

¿Una pantalla que educa?
La pedagogía de los medios de comunicación en la ESO

Tesis Doctoral

Autora: Sonia Ballano Macías
Director: Dr. Ferran Sáez Mateu

Departament de Comunicació
Facultat de Comunicació Blanquerna
Universitat Ramon Llull



Universitat Ramon Llull

TESIS DOCTORAL

Título: ¿Una pantalla que educa? La pedagogía de los medios de comunicación en la ESO

Realizada por: Sonia Ballano Macías

en el Centro: Facultat de Comunicació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull

y en el Departamento: Comunicació Social

Dirigida por: Dr. Ferran Sáez Mateu

AGRADECIMIENTOS

A mi familia.

A Paco.

A Elvira y Cristina.

A mis compañeros de beca, porque son parte de esta experiencia.

Al servicio de bibliotecarios, por su paciencia.

A Ferran Sáez, por acceder a ser mi compañero de viaje.

A Joan Sabaté, por confiar en mi capacidad para llevar a cabo este proyecto.

A Carles Ruiz, por encender mi curiosidad hacia la relación entre educación y medios.

A Alfons Medina, por darme su inestimable apoyo en los últimos cuatro años.

A Jordi Busquet, por introducirme y orientarme en el ámbito de la investigación.

A Enric Mur, por su colaboración en el desarrollo del trabajo de campo.

A Silvia Morón, por entrenarme en la metodología de los grupos de discusión.

A Daniel Aranda, por introducirme en el ámbito de la educación mediática.

A Enric Ordeig, por su colaboración en el contacto con los centros.

A los directores, profesores y alumnos de cuarto de ESO de los siete centros que han colaborado en esta investigación.

A los investigadores y profesionales del mundo de la educación, la comunicación y la educación mediática que encontraron un momento para atenderme y orientarme.

Y a tantas otras personas que han seguido mi trayectoria como investigadora y han confiado en mi capacidad para resolver esta tesis doctoral.

Gracias por ayudarme a hacerlo posible,

Sonia

ÍNDICE

0. Introducción.....	15
0.1 Justificación del tema y objetivos generales.....	17
0.2 Planteamiento del problema y puntos de partida.....	19
<u>BLOQUE 1. Educación, medios de comunicación y sociedad. De la <i>Sociedad Duco</i> a la <i>Sociedad Movere</i>.....</u>	<u>25</u>
1. Aproximación al concepto tradicional de Educación.....	27
- Introducción.....	27
1.1 Aproximación etimológica. El concepto tradicional de educación.....	28
1.1.1 La educación como un proceso guiado.....	29
1.1.2 Otras cuestiones etimológicas. Educación y Cultura; Formación, Enseñanza e Instrucción.....	32
1.2 La educación como discurso acabado.....	37
1.2.1 La escuela como transmisora.....	38
1.2.2 La escuela como protectora.....	43
1.2.3 La infancia como constructo social.....	44
1.2.4 La infancia como exclusión.....	46
1.3 La pérdida de hegemonía de la educación tradicional.....	47
1.3.1 Los medios de comunicación: La escuela paralela.....	50
2. La superación del concepto tradicional de Educación. Consolidación de los medios de comunicación como agentes educativos a través del concepto de Educación Permanente.....	55
- Introducción.....	55
2.1 Origen del concepto de Educación Permanente.....	57
2.2 Cuatro motores para el concepto de Educación Permanente.....	62
2.2.1 Informe Lengrand (1965).....	62
2.2.2 Informe Coombs (1968).....	66
2.2.3 Informe Faure (1972).....	70
2.2.4 Informe Delors (1996).....	77

2.3 Implicaciones de la Educación Permanente en el contexto escolar: una aproximación al concepto de <i>competencia</i>	80
3. Educación, medios de comunicación y sociedad. Metáforas ligadas al concepto de Educación Permanente. Aproximación a las nociones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.....	89
- Introducción.....	89
3.1 Cibernética ¿Un nuevo timón para la sociedad?.....	91
3.1.1 La tecnología educativa, ¿la educación como técnica?.....	95
3.1.2 La educación como técnica, ¿la educación como simplificación?.....	98
3.2 Aproximación al concepto de Sociedad de la Información.....	100
3.2.1 De la Sociedad Informacional a la Sociedad de la Información.....	100
3.2.2 Aportaciones teóricas al descubrimiento del mito de la Sociedad de la Información.....	107
3.2.2.1 El mito de la Sociedad de la Información.....	107
3.2.2.2 La crítica a la (des)información.....	110
3.2.2.3 La cultura mosaico.....	112
3.2.2.4 Complejidad y perplejidad.....	116
3.3 Del mito de la Sociedad de la Información al mito de la Sociedad del Conocimiento.....	119
4. El paso de la <i>Sociedad Duco</i> a la <i>Sociedad Movere</i>	125
- Introducción.....	125
4.1 La educación en el proyecto de la Modernidad.....	131
4.2 Del <i>duco</i> al <i>movere</i> . El debate acerca del momento histórico.....	134
4.3 Del <i>duco</i> al <i>movere</i> . El currículo: <<Un correr de aquí para allá>>.....	140
4.4 Del <i>duco</i> al <i>movere</i> . La educación: ni transmitir ni proteger.....	146
<u>BLOQUE 2. Aportaciones para el reencuentro con la noción de Educación.....</u>	<u>155</u>
5. La Educación desde la Comunicación. Una aproximación a la Educación Mediática.....	157

- Introducción.....	157
5.1 Aproximación al concepto de Educación Mediática.....	168
5.2 Evolución histórica de la Educación Mediática. Paradigmas.....	174
5.2.1 Paradigma vacunador.....	175
5.2.2 Paradigma del arte popular.....	176
5.2.3 Paradigma representacional.....	179
5.3 Definición y principales rasgos de un currículo en Educación Mediática en el marco de la educación formal.....	182
5.3.1 El concepto de competencia como puerta de entrada de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas.....	187
5.3.2 Especificidades de la competencia mediática en el currículo escolar catalán y español.....	191
5.3.3 Limitaciones del concepto de competencia en la inclusión de los medios y las TIC en la escuela.....	198
5.4 Hacia la Escuela 2.0.....	206
<u>Bloque 3. Estudio de las dimensiones y paradigmas de introducción de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya.....</u>	<u>221</u>
6. Planteamiento de la investigación y estudio de caso.....	223
6.1 Justificación del trabajo de campo e hipótesis de partida.....	223
6.2 Objetivos del trabajo de campo.....	225
6.3 Metodología del trabajo de campo: Instrumentos, dimensiones y variables.....	230
6.4 La combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas: Entrevistas, encuestas y grupos de discusión.....	236
6.4.1 La exploración como fase de un proyecto de investigación.....	236
6.4.2 El cuestionario como método de investigación integrado en el trabajo de campo.....	241
6.4.3 El grupo de discusión o <i>focus group</i>	245
6.4.4 Metodología del trabajo de campo. La selección de los centros.....	250
6.4.5 Metodología del trabajo de campo. Otros aspectos destacables.....	258
7. Resultados del estudio de caso y análisis de datos I.....	263

7.1 Estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria de Catalunya. La opinión de expertos.....	263
7.1.1. Sobre las implicaciones de los conceptos de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.....	265
7.1.2. Sobre la discrepancia teórica y la distorsión conceptual. Las especificidades de la Educación Mediática: definición y dimensiones.....	266
7.1.3. La introducción de los medios de comunicación y las TIC en las aulas de secundaria.....	276
7.1.4. La educación mediática: ¿una competencia transversal o una asignatura?.....	278
7.1.5. Los <i>media</i> en el currículo educativo catalán: ¿una obligación legal o cuestión de voluntarismo?.....	282
7.1.6. Nativos e inmigrantes digitales.....	283
7.1.7. Proyectos de escuela 2.0.....	287
7.1.8. Los medios y las TIC al servicio de una renovación de la praxis educativa.....	291
7.2 Estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria de Catalunya. La opinión de directores y profesores.....	294
7.2.1 La inclusión de los medios y las TIC en los centros educativos.....	296
7.2.2 La introducción de los medios y las TIC en las aulas.....	306
7.2.3 Retos de futuro para la inclusión de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria.....	327
7.3 Estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria de Catalunya. La opinión de los alumnos.....	336
7.3.1 Perfil como usuarios de medios. Apropiación y uso de medios en contextos de ocio (Matriz y dieta de medios).....	337
7.3.2 Percepción sobre la incidencia del consumo mediático en su formación académica y profesional.....	343
7.3.3 Percepción sobre su competencia mediática, la de sus padres y la de sus profesores.....	346
7.3.4 Percepción sobre los contextos en que se han desarrollado sus aprendizajes en relación a los medios y las TIC.....	351
7.3.5 Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de la ESO, como instrumento y como objeto de estudio.....	354
7.3.6 Percepciones de los estudiantes sobre las competencias relacionadas con la Educación Mediática.....	384
7.3.7 Habilidades necesarias para ser competente en medios y TIC.....	400
7.4 Resultados del estudio de caso y análisis de datos I. Conclusiones de la fase cualitativa de la investigación.....	404

8. Resultados del estudio de caso y análisis de datos II.....	421
8.1 Análisis de datos II. Resultados de las encuestas realizadas a los alumnos.....	421
8.1.1 Perfil como usuario de las TIC.....	422
8.1.2 Los medios y las TIC en el centro educativo.....	438
8.1.3 Los medios y las TIC en las aulas.....	465
8.2 Análisis de datos II. Resultados de las encuestas realizadas a los directores.....	511
8.2.1 Tipología de centro.....	512
8.2.2 Diagnóstico TIC de centro.....	514
8.2.3 Los medios de comunicación y las TIC en las aulas.....	520
8.3 Análisis de datos II. Resultados de las encuestas realizadas a los profesores.....	534
8.3.1 Perfil como docente y usuario de las TIC.....	535
8.3.2 Los medios y las TIC en el centro educativo.....	538
8.3.3 Los medios y las TIC en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria.....	540
8.3.4 Los medios y las TIC en su actividad como docente.....	542
8.3.5 Sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	551
8.3.6 Sobre el alumnado y sus competencias en medios y TIC.....	554
8.4 Resultados del estudio de caso y análisis de datos II. Conclusiones de la fase cuantitativa de la investigación.....	559
9. Conclusiones.....	575
10. Bibliografía.....	591
11. Anexos: Los anexos están disponibles en DVD en la cara interior de la contracubierta.	

0. Introducción

Nuestra sociedad gira en torno a los medios de comunicación. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las denominadas TIC, se imponen en un contexto educativo fuertemente marcado por la diversidad cultural y de procedencia del alumnado. Desde la década de los noventa el peso del inglés, la tecnología o la informática se ha ido incrementando en los proyectos curriculares para adaptarlos a las nuevas necesidades en materia de educación. Paralelamente, conceptos como Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento surgen de la mano de una idea renovada de la educación: la Educación Permanente. En este nuevo contexto, los medios de comunicación son considerados ‘agentes socioeducativos’ e incluso alcanzan la denominación de ‘escuela paralela’. Los entornos sociales se transforman; las ciudades, que a finales de la década de los ochenta eran conceptualizadas por Manuel Castells como ‘ciudades informacionales’, devienen, en los albores del siglo XXI, pretendidas ciudades educadoras.

El protagonismo de los medios de comunicación y los desarrollos tecnológicos aplicados a los procesos comunicativos se hace patente en las constantes redefiniciones de los espacios sociales y educativos. Los currículos devienen ‘flexibles’; los contenidos ‘transversales’; y los objetivos tradicionales, ‘competencias’. Todo ello prueba el esfuerzo de la educación obligatoria por renovarse, por redefinirse –a marchas forzadas– ante una sociedad en constante movimiento.

La relación que se establece entre educación, medios de comunicación y sociedad es, no obstante, problemática y confusa; incluso podría decirse que también paradójica. Si bien es cierto que los currículos escolares han buscado soluciones para hacer frente a las transformaciones sociales provocadas por el auge de los medios de comunicación y las TIC, resulta como mínimo sorprendente que estos no constituyan un contenido priorizado en los currículos de la educación formal. En las últimas décadas, algunos autores han llevado a cabo un intento por consolidar una nueva disciplina susceptible de ser introducida en las escuelas. Sin embargo, la diversidad de sus distintos enfoques; sumada a las críticas en relación a la saturación de los currículos de la educación obligatoria, han restado fuerza a lo que algunos autores perfilan como una necesaria Educación Mediática. Paralelamente, conceptos como ‘nativos digitales’ o ‘generación

red' han puesto de manifiesto un cierto distanciamiento cultural de tipo generacional que parece situar a los más jóvenes por encima de la población adulta con respecto a las denominadas 'nuevas alfabetizaciones'; no obstante, existe una cierta unanimidad entre los investigadores en que *nativo* no es sinónimo de plenamente *competente* y que, pese a que existen ciertas habilidades que adquieren de manera intuitiva, el distanciamiento y la reflexión sólo pueden llegar a través de un necesario acompañamiento adulto.

¿Qué consecuencias ha tenido el auge de los medios de comunicación y las TIC en la concepción de la educación? ¿Puede, la educación formal, hacer frente a las nuevas necesidades educativas tal y como se la concibe? ¿Deberían los medios de comunicación ser objeto de estudio –real– en las escuelas? ¿De qué manera? ¿Bajo qué enfoque? ¿Pueden ser los medios de comunicación y las TIC algo más que meros soportes al servicio de la enseñanza tradicional?

La presente tesis doctoral constituye un esfuerzo por llevar a cabo una aproximación crítica a la relación que se establece entre Educación, medios de comunicación y sociedad; poniendo de manifiesto las principales distorsiones que debilitan su recíproca comprensión y entendimiento. Esto nos permitirá llevar a cabo algunas aportaciones para la concreción de la Educación Mediática en el currículo escolar y bajo un paradigma¹ necesariamente reflexivo. A su vez, el estudio sobre las dimensiones de introducción de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya nos permitirá establecer las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de un sistema educativo sometido a un combulso periodo de cambio y renovación. Nos enfrentamos, sin duda, a una metamorfosis de la concepción educativa que tiene por objeto la mejor comprensión y conciliación de las nuevas necesidades que se desprenden de la emergencia de estructuras sociales y modelos comunicacionales que mutan y transitan.

¹ Cabe concretar que a lo largo de este trabajo el concepto de 'paradigma' se utiliza partiendo de dos significaciones distintas: en su concepción más rigurosa y científica; la expuesta por Thomas Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), en la que define a los paradigmas "como realizaciones científicas universalmente reconocidas (dogmáticas) que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica en particular"; o bien en una segunda concepción, para hacer referencia a una aproximación teórica amplia. CONTRERAS, R. "El paradigma científico según Kuhn. Desarrollo de las ciencias: del conocimiento artesanal hasta la ciencia normal" *Revista de la VI Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Química*. Diciembre 2004, p. 43-45.

0.1 Justificación del tema y objetivos generales

El auge de los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han comportado un cambio en la estructura social. Europa encamina sus objetivos hacia la denominada ‘Sociedad del Conocimiento’. Una sociedad que desarrolla nuevos sistemas de comunicación, de transmisión y almacenamiento de la información con consecuencias revolucionarias en el contexto educativo y, concretamente, en la educación formal; pilar fundamental y tradicional en el desarrollo personal y social de las personas.

Desde las Ciencias Sociales, se ha investigado la importancia de adquirir nuevas habilidades que hagan posible el acceso a la vida laboral, el éxito profesional o, incluso, la felicidad personal. El desarrollo tecnológico de los procesos comunicativos pone el acento en el conocimiento/formación/educación a lo largo de la vida, la denominada Educación Permanente. Este fenómeno, que corre parejo a la crisis de los valores tradicionales promulgada por muchos autores que consideran que nos enfrentamos a una ruptura con respecto al proyecto desarrollado por la Modernidad, abre las puertas al protagonismo de los medios de comunicación y las TIC como agentes socioeducativos.

En este sentido, son muchos los autores que sostienen que escuela y medios de comunicación han mantenido, históricamente, una relación de desconfianza. La escuela ha tendido a ver en los medios un rebelde transmisor, propagador de mensajes contrarios a los valores tradicionales; una fuente de perversión y de entretenimiento ajena a cualquier manifestación “inteligente” o “cultura”. Otros autores, sostienen, al contrario, que a partir de la década de los sesenta los medios de comunicación han sido acogidos con un notable optimismo por las escuelas, como un instrumento tecnológico óptimo para mejorar la enseñanza de los más pequeños, de la mano de la Psicología conductista y el desarrollo de la Cibernética y la Tecnología de la Educación.

El objetivo principal de esta tesis doctoral es *ahondar en el debate social abierto en torno a la necesidad de estudiar los medios de comunicación en las escuelas*; un debate en el que, consideramos que existen, a grandes rasgos, dos visiones opuestas. La primera constituye una negativa a la introducción de los medios de comunicación como

objeto de estudio en las escuelas, y a menudo viene de la mano de alguno de estos tres factores o, incluso, de la suma de los tres: una crítica a la sobrecarga de los currículos de la educación formal; la concepción de que estos ya se estudian en las escuelas; la percepción de que los niños son consumidores expertos de medios de comunicación y de nuevas tecnologías y que, por consiguiente, poco resta por explicarles. La segunda visión se basa en la concepción de una necesaria inclusión de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas –abalada, en el contexto catalán y español, por un primer nivel de concreción curricular–; a menudo sin establecer ningún tipo de distinción sobre la manera en la que deben ser incluidos, es decir, si como un instrumento, como un soporte educativo o informativo; o bien si deben constituir un objeto de estudio en sí mismos. Y en este último caso, en qué términos: aprender a leer o escribir (en) los medios, o reflexionar (sobre) los medios.

Existen igualmente múltiples matices bajo los cuales puede defenderse una Educación en Medios de comunicación en el actual contexto social: como mecanismo de protección de una infancia considerada inocente y vulnerable, frente a unos medios de comunicación conceptualizados como peligrosos agentes de persuasión, de perversión y corrupción de la infancia y la juventud; como mecanismo de configuración de ciertos criterios de consumo; y, en una minoría de casos, desde una voluntad de reflexión crítica sobre la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad, que aspire a superar concepciones poco rigurosas como la que supone ver en los medios de comunicación una utopía de la educación del futuro o, todo lo contrario, una prueba más de que la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad nos aboca, irremediablemente, a la tragedia.

