de la importancia de dar a conocer la realidad de los medios a su alumnado. También debemos insistir en que la etapa de secundaria en la cual estamos investigando (de los 14 a los 16 años) continúa siendo uno de los aspectos más conflictivos de toda la enseñanza obligatoria, por diversas razones:

- El alumnado que no tiene ningún interés por continuar con los estudios desmotiva al sector de alumnos que desea seguir con el bachillerato y la universidad. Este conflicto se acentúa debido a la falta de soluciones en la implantación de la formación profesional, que debiera ofrecer respuestas a los alumnos interesados por una práctica laboral de oficios.
- El profesorado, con una pérdida progresiva de estatus social y profesional, asume este fracaso masivo de los resultados educativos como un mal irreparable.
- Los colectivos de padres, alumnos y profesores establecen compartimentos refractarios difíciles de reconciliar.
- Desde la administración no se ha asignado el presupuesto necesario para hacer frente a la necesidad de nuevos centros, así como a la renovación de material obsoleto.

Con el panorama descrito, el interés de los docentes por introducir los medios en el aula (algo que desde la administración tampoco se exige) resulta casi impensable, ya que se basa en el propio criterio

profesional de cada educador. Aún así, los casos de voluntarismo son frecuentes.

DESCUBRIMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS. ENTREVISTAS Y CLASES

Las entrevistas realizadas, así como la observación de las clases correspondientes, se desarrollaron a lo largo del curso 2000-01. Si bien es cierto que algunos de los profesores con quienes inicialmente hablamos intentado contactar se negaron a participar, los docentes que han colaborado aceptaron con entusiasmo desde un principio, ya que se trata de profesorado con bastante iniciativa personal, y todos ellos demostraron a lo largo de la investigación una gran predisposición al uso de los medios. El factor que más desconocen y que más preocupa al profesorado es la vertiente tecnológica, ya que no están familiarizados, y en algunas ocasiones los desajustes técnicos crean verdaderos problemas en el aula. Los profesores de lengua saben que la parte técnica no es la más importante en los lenguajes de los medios, pero son conscientes de sus posibilidades en este sentido, y es por ello que a veces optan por evitar las prácticas con medios. A la escasez de material se añade otro factor negativo: estos aparatos, sobre todo cuando son utilizados por varias personas, suelen estropearse con frecuencia. El temor a perder la clase por el hecho de no controlar el material, o bien porque no ha sido reparado en caso de haberse estropeado, conllevan en determinadas ocasiones la decisión de eliminar su uso.

Una queja que nos exponen a menudo los profesores consultados se refiere a la prácticamente nula preparación inicial en estos temas. Los estudios de filología (lingüísticos y literarios preferentemente) no han introducido hasta hace relativamente poco las materias correspondientes al conocimiento de los medios.

La implantación desde hace unos años de los estudios de comunicación audiovisual ha dado pie en numerosas universidades a la creación de departamentos vinculados a las áreas de comunicación, y es a partir de esta novedad que se han generado materias que tratan los problemas genéricos de los medios.

Uno de nuestros objetivos en la observación de las clases consistía en comprobar hasta qué punto se habían planteado y trabajado los fundamentos de los medios o los de la lengua. En la mayoría de los casos, las explicaciones del profesorado atienden mucho más a los aspectos de la lengua, y es a partir de estas explicaciones iniciales sobre la lengua cuando surgen los temas vinculados a los medios. Hasta el extremo, en alguna ocasión, que los medios solamente servían como intermedios vistosos o atractivos para llegar a una conclusión sobre un tema de lengua. En algunas ocasiones han sido las preguntas del alumnado las que han encauzado finalmente algunos comentarios específicos sobre los medios. Algún profesor indica incluso que su materia propiamente dicha es la Literatura, y que los medios sólo los imparten cuando lo exige explícitamente el programa. Una mayoría del profesorado expone que su ocupación real se basa en la expresión escrita, incluso por encima de la expresión oral. Una profesora reivindica la parte literaria de la prensa, sobre todo en los textos de autores literarios que también escriben en los diarios, o también las columnas de opinión. En general, los docentes se esfuerzan por explicar los tipos de discurso, así como las marcas propias que los configuran.

Resulta bastante evidente la desmotivación generalizada de este alumnado adolescente. Sólo la pericia del estudiante o la curiosidad sobre algún tema en concreto podía sacar en ciertas ocasiones de la apatía a estos jóvenes indiferentes. En un caso extremo, la distancia entre el profesor y sus alumnos era tan exagerada

que la posibilidad de participación de los jóvenes se reducía a una contestación mínima ante una pregunta dirigida a un alumno en concreto. En el otro extremo de esta situación, en uno de los centros más distantes de la capital y lejos de la periferia de la ciudad, el alumnado se ha comportado con un notable grado de interés, y la participación de la clase ha sido mayor, más decidida.

El profesor M ha publicado materiales de clase basados en los *Film Studies* para la materia optativa de Valencià: Llengua i Imatge. Nos cuenta que su interés por los medios nació el año 1992 cuando participaba en la elaboración de un proyecto educativo en el cual se trabajaba el tema del cine. Si bien ha estado realmente volcado en este estudio directo sobre los medios, nos asegura que el porcentaje de tiempo dedicado a los medios en sus clases a lo largo del curso oscila entre un 15% y un 20%. En su caso, el problema de las cámaras de vídeo para realizar producciones propias con los alumnos es que siempre están estropeadas, eso si no han sido sustraídas o robadas del centro. Hace unos años sí que realizaba cortos y organizaba a los alumnos para reunirse en horario extraescolar, pero actualmente ha dejado de hacerlo, ya que el centro donde trabaja cuenta con medios muy limitados. También apunta este profesor hacia la enorme dificultad de realizar el montaje y de poder editar con los alumnos.

La profesora L asegura que siempre ha utilizado los recortes de prensa y los videos en el aula con el fin de explicar básicamente aspectos de lengua. Es consciente de que sus alumnos sólo leen el *Marca* (prensa deportiva, el diario de más tirada del Estado Español), y considera negativo traer este tipo de periódicos a la clase. Piensa que estos materiales ya son leídos de forma natural por los alumnos y, por tanto, no hace falta explicarlos. Prefiere introducir al alumnado en otros tipos de prensa con los cuales no estén familiarizados. En sus clases

da mucha importancia a la participación en grupo, y de hecho promueve los trabajos en equipo a partir de una preparación inicial. Aunque considera los medios como un buen material para dinamizar el aula, asegura que no los utiliza tanto como quisiera, ya que las exigencias del temario le obligan a recortar drásticamente algunas actividades que podrían incluir perfectamente los medios. Es por esto que solamente dedica un 10% del total de su tiempo al trabajo de los medios.

El profesor P es un caso insólito en nuestra investigación, ya que se trata de un profesor de física y química, pero desde hace 30 años se dedica a impartir cursos de imagen a los alumnos de secundaria fuera del horario escolar. Sus cursos tienen una gran aceptación, teniendo en cuenta que son voluntarios, y en lo referente a las explicaciones, su actitud ha ido evolucionando desde los postulados del cine, pasando por la televisión, la publicidad en prensa impresa o más recientemente el dominio de Internet. Asegura que todos estos registros son en el fondo una manera diversa de tratar la imagen. Para explicar el lenguaje cinematográfico utiliza la película de Billy Wilder «Con faldas y a lo loco», y asegura que la ha visto más de 200 veces. Siempre encuentra en este film alguna cosa nueva, ya que a su entender son inagotables tanto la película como su director. Nos dice que las primeras clases del curso las dedica al lenguaje de la imagen, analizando planos y secuencias. Piensa que debería haber escrito un manual para explicar su experiencia en este campo. Ha introducido la imagen en las clases de una asignatura optativa denominada Tecnología, y es en esta materia donde dedica todo el tiempo a los aspectos de los medios.

A la profesora G el aspecto del lenguaje que más le motiva a la hora de explicar es la cuestión de la dialectología. Opina que un texto del periódico, un informativo de radio o un programa de televisión

pueden resultar idóneos para contrastarlos en clase. Los aspectos fonéticos, morfosintácticos o léxicos son así tratados a partir de los ejemplos aportados de los recortes de prensa. Su preocupación es que entre el alumnado existe un bajo nivel de expresión y comprensión escrita, y por esto ella dedica buena parte del tiempo a implicar al alumnado a través de trabajos en equipo. Con 12 años de experiencia, es la profesora que menos tiempo ha ejercido como docente entre todos los encuestados. Habitualmente es ella misma la que selecciona el material para trabajar en clase, aunque en una ocasión aprovechó los libros editados por Jordi Miralles para explicar aspectos de cine. En su seminario están trabajando ahora conjuntamente para resolver la orientación del tratamiento de los medios en el aula. Uno de los tres trimestres del curso lo dedica específicamente a la explicación de los medios, siempre enlazando los contenidos de la materia con aspectos de la lengua. Piensa que con los comentarios y el análisis de la narración cinematográfica se pueden repasar conceptos que no habían quedado claros anteriormente cuando se explicó la narración literaria.

Todos los profesores consultados coinciden en señalar el desencanto que se vive entre el colectivo de los enseñantes. Al observar las clases a las que hemos asistido podemos afirmar que este desencanto generalizado sólo es una extensión del desánimo percibido entre el alumnado, que se comporta en las aulas como si se tratase de víctimas de alguna confabulación planeada contra ellos. Dicho desencanto provoca un cierto malestar en el aula, y es entonces cuando el profesor se convierte en una víctima más del colectivo. La secundaria obligatoria, y más concretamente el ciclo que abarca los 14-16 años, se ha convertido en España en el tramo más problemático de todo el conjunto de la enseñanza, y de esta situación salen afectados todos los colectivos implicados, sobre

todo los profesores y los alumnos. En cualquier caso, el conjunto de los docentes a los cuales hemos accedido mantiene un espíritu positivo respecto al resultado de su trabajo, que sin considerarlo decisivo, saben que será útil en alguna medida para sus educandos.