El debate social abierto en torno a la necesidad de estudiar los medios de comunicación en las escuelas viene dado, también, por una diversidad de opiniones sobre qué medios deben enseñarse en las escuelas. Esto constituye, en la mayoría de casos, una defensa parcial, focalizada en un único medio –tradicionalmente, la televisión; en la actualidad, Internet–. Se trata de una problemática agravada por la rapidez con la que se desarrollan nuevas tecnologías aplicadas a los procesos comunicativos. La información se concibe como algo efímero, fugaz; una concepción que no acaba de encajar con la escuela, entendida como institución de tradición y tradicional. Las teorías de la Postmodernidad y el discurso fragmentado de la televisión y de Internet promueven un conocimiento del

ahora, del hoy; un conocimiento que se inventa y se reinventa constantemente. Palabras como información, comunicación y conocimiento adquieren matices de significación que alteran notablemente su relación con la noción de educación, tal y como ha sido concebida tradicionalmente.

Por ello, al objetivo principal de este trabajo –que avanzábamos en párrafos anteriores– cabe sumar cuatro objetivos concretos que se encuentran en la base de la elaboración de esta investigación: El primero de ellos, es el deseo de *ofrecer un estado de la cuestión con respecto a la relación educación, medios de comunicación y sociedad*; el segundo, es la voluntad de *enriquecer el debate abierto con respecto a la inclusión de los medios de comunicación en las escuelas*; el tercero, constituye un intento por *conciliar los discursos aislados para generar un marco teórico sólido en torno al objeto de estudio*; el cuarto, se concreta en la concepción de la necesidad de *abrir nuevas vías de estudio con el objetivo de asumir los retos que plantea la educación en el siglo XXI y el papel que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías están llamados y llamadas a jugar en el marco de la educación formal*.

0.2 Planteamiento del problema y puntos de partida

Asistimos al auge de las estadísticas sobre el consumo mediático. La existencia de nuevas matrices y dietas de medios es noticia; como también lo es la distancia cultural (y digital) entre generaciones. De hecho, no se trata de un fenómeno nuevo; tal y como recuerda James Lull en *Medios, Comunicación y Cultura* (1995) se trata más bien de una tendencia consolidada a lo largo de los últimos cincuenta años. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, sociólogos, psicólogos y politólogos empezaron a trabajar con las principales herramientas de investigación de las Ciencias Sociales: las encuestas y los experimentos llevados a cabo en los laboratorios. Pretendían cuantificar los efectos sociales de los medios de comunicación en contextos diferentes: el fenómeno de persuasión masiva, la difusión de la información, la conducta política, la actitud frente al consumo de masas, los procesos de socialización o incluso la incidencia del consumo mediático en el rendimiento escolar.²

² LULL, J. *Medios de comunicación, cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997, p. 120.

En opinión de Lull, esta obsesión cuantificadora de la realidad social se ha ido apagando progresivamente durante los últimos años tras ponerse de manifiesto la imposibilidad de aislar fenómenos complejos analizando, exclusivamente, variables cognitivas. La Etnología ha dado lugar a nuevas formas de investigación en el marco de las Ciencias Sociales, a través de métodos cualitativos en los que la observación no se efectúa aislando a los individuos, sino analizando los contextos sociales en los que están inmersos. No obstante, según Lull, uno de los pocos ámbitos en los que el análisis estadístico y la observación aislada perdura de forma notable es en el de los estudios sobre la infancia y los supuestos efectos perniciosos –o fabulosos– de los medios de comunicación.

Sin embargo, cada vez son más los investigadores que apuestan por una metodología que combine herramientas cuantitativas y, sobre todo, cualitativas. Existe una tendencia ascendente en el uso de triangulaciones metodológicas con el objetivo de elaborar estudios más rigurosos y menos alarmistas; y, a su vez, más concretos y contextualizados y menos abstractos, genéricos, dispersos y extrapolables. Por otra parte, en los últimos años parece haber disminuido el interés por demostrar la paulatina sustitución del consumo de los viejos medios por los nuevos medios, como consecuencia de un proceso de comprensión y aceptación de la importancia de nociones como articulación y/o convergencia de medios.

En el contexto catalán, Castells y otros, en *La transición a la sociedad red* (2007), ponían de manifiesto que una de las principales implicaciones del uso de Internet en Catalunya es la progresiva disminución del consumo televisivo: “Un 16,6% de gente la ve menos desde que se conecta, y de este 16,6%, el 61,7% son jóvenes de menos de 30 años. Y cuanto más alta es la intensidad de uso de Internet más se reduce el rato dedicado a la televisión”.³ Del mismo modo sucedía en el contexto español, según la 10ª Encuesta AIMC a usuarios de Internet bajo el título *Navegantes en la red*, de febrero de 2008.⁴ Según esta encuesta, 28.156 personas de un total de 41.661 –es decir, el 67,6%– reconocía haber disminuido su consumo televisivo debido a la utilización de Internet;

³ CASTELLS, M. [et al.]. *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel, 2007, p. 205.

⁴ La encuesta estuvo activa en la red desde el 16 de octubre hasta el 10 de diciembre de 2007. El total de encuestas analizadas asciende a 41.667, siendo el público objetivo los usuarios de Internet que consultan sitios web españoles. Entre ellos, 38.837 eran residentes en España, 383 en el resto de Europa, 1.990 en Latinoamérica, 45 en Estados Unidos y Canadá y 218 ns/nc. Consultar: AIMC. *Navegantes en la red. 10ª encuesta de AIMC a usuarios de Internet*. Madrid: AIMC, 2008.

una conclusión que parecía poder hacerse extensible a toda Europa, según Ofcom, regulador británico de las telecomunicaciones, que afirmaba que un 32% de los europeos admitían ver menos la televisión como consecuencia del tiempo que pasaban conectados a Internet.⁵

En este punto, investigaciones más recientes muestran un cambio significativo de enfoque, destacando como principal conclusión el crecimiento del visionado de televisión, de la audiencia de radio a la carta y de la lectura de la prensa diaria, a través de Internet;⁶ y poniendo de manifiesto que, progresivamente, aumenta el protagonismo de este medio de comunicación como nudo emergente, en el metasistema de información y entretenimiento, en un proceso de articulación y también de convergencia mediática.⁷ Por tanto, Internet es visto, cada vez más, como ‘un medio de medios’ o, en otras palabras, situado ‘en medio de los medios’.⁸ Es por ello que a lo largo de este trabajo utilizaremos el concepto de medios en un sentido abarcativo.

En cualquier caso, parece ya indiscutible –tal y como se desprende del debate científico en torno a los nuevos fenómenos comunicativos–, que no asistimos a un proceso de erradicación o sustitución de medios. Para Livingstone, “without contextualisation research tends to pit ‘old’ media against ‘new’ media (‘the end of print’, the end of the ‘mass audience’, etc.) failing to recognise the complex ways in which they are mutually entangled in our daily lives”.⁹ Henry Jenkins define estos complejos procesos de mutación anunciados por Livingstone como procesos de *convergencia cultural* en los que, inevitablemente, se dan lugar algunos cambios en los usos y apropiaciones y, en definitiva, en las matrices y dietas mediáticas; pero en los que –como sucedió en etapas y contextos anteriores– no puede sostenerse, al menos con un cierto rigor académico,

⁵ PRODIGY MSN. *Internet “roba” audiencia a la televisión*. [En línea]. 2008. Fuente: <http://advertising.microsoft.com/mexico/NewsAndEvents/News.aspx?Adv_NewsID=931>. (Consulta realizada el 20 de mayo de 2008).

⁶ AIMC. *Navegantes en la red. 10ª encuesta de AIMC a usuarios de Internet*. Madrid: AIMC, 2008.

⁷ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

⁸ *Internet, en medio de los medios* es el título de uno de los recientes estudios elaborados por la AIMC, presentado el 30 de noviembre de 2010 como “el primer estudio que muestra la forma de relacionarnos con los medios de comunicación tradicionales y online”. Consultar: AIMC. *Internet en medio de los medios*. Madrid: AIMC, 2010. [En línea]. Fuente: <<http://www.aimc.es/-Internet-en-medio-de-los-medios-.html>>. (Consulta realizada el 20 de diciembre de 2010).

⁹ LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002, p. 10.

que unos medios sustituyan a otros. En definitiva, según el autor, “history teaches us that old media never die”.¹⁰

Para Jenkins resulta igualmente clarificador establecer una distinción entre medios y nuevas aplicaciones o entregas tecnológicas:¹¹

What dies are simply the tools we use to access media content –the 8-track, the Beta tape. These are what media scholar call *delivery technologies*. (...) Delivery technologies become obsolete and get replaced; media, on the other hand, evolve. Recorded sound is the medium. CDs, MP3 files, and 8-track cassettes are delivery technologies (...) Printed words did not kill spoken words. Cinema did not kill theatre. Television did not kill radio. Each old medium was forced to coexist with the emerging media. That’s why convergence seems more plausible as a way of understanding the past several decades of media change than the old digital revolution paradigm had.

Jenkins pone de manifiesto, así, la necesidad de abandonar las viejas y simplistas teorías sobre las consecuencias –tanto utópicas como catastróficas– del desarrollo tecnológico aplicado a los procesos comunicativos, para llevar a cabo un análisis sobre los usos y apropiaciones en torno a esta nueva cultura emergente y convergente. En ella, los contenidos no se *mueven* exclusivamente por la red, es decir, no puede sostenerse con cierto rigor que únicamente *fluyan* –utilizando la metáfora de las redes y flujos descrita por Castells– sino que *migran*, saltan de un soporte a otro, estableciendo múltiples conexiones entre diversos canales comunicativos; obviando, en ocasiones, los intereses de las grandes corporaciones multimedia en sus respectivas estrategias comunicativas:¹²

By convergence, I mean the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behaviour of media audiences who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want.

En la misma línea que Henry Jenkins, la de los *Cultural Studies*, la que intenta reubicar el estudio de la comunicación en el marco de la cultura, Jesús Martín-Barbero lleva a cabo una sugestiva crítica destinada a todos aquellos que, –ya sea en el debate académico, ya sea en el amplio debate social– lamentan la progresiva pérdida de la cultura escrita y más concretamente, del libro; una crítica que corre pareja a la visión

¹⁰ JENKINS, H. *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York and London: New York University Press, 2006, p. 13.

¹¹ *Ibid.*, 13.

¹² *Ibid.*, 3.

escéptica –y a menudo apocalíptica– que suscitan las nuevas generaciones, a las que muchos autores no dudan en denominar *mediáticas*.¹³ En este punto, Martín-Barbero sugiere que la denominada *crisis* de la lectura, lejos de ser una consecuencia directa del influjo perverso de las TIC, tiene que ver con una “profunda reorganización que atraviesa el mundo de las lecturas y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer” que esta conlleva. Así, el *desconcierto de la educación* que daba título al conocido libro de Salvador Cardús,¹⁴ es también, para Martín-Barbero, “el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan”.¹⁵

El planteamiento del problema que pone el hilo en la aguja para la realización del siguiente trabajo no es tan cuantitativo como cualitativo. Lo que proponemos aquí es una investigación de naturaleza teórica, basada en la construcción de un marco que permita conceptualizar la evolución del concepto de educación; evolución que corre pareja al auge de los medios de comunicación y al desarrollo tecnológico aplicado a los procesos comunicativos, con innegables repercusiones en el contexto social y cultural. En este sentido, coincidimos con Gutiérrez Martín, al constatar que “si hablamos de la educación como herramienta de transformación social, tendremos que tener en cuenta los cambios educativos derivados de las transformaciones sociales”.¹⁶ Por este motivo, consideramos oportuno establecer una relación entre educación, medios de comunicación y sociedad que, lejos de partir de tópicos y mitos, se fundamente en una reflexión crítica y rigurosa en torno a estos tres términos; y que permita, a su vez, justificar y contextualizar la existencia de nuevos requerimientos educativos que den respuesta a nuevas dimensiones de alfabetización que son fruto de la evolución (y revolución) de las estructuras sociocomunicativas.

¹³ TAPSCOTT, D. *Creciendo en un entorno digital: la generación net*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1998; PRENSKY, M. “*Digital Natives, Digital Immigrants*”. *On the horizon*, NCB University Press, Vol.9 October 2001; PRENSKY, M. “*Digital Natives, Digital Immigrants, Part II*”: Do They Really Think Differently? *On the horizon*, NCB University Press, Vol.9 December 2001; BUCKINGHAM, D. *Creer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002.

¹⁴ CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretat del futur*. Barcelona: La Campana, 2001.

¹⁵ MARTÍN-BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002, p. 65.

¹⁶ GUTIÉRREZ MARTÍN, A. *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 42.

También por este motivo consideramos necesario complementar este marco teórico con un trabajo de campo desarrollado en centros educativos con una cierta tradición en la inclusión de los medios y las TIC en las aulas, con el objetivo de reunir, ante el mismo objeto de estudio (la inclusión de los medios de comunicación en la escuela) a investigadores de Educación y Comunicación, y a docentes que desarrollan su actividad profesional en la Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya, con la finalidad de acotar las distancias –en ocasiones abismales– entre contexto teórico y *praxis* educativa. En este punto radica, quizá, una de las principales aportaciones del trabajo de campo: la voluntad de reunir a voces (y ámbitos) distintos ante un mismo objeto de estudio. Es por ello que hemos optado, a su vez, por incluir a la propia comunidad estudiantil en este marco de diálogo e investigación; de acuerdo con la concepción de que el estudiante debe jugar un rol activo, no únicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en el proceso de reflexión y análisis de los nuevos contextos sociales en los que también se ven inmersos.

BLOQUE 1

**Educación, medios de comunicación y sociedad. De la
*Sociedad Duco a la Sociedad Movere***

1. Aproximación al concepto tradicional de educación

Introducción

Puede parecer una obviedad afirmar que la educación es, esencialmente, un proceso comunicativo. La educación, en todas sus formas y niveles es *un proceso de comunicación interpersonal*; un proceso de *comunió*n, de participación en lo común; de comunidad.¹⁷ Como recuerda Sáez, hasta las formas más primitivas de comunicación son una muestra de la estrecha relación que se establece entre educación, comunicación y comunidad: “La historia de la comunicació humana és una successió de millores tecnològiques per tal d’acumular més informació sobre la natura i sobre l’home i recuperar-la més fàcilment en qualsevol instant i en qualsevol territori”.¹⁸

En este primer capítulo nos proponemos contextualizar algunas de las características principales del concepto tradicional de educación; entendiendo como tal aquel restringido a lo que hoy en día denominamos educación formal, y partiendo de las que, hasta mediados del siglo XX, han sido consideradas como sus tres características principales. Siguiendo a Martínez y Gros, llevaremos a cabo una aproximación a la educación entendida como actividad/realidad llevada a cabo por y para el hombre; a partir de unos objetivos preestablecidos y, por tanto, dotada de un sentido finalista e instrumental y de un cierto grado de intencionalidad por parte del educador.¹⁹

Partiendo de estas tres características, constataremos que históricamente ha existido una tensión entre *educación* y *enseñanza* que es, en definitiva, una tensión entre *comunicación* y *transmisión*. A lo largo del primer apartado realizamos una aproximación a ambas concepciones a través de la etimología del concepto de educación. En un segundo apartado, pondremos de manifiesto el papel hegemónico que,

¹⁷ RUIZ, C. *La agonía del cuarto poder. Prensa contra democracia*. Barcelona: Trípodos, 2008, p. 11; REDONDO, E. *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel, 1999, p. 163; PIZANO, G. “Bases científicas de la educación como un proceso de comunicación”. *Investigación Educativa* Vol. 11. (2007), núm. 19, pp. 117-127.

¹⁸ SÁEZ, A. *De la representació a la realitat. Propostes d’anàlisi del discurs mediàtic*. Barcelona: Dèria, 1999, p. 115.

¹⁹ MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l’aprenentatge per a l’estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987, p. 32.

históricamente, ha tenido la escuela como institución educativa. En un tercer apartado, pondremos el acento en la pérdida de hegemonía de la educación tradicional como discurso totalizador, a través del reconocimiento de los medios de comunicación como escuela paralela.

Estos tres niveles de concreción contextual son imprescindibles para conceptualizar las implicaciones de la evolución de la noción de educación ligada al estudio de su interrelación con los medios de comunicación social. A su vez, nos permitirá establecer los puntos de partida en los que se fundamenta la configuración de un nuevo concepto de educación –el concepto de Educación Permanente– que corre parejo al auge de una nueva forma de comunicación que viene a sumarse a la comunicación interpersonal: la comunicación de masas.

1.1 Aproximación etimológica. El concepto tradicional de Educación

Etimológicamente, el concepto *educación* deriva del latín *duco*, es decir, guiar desde el frente, en oposición a *ago*, guiar desde atrás. El verbo educar implica, por tanto, el acto de “ir delante mostrando el camino”²⁰ para que quien nos sigue llegue hasta ese lugar; un lugar definido, determinado, que supone recorrer una trayectoria de la que se es consciente. De este modo, ligada a la raíz *duco* encontramos la noción latina *dux*, de la que surgen *duc* (en francés) y *duque* (en español), haciendo referencia al general de un ejército, por tanto, a la persona que dirige, que conoce el camino. Igualmente sucede en el caso alemán, donde encontramos *gehen* (ir/moverse) y *führen* (guiar), que da lugar a *führer* (guía). De la raíz *duco* surgen igualmente los verbos inducir (*in-duco*), deducir (*de-duco*) o conducir (*cum-duco*).

Por tanto, el concepto de e-**duc**-ación hace referencia a un acto consciente que supone recorrer una trayectoria determinada con una finalidad también determinada. Este matiz lo distingue del latín *movere*, es decir, “hacer que un cuerpo deje el lugar o espacio que

²⁰ Consultar vigésima segunda edición del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española; en adelante RAE. Todas las definiciones entrecomilladas –salvo que se explicito lo contrario– habrán sido extraídas de esta fuente. *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

ocupa y pase a ocupar otro; echar a andar, irse”, pero sin la voluntad de llegar a un lugar concreto. Ambos, *duco* y *movere*, son conceptos que implican dinamismo; pero su principal distinción viene dada por la naturaleza de este. Mientras *duco* supone un desplazamiento racional que implica recorrer una trayectoria consciente entre dos puntos previamente identificados; la noción *movere* se corresponde a un dinamismo muy diferente, en cuanto imposibilita establecer una trayectoria definida en términos de linealidad-racionalidad. *Movere* es, simplemente, alterar el estado de un cuerpo, pasar de un estado de quietud a un estado de inquietud. Las trayectorias, las líneas descritas en el espacio por ambos, serán, pues, muy distintas. Y es precisamente en este sentido que podemos afirmar que educar –en su concepción etimológica– es, en esencia, un *proceso* (y un *progreso*)²¹ en cuanto implica: la acción de ir hacia delante, el transcurso del tiempo, y la sucesión del conjunto de fases propias de un fenómeno natural o de una operación artificial.

1.1.1 La educación como un proceso guiado

La primera denotación de la noción de educación entendida como *proceso/progreso* radica en la “acción de ir hacia adelante”, que tiene tres importantes implicaciones. En primer lugar, pone en relación a dos personas: uno que *educa*, que guía desde el frente, y un segundo que es *educado*, que le sigue a una distancia prudencial. La educación es pues una acción voluntaria, consciente, y llevada a cabo *por* y *para* el hombre; hecho que supone negar la posibilidad de una *autoeducación*, es decir, la capacidad del sujeto para avanzar por sí solo, sin la ayuda de un guía.²² En segundo lugar, el hecho de que el proceso educativo esté condicionado por la existencia de alguien que camina delante mostrando el camino, pone de manifiesto la existencia de unos objetivos preestablecidos o, lo que es lo mismo, de un recorrido, de una ruta o un itinerario previamente fijado por el *educador*. La educación es, en este sentido, un proceso *directivo*, en cuanto sigue una dirección o trayectoria definida y controlada. En tercer lugar, decir que la educación es

²¹ MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987; NASSIF, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983.

²² FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L'Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978.

una acción voluntaria y consciente, supone limitar, restringir, el hecho educativo a las prácticas llevadas a cabo de forma intencional, formal.²³

La educación podría ser considerada, en este punto, “consciente, metódica y <<artificial>>, en tanto ha sido deliberadamente <<construida>> para regular y producir un determinado tipo de formación”.²⁴ Educación y espontaneidad son, pues, aspectos claramente opuestos. La espontaneidad se convierte así en un factor de dinamismo propio del *movere*, del movimiento; pero contrario al *duco*, al concepto de orientación y guía.

Si prestamos atención a la segunda denotación de la noción de educación como *proceso*, constatamos que constituye, necesariamente, un acto desarrollado en un espacio y un tiempo determinado. Como recuerda Nassif, la educación es un hecho histórico y: “Decir <<historia>> es decir <<tiempo>> (...) La temporalidad de la educación es indiscutible pues, de lo contrario, no podría ser tratada como <<pro-ceso>> (ir hacia delante, pasar de un estado a otro)”.²⁵ Por consiguiente, si como sostiene Joan-Carles Mèlich, “toda filosofía o teoría de la educación es relativa al espacio y al tiempo”,²⁶ la educación deviene un proceso prospectivo y un constructo social.

La educación es prospectiva²⁷ en cuanto hace referencia a una *formación hacia* o una *preparación para*. De este modo se mueve entre presente y futuro –entre *realidad* e *idealidad*–²⁸ en una trayectoria lineal que es un camino a recorrer en términos de progreso: “Acción de ir hacia adelante; Avance, adelanto, perfeccionamiento”. En el plano epistemológico, la *realidad* educativa haría referencia a algún punto concreto entre A y B donde estaría situado el educando; mientras que la *idealidad* sería, en

²³ Utilizamos la noción de educación como formalidad haciendo referencia a lo que en Teoría de la Educación se denomina educación formal. La concepción de la educación vinculada exclusivamente a la educación formal ha sido ampliamente superada por una noción de educación inclusiva o –si se prefiere, abarcativa– que supone considerar la existencia de una educación no formal y de una educación informal.

²⁴ NASSIF, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983, p. 20. (La cursiva pertenece al original).

²⁵ *Ibid.*, 218.

²⁶ MÈLICH, J. C. “Els reptes de l’ensenyament. Memòria, Tecnologia i humanitat”. *La revista de Blanquerna*. (2008), núm. 18, p. 9.

²⁷ En el plano de la Teoría de la Educación, la Educación Prospectiva es considerada un método de la Pedagogía general o de la Sociología de la Educación. Consultar: FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L’Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978, p. 435.

²⁸ NASSIF, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983.

términos absolutos B y, en términos relativos, un punto situado entre educando y B, más cercano al educador que al sujeto susceptible de ser educado. El proceso educativo, por consiguiente, se mueve en una doble dimensión temporal: el tiempo individual (el propio del educando) y el tiempo social (el propio del educador; y, en un plano superior, el propio del contexto histórico, social, cultural).²⁹

Por otra parte, si la noción de educación es relativa al espacio y al doble plano temporal –individual y social–, es evidente que “no hay una única manera universal de educar, sino múltiples y diversas”.³⁰ En este punto, puesto que el concepto *educación* está estrechamente ligado a la visión ideal del hombre y su papel en la sociedad, no es de extrañar que su significado haya evolucionado a lo largo de la historia para adaptarse a las necesidades de cada momento y lugar.³¹ La educación es, en este sentido, un constructo; puesto que es un proceso artificial, condicionado por el momento histórico en el que se desarrolla la acción educativa y –debido a su carácter intencional– condicionado, a su vez, por lo que en cada momento y lugar se entienda por perfeccionamiento. En definitiva, la educación es, tal y como recuerda Faure, un producto y un factor de la sociedad.³²

La tercera denotación de la noción tradicional de educación entendida como proceso guiado, hace referencia a la existencia de un “conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial”. La educación se fundamenta, de este modo, en un aprendizaje basado en operaciones artificiales –sociales– de suma, o acumulación, y encadenamiento de contenidos de carácter informacional y de valor histórico y sociocultural. La educación es, por tanto, *progresiva* –“que avanza; que aumenta en cantidad o en perfección”–; pero también *secuencial* –del latín *sequi*, “continuidad, sucesión ordenada”– y, por consiguiente, constituye un *seguimiento* –“ir

²⁹ *Ibid.*

³⁰ MÈLICH, J. C. “Els reptes de l’ensenyament. Memòria, Tecnologia i humanitat”. *La revista de Blanquerna*. (2008), núm. 18, p. 9.

³¹ Para profundizar en el significado del concepto educación a lo largo de la historia de las sociedades occidentales, consultar: FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L’educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978; BOWEN, J. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder. (3 Vol.), 1985; CAPITÁN DÍAZ, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F Herbart*. Madrid: Dykinson, 1984; CASTILLEJO, J. L. y otros. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1993.

³² FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 114.

después o detrás de alguien; ir en busca de alguien o de algo; dirigirse, caminar hacia él o ello”-.

1.1.2 Otras cuestiones etimológicas. Educación y Cultura; Formación, Enseñanza e Instrucción

El término *Educación* está históricamente ligado al de *Cultura*; que, como recuerda Raymond Williams, es quizá una de las palabras más complejas de nuestro vocabulario. *Cultura* es un término derivado del latín *colere* y aplicado, en su concepción original, en infinidad de contextos con distintos significados como “habitar, cultivar, proteger u honrar con veneración”. Así, de su uso como *habitar* surgirá *colonus* (colonia) y, de *honrar con veneración*, *cultus* (culto); mientras que *cultura*, pasará a designar tanto el cultivo como la atención y la protección, adoptando posteriormente estos mismos significados en francés antiguo (*couture* y, finalmente, *culture*), en inglés (en el siglo XV, *culter*, *colter*, *coulter* y, finalmente, *culture*) y en alemán (a principios del siglo XVIII, *cultur* y, posteriormente, *kultur*).³³

Raymond Williams sostiene que hasta finales del siglo XV “cultura era un sustantivo de proceso: la atención de algo, fundamentalmente cosechas o animales”. A principios del siglo XVI “la atención del crecimiento natural se extendió a un proceso de desarrollo humano”: cultura pasó a designar, metafóricamente, el cultivo y cuidado del desarrollo de las personas. Este será su significado por excelencia hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX; adoptando, a partir de entonces, plena independencia como sustantivo y prescindiendo, por tanto, de formas gramaticales que determinaran la naturaleza de aquello que se cultiva. *Cultivo* y *cultivado* siguieron el mismo proceso de metaforización de naturaleza educacional a lo largo del siglo XVII, adquiriendo plena significación en el siglo XVIII.³⁴

Como recuerda Jordi Busquet en *La cultura* (2007), “Los pensadores ilustrados consideraban la cultura como un rasgo característico y distintivo de la especie humana

³³ WILLIAMS, R. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, p. 87. Los próximos párrafos tienen como fuente la misma obra de dicho autor. En este sentido, estoy en deuda con Jordi Busquet. Consultar: BUSQUET, J. *La cultura*. Barcelona: UOC, 2007.

³⁴ WILLIAMS, R. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 88, 89 y 92.

y, la educación, como un elemento esencial en el proceso de formación y aprendizaje personal”.³⁵ Ambos conceptos, educación y cultura, están –como veremos a lo largo de este capítulo– estrechamente vinculados a una cierta protección o cuidado, tanto en su plano etimológico, como en su concepción moderna. Ya hemos visto de qué manera ocurre en el plano etimológico de la noción cultura; veamos ahora las implicaciones en la etimología de la noción de educación.

Empecemos por señalar que de la raíz latina *duco* surgen los compuestos *educare* –criar hombres, formar, instruir– y *educere* –conducir fuera, extraer–.³⁶ No obstante, los verbos formar, enseñar e instruir no pueden ser considerados *procesos* en el sentido propuesto hasta el momento; se refieren, más bien, a un determinado tipo de *actividad*.³⁷ Si prestamos atención a la primera denotación del verbo formar aplicado al hecho educativo, vemos que *dar forma* es una actividad en la que, si bien intervienen un mínimo de dos personas –como ocurre con la noción *educación*– en este caso sólo una de ellas lleva a cabo la acción; una acción pasiva y que no es esencialmente prospectiva, en cuanto no implica un *proceso*, un movimiento hacia adelante siguiendo una trayectoria ordenada (de aquí procesión, *processio*). A su vez, entendido como “juntar y congrega a personas o cosas uniéndolas entre sí para que hagan aquellas un cuerpo y estas un todo”, formar supone anular el tiempo individual frente al social.³⁸ Bajo esta concepción las personas pierden su carácter original, único, exclusivo, para convertirse en un todo; en una masa, en un conjunto uniforme. La educación, más que un eje lineal determinado por ambos extremos, podría conceptualizarse, entonces: “como un <<patrón>>, es decir, un objetivo, una finalidad, que trata precisamente de <<construir al hombre de acuerdo con él””.³⁹

³⁵ BUSQUET, J. *La cultura*. Barcelona: UOC, 2007, p. 12.

³⁶ MIALARET, G. *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau, 1977, p. 8. Para una comprensión más exacta consultar también: FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L'Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978, p. 17; COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos. (Vol 2), 1992, p. 546; CASTILLEJO, J. L. y otros. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1993, p. 18.

³⁷ Del latín *activitas*, *-ātis*, “Facultad de obrar; Diligencia, eficacia; Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad”. Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

³⁸ Así lo sostienen autores como Edgar Morin, al constatar que “el término de <<formación>>, con sus connotaciones de dar forma y conformar, tiene el defecto de ignorar que la misión del didactismo consiste en estimular el autodidactismo, despertando, suscitando, favoreciendo la autonomía del espíritu”. MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007, p. 11. Cabe señalar, no obstante que, pese a que compartimos la idea del autor, no utilizamos el concepto de didactismo como sinónimo de educación.

³⁹ CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus, 1994, p. 17.

De forma similar ocurre con el verbo *instruir*, que en su plano etimológico hace referencia a la acción de *construir dentro*. Instruir consiste, metafóricamente, en llenar a un individuo; en edificar, acumular, amontonar dentro de él –aunque de forma ordenada y jerarquizada– contenidos de carácter informacional y de valor histórico y sociocultural. Instruir es, según la vigésima segunda edición del Diccionario de la lengua española de la RAE, *enseñar* (del latín *insignāre*, señalar; “instruir, amaestrar con reglas o preceptos”) y *doctrinar* (inculcar *doctrinas*; del latín *doctrina*, “ciencia o sabiduría, conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc. sustentadas por una persona o grupo”).

Como destacan Ferrandez y Sarramona, “la instrucción, cuando es comparada con la educación, viene a ser la supeditación de la comunicación a un término objetivo”.⁴⁰ O lo que es lo mismo: la educación, confundida con la instrucción, deja de ser un proceso que implica de forma activa a un mínimo de dos personas para convertirse en el acto individual de transmitir –trasladar, transferir y, por consiguiente, *mover* de un lado a otro– una serie de conocimientos considerados objetivos, reales.⁴¹ Esta concepción de la educación como transmisión tiene como uno de los principales puntos de partida teóricos el empirismo epistemológico de John Locke (1632-1704); fundamentado en la consideración de que el niño al nacer es *quam tabula rasa* y que, por tanto, el hombre es lo que la educación hace de él.⁴²

Por último, el concepto de educación entendido como *educere*, conducir fuera o *extraer*, puede interpretarse de dos maneras, en función de si aquello que se cambia de lugar, que deja de estar “dentro” para estar “fuera”, es el conocimiento o el propio sujeto susceptible de ser educado. Lo que puede parecer una cuestión de matices sin importancia ha dado lugar a dos maneras muy diferentes de entender la educación,

⁴⁰ FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L'Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978, p. 27.

⁴¹ Según Ferrater Mora, “desde Kant y ya un poco antes de él, se ha usado con frecuencia “objetivo” para designar lo que no reside meramente en el sujeto, en contraposición a “subjetivo”, entendido como lo que está en el sujeto. El objeto es entonces equiparado a realidad, –realidad objetiva que puede ser declarada cognoscible–”. FERRATER MORA, J. *Diccionario de Filosofía abreviado*. Barcelona: Edhasa, 1980, p. 303.

⁴² “Pero yo no he querido exponer aquí sino puntos de vista generales que se refieren al fin principal de la educación. (...) destinados al hijo de un caballero amigo mío, a quien yo consideraba, por razón de su corta edad, como una página en blanco o como un pedazo de cera que podía ahorrar y moldear a mi modo”. LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Barcelona: Humanitas, 1982, pp. 395-396.

identificadas a través del modelo socrático y en el modelo rousseauiano, respectivamente.

En el modelo socrático, basado en el método de la mayéutica (μαιευτικός), el conocimiento no se transmite, sino que se extrae, puesto que se encuentra en estado latente en el interior de las personas. Por tanto, la educación, si bien consiste en *descubrir* –destapar lo que está tapado o cubierto; acción que una persona lleva a cabo sobre otra–, supone entender al ser humano no como *tabula rasa* sino como sujeto competente, capaz –mediante el diálogo *dirigido*–⁴³ de aprehender aquellas nociones y conocimientos que yacen en su interior a la espera de ser racionalizados.

El concepto de educación entendido como extracción, puede ser considerado desde un segundo punto de vista en el que lo que se extrae no es el conocimiento sino al propio individuo, que es *conducido* por otra persona fuera de la sociedad con el objetivo de ser educado desde la protección. Bajo esta concepción –que tiene como principal referente teórico a Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y su modelo paidocéntrico– el tiempo individual cobra protagonismo frente al tiempo social. Si Locke se proponía *modelar* al hombre como *gentleman* para la sociedad inglesa de su momento, primando el tiempo social frente al tiempo individual; la esencia pedagógica de Rousseau reside en su voluntad de devolver al hombre su naturaleza auténticamente humana.⁴⁴ Rousseau se adentra en la contradicción y oposición entre lo natural (el hombre) y lo artificial (la sociedad) en lo que se ha dado en denominar *naturalismo pedagógico*;⁴⁵ la necesidad de conocer al niño –y a la infancia– como punto de partida del desarrollo de un sistema

⁴³ Este concepto ha sido profundamente criticado por autores como Gilbert Leroy que, en *El diálogo en la educación* (1970) pone de manifiesto la falsa apariencia de diálogo, de proceso activo, no sólo del educador sino también del educando: “¿conserva el alumno posibilidades de iniciativa, elección, decisión y juicio crítico?, o, por el contrario, ¿se le mantiene en situación de dependencia, encadenado a seguir al profesor por el camino que trazan las sucesivas preguntas?”. LEROY, G. *El diálogo en la educación*. Madrid: Narcea, 1971, p. 24.

⁴⁴ Así lo sostienen Josep González-Agàpito y Solomó Marquès en su *Pròleg per a educadors*. Ver: ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'Educació*. Barcelona: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1985, p. XXVIII.

⁴⁵ CAPITÁN DÍAZ, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Dykinson, 1984, p. 589.

educativo.⁴⁶ Es en este punto donde se constata la oposición entre el modelo de educación propuesto por Locke y el propuesto por Rousseau:⁴⁷

Aquell que, al si de l'ordre civil, vol conservar la primacia dels sentiments de la natura, no sap el que vol. Sempre en contradicció amb si mateix, sempre fluctuant entre les seves inclinacions i els seus deures, mai no serà ni home ni ciutadà; no serà bo ni per ell ni per als altres... Serà un d'aquests homes del nostre temps, un francès, un anglès, un burgès; no serà res. (...) Espero que em mostreu aquest prodigi per saber si és home o ciutadà i com s'ho fa per ser ambdues coses alhora.

En este aspecto, precisamente, radica la originalidad de la concepción educativa rousseauiana. Al poner el acento en el estudio del *niño* y no del *contenido* que debe serle transferido, se manifiesta un fenómeno clave y revolucionario; históricamente conocido como *giro paidocéntrico*. Hasta la llegada de Rousseau, el niño era considerado un hombre en miniatura y tratado como tal.⁴⁸ Rousseau, sin embargo, critica directamente esta concepción pedagógica;⁴⁹ hecho que le sitúa como precursor de una necesaria reforma del pensamiento educativo en el sentido que le darán posteriormente los defensores de una Escuela Nueva o Escuela Activa—. No obstante, también pudiera ser considerado como el precedente de una cierta concepción de la infancia como vulnerable en cuanto extremadamente pura; una concepción sobre la que se defiende —aún hoy— la necesidad de (sobre)proteger a la infancia frente a una sociedad —y un metasistema comunicativo— que puede corromper su inocencia.⁵⁰

⁴⁶ Este, deberá tener presente al niño en cuanto niño —primando el tiempo individual frente al social— y deberá tener como objeto desarrollar hombres antes que ciudadanos.

⁴⁷ ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'Educació*. Barcelona: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1985, p. 12.

⁴⁸ NASSIF, R. *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983, p. 142.

⁴⁹ “Raonar amb els infants era la gran màxima de Locke; és la més en voga avui dia; però el seu èxit no és prou clar per considerar-la acreditada; quant a mi, la cosa més simple que he vist mai són aquests nens amb els quals s’ha raonat tant. De totes les facultats de l’home, la raó, que és, per dir-ho així, una suma de totes les altres, és la que es desenvolupa més difícilment i més tard; i a partir d’aquesta volem desenvolupar les altres”. ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'Educació*. Barcelona: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1985, p. 81.