Las clases tienen una duración de entre 45 y 55 minutos, en función de la organización horaria de cada centro. Solamente en uno de los casos se han unido dos clases, de manera que la clase resultante dura 90 minutos. Los profesores de tercer curso de ESO (alumnos de 14-15 años) imparten Lengua, mientras que en 4º de ESO imparten Lengua y Literatura Catalanas. La media de alumnos por clase es de 26, aunque encontramos algún caso aislado de tan sólo 14 (una materia optativa), y también otro que llega a los 35 (en un centro privado). La diferencia entre chicos y chicas no es relevante, ya que las cantidades están bastante equilibradas, a excepción de dos casos en los que el número de chicas es notablemente más elevado que el de chicos. El comportamiento respecto a la diferencia de sexo únicamente se evidencia en los comentarios de los propios adolescentes, ya que por parte del profesorado se intenta evitar cualquier discriminación de tipo sexista.

El profesor v tiene probablemente la clase más problemática de todas. Se trata de un grupo de 23 alumnos, la mayor parte de ellos repetidores de curso (algunos ya tienen más de 16 años). El nivel de motivación es prácticamente nulo. En el centro se ha optado por ofrecerles una materia supuestamente atractiva titulada Redacción y diseño de prensa, ya que el profesor v había tenido la experiencia de participar durante unos años en la redacción y confección de una revista de talante ecologista. A pesar del esfuerzo demostrado por v en la preparación de las clases, la pasividad de los alumnos resulta pasmosa. Sorprende (al menos aparentemente) que ni tan sólo se hayan inmutado por mi presencia como

observador de la clase. V plantea un ejercicio sencillo, pero la respuesta de los alumnos resulta tremendamente lenta. Cuando finaliza la clase, V me comenta que al principio del curso llevaba a estos mismos alumnos a la sala de ordenadores para ver si se animaban a componer y editar ellos personalmente sus propias páginas. Pero tampoco aquello dio un buen resultado. Es evidente que este tipo de clases con repetidores no resultan fáciles de estimular ni con Prensa ni tampoco con cualquier otro tipo de actividad que suponga un mínimo esfuerzo por parte de estos adolescentes. El profesor V asegura que en los 15 años que ejerce como docente siempre ha introducido la prensa en el aula como un instrumento de conocimiento de la realidad inmediata, pero que el caso de este curso y de estos alumnos ha superado las peores previsiones. Su acercamiento a la enseñanza de los medios nació precisamente cuando se implicó en la redacción de una revista, pero no le ha interesado nunca ni asistir a cursos ni tampoco atenerse a los períodos de formación reglada que existen en este campo de la comunicación.

La mayor parte de los profesores consultados consideran que la clase ha de ser participativa con el fin de tratar aspectos de la realidad de la manera más crítica y plural posible. En la mayoría de los casos han vivido alguna época en la que se han implicado activamente en la realización de actividades extraescolares relacionadas con los medios (talleres de radio, producción de videos, redacción de revistas escolares, visitas al cine con explicaciones, etc.), pero normalmente estos períodos no duran más de tres años, ya que el mismo alumnado deja de interesarse por estas actividades, o bien porque el esfuerzo suplementario fuera del horario de las clases acaba por convertirse en un auténtico problema a nivel familiar. Algunos de ellos llegan a la conclusión de que la aplicación de la LOGSE es un fracaso, con una percepción realmente negativa de

cómo se están llevando las cosas a nivel institucional.

LOS CONCEPTOS CLAVE (O CONCEPTOS DOMINANTES)

En este apartado nos referiremos al conjunto de los resultados en aquello referido a los conceptos clave (o conceptos dominantes) tal y como los plantea C. Bazalguette con sus preguntas indicadoras (Signpost Questions). Según esta propuesta, los conceptos clave que han sido la referencia de la clase en la mayoría de los casos, y que por tanto han aparecido explícitamente en las explicaciones del profesor serían los siguientes: los *Lenguajes* (el significado del texto), y las *Categorías* (qué tipo de texto es). Otros aspectos que han estado implícitos o resultaban suplementarios a la explicación son las *Representaciones* (cómo se presenta el tema, con qué código) y las *Audiencias* (quién recibe el mensaje y qué sentido le da el receptor). Con esto quedan relegados a un menor peso específico los conceptos referidos a las *Tecnologías* (cómo se produce la información, el canal) y las *Agentes* (quien se comunica con quién, el emisor). Lo que resulta común a todos los casos es el uso de un lenguaje asequible al alumnado, incluso un lenguaje llano, de manera que las palabras y los conceptos novedosos son explicados detenidamente. También es cierto que en la mayor parte de los casos éstas terminologías empleadas por los profesores ya eran conocidas por sus alumnos, ya que algunos incluso repetían, o en cualquier caso utilizaban un término coloquial para darle nombre al concepto explicado y aprendido.

Con dicha comprobación queda patente que el interés preferencial del profesorado está dirigido hacia los aspectos de la lengua, cosa que ya nos habían comentado los propios implicados. Es en el campo de las explicaciones sobre las Tecnologías donde hemos comprobado que los

profesores se sienten más indefensos a la hora de explicar en clase. Lo que nos ha sorprendido es la poca atención prestada a las *Agentes*, lo cual determina el bajo nivel de implicación de los profesores para vincular los medios a un cierto espectro social, político o cultural. Esta supuesta «neutralidad», y más aún en el caso de la lengua catalana en nuestro ámbito lingüístico del País Valenciano, viene acompañada por los ya citados problemas a la hora de encontrar ejemplos diversificados de opiniones contrastadas o confrontadas, debido a la carencia de una cierta normalidad en lo referente a los medios de comunicación de masas en nuestra lengua.

LOS RECURSOS UTILIZADOS. CONTENIDOS Y MÉTODOS DE TRABAJO

El recurso por excelencia es el libro de texto, que marca el propio ritmo de la clase en la mayoría de los casos. Otro recurso habitual en el aula es la cinta de audio, ya que la cassette sirve para introducir canciones, programas grabados en la radio, etc. El aparato radiocassette lo ha traído el profesor. También el monitor de televisión y el aparato de vídeo suelen estar presentes en algunas clases, pero casi siempre porque el profesor lo ha solicitado con anterioridad, y es el mismo profesor quien ha de encargarse de trasladar la torre de vídeo desde el lugar donde se encuentra guardada hasta el aula. De esto se han quejado algunos docentes entrevistados, ya que el hecho de no contar con aulas específicas dotadas con vídeo multiplica las posibilidades de estropear el aparato en los sucesivos traslados. Sólo en uno de los casos se disponía de un aula dotada con vídeo instalado propio. En la mayoría de los ejemplos en los que se ha utilizado el vídeo como recurso se ha optado por materiales didácticos ya preparados, fragmentos seleccionados que en algunas ocasiones son el complemento de un libro de

texto editado (está bastante extendida una colección de la editorial Castellnou que incluye vídeos).

Los aparatos son utilizados casi exclusivamente por el profesor, aunque a veces (según me confirman) se les pide ayuda a los propios alumnos, incluso cuando se da el caso de que no funciona. En la clase de la profesora D hemos comprobado que tenían por costumbre utilizar habitualmente este recurso en el aula, ya que los fragmentos elegidos no son demasiado largos, y el alumnado llega a seguir con interés los comentarios, alentados por las imágenes. En las clases donde se usa el periódico como recurso es donde más se evidencia que el alumnado no suele leer la prensa escrita, a excepción de los diarios deportivos. Algunos profesores están decididos a utilizar prensa deportiva o incluso revistas de cotilleos («prensa rosa»), si con ello se facilita la tarea formativa del alumnado.

En lo referente a recortes de prensa, hemos podido observar planteamientos diferentes. Por una parte está la práctica de fotocopiar un mismo artículo para todos los alumnos. En este caso la clase está más dirigida por el profesor. Pero también se puede dar el caso de que el artículo sea elegido indistintamente por los grupos de alumnos en la misma aula, o incluso haberlo traído de casa. Cuando se utilizan recortes de diarios casi siempre empiezan las explicaciones para concretar el tipo de género periodístico, y en pocas ocasiones se hace referencia a posibles fotografías o ilustraciones que acompañan el texto.

Respecto a los contenidos de los materiales utilizados, en tres de los casos en los que se usa el vídeo han optado por fragmentos de narración cinematográfica, justamente para explicar los aspectos narrativos del lenguaje. Existe una clara preferencia por los textos de ficción, y también por los ejemplos extraídos de películas clásicas o bien aptos para el público en general. En estos casos siempre

hay un planteamiento literario que domina en las explicaciones. También se aprovechan los anuncios de televisión, ya que son narraciones cerradas y su corta duración facilita la adecuación al tiempo disponible. Esta opción lleva asociada una explicación de los recursos retóricos. Cuando el material utilizado es la prensa (en tres de los casos fue así), los contenidos que dominan inicialmente son las noticias y la actualidad en general, aunque esta primera opción da paso posteriormente a un análisis de otros géneros (opinión, reportaje, etc.) y siempre suelen aprovecharse para promover el debate entre los alumnos. Este debate se plantea cuando se analizan los diferentes puntos de vista de los diarios contrastados. En general, domina el análisis literario de textos, tanto si son de ficción como si se trata de géneros periodísticos. Esta situación viene determinada justamente por la formación específica de los docentes.

Los métodos utilizados por el profesorado están normalmente dirigidos a conseguir la participación activa del alumnado. Aunque siempre se parte de una explicación inicial con la cual se organizan los contenidos de la clase, también se le da al alumnado la opción de intervenir. Se pide a menudo la participación en grupos o bien de forma individual. Resulta habitual la combinación de ambas posibilidades. Si se organizan en grupo, estos suelen ser de cuatro personas, aunque en algún caso hemos visto parejas (debido a las características del mobiliario del aula; o bien de grupos de cinco alumnos como en el caso de la profesora R. Para la profesora E resulta esencial orientar el sentido de las preguntas hacia los aspectos lingüísticos de los textos. El profesor P prefiere la clase magistral. En el momento de elegir la tarea para adaptarla a los planteamientos de la clase, será el profesorado quien marque las pautas. No es frecuente dar completa libertad de elección de los trabajos a los alumnos, en parte debido al rigor

que ejerce el propio libro de texto y el cumplimiento del temario establecido, aunque posteriormente podrá elegirse entre las opciones que se plantearán en clase, tanto si se trata de ejercicios que se van a realizar como de elegir los aspectos a debatir. Todo el profesorado coincide en remarcar que cuando trabajan en grupo los alumnos participan de manera mucho más activa. También se evidencia un aumento del interés cuando se utilizan los medios en el aula. De hecho, las intervenciones de los alumnos resultarán importantes para captar el nivel y poder así adecuar las explicaciones a sus posibilidades.