⁵⁰ “Després de tot el que hem establert, jo pregunto si hi pot haver sobre la terra un noi més ben protegit que el meu Emili contra tot el que pot atacar-li els costums, els sentiments, i els principis”. *Ibid.*, 433.

1.2 La educación como discurso acabado

El concepto de educación tradicional,⁵¹ ya sea entendido como guía, formación, instrucción, enseñanza o extracción/protección– posee tres características fundamentales que hemos apuntado contextualmente a lo largo de estas páginas y que han sido puestas de manifiesto por Martínez y Gros. Estas tres características comportan que la educación haya sido tradicionalmente conceptualizada como una actividad/realidad llevada a cabo por y para el hombre; a partir de unos objetivos preestablecidos y, por tanto, dotada de un sentido finalista, instrumental; y de un cierto grado de intencionalidad por parte del educador.⁵²

Hasta bien entrado el siglo XX, estas tres características han permanecido constantes en la definición y concepción del hecho educativo. Así, y pese a que el concepto educación está condicionado por el contexto histórico y el modelo de sociedad y de hombre propuesto en cada momento y cada lugar, lo cierto es que hasta mediados de la década de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX ha existido un notable consenso en relación a la escuela⁵³ como institución hegemónica en materia educativa. Algunos autores se han referido a este hecho como el “dogma fundamental de los sistemas

⁵¹ Es necesario poner de manifiesto que al hacer referencia al concepto *tradicional* de educación no estamos proponiendo un dualismo entre *tradicional* y *moderno*. Al contrario, defendemos una concepción de tradicional y, por consiguiente de tradición, en un sentido menos restrictivo; en el mismo sentido con que lo adopta Giddens, al considerar la *tradicción* no sólo como uno de los cuatro pilares de confianza de las sociedades tradicionales (sistema de parentesco, comunidad local, cosmología religiosa y tradición), sino como uno de los ejes de desanclaje de algunas instituciones de la era moderna –consideradas como instituciones concha– y, más concretamente, como un mecanismo de defensa ante el des-cubrimiento de la noción de *riesgo*. Es decir, la concepción de tradición como intento de control del tiempo. Para entender la concepción de Giddens a este respecto es imprescindible consultar: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997. Igualmente se recomienda la lectura de: GIDDENS, G. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1997. En esta obra desmonta los argumentos de la entrada en la era postmoderna entendida como la era de lo discontinuo, proponiendo la modernidad como era de la discontinuidad por excelencia. Para Giddens, la ruptura de las coordenadas espacio-temporales no es un fenómeno propio de la postmodernidad, sino del nacimiento de la modernidad. Propone, así, el concepto de *desanclaje* aplicado al desarrollo de las instituciones sociales modernas y presenta la noción de modernidad reflexiva ligada al concepto de riesgo, entendido como incertidumbre. A su vez introduce el sugerente concepto de *optimismo sostenido*, ligado al término de tradición aquí propuesto. Una última obra clave para entender el concepto de tradición en Giddens es: GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000. En esta obra, Giddens reflexiona sobre el concepto de instituciones concha, conectándolo con la noción de tradición y de riesgo.

⁵² MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987, p. 32.

⁵³ Escuela se utiliza, en este punto, como sinónimo de una concepción restringida de la educación, entendida exclusivamente como educación formal obligatoria; contrapuesta a la noción de Educación Permanente, entendida como una suma de educación formal, no formal e informal.

educativos modernos” expresado a través de la fórmula *Educación = Escuela*.⁵⁴ Así, a efectos prácticos, la educación en su concepción tradicional deviene un proceso reglado, sistemático, progresivo, intencional y *unidireccional*; mientras que en su plano espacio-temporal queda limitada a una etapa de la vida previa a la *madurez* (del latín *matūrus*; prudente, juicioso).

En definitiva, hasta mitades del siglo XX, la escuela será el lugar destinado a la transmisión de los contenidos, procedimientos y actitudes considerados válidos, y heredados de generación en generación como un auténtico tesoro cultural. Entre sus principales funciones sociales destacarán la instrucción de los contenidos –que incluye medidas administrativas de control y de promoción–, y el desarrollo y maduración de la personalidad, de la dimensión humana, del educando.⁵⁵

1.2.1 La escuela como transmisora

Como recuerda Salvador Cardús, “l’educació té una dimensió paradoxal, conservadora i revolucionària alhora”. Es conservadora en cuanto conserva y, por tanto, transmite, reproduce; es revolucionaria en cuanto a que es prospectiva, mira hacia adelante y, por tanto, busca el cambio, la transformación: “D’una banda, educar és reproduir en el noi o la noia els condicionaments i les desigualtats de partida, i transmetre els models socials d’origen, que són els que donen continuïtat al grup i a una societat determinada. De l’altra, educar també pot consistir a transmetre eines d’emancipació en contra d’aquests condicionaments i desigualtats, o per dir-ho en paraules de Ciceró, <<alliberar l’estudiant de la tirania del present>>. Educar és posar en relació una interpretació del passat amb una expectativa de futur, amb l’objectiu de trascendir el present”.⁵⁶

Castillejo lo expresa de forma similar al constatar que la educación ha presentado, históricamente, una doble finalidad no exenta de tensiones que tienen su origen en el binomio individuo-sociedad: la educación como cambio y la educación como

⁵⁴ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 148.

⁵⁵ MARÍN SÁNCHEZ, M; LOSCERTALS ABRIL, F. *Educación, Medios de Comunicación y Formación*, en: FERNÁNDEZ GARCÍA, T.; GARCÍA RICO, A. (coord.) *Medios de comunicación. Sociedad y educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, pp. 33-34.

⁵⁶ CARDÚS, S. *El desconcert de l’educació. Les claus per entendre el paper de la família, l’escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretad del futur*. Barcelona: La Campana, 2001, p. 18.

integración. *La educación como cambio*, porque dota al individuo de una cultura y unos valores que le permiten adquirir una personalidad madura, original, propia, única, exclusiva; *la educación como integración*, como proceso de socialización, en el cual se dota al alumno de un “repertorio cultural compartido” por la comunidad; la educación como instrumento social, la educación en su dimensión y su función reproductora a través de un proceso evolutivo dirigido, conducido, hacia unos determinados fines.⁵⁷

La distinción entre educación y enseñanza ya ha sido abordada en apartados anteriores a través de su concreción etimológica. La educación reducida a enseñanza se convierte en la actividad de *transmitir* –transferir, mover de un lado a otro, de una generación a otra–; de este modo, deja de ser prospectiva, deja de mirar al futuro, para convertirse, en palabras de Cardús, en “guardiana del pasado, de la tradición”.⁵⁸ Como recuerda Giddens en *Un mundo desbocado* (1999), la noción *tradición* tiene sus orígenes en el latín *trajere*, cuyo significado implica ‘dar algo a alguien para que lo guarde’. En el contexto del derecho romano, y más concretamente, en el marco de las leyes relacionadas con la herencia, hacía referencia al deber de conservar la propiedad de generación en generación, mediante la figura del heredero, cuyo deber era protegerla. Del mismo modo, una de las funciones principales de la escuela ha sido la de proteger y conservar a través de la transmisión; “la función de repetición: repetir a cada generación el saber que la generación precedente poseía ya de sus antepasados”.⁵⁹ En este punto, la institución educativa ha sido considerada como una institución eminentemente conservadora.⁶⁰

En *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (1994),⁶¹ Giddens, Beck y Lash ponen en evidencia que el acto de repetir está estrechamente vinculado con el tiempo y, más concretamente, con la voluntad de controlar el tiempo; de llevar el futuro al pasado y el pasado al futuro a través del

⁵⁷ CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1994, p. 17-18.

⁵⁸ CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretad del futur*. Barcelona: La Campana, 2001, p. 28.

⁵⁹ GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000, p. 52.

⁶⁰ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/UNESCO, 1974, pp. 116-117.

⁶¹ BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997, pp. 75-136.

tiempo presente.⁶² De este modo, Giddens considera que la modernidad convierte la repetición en compulsión, en un intento desesperado de “permanecer en <<el único mundo que conocemos>>, un medio de evitar exponernos a valores o formas de vida extraños>>”.⁶³

En definitiva, podemos afirmar que conservar es transmitir; transmitir es reproducir,⁶⁴ reproducir es repetir, volver al pasado. La enseñanza es, pues, compresión y *regresión*,⁶⁵ mientras que la educación es inmanentemente prospectiva. Uno de los autores que mejor ha abordado el estatismo que radica en la noción de educación entendida como transmisión es, sin duda alguna, Paulo Freire; al conceptualizar la enseñanza como *Educación Bancaria*, desvelando su carácter meramente acumulativo:⁶⁶

Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la cual él es uno de los sujetos. De esta forma, el educador es pura incidencia de su acción de enseñar. A él, como sujeto, le corresponde enseñar, decir, transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste le cabe dócilmente recibir agradecido el paquete y memorizarlo.

La educación es, para Freire, la “necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza –*directividad de la educación*– que, no permitiendo la

⁶² No obstante, cabe matizar que para Giddens la Modernidad hace *tabla rasa* con la tradición, al considerar a la cultura tradicional como un relato mitológico y supersticioso, fruto de una etapa temprana del desarrollo de las capacidades racionales del hombre. En este punto, coincide con Martín-Barbero, quien considera que: “La escuela no puede cumplir su oficio esto es, introducir a los menores en los dispositivos previos a la entrada en la vida productiva, sin desactivar los modos de persistencia de la conciencia popular. Por eso la escuela funcionará sobre dos principios: la enseñanza como llenado de recipientes *vacíos* y la moralización como arrancado de los *vicios*”. MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998, p. 122. (La cursiva pertenece al original).

⁶³ BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997, p. 95.

⁶⁴ En este punto, utilizamos la noción de reproducción más allá de su concepción ideológica y, por consiguiente, de las Teorías de la Reproducción; ya sea en su plano social –a través de los autores de marcada tendencia marxista que ven en la educación un proceso de ideologización y represión, como Althusser– o cultural –de la mano de autores que consideran el papel de la escuela como estratificadora y reproductora de los discursos dominantes, como Bourdieu–. Si bien a lo largo de este capítulo haremos una breve mención a estas teorías, lo cierto es que la noción de reproducción que se propone en este trabajo coincide con una concepción menos restrictiva: es utilizada desde la metáfora de la educación como *proceso* (en su concepción dinámica y direccional que implica de forma activa a un mínimo de dos personas) y la educación como *actividad* (en la que, si bien participan un mínimo de dos personas, una de ellas permanece pasiva). La palabra reproducción se concibe así como sinónimo de estatismo y, por consiguiente, como contraria a la naturaleza de la educación (dinamismo racional/dirigido y, por consiguiente, prospectivo).

⁶⁵ Inspirado en MANLEY, M. “Educació, autonomització i reconciliació social”. En: DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996, p. 209.

⁶⁶ FREIRE, P. “Educación y participación comunitaria”. En: CASTELLS, M. [et al.]. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 89.

neutralidad de la práctica educativa, exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador en el imperativo de decidir; por lo tanto, de romper y de optar, por un sujeto participante y no por un sujeto manipulado”.⁶⁷

El concepto de educación bancaria, de Freire, está ligado a la noción de *concientización*⁶⁸ propuesta por el mismo autor, y que supone entender la educación como un verdadero proceso de interiorización y contextualización de conocimientos. En consonancia con los postulados de Paulo Freire, autores como Lleras y Medina consideran que la educación reducida a enseñanza o “transmisión de habilidades puramente académicas es una transmisión descontextualizada.”⁶⁹ Enseñar comportaría, por tanto, des-tejer; desenredar, *desligar* lo complejo para convertirlo en algo simple.

Tal vez una de las críticas más persistentes que ha recibido la institución escolar en el marco de su función de transmisión sea su condición supuestamente meritocrática y su condición de reproductora de los discursos hegemónicos. La mayoría de críticas dedicadas a la escuela como fuente de promoción y selección social de carácter meritocrático están vinculadas a la teoría crítica que arranca de la Escuela de Frankfurt. Conceptos como el de *hegemonía ideológica* de Gramsci o la definición de escuela como *aparato ideológico del estado* de Althusser llegan a convertirse en un nuevo paradigma para explicar la necesidad de cambiar las dinámicas de la escuela.⁷⁰

Es necesario, en este punto, hacer referencia a los trabajos realizados por los sociólogos Bourdieu y Passeron, principalmente, a través de sus obras *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) y *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970). Una de las principales aportaciones de la investigación sociológico-educativa que gira en torno a Pierre Bourdieu es la de desvelar una condición inherente a la educación: la existencia de “mecanismos de *violencia*

⁶⁷ *Ibid.*, 88.

⁶⁸ La concientización es, según Freire, la “acción cultural para la libertad, es el proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto el sujeto adquiere la capacidad de captar, en forma crítica, la unidad dialéctica entre el yo y el objeto. Por eso hay que insistir en que no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la teoría-práctica, fuera de la unidad reflexión-acción”. CARBONELL, J. (dir.) *15 Personajes en busca de otra escuela*. Barcelona: Editorial Laia, 1986, p. 37.

⁶⁹ LLERAS, J.; MEDINA, A. “La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas”. En: AYUSTE, A. (coord.) *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Barcelona-Madrid: Octaedro-OEI, 2006, p. 107.

⁷⁰ TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1991, pp. 18-20.

simbólica que legitiman las relaciones de dominación y desigualdad social”.⁷¹ Mientras que en *Los herederos* Bourdieu y Passeron denuncian que la justificación del éxito o fracaso de los estudiantes por motivos de desigualdad de talento –ya sea de origen natural o por cuestiones de mérito y esfuerzo– esconde una desigualdad cultural basada en el concepto de clase social;⁷² en *La reproducción*; descubren estos mecanismos de violencia simbólica a través de una descripción del sistema educativo basado en la noción de acción pedagógica. Bourdieu y Passeron consideran que: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural”.⁷³

Una de las grandes aportaciones de *La reproducción* (1970) al debate académico en torno al contexto educacional de la década de los setenta es poner de manifiesto la crisis de la enseñanza formal al señalar que sólo gracias a las fricciones del sistema educativo, pueden desvelarse los mecanismos de violencia simbólica y de desigualdad social que le son propios.⁷⁴

En el momento en que se empieza a romper el acuerdo perfecto entre el sistema escolar y su público de elección es cuando se desvela la <<armonía preestablecida>> que sostenía este sistema tan perfectamente que quedaba excluida toda pregunta sobre su fundamento. El malentendido que amenaza a la comunicación pedagógica sólo es tolerable mientras la Escuela sea capaz de eliminar a los que no reúnen sus exigencias implícitas y logre obtener de los demás la complicidad necesaria para su funcionamiento. Tratándose de una institución que sólo puede realizar su función propia de inculcación mientras se mantiene un mínimo de adecuación entre el mensaje pedagógico y la aptitud de los receptores para descifrarlo, hay que aprehender, en sus efectos propiamente pedagógicos, el crecimiento del público y de la talla de la organización, para descubrir, con ocasión de la crisis provocada por la ruptura de este equilibrio, que los contenidos transmitidos y los modos institucionalizados de la transmisión estaban objetivamente adaptados a un público definido por su reclutamiento social al menos tanto como por su escaso volumen.

⁷¹ SIDICARO, R. “La sociología según Pierre Bourdieu”. En: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003, p. 9.

⁷² “La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos”. BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003, p. 103.

⁷³ Consultar: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977, p. 45.

⁷⁴ *Ibid.*, 150-151.

La investigación en torno a las rutinas propias del sistema educativo y su función de transmisor de contenidos así como de supuesto sustentador de desigualdades sociales alimentarán progresivamente la crítica a esta institución social; abriendo el debate sobre la necesidad de redefinirla partiendo de sus propios fundamentos. A su vez y de forma paralela, la democratización de la educación reglada y el consecuente *boom* educativo; sumado a otros aspectos como la explosión de la información de la mano del inminente desarrollo tecnológico, motivarán a las principales organizaciones internacionales en materia de educación a replantearse, igualmente, la definición de la educación como enseñanza y la enseñanza como transmisión.⁷⁵

Si los eruditos ya no pueden constituir un <<todo>> definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso es aprender a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje.

1.2.2 La escuela como protectora

La segunda característica de la Educación como educación formal y, a su vez, reducida a enseñanza, es su estrecha relación con la protección, que –como hemos avanzado en el apartado anterior– tiene su punto de partida en el siglo XVIII y, concretamente en la figura de Jean-Jacques Rousseau, cuyas influencias se traducen en una concepción de la educación como proceso que atiende a las características propias de la infancia. Para entender la función protectora de la escuela es necesario, por tanto, prestar atención, primeramente, a la noción de infancia. Sólo a través de la definición de lo que históricamente se ha entendido por infancia se puede analizar las funciones que ha cumplido tradicionalmente la escuela.

⁷⁵ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 40.

1.2.3 La infancia como constructo social

El concepto de infancia –como el concepto de educación– es un constructo social; una construcción artificial relativa a un determinado momento histórico y, por tanto, a una concreción espacio-temporal.⁷⁶ Como recuerda Buckingham, aquello que se entiende por *niño* “no es una categoría natural ni universal (...) como tampoco es algo que tenga un significado inamovible (...) es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social”. La noción de infancia no está biológicamente determinada sino socialmente construida. Por tanto, es problemática y está sujeta a una constante redefinición interdisciplinar. A su vez, como constructo social deviene una representación y, por consiguiente, una interpretación.⁷⁷

Autores como Philippe Ariès señalan que el término *infancia* está estrechamente relacionado con la idea de familia. Así, en 1960, en *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, Ariès llevó a cabo un recorrido a través de los orígenes de la noción de infancia, arrancando su investigación con una pregunta muy significativa:⁷⁸

In the tenth century, artist were unable to depict a child except as a man on a smaller scale. How did we come from that ignorance of childhood to the centring of the family around the child in the nineteenth century?

Una de las principales aportaciones de Ariès es hacer patente que la infancia como etapa propia del desarrollo del hombre no tiene ninguna relevancia en el mundo medieval. La infancia no será retratada hasta el siglo XII; pero será en el siglo XIII cuando aparezca ligada a la candidez, la inocencia, la vulnerabilidad, a través de las representaciones iconográficas del ángel personificado en niño. No obstante, decir que no tiene un lugar propio durante la Edad Media no significa que no despertara ningún tipo de afección. Al contrario, según Ariès, durante siglos convivirán dos concepciones de la infancia: una propia del círculo familiar –el niño como objeto de protección y cuidado– y una propia de la percepción social –el niño como individuo pre-social, indecente, deshonesto; como

⁷⁶ No sería riguroso avanzar en este apartado sin destacar de manera relevante la aportación de la red de investigación Inviotel (Infancia Violencia y Televisión) de la Facultat de Comunicació Blanquerna, en cuyo trabajo y dominio bibliográfico radica, en gran parte, el punto de partida de este apartado.