En todas las clases observadas ha tenido un claro predominio el tratamiento de los aspectos de la lengua (tanto a nivel de narración como lingüísticamente), quedando en un segundo plano el trabajo sobre los fundamentos de los propios medios de comunicación. Esto resulta a veces excesivo, ya que los medios llegan a parecer un mero instrumento para explicar lengua, y nunca un fin en sí mismos o por sus propia idiosincrasia. Aunque el cine y la publicidad son considerados como verdaderos lenguajes fetiches para la gente joven, al final sólo se pretende exponer las reglas y los mecanismos lingüísticos, desaprovechando así la ocasión de explicarlos como fenómenos mediáticos. Es el significado y el tipo de narración lo que cuenta, no las consecuencias de su lectura o la posibilidad de analizar las causas.

La profesora D se esfuerza en explicar la complejidad de la acumulación de lenguajes en el cine (imágenes, palabras, sonidos y ruidos, música, textos, etc.) insistiendo en que éstos se combinan de manera simultánea. Con este preparativo se da paso al análisis de los ejemplos seleccionados. Se contrasta entre los fragmentos en blanco y negro y los fragmentos en color. Constantemente aparecen referencias a explicaciones de días anteriores, y entre el alumnado se capta con efectividad esta manera de conectar con comentarios que se habían

hecho previamente. Para la profesora D el problema consiste en poder acabar pronto estas clases ya que el temario del curso y el tiempo que queda no le permiten extenderse demasiado más en el tema.

HABLAN LOS PROFESORES DE MEDIOS

Ya hemos comentado anteriormente que la media de años en ejercicio de los docentes entrevistados está entre los 15 y 20 años de experiencia, aunque encontramos algún caso que sólo cuenta con 12 años, mientras que en el extremo opuesto tenemos un docente con 30 años de experiencia. A una buena parte de ellos les interesa más la literatura, aunque son conscientes que han de combinarla con la lengua en este nivel educativo. Todos en general coinciden en la queja referida al bajo nivel de expresión oral y escrita que sufre el alumnado en general, pero sobre todo en secundaria. Cada uno de ellos ha llegado de una manera diferente a tener interés por los medios (participando en una revista, preparando materiales didácticos, como guionista y fotógrafo, estudiando cine, etc.) Se trata de profesionales de la docencia que se han encontrado en el «laberinto» de la enseñanza secundaria. La profesora G afirma que «la LOGSE ha sido mucha teoría pero poca práctica, ya que no ha habido dotación económica». Aunque consideran los medios como una posibilidad de atracción de cara al alumnado, en el fondo tienen una opinión bastante negativa sobre los medios de comunicación, y algunos de ellos insisten en la necesidad de dotar a los estudiantes de mecanismos de defensa de cara a los medios. E afirma: «yo espero que con la utilización de los medios desarrollen un espíritu y una visión crítica».

El contacto entre el profesorado para contrastar experiencias resulta insuficiente. En el propio centro solamente se dan las reuniones de seminario o bien el claustro de profesores, pero como colectivo están

bastante desinformados de lo que ocurre en otros centros, y en un tema como el de los medios esta falta de contacto resulta aún más evidente. La mayoría han colaborado en trabajos sobre los medios que se han hecho fuera del currículum de su materia curricular (emisiones de radio, publicación de revistas, producción de vídeos), pero estas actividades nunca llegan a tener una continuidad suficiente.

A la mayoría les interesa conseguir de los alumnos que lleguen a expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, que sepan leer y entender lo que leen, que sean capaces de elaborar textos. Esta es su misión primordial como enseñantes de lengua. Pero también tienen muy claro el valor de los medios y su función en la sociedad actual. Son conscientes de las deficiencias de los centros, en equipamiento y condiciones. Para la profesora R: «el aula de la materia debería disponer de radio-cassette, vídeo y TV, ordenador y prensa diaria», pero cree que esto no es posible, ya que los materiales son compartidos por diversos seminarios, y es necesario prever su uso con bastante antelación. Se queja R de que el profesor de religión de su centro siempre está utilizando el vídeo: «No sé para qué lo utiliza, si es que pasa películas tipo Ben-Hur o algo similar». En su instituto se aprovecha la semana de la feria del libro para organizar una emisión de radio, editar una revista y realizar un vídeo. Nos dice que ella «sí que introduciría en el aula una revista deportiva o prensa del corazón, ya que lo más interesante es descubrir los rasgos distintivos de este tipo de texto, aunque después sea para encontrarle los defectos». Tiene previsto para clases próximas realizar un análisis sobre una teleserie, sobre todo ahora que imparte una optativa enfocada al discurso de las imágenes. Respecto a su práctica docente nos dice: «A veces selecciono una misma noticia pero comparando los diversos diarios en los que aparece. Esto les pone sobre aviso de que