⁷⁷ BUCKINGHAM, D. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002, p. 18. Consultar también p. 19, p. 20 y pp. 46-53.

⁷⁸ ARIÈS, PH. *Centuries of Childhood*. Nueva York: Vintage, 1962, p. 10.

ser al que hay que instruir desde su nacimiento a través de la disciplina y la enseñanza de formas de proceder racionales—. ⁷⁹

A lo largo del siglo XVII y principalmente del siglo XVIII entrará en juego un nuevo elemento: la preocupación por la higiene y la salud física en la etapa infantil; un factor que revela la importancia que irá adquiriendo progresivamente la infancia y su posición central, si bien no en la sociedad, sí en la familia. ⁸⁰ Sin embargo, como recuerdan Rodrigo y otros, “sólo durante el siglo XIX el niño es percibido como una persona específica diferente a un adulto en devenir”. ⁸¹ La aparición y progresiva consolidación de la investigación científica llevada a cabo desde disciplinas tales como la Pedagogía, la Psicología y la Sociología de la Educación, será clave para la concepción de la infancia como etapa digna de ser estudiada, tanto a través de las características biológicas, como de las necesidades sociales que le son propias.

Este proceso culminará en el siglo XX, que puede ser considerado “el siglo del niño” puesto que se consolidará su posición central en la sociedad a través de su reconocimiento como sujeto de derechos mediante la declaración de la ONU de los derechos del niño (1959) y la Convención sobre los derechos del niño (1989). ⁸² Es por esta razón que autores como Buckingham concluyen que “no parece injustificado definir la propia idea de “infancia” como fundamentalmente *moderna*”. ⁸³ Puesto que, en definitiva, “la infancia es una de esas formas de subjetividad que la modernidad privilegió en su despliegue”. ⁸⁴

⁷⁹ “The first concept of childhood –characterized by ‘coddling’– had made its appearance in the family circle, in the company of little children. The second, on the contrary, sprang from a source outside the family: churchmen or gentlemen of the robe, few in number before the sixteenth century, and a far greater number of moralists in the seventeenth century, eager to ensure disciplined, rational manners.” *Ibid.*, 132-133.

⁸⁰ *Ibid.*, p.133.

⁸¹ Prost y Vincent, citados en: RODRIGO, M. [et al.]. “Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión”. *Actas y memoria final: Congreso Internal Fundacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC)*. Santiago de Compostela, 2008. ISBN 978-84-612-3816-3.

⁸² ALSINA, R. [et al.]. “Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión”. *Verso e reverso*. (2008), núm. 49. [En línea]. Fuente: <<http://www.versoereverso.unisinos.br/index.php?e=13&s=9&a=111>>. (Consulta realizada en junio de 2008).

⁸³ BUCKINGHAM, D. *Crecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002, p. 45. (La cursiva es del original).

⁸⁴ NOGUERA, C. E. “La construcción de la infancia en el discurso de los pedagogos de la Escuela activa”. *Portal Educared, Antesdeayer*. [En línea]. Fuente: <<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/>>. (Consulta realizada el 14 de noviembre de 2008).

1.2.4 La infancia como exclusión

Resulta muy significativo realizar un primer nivel de concreción de la noción de infancia a través de su significación etimológica, como venimos haciendo con otros muchos conceptos a lo largo de este capítulo. *Infancia*, es relativo al concepto latino *infans* (in-fari; “que no habla, sin habla, que tiene dificultades de expresión”).⁸⁵ Así, algunos autores como Ong, desvelan una primera característica esencial de la infancia: su prohibición para hablar, su aislamiento con respecto a la sociedad;⁸⁶ algo que, por otra parte –y en otros términos– ya hemos visto a través de algunas de las principales significaciones otorgadas a la noción de educación. En este sentido, coincidimos con autores como Buckingham en el hecho de que la infancia a menudo viene definida por su oposición a la noción de *madurez*.⁸⁷

A través del modelo rousseauiano de educación nos aproximamos a la concepción de la educación centrada en el niño como sujeto necesitado de protección ante una sociedad corruptora y corrupta. Bajo la premisa de que el niño es bueno por naturaleza y que es la sociedad la que pervierte a los individuos, la única manera de crear hombres capacitados para la vida en sociedad será, según el propio Rousseau, protegerlos en su infancia; extraerlos de la sociedad, para luego devolverlos preparados, curtidos. Por consiguiente, la infancia de la protección es también la infancia de la prohibición. Concebida bajo estos parámetros, si bien es una etapa particular en el desarrollo del ser humano, digna de ser reconocida y estudiada constituye, a su vez, una etapa pre-social o a-social; si no en términos absolutos (desde un punto de vista radicalizado, como en la concepción naturalista rousseauiana) sí en términos relativos, a través de la sustitución del proceso de educación por la actividad de enseñanza.⁸⁸

Es en este punto donde las concepciones lockeana y rousseauiana encuentran su complementación. La escuela tradicional se convierte en la institución que ejemplifica

⁸⁵ SEVA I LLINARES, A. (dir.) *Diccionari llatí-català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1995.

⁸⁶ ONG, W. J. “Information and/or Communication: Interactions”. *Communication Research Trends*. 1996, (vol. 16), núm. 3, p. 6. En este sentido, estoy en deuda con el texto: RODRIGO, M. [et al.]. “Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión”. *Actas y memoria final: Congreso Internal Fundacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC)*. Santiago de Compostela, 2008. ISBN 978-84-612-3816-3.

⁸⁷ BUCKINGHAM, D. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002, p. 19.

⁸⁸ *Ibid.*, 89.

esta conciliación de modelos educativos. La escuela se convierte, paradójicamente, en la institución que crea individuos sociales apartándolos, protegiéndolos de la sociedad. Por una parte, deviene una sociedad en miniatura, con sus propias normas y jerarquías, a la vez que transmite unos contenidos simbólicos de carácter histórico, social y cultural atendiendo a su utilidad futura; por otra parte, supone extraer a los niños de determinadas realidades sociales manteniendo intacta su inocencia, protegiéndoles de “lo exterior”; una función tradicionalmente realizada con la complicidad del entorno familiar como continuador de este espacio de privación. Como recuerda Buckingham, “donde más claramente se aplica este intento de excluir a los niños es en los ámbitos de la violencia y la sexualidad, de la economía y de la política”;⁸⁹ y es, precisamente en este punto, donde juegan un papel importante los medios de comunicación y las TIC como una de las principales fuentes de información y entretenimiento.⁹⁰

1.3 La pérdida de hegemonía de la educación tradicional

La pérdida de hegemonía de la educación tradicional como discurso totalizador está innegablemente ligada al desarrollo de la tecnología aplicada a los procesos comunicativos y a la teorización de la comunicación. En este punto es necesario hacer referencia al importante papel jugado por la *Mass Communication Research* en la configuración de un debate social sobre la influencia de los medios en los individuos y en la sociedad. La historia de la investigación en comunicación ha tenido como objeto principal –sobre todo en sus primeras etapas– poner de manifiesto las influencias y los efectos de los medios de comunicación sobre los ciudadanos. Así, a partir de la década de los veinte y hasta los sesenta, colaboró en la concepción del papel hegemónico de los medios de comunicación, no como fuentes de información sino –y principalmente– como fuentes de concienciación; como configuradores de conciencia social. Al centrar su investigación en el interés científico sobre los *efectos* y las *influencias*, la *Mass Communication Research* contribuyó, inevitablemente, a la pérdida de hegemonía de la educación –en su concepción tradicional– como discurso totalizador. Primero centrada en las influencias a corto plazo y más adelante en la medición y los efectos a largo

⁸⁹ *Ibid.*, 26.

⁹⁰ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

plazo, configuró una concepción de los medios de comunicación como una excelente herramienta para la instrucción de la sociedad.⁹¹

A partir de finales de la década de los sesenta, a través de la aportación a la investigación de los procesos comunicativos desarrollada por la corriente de los *Cultural Studies* (Estudios Culturales) consolidada en Europa a través de la Escuela de Birmingham, se llevará a cabo una denuncia a la restricción del proceso comunicativo como proceso transmisivo; reivindicando la competencia cultural de los ciudadanos y redescubriendo la comunicación –y la educación– como un proceso de naturaleza abierta, dinámica y flexible.⁹² Esta corriente de investigación constatará que más que de receptor –del latín *receptor* (que acoge, que protege)⁹³ y del que surge *recipiendus* (que ha de ser recibido)–⁹⁴ debería hablarse de co-constructor; reivindicando el papel activo de las audiencias –y de los educandos– en el proceso comunicativo y, por consiguiente, en la decodificación/resignificación/apropiación de textos de distinta naturaleza y procedencia.

Rechazando la influencia positivista en el marco de la Teoría de la Comunicación,⁹⁵ autores como Martín Barbero incidirán en la necesaria reflexión y reubicación de las nociones de educación y cultura a través de una redefinición de la comunicación⁹⁶ entendida como mediación y, por tanto, como negociación de símbolos; partiendo de la constatación –a mediados de la década de los sesenta y de la mano de autores como Stuart Hall– de la naturaleza compleja del proceso comunicativo.⁹⁷ De este modo, a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta se dará la confluencia de tres factores determinantes en la pérdida de hegemonía del concepto de educación tradicional y de la escuela como institución educativa por excelencia:

⁹¹ BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006.

⁹² LULL, J. *Medios de comunicación, cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

⁹³ SEVA I LINARES, A. (dir.) *Diccionari Llatí-Català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1993.

⁹⁴ BRUGUERA I TALLEDA, J. [et al.]. *Diccionari Etimològic*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1996.

⁹⁵ MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

⁹⁶ MARTÍN-BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

⁹⁷ Partiendo del concepto de *polisemia* y a través de diversos trabajos entre los cuales cabe destacar el artículo *Encoding and Decoding in Television Discourse*, publicado en 1973 por el Contemporary Cultural Studies (CCS) de la Escuela de Birmingham y recogido, a su vez en el capítulo 10 de una obra posterior: HALL, S. [et al.]. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. Londres: Hutchinson, 1980.

En primer lugar, la concepción generalizada de la existencia de una crisis de los sistemas educativos de las sociedades occidentales que obligará a las principales instituciones europeas a reconocer la necesidad de un cambio de posicionamiento respecto a la institución escolar; asumiendo su decadencia y su desanclaje social. Serán cuatro los principales detonantes identificados de esta crisis en el contexto europeo: un proceso de escolarización masiva, una falta de recursos para hacerle frente, el carácter burocrático de los sistemas educativos y el peso de la tradición en la educación formal.⁹⁸

En segundo lugar, las críticas a la función transmisora/reproductora/meritocrática de la escuela, que fueron *in crescendo* encontrando su punto álgido a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta; de la mano de corrientes de renovación pedagógica que alertarán de la necesidad de consolidar una nueva concepción de la educación formal. Cabe destacar, en este punto, el importante papel que jugaron, en el contexto español –y principalmente en el marco de Catalunya– los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica.⁹⁹

⁹⁸ COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978, p. 11. Como venimos poniendo de manifiesto, a los cuatro factores señalados por Coombs como causantes de la Crisis Mundial de la Educación, cabría añadir un quinto: el auge de los medios de comunicación y el desarrollo de los procesos tecnológicos en materia de comunicación –actualmente, de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)–, claves en la pérdida de la hegemonía de un concepto de educación reducido a enseñanza.

⁹⁹ Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) surgen en España durante la década de los setenta con un discurso profundamente antifranquista. Su principal objetivo era promover una dinámica de resistencia frente a una crisis de legitimación del profesorado por parte de la sociedad. La escuela y la universidad, en su concepción tradicional, estaban destinadas –según estos MRP– a convertir al profesor en un mediador entre el conocimiento y los valores considerados válidos por los grupos dominantes de la sociedad y los jóvenes que debían asumirlos. [TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991]. De esta forma, fueron constituyéndose en toda España, desde inicios de los setenta, múltiples asociaciones y agrupaciones de carácter local que, de manera desorganizada, llevaban a cabo todo tipo de actividades con el objetivo de actualizar el sistema educativo desde la praxis. Como destaca Mata, el caso del nacimiento de los MRP en Catalunya tiene características muy distintas al del resto de España, en el que, tal y como recuerda la pedagoga, la inspiración fue la Institución Libre de Enseñanza y el modelo de escuela pública que se propagó durante la Segunda República, quedando bruscamente truncado con la guerra civil y el régimen franquista. [Ver: FERNÁNDEZ, J. “Entrevista a Marta Mata”. *T. E, Trabajadores de la Enseñanza*. (Mayo de 2003), núm. 243, pp. 10-13]. En el caso de Catalunya, estos MRP surgen a partir de 1965 –con la fundación de la Escuela de Maestros Rosa Sensat– y vinculados a la defensa de la lengua y la cultura catalana en la escuela. [Ver: ROIG, O. *La Escuela Moderna y la Renovación Pedagógica en Cataluña*. [En línea]. Fuente: <<http://www.acracia.org/comferrer5.html>> (Consulta realizada el 10 de junio de 2008)]. Tal y como destaca Roig, la aparición de los MRP de Catalunya tiene su punto de partida en las Escuelas de Verano potenciadas a partir de 1914 con la aprobación del Estatuto de la Mancomunidad de Catalunya. Personajes como Eladi Homs, Alexandre Galí, Pere Vergés o Rosa Sensat irán gestando así lo que se conoce como segunda renovación pedagógica; entendiendo la aparición de los MRP de Catalunya como un fenómeno ligado, en continuidad, con las primeras propuestas educativas potenciadas por la burguesía catalana antes de 1936. [Ver: ROIG, O. *La Institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de psicologia de la salut i psicologia social, 2002, pp. 265-269. (Tesis doctoral en línea). Fuente: <<http://www.tesisenxarxa.net/>>.

Un tercer factor determinante en la pérdida de hegemonía de la educación tradicional y de la institución escolar como discurso totalizar es el nacimiento de los denominados movimientos de desescolarización, de la mano de autores como Illich, Reimer o Goodman, en un contexto en que empezaba a vislumbrarse la existencia de una escuela paralela: la de los medios de comunicación.

1.3.1 Los medios de comunicación: La escuela paralela

El concepto de *Escuela Paralela*, promulgado por la Sociología en la década de los sesenta –y, especialmente gracias a la contribución de Georges Friedmann en sus artículos de *Le Monde* del 7, 8 y 9 de enero de 1966– constituye el preludeo de una crisis en la escuela, la institución educativa por excelencia.¹⁰⁰ La fuerza del concepto de *Escuela Paralela* va ligado, como recuerda Parés i Maicas, a la consideración de los medios de comunicación, no exclusivamente como organización empresarial, sino también como *institución social* y, por consiguiente, contemplando dos objetivos principales: producir y difundir conocimiento y, a su vez, proporcionar espacios de encuentro entre emisores y receptores con el objetivo de consolidar una opinión pública.¹⁰¹ Esta concepción de los medios en su dimensión comunicativa y social es la

(Consulta realizada el 17 de noviembre de 2008)]. El colectivo Rosa Sensat, fue el encargado de organizar la primera Escuela de Verano tras la Guerra Civil, en 1967; las Escuelas de Verano jugaron, de este modo, un papel importante debido a que permitían realizar cursos, jornadas formativas, conferencias, debates y seminarios que potenciaban la concepción de la educación como un proceso de formación permanente y diálogo constante. Sin embargo, podemos considerar que la muerte del general Franco el 20 de noviembre de 1975 es el motor que impulsa la actividad de los MRP en España y, principalmente, en Catalunya; convirtiéndose, llegado este punto, en la plataforma de defensa de la educación y de los profesores como colectivo y reclamando su voluntad y su capacidad de influir en las innovaciones educativas que debían dar respuesta a las nuevas realidades políticas, sociales y culturales del país. [TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991]. Con la llegada de la Democracia a España, se acaba dando lugar a una institucionalización progresiva que comporta el nacimiento de las Federaciones de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRP) de las diversas Comunidades Autónomas en 1979. Todas ellas formarán, en 1992, la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (CEMRP) y tendrán como objetivo común la defensa de la Escuela Pública.

¹⁰⁰ Así lo recogen autores como Louis Porcher o Manuel Parés i Maicas. Consultar: PORCHER, L. *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1976; PARÉS I MAICAS, M. *Introducción a la comunicación social*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias, PPU, 1992. Ambos hacen referencia a las aportaciones de Georges Friedmann al considerar a los medios de comunicación desde “la dimensión educativa de la comunicación social” convirtiéndolos, así, en “una escuela paralela al servicio de los ciudadanos como receptores de los mass media”. PARÉS I MAICAS, M. *Introducción a la comunicación social*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias, PPU, 1992, p. 263.

¹⁰¹ *Ibid.*, 215.

base para su aceptación como agentes socioeducativos y, por consiguiente, para la pérdida definitiva de hegemonía de la escuela como *institución* educativa.¹⁰²

En la década de los setenta, Louis Porcher hará hincapié en la necesidad de reconocer abiertamente el concepto de *Escuela Paralela* y de hacer frente a la tensión en la que puede desembocar: una inevitable relación de desconfianza entre escuela y medios de comunicación.¹⁰³

La escuela paralela constituye el conjunto de las vías mediante las cuales y, al margen de la escuela, llegan hasta los alumnos (y a quienes no lo son), las informaciones, los conocimientos y cierta formación cultural, correspondientes a los más variados campos. Sus instrumentos son los de la comunicación de masas: cabe citar, esencialmente, la prensa, la tira dibujada, la radio, el cine y, sobre todo, la televisión. Esos nuevos canales de comunicación, no controlados por los docentes, llegan a los alumnos en forma asidua y masiva. Cualquiera sea la opinión que se tenga al respecto, no es posible descuidar el problema pedagógico y sociológico que plantean. Es cuestión de saber si la escuela y la escuela paralela van a ignorarse, a comportarse como adversarias, o a aliarse.

Porcher, además, señala el principal motivo que puede provocar esta relación de desconfianza. Para ello, se sirve de las principales corrientes de la *Mass Communication Research* en lo que podemos denominar su segunda etapa (1940-1960);¹⁰⁴ dominada por la concepción de Lazarsfeld, Berelson y Gaudet en su teoría de la *two-step flow of communication* (las dos fases de la comunicación), que pone de manifiesto el papel de la mediación en el proceso comunicativo y, por consiguiente, también en el aprendizaje.¹⁰⁵

Si es verdad, por un lado, que las comunicaciones masivas funcionan según la ley del *two-step-flow* y, por otro, que los docentes mantienen a la cultura audiovisual (o en general a la tercera cultura) fuera del campo de la cultura propiamente dicha (o de la “cultura culta”), resulta pues inevitable que aparezcan guías de opinión cultural cuya definición social no se confunda con la de los docentes. Se crearán circuitos culturales ajenos al de la escuela y así la acción de ésta, en forma inevitable, se hallará

¹⁰² La consolidación de la concepción de los medios de comunicación como agentes socioeducativos llegará con la adopción de la noción de Educación Permanente.

¹⁰³ PORCHER, L. *La Escuela Paralela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1976.

¹⁰⁴ Según la caracterización de Busquet, Medina y Sort. Consultar: BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006.

¹⁰⁵ PORCHER, L. *La Escuela Paralela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1976, p. 26. No obstante, cabe señalar que Porcher lleva a cabo una férrea defensa de la Tecnología de la Educación, es decir, de la utilización de la tecnología como herramienta para la instrucción; una concepción que no debe confundirse con la denominada Educación Mediática o Educación en Medios de Comunicación.

sociológicamente marcada. Esa es para nosotros, teniendo en cuenta el problema que aquí nos ocupa, la dimensión más profunda de la “escuela paralela” o, como se empieza a decir en forma sintomática, de “la otra escuela”.

Durante la década de los setenta otros autores como Illich, Reimer y Goodman defenderán posiciones más radicales, reivindicando la necesidad de llevar a cabo un proceso de desescolarización.¹⁰⁶ Para estos autores, los medios de comunicación de masas –y, en términos más abarcativos, la revolución tecnológica– sientan las bases para nuevas concepciones de la educación y nuevas instituciones educativas capaces de asumir las funciones desarrolladas por la escuela. Dos de las obras fundamentales para entender el movimiento de la desescolarización son *La sociedad desescolarizada* de Ivan Illich y *La escuela ha muerto* de Everett Reimer; ambas datan de principios de la década de los setenta (1970-1971) y son el fruto de un largo proceso de reflexión y diálogo entre los dos autores llevado a cabo durante más de una década.¹⁰⁷

Si bien poníamos de manifiesto que entre 1960 y 1970 cobran importancia los medios de comunicación entendidos como *instituciones sociales* y no exclusivamente como organizaciones empresariales, este mismo periodo coincide con la caracterización de la escuela como una gran *empresa* o *industria* abocada inevitablemente al fracaso.¹⁰⁸ En definitiva, puede afirmarse que *a finales de la década de los sesenta y principios de los*

¹⁰⁶ P. Goodman deviene uno de los autores clave para entender el movimiento de la desescolarización. En su libro *La des-educación obligatoria* (1964), previo a los libros de Illich y Reimer, ya denunciaba la educación escolar como descontextualización y uniformización de la infancia y la juventud. Su libro se convierte, así, en una crítica a las voces que, por aquel entonces, exigían una ampliación de la educación obligatoria; una propuesta que, para Goodman constituía una estrategia para disfrazar el verdadero problema: la escasez de *demanda* laboral. GOODMAN, P. *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella, 1976.

¹⁰⁷ ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1976; REIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral, 1974. Para una aproximación a los postulados del movimiento de desescolarización, consultar: ILLICH, I. [et al.]. *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva imagen, 1977.

¹⁰⁸ Everett Reimer, en la obra citada, define la escuela como “la empresa más grande del mundo”, coincidiendo así con la concepción de Philip Coombs en *La crisis mundial de la educación* (1968), obra en la que define a la escuela como *industria*: “La enseñanza es una industria de <<trabajo intensivo>>, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera, paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplea”. COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978, p. 118. A su vez, Ivan Illich asegura que la escuela, como industria consituye la personificación del mito de los valores envasados, al considerar que “la escuela vende curriculum (...) El distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno”. ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1976, p. 59. La primera citación de esta nota al pie ha sido extraída de: REIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral, 1974, p. 19.

setenta se produce una cierta paradoja: la escuela empieza a ser conceptualizada como industria; mientras que la industria de los medios, como escuela.

Para autores como Porcher, Illich o Reimer, la escuela no es más que una *institución concha*;¹⁰⁹ una industria capaz de generar *productos* que puedan dar respuesta a las necesidades reales de sus *consumidores*. Por ello proponen una nueva visión de la Economía Política de la Educación en la cual las escuelas deben, necesariamente, perder protagonismo frente a las nuevas posibilidades de *autoeducación* que trae consigo el desarrollo tecnológico y que permiten sustituir el currículo escolar por lo que Reimer denomina *redes de objetivos pedagógicos*.¹¹⁰ Para Porcher, Illich o Reimer, el desarrollo tecnológico aplicado a los procesos comunicativos sienta las bases para un acceso generalizado a la información y a la educación.

Si los medios de comunicación pueden considerarse ‘una escuela paralela’, su consolidación como agentes socioeducativos sólo es posible mediante un concepto de educación abarcativo y, por consiguiente, si se entiende la educación como un proceso no únicamente restringido a la etapa de la infancia y la juventud, sino como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. A través del concepto de Educación Permanente y de la distinción entre educación formal, educación no formal y educación informal –que veremos en el próximo capítulo– se reduce de forma significativa el papel de la escuela como *institución educativa*. Si antes fue la única institución y la

¹⁰⁹ No obstante, cabe destacar que ninguno de estos tres autores utiliza este término; se trata, por el contrario, de una noción definida por Anthony Giddens en *Un mundo desbocado* (1999) como: “instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir”. GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000, p. 30. Es necesario constatar que para Giddens, estas *instituciones concha* son instituciones desarraigadas de su contexto de origen. Tal y como explica Giddens en una obra anterior, *Consecuencias de la modernidad* (1990), este proceso de *desanclaje* es considerado como algo positivo, puesto que libera a las instituciones de su pasado: “La separación tiempo-espacio y su formación dentro de estandarizadas y <<vacías>> dimensiones, corta las conexiones que existen entre la actividad social y su <<anclaje>> en las particularidades de los contextos de presencia. Las instituciones <<desvinculadas>> extienden enormemente el ámbito de distanciamiento entre tiempo-espacio y (...) Este fenómeno sirve para abrir un abanico de posibilidades de cambio al liberar de las restricciones impuestas por hábitos y prácticas locales.” [GIDDENS, G. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza, 1997, p. 31]. Al contrario, para Porcher, Illich o Reimer, esta falta de conexión espacio-temporal conlleva un desarraigo de la escuela con respecto a su presente; y, por consiguiente, una falta de adecuación entre una realidad social *presente* y una educación propia del *pasado*.

¹¹⁰ “La gran economía mediante la cual hoy es posible organizar los distintos tipos de sistemas de documentación para que un número casi ilimitado de personas tenga rápido acceso a los mismos, constituye uno de los hechos que permite que la casi ilimitada educación universal sea tan barata”. REIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral, 1974, p. 112.

única etapa de la vida dedicada a la formación, ahora será considerada una fuente de información y educación –entre otras– llevada a cabo en un periodo delimitado en el cual no actúa de forma exclusiva, sino compartiendo su tarea con otros agentes, entre los cuales irán ganando peso los medios de comunicación y las TIC.

2. La superación del concepto tradicional de Educación. La consolidación de los medios de comunicación como agentes educativos a través del concepto de Educación Permanente

Introducción

Neil Postman, en *Divertirse hasta morir*, analiza la problemática educativa desde su naturaleza comunicativa. Así, sostiene que uno de los problemas fundamentales de la educación en los albores del siglo XXI tiene su raíz en las diferencias en el aprendizaje en una cultura oral, escrita o visual. En este punto, asegura que estamos viviendo una tercera gran *crisis* de la educación occidental: la primera ocurrió en el siglo V a.C en Atenas, con la creación del alfabeto y el consiguiente cambio de una cultura oral a una escrita; la segunda, en el siglo XVI, con la invención de la imprenta y sus consecuencias radicales en la configuración de una nueva Europa; la tercera, se está produciendo en la actualidad como consecuencia de la invención de la televisión y la emergencia de las nuevas pantallas.¹¹¹ Daniel Bell contempla estas transformaciones en términos de *revolución*. Así, encontramos la revolución del lenguaje, la revolución de la escritura, la revolución de la imprenta y, por último, la revolución de las telecomunicaciones; donde convergen telefonía, telemática y televisión transformando el sistema de transmisiones y comunicaciones.¹¹²

Esta última revolución comunicativa que nos sitúa en la Era Digital, trae consigo nuevas formas de comunicación social. A la *comunicación interpersonal* y la *comunicación de masas* cabe sumar hoy la emergencia y desarrollo constante de la denominada *autocomunicación de masas*. Si las últimas etapas de la investigación en comunicación de masas ponen de manifiesto el papel activo del mal denominado *receptor*; la aparición de la autocomunicación de masas le convierte en *prosumidor*, al permitirle actuar, simultáneamente como productor (*producer*) y consumidor (*consumer*) en el entorno

¹¹¹ POSTMAN, N. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000, pp. 151-152.

¹¹² BELL, D. *La telecomunicación y el cambio social*. En: DE MORAGAS, M. *Sociología de la Comunicación de masas*. Citado por: PARÉS I MAICAS, M. *Introducción a la comunicación social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU, 1992, p. 149.

mediático. A su vez, hoy más que nunca, cualquier sujeto es susceptible de convertirse, simultáneamente, en educando y educador.¹¹³

Para Castells, la autocomunicación de masas “es comunicación de masas porque potencialmente puede llegar a una audiencia global, como cuando se cuelga un vídeo en YouTube, un blog con enlaces RSS a una serie de webs o un mensaje a una lista enorme de direcciones de correo electrónico. Al mismo tiempo, es autocomunicación porque uno mismo genera el mensaje, define los posibles receptores y selecciona los mensajes concretos o los contenidos de la web y de las redes de comunicación electrónica que quiere recuperar”.¹¹⁴

No es objeto de este capítulo hacer un recorrido a través de la historia de la comunicación y las consecuencias del desarrollo tecnológico en las tipologías de aprendizaje humano; no obstante, es evidente que han ido de la mano –y como factor decisivo– de las transformaciones sociales, culturales y educacionales. Prueba de ello es la superación del concepto tradicional de Educación a través de la consolidación del concepto de Educación Permanente. Esta nueva concepción del proceso educocomunicativo supone la superación de las tres características fundamentales que reducían la educación a enseñanza.¹¹⁵ En primer lugar, la educación ya no es un proceso llevado a cabo, necesariamente, *por* el hombre y para el hombre, en cuanto no requiere a un mínimo de dos sujetos; en segundo lugar, el proceso educativo no se deriva, necesariamente, de unos objetivos preestablecidos, en cuanto no tiene porqué desarrollarse en un contexto *formalmente* educacional; en tercer lugar, el proceso educativo tampoco requiere de un cierto grado de intencionalidad por parte del educador, en cuanto puede derivarse de contextos en los que ningún individuo se identifique como tal.

Solerdelcoll y otros definen la *Educación a lo largo de la vida* como “una construcció continuada de la persona humana, del seu saber i de les seves aptituds, i també de la seva facultat de judici i d’acció. Li ha de permetre prendre consciència de sí mateix i del

¹¹³ JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008.

¹¹⁴ CASTELLS, M. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza, 2009, p. 88.

¹¹⁵ MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l’aprenentatge per a l’estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987.

seu entorn i desenvolupar el seu paper social en el món del treball i de la ciutadania”.¹¹⁶ Por otra parte, el concepto de *Educación Permanente* es, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (de ahora en adelante UNESCO) “un projecte encaminat tant a la reestructuració del sistema educatiu existent, com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fóra del sistema educatiu; en aquest projecte, l’home és l’agent de la seva pròpia educació per mitjà de la interacció permanent de les seves accions i la seva reflexió; l’educació permanent lluny de limitar-se a un període d’escolaritat, ha d’integrar totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics”.¹¹⁷

Educación Permanente y *Educación a lo largo de la vida* serán utilizados indistintamente para definir una educación entendida en su sentido más abarcativo, respondiendo a la identificación de tres tipologías de aprendizaje y, por tanto, de tres aproximaciones distintas a la educación. *La educación formal*, que tiene un carácter intencional y planificado, así como sistematizado e institucionalizado, se corresponde con la educación de tipo escolar y universitaria. *La educación no formal* comprende aquellos contextos en los que, pese a haber una clara intención y planificación educativa, esta se lleva a cabo fuera del ámbito escolar, por ejemplo mediante actividades de ocio o deporte. *La educación informal* será identificada como aquella que se produce de manera no intencionada ni planificada en contextos de interacción propios de la vida cotidiana.¹¹⁸

2.1 Origen del concepto de Educación Permanente

Debemos el concepto de Educación Permanente al contexto educativo que se vivió en Francia a finales del siglo XVIII como consecuencia del impulso de la Revolución Francesa y su fuerte influencia en el pensamiento y la política del país. Para ello, será clave la aportación de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet (1743-1794), que sentará las bases teóricas para una nueva concepción de la educación a

¹¹⁶ SOLERDELCELL, M. [et al.]. *Diagnosi de l’educació permanent d’Osona*. Konsept: serveis tècnics culturals, 2005, p. 228. [En línea]. Fuente: <http://www.diba.es/educacio/pdf/dep_osona.pdf>. (Consulta realizada el 18 de noviembre de 2008).

¹¹⁷ *Ibid.*, 229.

¹¹⁸ Autores como Nassif llevan a cabo una clasificación más exhaustiva en la que distinguen educación funcional o cósmica, educación asistemática, educación ametódica y educación formal, sistematizada o sistemática. Ver: NASSIF, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983.

través de tres de sus principales obras: *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (1790), *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792), y *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*.¹¹⁹ El concepto de Educación Permanente surgirá, concretamente, del *Informe y Proyecto de Decreto para la organización general de la instrucción pública*, presentado el 21 de abril de 1792 a la Asamblea Francesa.

Los orígenes del concepto de Educación Permanente deben situarse en el marco global de las profundas transformaciones en las formas de comunicación de principios de la Europa moderna. Desde la aparición, a mediados del siglo XV, de folletos, carteles y hojas de papel impresas de carácter informativo, pasando por las publicaciones periódicas de noticias e información de las primeras décadas del siglo XVII y el desarrollo de una prensa periódica, comercial e independiente a partir del siglo XVIII irá gestándose, progresivamente, una concepción abarcativa de la noción de educación ligada a la libre expresión y circulación *masiva* de la opinión pública.¹²⁰ No obstante, no será hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la noción de Educación Permanente empiece a filtrarse en los textos pedagógicos elaborados por las principales instituciones europeas en materia de educación; dando lugar a una nueva y revolucionaria concepción del fenómeno educativo con una clara inspiración en el pensamiento ilustrado.

¹¹⁹ HOLGADO, J. "La educación moral condorcetiana". *Fuentes*. (2006), núm. 7. [En línea]. Fuente: <<http://www.revistafuentes.org/pdf/files/151.pdf>>. (Consulta realizada el 6 de mayo de 2006). Este artículo resulta interesante para comprender las implicaciones de la Revolución Francesa en el pensamiento educativo francés, exportado al resto de Europa. En su concepción de la Educación Permanente y su relación existente con la educación moral y con el desarrollo del *hombre completo*, Condorcet colabora en la concreción de un nuevo ideal educativo para un nuevo modelo de sociedad: "Así pues, al llegar la Revolución francesa están sobre la mesa todos los postulados éticos de la Ilustración y ahora se trata de encontrar un vehículo que posibilite el paso de una moral oscurantista, de marcado acento religioso y legitimadora de la sociedad estamental, a una moral racional y universal para construir el Estado burgués donde la educación se presenta como la panacea para convertir al siervo en ciudadano, capaz de hacer de la moralidad personal un compromiso colectivo". [*Ibid*, 8]. No obstante, para una mayor profundización en el pensamiento educativo de Condorcet es necesario consultar: CONDORCET, M. JEAN ANTOINE DE CARITAT. *Esbós d'un quadre històric dels progressos de l'esperit humà*. Barcelona: Laia, 1984. No sólo se trata de su obra más significativa en lo referente a esta temática, sino que su lectura es imprescindible para entender las nociones de *hombre completo* y de Educación Permanente; ligadas a un gran optimismo pedagógico propio de la Ilustración y de la concepción de educación como *duco*, como progreso.

¹²⁰ THOMPSON, J. B. *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998, pp. 95-101.

En un primer momento, la noción de Educación Permanente se referirá, exclusivamente, a la educación de las personas adultas;¹²¹ posteriormente, a un necesario reciclaje de contenidos propio de algunos ámbitos profesionales en evolución. En una tercera etapa, se consolidará la definición de Educación Permanente o educación a lo largo de la vida que hemos expuesto anteriormente y que coincide con su concepción teórica actual. Será a finales de la década de los setenta, y debido a la necesidad de encontrar una respuesta satisfactoria a la crisis y al anacronismo de los sistemas educativos formales, cuando la noción de Educación Permanente se consolide como un pilar fundamental en la tarea desarrollada por organismos internacionales como la UNESCO, la Unión Europea (UE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o el Banco Mundial (BM); con el objetivo de adaptar a los ciudadanos a las sociedades del siglo XXI, en el marco de tres ambiciosos proyectos: la “Sociedad de la Información” y/o la “Sociedad del Conocimiento”, a nivel global, y la creación de “Ciudades Educadoras”, en el plano local.¹²²

Esta nueva hoja de ruta fundamentada en la interrelación entre educación y medios de comunicación en el marco de una nueva concepción de la sociedad constituirá, a su vez, una puerta de entrada para los medios de comunicación en las escuelas. Sierra Caballero, en *Políticas de Comunicación y educación* (2006) señala como punto de

¹²¹ FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L'Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978; NASSIF, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983. LENGRAUD, P. *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide/Unesco, 1973.