todo lo que dice el papel impreso no es unívoco, sino que depende de quien ha generado la información». Intenta, no obstante, transmitir una opinión positiva de los medios de comunicación, sin perder de vista que muchas veces a esta edad ellos piensan que, por el hecho de estar escrito, como que lo ha dicho el periódico, ya es como si estuviese escrito en la Biblia. «Les prevengo de esta inclinación a fiarse excesivamente del discurso escrito. Lo hago con la intención de avisarles y fomentar así un análisis crítico».

En el caso de M, quien ha elaborado numerosos materiales editados para la materia específica Valencià: llengua i imatge, se da por sentado que «los mismos esquemas y las mismas estructuras que nos sirven para analizar lo que es la comunicación verbal también los utilizamos para la comunicación audiovisual». Él dedica cada trimestre del curso a una tipología de textos (argumentativos, persuasivos o expositivos), de manera que puede introducir ejemplos de cualquiera de los códigos o representaciones, desde la literatura hasta los medios. M está confiado en el grado de introducción que se percibe en el estudio de los medios, ya que «esto es como una esponja, ya que sin darte cuenta y poco a poco, el estudio de los medios va calando». Afirma que el departamento de lengua catalana está realmente implicado en la introducción de los medios, pero que con el bajo presupuesto disponible resulta bastante difícil llegar a dotarse bien de los materiales necesarios. M opina que «el problema de las nuevas asignaturas es que siempre tienen un carácter optativo, y esto significa que dependerá de cada centro que puedan ser ofertadas o no». Entre lo que considera sus finalidades respecto al trabajo con el alumnado, espera de ellos que sean «ciudadanos libres y críticos ante todo lo que reciben desde el exterior, y para mí la parte de los medios es la más importante». Confía en el papel de los educadores en este sentido, y respecto a la

relación entre el alumnado y la realidad educativa dice: «yo creo que los alumnos llegan a darse cuenta de la importancia de los medios cuando en la clase se les explican algunos de los aspectos que los definen».

La profesora L nos comenta que en su centro, y debido a la fuerte demanda, los alumnos no pueden repetir más de un curso asignaturas como Llengua i imatge, Comunicació Audiovisual, Informàtica o Prensa. Por el contrario, sí que pueden repetir Francés, Latín o Cultura clàssica. Esto es debido, en parte, a la disponibilidad del profesorado. Se queja de que las aulas de informática están prácticamente copadas por los profesores de matemáticas o informática. Está convencida de que la enseñanza de los medios o con los medios se resiente por la falta de materiales y por los problemas de espacio del centro, ya que para acceder al aula de vídeo se necesita pedirla con muchísima antelación. También es consciente de la falta de preparación del mismo profesorado. Se esfuerza por dar prioridad a la enseñanza de valores, uno de los aspectos que aparecen con frecuencia en la ESO, ya que su alumnado es de clase social baja, y necesita impulsar la lectura crítica de la prensa o de los noticiarios de televisión. En este sentido dice: «conviene advertir al alumnado de los peligros del exceso de ver o de creerse la televisión, pero depende del tipo de programas que vean; les aconsejo que no pasen tantas horas de cara a la televisión». Para el futuro prevé un cambio inminente que afectará a los usos y modelos actuales: «He visto cómo se trabaja didácticamente la lengua en un centro de Francia con el que estamos conveniados, y allá se utilizan los medios mucho más que aquí; aquella gente dispone de un aula de ordenadores para aprender lengua con pocos alumnos en el aula».

En el caso del profesor P las críticas a la aplicación de la LOGSE llegan a ser durísimas. Participa activamente en el colectivo

«Entrelinies» de educadores y comunicadores. Opina que se debería movilizar al alumnado para hacer películas: «esto supone en primer lugar hacer guiones, un guión literario y un guión técnico, pasar después a filmar, y sobre todo la postproducción, el montaje; pero todo esto se ha de hacer fuera de clase, evidentemente, ya que en el aula no da tiempo». Al mismo tiempo que se queja de la desconexión entre el profesorado, asegura que «las enseñanzas están demasiado compartimentadas; lo importante no debiera ser enseñar una materia concreta, sino educar, y para educar se necesitan los medios». Respecto a los alumnos considera que «han de ser personas en el sentido crítico, han de poder elegir libremente, tomar decisiones coherentes». Y añade: «el alumno siempre estará mucho más motivado e interesado por un video, por una película o por un fragmento de televisión más que por el libro de texto; los libros de texto son indigeribles para ellos, están mal hechos y mal pensados; no hay ningún libro de texto útil». Piensa que son necesarios profesores de imagen en los institutos de secundaria.

Según la profesora G, a sus alumnos nunca antes se les había explicado nada sobre los medios, ya que su centro se incorporó muy tarde a la ESO, y esto significa que anteriormente el tratamiento de los medios había sido prácticamente nulo. Cree que los medios de comunicación de masas ayudan, pero sobre todo tenía miedo cuando empezó a impartir ya que no dominaba la materia, y esto era percibido por los alumnos. En la actualidad ya se siente más cómoda dando clases en las que se utilizan los medios, ya que ha adquirido seguridad. En su centro solamente toca el tema de los medios el departamento de Lengua Catalana, pero también el profesor de música colabora en el montaje de los trabajos audiovisuales, asesorando sobre todo en la parte técnica. Recuerda que en la facultad, cuando estudiaba, nadie le habló del tema de los medios. Dice que el

alumnado tiene muchas expectativas, respecto a las clases de medios «ya que piensan que se lo van a pasar bomba mirando películas, pero cuando ven que es necesario trabajar, que hay que coger un boli y un folio para escribir, entonces se desinflan un poco». Intenta transmitir una idea positiva de los medios, y asegura que «si a ellos les interesase, a mí no me importaría introducir en clase revistas deportivas o de *teenagers*». Dedicar mucho tiempo a las explicaciones sobre cine, sobre todo narración cinematográfica, partiendo de directores clásicos. Eso sí, le horroriza que no funcione el aparato de video, y la primera cosa que hace cuando no funciona es preguntar entre los alumnos si alguien entiende de electrónica.

Si en el caso del profesor C su aproximación a los medios procedía de la experiencia de haber escrito a la prensa y de haber participado en algunos programas de radio, para el profesor S la formación fue incluso anterior a los estudios de filología, ya que estudió durante tres años cinematografía en París. S se considera fotógrafo, y es por ello que siempre le ha interesado el área de imagen. Ha realizado numerosas exposiciones de fotografía. No está nada interesado en los cursos que se organizan para el profesorado, y recurre habitualmente a los materiales editados por las instituciones de Cataluña, ya que son —según él— quienes disponen de más recursos didácticos. Tiene experiencia como guionista y director en documentales sobre la cultura afroamericana. Dice que para el oficio de enseñar, la administración sólo le ha sugerido algún modelo de experiencia didáctica, pero nunca le ha aportado nada en el tema del audiovisual. Hace dos años trabajó intensamente con un grupo de alumnos el lenguaje cinematográfico, tanto a nivel teórico como de experiencia práctica, y que después les pidió realizar unos cortos. Debido a las limitaciones de tiempo y a la falta de materiales «el resultado fue muy contrastado, o bien salían

cosas realmente buenas, o por el contrario auténticos desastres».

Al profesor v le gustaría que sus alumnos leyesen la prensa, pero no lo está consiguiendo: «quisiera que fuesen consumidores no solamente de la película de la noche o de la televisión más habitual, sino también de la prensa. Es increíble, pero no hay manera humana de motivarles en este sentido». Encuentra muy negativo que los alumnos se queden solamente con la prensa deportiva o las revistas dirigidas a *teenagers*, aunque él utiliza en clase textos de la prensa deportiva para motivarlos. También utiliza la publicidad como ejemplo, ya que la considera un auténtico género: «podemos analizar la publicidad o podemos analizar la prensa deportiva o las revistas para adolescentes. Yo tengo una idea positiva de la prensa en general. Intento que se acerquen a los medios, a todos los medios. El siguiente paso consiste en intentar que éste sea un consumo crítico; yo lo hago a base de comentarios. Si ves los mecanismos de la publicidad estás acercándote a la visión crítica de estos mecanismos».

CONCLUSIONES GENERALES

La introducción de la enseñanza de los medios en España dentro de los estudios de segundo ciclo de secundaria obligatoria (14-16 años) parte de la aplicación de la LOGSE, la ley que ha actualizado los criterios educativos, ampliando la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, y dotando a cada región de la autonomía suficiente para adecuar el curriculum a su propia realidad. En nuestro caso hemos optado por estudiar la situación en el territorio del País Valenciano, una de las regiones representativas de los territorios con dos lenguas oficiales, en este caso el catalán y el castellano. La lengua propia de nuestro país es el valenciano, la variante dialectal de la lengua catalana que aquí se habla.

Debido a la prohibición oficial que padeció el valenciano durante épocas anteriores, la situación es un tanto anómala respecto a la normalización lingüística. Por este motivo solamente existe enseñanza oficial del valenciano en los centros educativos desde hace dos décadas, momento en que se promulgó la Ley de uso y enseñanza del valenciano por parte de la Generalitat Valenciana. Esta situación propicia un tipo de profesorado bastante joven, entre el cual se acepta con más facilidad la introducción de novedades, como puede ser la enseñanza de los medios en las aulas.

La situación de la enseñanza secundaria en España es problemática, ya que los estamentos implicados están padeciendo la falta de aplicación de medidas: creación de centros específicos, preparación y adecuación del profesorado a la nueva situación, reordenación de la formación profesional, etc. Aunque el profesorado en general piensa que la teoría de la ley es positiva, todos coinciden en criticar la falta de intervención presupuestaria. No podemos olvidar que esta ley también ha sido pensada con el fin de adecuar las estructuras educativas al conjunto de la Unión Europea.