¹²² Solerdelcoll y otros, definen como ciudad educadora “la que vol transformar-se a través de l'educació. La que promou una educació multidireccional, globalitzadora, amb finalitats obertes, públiques, explicitades”. Ver: SOLERDELCELL, M. [et al.]. *Diagnosi de l'educació permanent d'Osona*. Konzept: Serveis tècnics culturals, 2005, p. 226. [En línea]. Fuente: <http://www.diba.es/educacio/pdf/dep_osona.pdf>. (Consulta realizada el 18 de noviembre de 2008). En el contexto catalán encontramos, a este respecto, el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) de Barcelona; que pretende convertirse en “un instrumento de gobierno educativo basado en la participación ciudadana, la planificación estratégica y la corresponsabilidad social en la educación formal, no formal e informal”. Esta red educativa ciudadana compromete a entidades de muy diversa índole en proyectos que se llevan a cabo con el apoyo del Instituto Municipal de Barcelona (IMEB). La idea de convertir Barcelona en una *Ciudad educadora* nace en el año 1990 y se desarrolla a mediados de los años noventa a partir de la idea de crear el PEC como plan estratégico de educación para la ciudad. En 1999, representantes de la sociedad civil y de las instituciones públicas se comprometieron a impulsar este proyecto, partiendo de un proceso de reflexión y debate abierto en enero de 1998 y que llegó a su fin en abril de 1999. Esta primera fase del PEC se conoce como PEC-1 y tuvo como objetivo establecer un marco teórico que sirviera como base para la construcción de la educación del futuro de la ciudad de Barcelona. El proceso de reflexión contó con la colaboración de expertos y ciudadanos y se clausuró con el Congreso *La educació és la clau*, que se celebró del 7 al 9 de abril de 1999. Consultar: Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona. [En línea]. Fuente: <http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPl/0,3698,60797962_60807355_1,00.html>. (Consulta realizada el 18 de noviembre de 2008).

partida de la relación entre educación y medios de comunicación el nacimiento de las políticas educativas europeas desarrolladas a través de la creación y progresiva consolidación de la UNESCO. Así, en una primera etapa que parte de su fundación en 1946 hasta inicios de la década de los sesenta, comienzan a esbozarse proyectos escolares vinculados a la prensa, la radio y la televisión, consideradas como herramientas *educativas*. No obstante, su carácter desorganizado y su voluntad más exploratoria que didáctica llevarán al autor a concluir que “sólo a partir de la década de los sesenta podemos hablar, en sentido estricto, de políticas de comunicación y educación”.¹²³

A su vez, para Sierra Caballero, ni el concepto de Educación Permanente ni la progresiva inclusión de los medios de comunicación en las escuelas pueden ser analizados críticamente sin tener en cuenta las estrechas relaciones entre *Comunicación, Educación y Desarrollo* (2002).¹²⁴ En este punto, el autor defiende la necesidad de potenciar una nueva disciplina científica, la Economía Política de la Educación,¹²⁵ y denuncia el carácter instrumental de la inserción de los medios de comunicación en las escuelas:¹²⁶

Entre 1960 y 1972, los programas aprobados oficialmente por la UNESCO se van a centrar en la planificación de la enseñanza, utilizando los medios de comunicación social en aquellas áreas más subdesarrolladas de los países del Tercer Mundo como un proceso de <<extensión tecnológica del conocimiento>> que terminará por planificar la educación transfronteriza al servicio de la seguridad nacional estadounidense, concibiendo la comunicación educativa como una eficaz arma de propaganda en el panorama convulso de la nueva geopolítica internacional.

¹²³ SIERRA CABALLERO, F. *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2006, p. 40.

¹²⁴ SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002.

¹²⁵ En *Comunicación y desarrollo* (2002) pero, sobre todo, en *Políticas de Comunicación y Educación* (2006). “Como marco teórico fundamental, el conocimiento que nos ofrece en esta línea de estudios la Economía Política de la Comunicación y la Cultura puede clarificar no sólo la lógica y evolución de la industria telemática en el contexto de la construcción de la Sociedad Global de la Información, sino además el propio objeto de estudio, la problemática y las posibles respuestas que necesariamente deben ser alentadas, interdisciplinariamente, en las Ciencias de la Comunicación, la Economía, la Política y las Ciencias de la Educación, en relación con las actuales reformas educativas y los procesos de convergencia del sector de la comunicación y los sistemas formales de enseñanza”. SIERRA CABALLERO, F. *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2006, p. 62.

¹²⁶ SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002, pp. 101-102.

Sierra Caballero pone de relieve la importante influencia de la *Mass Communication Research* –y, más concretamente de su primera etapa marcada por el paradigma de Lasswell–,¹²⁷ en la consolidación de las políticas en materia de *Comunicación Educativa* llevadas a cabo por la UNESCO a partir de la década de los sesenta.¹²⁸

[La Comunicación Educativa] Se había concretado en el uso pedagógico de los medios a partir de tres supuestos fundamentales según el modelo de difusión de innovaciones (...) se entendía que la comunicación es por sí misma capaz de generar desarrollo independientemente de los factores políticos y socioeconómicos (...) se partía del supuesto según el cual el incremento en la producción y consumo de bienes y servicios constituye la esencia del desarrollo (...) la productividad se identificó automáticamente con las políticas de innovación tecnológica. La transferencia de nuevas técnicas, herramientas y tecnologías para la producción, junto a la capacitación de la mano de obra vía satélite, a través de los distintos proyectos de teleeducación, eran la mejor garantía de modernización y desarrollo.

Una tercera etapa de la UNESCO –siempre siguiendo a Sierra Caballero– conceptualizada durante el periodo 1980-1993, constituiría una etapa de involución marcada por políticas anti reformistas de manos de los gobiernos de Reagan y Thatcher y por una vuelta a los imperativos del capitalismo y a la libre circulación de la información; poniendo fin al proyecto del NOMIC. La cuarta etapa, desarrollada a partir de 1995, seguiría la misma lógica que la etapa anterior. Así, estaría marcada por “el proyecto norteamericano de globalización asumido por el G8” en el que, nuevamente, “las dimensiones económicas y culturales de la comunicación no pueden ser disociadas del proceso general de intercambio y de las políticas estratégicas de integración económica regional”.

Al margen de lo que Sierra Caballero define como Historia de la Comunicación Educativa partiendo de las Políticas Educativas en materia de educación y comunicación, puede sostenerse que existen, principalmente, cuatro motores –o cuatro referentes teóricos– que resultaron de gran relevancia en la consolidación del concepto de Educación Permanente. *Estos cuatro referentes, no sólo ponen de manifiesto las potencialidades educativas de los medios de comunicación de masas, sino que*

SIERRA CABALLERO, F. *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2006, p. 48.

¹²⁷ Ver capítulo 2 y, más concretamente, apartado 2.2.1.

¹²⁸ SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002, p. 146.

contribuyen a definir una nueva necesidad educativa: la educación en Medios de comunicación.

2.2 Cuatro motores para el concepto de Educación Permanente

El término de Educación Permanente será adoptado por la UNESCO en 1965,¹²⁹ a raíz de la publicación del informe *Introducción a la Educación permanente*, elaborado por Paul Lengrand; que hará saltar las primeras alarmas sobre la necesidad de una profunda reforma de la concepción de la educación. Debe considerarse igualmente clave el informe elaborado por Philip Coombs a raíz de su discurso inaugural de la Conferencia Internacional sobre “La crisis mundial de la educación” que ofreció en Williamsburg (Virginia, EE.UU) en el año 1967 como Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP): *La crisis mundial de la educación* (1968).¹³⁰ Posteriormente, dos nuevos informes concretarán, definitivamente, el significado de esta noción: el informe Faure, *Aprender a ser*, (1972) y el informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996).

Una aproximación a las aportaciones de Lengrand (1965), Coombs (1968), Faure (1972) y Delors (1996), a través de los informes que desarrollan entre las décadas sesenta y noventa –y que constituyen los cuatro motores principales del concepto de Educación Permanente– nos permitirá entender su evolución y consolidación a lo largo de las últimas décadas.

2.2.1 Informe Lengrand (1965)

El informe Lengrand, presentado a mediados de la década de los sesenta, constituye el pistoletazo de salida para la adopción del término de Educación Permanente. Lengrand, que durante años estuvo vinculado a la investigación para el desarrollo y la mejora de la Educación de Adultos, pone de manifiesto la necesidad de superar una definición

¹²⁹ CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1994, p. 253.

¹³⁰ Este Instituto fue fundado por la Unesco y establecido en París en 1963. Fuente: <<http://www.unesco.org/iiep/spa/about/PCoombs.htm>>. (Consulta realizada en junio de 2008).

restrictiva del concepto de educación, entendiéndola ya no como una etapa del desarrollo del ser humano sino como un *proceso* que se alarga toda la vida.¹³¹

Entendemos por educación permanente un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas.

Lengrand justifica la necesidad de adoptar el concepto de Educación Permanente a través de lo que considera cinco grandes desafíos del hombre moderno: *la aceleración de los cambios* como consecuencia del desarrollo científico y tecnológico que traen consigo una cierta inseguridad en el ser humano; *la expansión demográfica* y el consecuente incremento de la demanda educativa que ponen en peligro la calidad y estabilidad de los sistemas educativos; la condición provisional del saber evidenciada por *la evolución de los conocimientos científicos y tecnológicos*; el *desafío político* propiciado por los cambios en las estructuras de los países, en sus relaciones de dependencia y en sus procesos de independencia;¹³² por último, *la crisis de los modelos de vida y de las relaciones* propias de una redefinición de la estructura familiar y laboral; ligada, a su vez, a la *crisis de las ideologías*, que fuerza a una reflexión en torno a la necesidad de una mayor autonomía por parte de los individuos.¹³³

El concepto de Educación Permanente se convierte en una propuesta de renovación que tiene su origen en una crítica a las instituciones educativas en su concepción tradicional; al considerar que la fórmula *educación igual a escuela* –ya sea para niños o para adultos– presenta cinco defectos: convierte la existencia de los individuos en una mera sucesión de etapas sin conexión alguna; aísla al ser humano de las realidades concretas sometiéndolo a un proceso de abstracción y exclusión; hace incompatible el ocio con la educación; convierte la educación en transmisión y, por consiguiente, elimina el diálogo

¹³¹ LENGRAND, P. *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide/Unesco, 1973, p. 26.

¹³² Para ello, la información, gracias al desarrollo de los medios de comunicación de masas, deviene un factor clave en el proceso de “formación” de individuos con “espíritu crítico y capacidad de elección”. *Ibid.*, 37.

¹³³ En este punto, constituye también un referente de la concepción de *Aprender a ser* que da título al informe Faure, de 1972: “El derecho a ser un hombre tiene su complemento en el deber de ser un hombre. Esto supone (...) ser responsable de sí mismo (...) de sus pensamientos, de sus juicios y de sus sentimientos.” *Ibid.*, 43.

y la participación, claves en el proceso; y, por último, al confundirse exclusivamente con la enseñanza de los más jóvenes –y convertirse en una actividad de carácter obligatorio– está abocada al inmovilismo.¹³⁴

La Educación Permanente que comienza a esbozarse a mediados de la década de los sesenta de la mano del Informe Lengrand constituye una reivindicación de la *autoeducación*; muy vinculada, todavía, a la necesidad de un reciclaje de contenidos en el contexto laboral: “la llamada educación general (...) adquiere su pleno significado (...) cuando su misión es preparar a los hombres para ejercer su profesión (...) Desde la perspectiva de una movilidad creciente de los puestos de trabajo, cuanto más general sea la educación (...) más práctica será”.¹³⁵ De este modo, el informe Lengrand, que a menudo pasa desapercibido frente a otros más carismáticos como el Informe Faure o el Informe Delors, ya puso en evidencia la necesidad de *aprender a aprender*, como una de las claves para la educación y la formación laboral del futuro, al considerar que: “Es preciso sobre todo enseñar a los alumnos a aprender, porque deberán aprender toda su vida (...) Quien no se pone al día está condenado a ser superado (...) La amenaza del paro tecnológico constituye, en todos los países, una preocupación constante para amplios sectores de la población activa. Constituye asimismo una de las motivaciones esenciales de todo un sector de la educación del adulto”.¹³⁶

La tecnología aplicada a los procesos sociocomunicativos se convierte, por tanto, en el punto de partida del concepto de Educación Permanente encerrando una cierta paradoja: aprender con la tecnología de los medios para defendernos de las consecuencias de esta propia tecnología. El papel de los medios de comunicación para esta nueva concepción de la educación a través de la noción de *autoeducación* parece clave, pese a que su función resta todavía difusa. Se los observa de manera inquieta, se los considera como una ‘presencia todopoderosa’ que concentra en sí misma grandes potencialidades, pero también múltiples peligros.¹³⁷

Para contrarrestar estos efectos nocivos y sacar el máximo beneficio de estos recursos puestos a nuestra disposición, no cabe la menor duda de que los poderes políticos tienen ciertas responsabilidades y

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*, 71.

¹³⁶ *Ibid.*, 34.

¹³⁷ *Ibid.*, 75.

posibilidades de intervenir. Recientes investigaciones han puesto de manifiesto la nefasta influencia de los programas en los que se mezclan la tontería y lo fantasmagórico con el terror y la violencia sobre las mentes de los niños y adolescentes. (...) Ya desde la infancia, en el ambiente familiar y en la escuela, el oyente y el espectador tienen que acostumbrarse a elegir, a aceptar tal programa y a rechazar tal otro.

El Informe Lengrand cae, por tanto, en la contradicción que supone considerar a los medios de comunicación como agentes educativos y, a su vez, como posibles enemigos en el proceso de educación.¹³⁸

(...) Si se admite la idea de que la educación supera en mucho los límites tradicionales que le corresponden, sobre todo los de la enseñanza, hay que aceptar también que cualquier persona que en un momento dado y en circunstancias determinadas tiene unas responsabilidades de instrucción y de formación es un educador. (...) Los padres son, cada vez más, los educadores prioritarios. Entre los personajes que tienen esta responsabilidad, aunque a veces no son conscientes de ello, hay que incluir a los administradores y a los animadores de los grandes medios de información, que a través de la radio, prensa, televisión y cine contribuyen poderosamente a modelar los espíritus, los corazones y los gustos. Todos estos sectores y personajes de las sociedades modernas forman el gran cuerpo de los educadores, y multiplican los recursos educativos de que disponen dichas sociedades. Esto no significa en absoluto que estén inmediatamente en condiciones de ejercer sus responsabilidades de una manera satisfactoria.

Esta tensión entre la reivindicación de los medios de comunicación como agentes socioeducativos y, a su vez, como doble vía de transformación de las prácticas de la educación formal –a través de su dimensión como instrumento educativo y como objeto de estudio en sí mismos desde un paradigma “vacunador”– será constante desde las primeras etapas del proceso de consolidación de la Educación Permanente. Sin embargo, como denota el título del informe Lengrand, en el momento de su redacción, a mediados de la década de los sesenta, esta noción no era más que el punto de partida hacia un modelo teórico pendiente de conceptualización y muy lejos aún de una aplicación práctica. En definitiva, constituye una nueva utopía moderna ligada al desarrollo tecnológico aplicado a los procesos comunicativos y, concretamente educativos: “Hoy, una empresa de esta envergadura ha entrado en el campo de lo posible. La educación permanente representa, en adelante, una gran esperanza. Y esta esperanza descansa sobre una gran fe en el hombre, una fe en su capacidad de

¹³⁸ *Ibid.*, 96. En este informe ya se pone de manifiesto la idea de que los medios de comunicación son agentes socioeducativos, sin embargo, también se vislumbra la interpretación que se le dará a esta fórmula: considerarlos como tal, no implica sino denunciar el pretendido deber de los medios de comunicación de ponerse al servicio de los intereses y valores defendidos en la enseñanza. Se trata, por consiguiente, de una visión instrumental de la relación entre medios de comunicación y escuela.

convertirse en adulto, responsable de su pensamiento, de sus sentimientos y de sus opciones”.¹³⁹

Sirva el informe Lengrand para poner de manifiesto una primera concepción instrumental de la relación entre medios de comunicación y educación: los medios de comunicación al servicio de la transmisión educativa y, por tanto, de la concepción tradicional de la educación.¹⁴⁰

2.2.2 Informe Coombs (1968)

El informe Coombs fue publicado en 1968 partiendo de un trabajo previo elaborado como discurso inaugural de la Conferencia Internacional sobre “La crisis mundial de la educación” que tuvo lugar en Williamsburg (Virginia, EE.UU) en el año 1967, y en la que Coombs participó como Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE).¹⁴¹

El informe *La crisis mundial de la educación* constituyó un importante punto de partida para la concienciación de la necesidad de adoptar un nuevo concepto de educación, así como de llevar a cabo una amplia revisión del sistema educativo, al constatar la existencia de una *crisis* en los planteamientos de la que hasta entonces había sido la

¹³⁹ *Ibid.*, 99. Dedicaremos el siguiente capítulo a dos grandes mitos relacionados con educación, medios de comunicación y sociedad: la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento, estrechamente ligados, como veremos a través de los informes Coombs, Faure y Delors, al concepto de Educación Permanente.

¹⁴⁰ “Si no dispusiéramos, por ejemplo, de la aportación considerable de la educación de los adultos, y, de un modo más general, de los modos de formación extraescolar, si los países no hubieran construido redes extensas de comunicación radiofónica, o televisiva, si los medios de una instrucción universal no estuvieran a nuestra disposición, nuestras reflexiones sobre la educación permanente serían vanas, y, sin duda, ni siquiera hubieran empezado a tomar forma”. *Ibid.*, 99.

¹⁴¹ Sierra Caballero, en *Comunicación, educación y desarrollo* (2002) sostiene que dicho instituto, fundado en París en 1963, constituía una “iniciativa de EEUU, dentro de su política hegemónica, dominante en el ámbito cultural”. Esta nueva institución, dependiente de la Unesco, tendría el objetivo de perfilar nuevos proyectos educativos en los ámbitos de la educación formal y no formal con el objetivo de avanzar en el estudio de los *mass media* como instrumento al servicio del desarrollo: “De esta forma, quien fuera asistente del Secretario de Estado para los Asuntos Culturales y Educativos de la administración norteamericana, transfería todo el saber y la ideología liberal de las relaciones internacionales al terreno de actuación propio de la Unesco, como medio al servicio de la guerra ideológica, concentrando en la reorganización y coordinación de los esfuerzos en materia de información, cultura y propaganda, según los objetivos no declarados de expansión imperialista.”. SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002, pp. 124, 126-127.

institución educativa por excelencia. Una de las principales aportaciones de Coombs a la Teoría de la Educación radica en su reivindicación de una imprescindible interdisciplinaridad; al constatar que la educación es un proceso complejo cuya comprensión requiere la colaboración de muy diversas disciplinas entre las cuales destacan no sólo la Pedagogía, la Psicología, la Filosofía o la Sociología de la Educación; también –y cada vez más– otras igualmente importantes para Coombs como la Economía Política de la Educación o la Tecnología Educativa.¹⁴²

Para Coombs, la crisis en la que está inmersa la institución educativa a nivel global desde el final de la segunda Guerra Mundial tiene cuatro causas principales.¹⁴³

La primera es el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, (...) la segunda es la aguda escasez de recursos, que impidió a los sistemas educativos el responder eficazmente a las nuevas demandas. La tercera es la inercia inherente a los sistemas de educación, que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas, aun cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esta adaptación. La cuarta es la inercia de la sociedad misma, la pesada carga del comportamiento tradicional, las costumbres religiosas, el prestigio, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras internacionales.