Todos los profesores consultados coinciden en valorar positivamente la introducción de los medios en el aula, tanto por la necesidad social que generan, como por el buen resultado que dan en la práctica al motivar al alumnado; pero también se quejan los docentes de la poca formación que han tenido en este campo, así como de la falta de dotación específica de los centros. Hemos podido comprobar que están comenzando a tomar fuerza los análisis de la prensa, de la televisión, y sobre todo el estudio de la narración cinematográfica, mientras que la radio y las posibilidades de Internet aún necesitarán de más tiempo para implantarse. Esta prevención hacia determinados lenguajes viene

marcada precisamente por el temor al desconocimiento de las tecnologías, cuestión que se agrava cuando se trata de explicarlo al alumnado.

En lo referente a las «Signpost Questions» planteadas por el teórico C. Bazalgette, el resultado es que cuando se tratan los medios en el aula domina claramente la presencia de los *Lenguajes* (significados) y las *Categorías* (tipos de mensajes), quedando implícitos los conceptos de *Representaciones* (los códigos) y las *Audiencias* (el receptor). Ya en último extremo, sólo en algunas ocasiones se tratan las *Tecnologías* (los canales) y las *Agentes* (estudio del emisor). Estas preferencias son representativas de:

- La poca atención prestada al estudio de aquellos que generan la información, que son en realidad los auténticos responsables de la comunicación de masas.
- El temor a tratar los aspectos de la tecnología. No hemos de olvidar que el profesorado de lengua ha estado formado en aspectos de lengua y literatura básicamente.
- La excesiva concentración de interés en los aspectos del discurso y de sus modelos de texto (narrativo, expositivo, argumentativo).

Los docentes dicen que tienen una opinión positiva de los medios, pero en la práctica transmiten al alumnado una necesidad de protección hacia los medios. Hemos investigado la sensibilidad docente hacia los medios a partir de los tres paradigmas: *inoculatorio*, *discriminatorio*, *crítico*. El resultado, tanto por las respuestas concretas al cuestionario, así como por nuestra observación directa en las aulas, da como resultado que:

- El 40% del profesorado entraría dentro del esquema *discriminatorio*/artes populares.

- Un 30% de los profesores estaría definido dentro del paradigma *inoculatorio*/proteccionista.
- Es restante 30% estaría representado por el paradigma *crítico*/representacional/semiótico.

Casi todos los consultados coinciden en defender la necesidad de que los alumnos desarrollen un «espíritu crítico» ante los medios, pero en la práctica se tiende a centrar el interés en los aspectos lingüísticos de los textos, con algunas observaciones en la línea de comentar la ideología de cada periódico. Puede que este resultado aparentemente equilibrado entre los tres paradigmas sea debido en parte a que el profesorado de valenciano suele estar bastante vinculado a experiencias mediáticas, en ocasiones de carácter asociacionista, como pueden ser revistas o radios de organizaciones no gubernamentales. Es en este sentido que nuestros profesores de lengua entrarían en un esquema según el cual el profesor ha de implicarse en su realidad social, a la manera de un intelectual.

Y ya para finalizar, el comentario de una profesora consultada quien, después de la entrevista y de las clases observadas me dijo «a partir de ahora le dedicaré más atención a los medios y al papel que pueden tener en la clase». A partir de esta frase y de los resultados de la presente investigación cabe reflexionar sobre si en España conviene iniciar de manera seria una reflexión y un debate amplio sobre el papel de los medios en la enseñanza obligatoria.

BIBLIOGRAFIA

- COROMINAS, A.: *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona, Graó, 1994
- FERGUSON, R.: «Debates about medios education and medios studies in the UK», en *Critical Arts Journal*, vol. 8 (1994), University of Natal, Durban.

- FERRÉS I PRATS, J.: *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- *Com veure la televisió? Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 1998.
- *Educar en la cultura del espectàculo*. Barcelona, Paidós, 2000 (a).
- «La formación del profesorado», en *Cuadernos de pedagogía*, 297 (2000), pp. 20-23.
- GIROUX, H.: *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.
- *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós, 1997.
- GRÁVIZ, A.; POZO, J.: *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder, 1994.
- JACQUINOT, G.: «De la nécessité de rénouer l'éducation aux médias», en *Revue de Communication*, vol. 16 (1995), Université Laval, Quebec.
- MASTERMAN, L.: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Barcelona, Gedisa, 1993.
- MORDUCHOWICZ, R.: «Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible», en *Revista Iberoamericana de Educación* 26 (2001), mayo-agosto.
- PASQUIER, D.: *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. París, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.
- PÉREZ TORNERO, J. M.: *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós, 1994.
- *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós, 2000.
- PIETTE, J.: *Éducation aux médias et fonction critique*. París, L'Hartmann, 1996.
- TEIXIDÓ, M.: *Educació i comunicació*. Barcelona, Ediciones CEAC, 1993.
- VÁZQUEZ FREIRE, M.: «Escuela y medios, un conflicto de valores», en *Cuadernos de pedagogía*, 297 (2000), pp. 54-57.