Una de las principales novedades del Informe elaborado por Philip Coombs es la introducción, en el marco de la Teoría de la Educación, de la concepción de escuela como industria. Al hablar en términos de “productividad” y “eficiencia”, Coombs establece una línea de análisis propia de la Economía y la Psicología Empresarial que determinan en fuerte medida algunos de los principios que, en su opinión, deben aplicarse para salir de la crisis.¹⁴⁴ Entre estos, cabe destacar tres: el principio de la

¹⁴² “El mundo de la educación, tal como lo vemos, se ha vuelto tan complejo y se halla en un estado tan grave que ningún vocabulario –ni siquiera el de la pedagogía– puede describirlo completamente. Por consiguiente, se necesitan lenguajes e ideas de muchas disciplinas intelectuales y esferas de acción que puedan ampliar la visión del proceso educativo, para ver de manera más clara todo el conjunto y obtener, así, mayores logros y beneficios”. COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978, p. 5.

¹⁴³ *Ibid.*, 9. Resulta realmente significativo constatar que los cuatro factores que Coombs destaca como detonantes de la crisis de la educación puedan ser considerados vigentes, aún hoy, en los sistemas educativos.

¹⁴⁴ Coombs establece siete principios: El principio de las diferencias individuales, el principio de la autoinstrucción, el principio de combinar la energía humana y los recursos físicos, el principio de las economías de escala, el principio de la división del trabajo, el principio de la concentración y la crítica de masas y el principio de superación. Todos ellos tienen sus raíces en la Biología, la Tecnología de la Educación y la Psicología Empresarial. Ver: *Ibid.*, 194.

autoinstrucción, el principio de combinar la energía humana y los recursos físicos, y el principio de la concentración y la crítica de masas.

El principio de la autoinstrucción parte de la premisa de que existe una “curiosidad natural” que empuja al niño hacia el conocimiento. Esta reivindicación no sólo reafirma el concepto herbartiano de *educabilidad* (capacidad inmanente del ser humano hacia el aprendizaje),¹⁴⁵ sino que abre las puertas a la posibilidad de una *autoeducación* ya introducida en el informe Lengrand; un aprendizaje que no requiere de instructor o de guía. El principio de la autoinstrucción es para Coombs una evidencia de la necesidad de motivar al niño para promover su aprendizaje; eliminando las connotaciones negativas de las tareas educativas, asociadas a la rutina, a la monotonía o al miedo al fracaso. Para ello –y en coherencia con *el principio de combinar la energía humana y los recursos físicos*– propondrá la inclusión de la Tecnología Educativa, que tiene como puntos de partida a la Teoría Cibernética y a la Psicología Conductista, y que se fundamenta en la concepción de que el trabajo humano puede ser mucho más productivo si se le dota de “más y mejores útiles y tecnologías”. La tecnología es considerada, así, una herramienta; un instrumento para la eficacia educativa.

Por último, el *principio de la concentración y la crítica de masas* constituye una llamada a la simplificación de los procesos de enseñanza. Adaptando este principio del ámbito empresarial y extrapolándolo a los contextos propios de la educación formal, Coombs desaconseja a la institución escolar intentar hacer frente a objetivos educativos que no considere prioritarios y que, por consiguiente, no vayan a ser llevados a cabo de forma intensa y durante un largo periodo de tiempo. La razón viene dada por un pragmatismo de tipo económico y social: la relación entre esfuerzo invertido y resultados obtenidos siempre será, según Philip Coombs, insatisfactoria. Así, la educación debe regirse por un principio de simplificación que permita un cierto equilibrio entre *inputs* y *outputs*.

En lo referente a la educación no formal, esa educación no sistemática ni pretendida que se lleva a cabo en contextos propios de la vida cotidiana y que convierte a los medios de comunicación –a priori– en agentes socioeducativos; Coombs sostiene que en ningún

¹⁴⁵ CAPITÁN DÍAZ, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Dykinson, 1984, pp. 776-780.

caso puede resultar eficaz en la mejora de la crisis mundial, en cuanto no constituye un proceso ordenado, sistemático, unificado y aplicable de forma mayoritaria; es decir, en cuando no es un proceso uniformizador.¹⁴⁶ Se constata, por consiguiente, que el informe elaborado por Philip Coombs defiende el concepto de Educación Permanente, no desde una concepción humanística, sino desde una concepción empresarial. Así, aconseja la adopción de la Educación Permanente en cuanto asegura la movilidad laboral y mejora la calidad y productividad a través de nuevos conocimientos y aplicaciones tecnológicas en los distintos sectores laborales, en una línea similar a la propuesta en el informe Lengrand.

Una última aportación del informe Coombs a la discusión sobre la problemática educativa en el marco de la Teoría Política de la Educación –tal vez la más importante– radica en su fuerte convencimiento en la necesidad de actualizar los currículos educativos europeos; hecho que obliga a replantear los objetivos y los contenidos de la educación formal. Con ello, Coombs pone al descubierto uno de los principales retos de la política educativa en el marco de la Educación Permanente:¹⁴⁷

La alternativa a esta estrategia [redefinición curricular] es caer en lo que constituye evidentemente un futuro peligroso para la educación, es decir, no contar con un itinerario previsto, dejándose llevar, cada día, en la dirección en que sopla el viento –dando vueltas en círculo o sin ir a parte alguna–.

Como veremos, a partir de la publicación del informe Coombs, esta tensión entre la aceptación de la necesidad de eliminar las barreras que constriñen el concepto de educación como proceso-progreso guiado (*duco*) y sus implicaciones en la pérdida de una trayectoria definida (*movere*) estará presente en las Políticas de Educación y Comunicación, convirtiéndose en un factor clave para la adopción del concepto de Educación Permanente vinculado a la noción de Sociedad de la Información y del Conocimiento; en la búsqueda de nuevas metáforas sociales fundamentadas en esta necesidad de control (o apariencia de control) de las transformaciones sociales y, por consiguiente, de los procesos educativos que supuestamente los *acompañan*, los *orientan* o los *dirigen*.

¹⁴⁶ “En contraste con la relativa nitidez y coherencia de un sistema de enseñanza formal, las actividades de la enseñanza informal son una mezcla descuidada que desafía la simple descripción o el diagnóstico y la medida de un planeamiento sistemático (...) su clientela es indefinida”. COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978, p. 202.

¹⁴⁷ *Ibid.*, 238.

Por este motivo, Coombs insta a los gobiernos a adoptar estrategias que devuelvan a la educación a su naturaleza primera que, en su opinión, es la de *instruir* a los seres humanos en las prácticas propias de la sociedad que les ha tocado vivir. En este sentido, durante mediados de la década de los sesenta y setenta, jugarán un papel importante los proyectos piloto destinados a incluir a los medios de comunicación social en las escuelas –tanto de países desarrollados como de países en vías de desarrollo– a través de una concepción de la libre circulación de la información no exenta, según autores como Sierra Caballero o Mattelart, de intereses políticos y económicos.¹⁴⁸

2.2.3 Informe Faure (1972)

La Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la UNESCO en 1971 y encabezada por Edgar Faure, constituyó un fuerte impulso para la consolidación del concepto de Educación Permanente. Faure, ex Ministro de Educación francés, fue escogido por René Maheu, director general de la UNESCO entre 1961 y 1974, para elaborar un análisis exhaustivo sobre la situación mundial de la educación que diera continuidad al trabajo elaborado previamente por Philip Coombs; pero que recogiera las críticas llevadas a cabo por los gobiernos latinoamericanos “a los afanes neocolonialistas de teleeducación internacional norteamericana”.¹⁴⁹

El informe, titulado *Aprender a ser. La educación del futuro* (1972), pretende hacer frente a uno de los principales problemas de la Educación en los albores del siglo XXI, que constituye, a su vez, una de las razones de peso para defender el concepto de Educación Permanente. La educación, a mitades de la década de los setenta, debe prever y configurar las sociedades del futuro:¹⁵⁰

¹⁴⁸ Para una concepción crítica sobre la función de los medios de comunicación como elemento de propaganda política y de seguridad nacional para los Estados Unidos en la década de los sesenta y principios de la década de los 70, consultar: SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002. Ver también: MATTELART, A. *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2007; MATTELART, A. “Pasado y presente de la Sociedad de la Información. Entre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la comunicación y la “Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información”. *Telos*. (2006), núm. 67, pp. 13-26.

¹⁴⁹ SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002, p. 119.

¹⁵⁰ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 62.

Por primera vez en la historia, la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen (...) En un tiempo en que la educación debería tener como misión el formar <<niños desconocidos para un mundo desconocido>>, la fuerza de las cosas hace que aquella se aplique, por su parte, a pensar y en consecuencia a modelar el futuro.

Al contrario que el informe liderado por Philip Coombs, el Informe Faure pretende establecer una visión humanística de la educación;¹⁵¹ entendiéndola como un proceso de desarrollo que tiene como objetivo la formación del *hombre completo*,¹⁵² y poniendo de manifiesto la necesidad de reorientar una concepción de la Educación Permanente marcada, en exceso, por la visión económica y empresarial.¹⁵³

Nuestro último postulado es que la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de <<aprender a ser>>.

Para la Comisión Faure, el detonante de esta necesidad de *Aprender a ser* a lo largo de la vida, de ampliar el concepto de la educación más allá de las fronteras de la escuela, tiene su raíz en el carácter *informacional* de la revolución científica y técnica que posibilita una nueva relación entre los conceptos de democracia y escuela. En este punto, el informe establece la necesidad de contemplar el avance de las tecnologías

¹⁵¹ No obstante, Faure hace referencia a un humanismo científico: “una concepción *humanística*, ya que coloca en el centro de sus preocupaciones al hombre y su pleno-ser, concebido como una finalidad; una concepción *científica*, toda vez que el contenido del humanismo quedará definido –y por tanto enriquecido– por todo lo que la ciencia continuará aportándonos de nuevo en el dominio de los conocimientos sobre el hombre y el mundo”. En este punto, jugarán un papel importante la cibernética y la Tecnología de la Educación. *Ibid.*, 33. (La cursiva pertenece al original).

¹⁵² Para autores como Mallart, la búsqueda de la formación del *hombre completo* se enmarca en la corriente pedagógica que recibe el nombre de *pedagogía perenne*. Esta constituye una concepción filosófico-cristiana con una clara concepción humanista del proceso educativo y que parte de la distinción aristotélica entre saber teórico y saber práctico, reclamando el carácter integral de la educación humana. Según Mallart y otros, esta concepción se reavivó tras la Primera Guerra Mundial debido a la necesidad de dar sentido a la complejidad humana y habría perdido fuerza con el devenir de la racionalidad moderna. El Informe Faure fue considerado, en este punto, como un intento de retornar esta pedagogía perenne. Para una profundización en los postulados de la pedagogía perenne –aunque no siempre denominada de este modo– consultar: BARR, R. B. [et al.]. “(Re) pensar l’educació”. *Idees*, núm. 21. Barcelona: Centre d’Estudis de Temes Contemporanis (Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya), 2004; MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l’educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000; MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007; TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996; TORRALBA, F.; LÓPEZ QUINTÁS, A.; MOREAU, P. *Educación en un món vulnerable*. Lleida: Pagès Editors, 2006.

¹⁵³ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, pp. 16-17.

como una herramienta positiva para la educación de los ciudadanos y para el desarrollo de los proyectos democráticos. El concepto de Democracia Participativa correrá parejo a la noción de Educación Permanente y empezará a consolidarse como una de las principales estrategias políticas de futuro.¹⁵⁴

Se trata, pues, (...) de desarrollar el concepto mismo de democracia, que ya no podría estar limitado a un mínimo de garantías jurídicas protegiendo al ciudadano de la arbitrariedad del poder en una sociedad de subsistencia, sino que debe permitirle participar en las responsabilidades y en las decisiones inseparables de una sociedad promocional (...) Esta es la razón de que la Comisión haya insistido en el hecho de que la educación debe ser considerada como un sector político, en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva.

A su vez, como ya lo hicieron Lengrand y Coombs, Faure señala la importancia de la Cibernética –aplicada a través de la Tecnología de la Educación– en el marco de una necesaria renovación educativa.¹⁵⁵

Los dos grandes sistemas de innovación más característicos de la era tecnológica, es decir, de una parte los *mass-media* (transistor y televisión), de otra la cibernética, consagrados tanto uno como otro a la *información*, a su transmisión inmediata, a su codificación, a su investigación, a su explotación, son por este hecho naturalmente aptos a las actividades del aprendizaje, de la educación y de la formación.

Por este motivo, la Comisión Faure manifiesta la necesidad de que ciencia y tecnología se conviertan en los principales ejes de la educación; instando a que se inserten en los currículos educativos “a fin de ayudar al individuo a dominar no sólo las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales, y al hacerlo adquirir el dominio de sí, de sus elecciones y de sus actos; finalmente que ellas ayuden al hombre a impregnarse de espíritu científico, de manera que promueva las ciencias sin convertirse en su esclavo”.¹⁵⁶ Es decir, por una parte, se considera necesario aprovechar los medios de comunicación al servicio de la transmisión efectiva de contenidos educativos; por otra, cabe estudiar la tecnología de los medios para dominar los instrumentos y evitar que sean ellos quienes dominen a las personas. Por consiguiente, el reto de redefinir los currículos educativos de la mano de la inclusión de los medios de comunicación en las escuelas estará estrechamente relacionado con una determinada concepción de la

¹⁵⁴ *Ibid.*, 31 y 230. (La cursiva pertenece al original).

¹⁵⁵ *Ibid.*, 40.

¹⁵⁶ *Ibid.*, 33 y 225.

Democracia Participativa basada exclusivamente en el dominio de los nuevos instrumentos. De nuevo aparece, por tanto, la paradoja detectada ya en el informe Coombs: creer en los medios para protegernos de los medios.

En este punto, el informe elaborado por la comisión Faure revela la necesidad de tener presente a los medios y las tecnologías como un necesario punto de partida en la comprensión de las cambiantes realidades sociales en el marco de la educación formal. A partir de esta nueva concepción de la educación, la Educación Permanente, impulsada por el desarrollo científico y concretamente tecnológico, la UNESCO hará hincapié en la necesidad de dar un giro radical a la Teoría de la Educación con el objetivo de centrarse en las técnicas de almacenamiento y reciclaje del saber adquirido; estableciendo la necesidad de *aprender a aprender* como solución a uno de los principales problemas de ‘la era científico-técnica’: el desbordamiento de la información. Mediante la adopción de la noción *aprender a aprender* se pondrá en evidencia la necesidad de establecer cuáles son las habilidades (y ya no los contenidos) que debe adquirir el *hombre completo* a lo largo de la vida. Una concepción de la educación que, como la propia comisión reconoce, tiene su punto de partida en la década de los sesenta, pese a que no será hasta mediados de los setenta cuando adquiera una cierta consolidación en la investigación teórica en materia educativa.¹⁵⁷

Lo que ocurre es que esta dinámica natural no encontraba apenas hasta ahora estructuras en que apoyarse para trascender el azar e inscribirse en el sentido de un proyecto deliberado; sobre todo, las ideas recibidas acerca de la instrucción, por definición escolar y juvenil, le solían prohibir concebirlas en términos de educación. Y es verdad que en el espacio de unos pocos años, una misma evidencia práctica se ha impuesto de un extremo del mundo al otro, la mayoría de los hombres no están suficientemente equipados para responder a las condiciones y a los albores de una vida vivida en la segunda mitad del siglo XX.

Conscientes de las implicaciones que tiene para la educación formal la adopción de la noción de Educación Permanente –su inevitable pérdida de protagonismo en la transmisión de los discursos hegemónicos–, la comisión Faure pretende dar un nuevo impulso a la institución educativa. Así, sostiene que la escuela deviene “el factor decisivo para la formación de un hombre apto para contribuir al desarrollo de la

¹⁵⁷ *Ibid.*, 219.

sociedad, para tomar una parte activa en la vida”,¹⁵⁸ pese a ratificar la crisis puesta de manifiesto en el informe que le precede: “por primera vez en la historia diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada”.¹⁵⁹

En un intento por relativizar las críticas a la escuela llevadas a cabo en el informe Coombs partiendo de la falta de coherencia entre *inputs* y *outputs* educativos, la comisión Faure denuncia una excesiva presión política sobre la institución escolar con el objetivo de que concrete y, sobre todo llegue a predecir con exactitud, las demandas laborales que se producirán en el futuro y, por consiguiente, las distintas salidas profesionales a las que, a medio plazo, podrán optar los alumnos. Estas presiones, materializadas en una sobrecarga de las funciones de la escuela, tendrían como consecuencia un paradójico incremento de la distancia entre educación formal y sociedad. Cerrando sus puertas al exterior y reduciendo su tarea a la instrucción y compartimentación de saberes, la institución escolar se vería obligada a “perder de vista el tipo de hombre que quiere formar, la enseñanza no estaría por tanto centrada en el niño al cual va destinada” sino en unos contenidos cada vez más obsoletos.¹⁶⁰

Es interesante poner de manifiesto que el Informe Faure presenta una realidad educativa que, aún hoy, es ampliamente compartida por la mayoría de los expertos. En el contexto catalán y español, Salvador Cardús asegura que la situación que vive la escuela puede ser considerada como una ‘crisis comunicativa’: “entenc per crisi comunicativa la situació que es deriva del desconcert actual provocat tant per la confusió d’objectius com per les formes d’organització que es posen al servei d’aquests confusos objectius educatius a la nostra societat (...) no haver sabut explicar a temps a la societat què podia oferir l’escola amb una perspectiva més realista, per evitar que la societat no li exigís allò que no podia fer o per evitar que li atribuís un fracàs que no li correspon”.¹⁶¹

A través del informe Faure, y en el ámbito estrictamente escolar, se prosigue la tendencia iniciada en la década de los sesenta hacia un sistema educativo con un

¹⁵⁸ *Ibid.*, 39.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 63.

¹⁶⁰ *Ibid.*, 125.

¹⁶¹ CARDÚS, S. *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: La Campana, 2004, p. 122 y p. 125.

marcado carácter individualista. Fruto del desarrollo de la Tecnología de la Educación, empieza a configurarse una nueva concepción de la educación como *servicio* personalizado (*self-service*).¹⁶² La educación formal, en definitiva, deja de conceptualizarse en términos de proceso-progreso lineal, para asumir un dinamismo intuitivo que conecta directamente con la necesidad de estar siempre en continuo *movimiento*. Flexibilidad y variabilidad serán conceptos que pasarán a formar parte del vocabulario propio de los currículos educativos:¹⁶³

Los conceptos relativos a la organización y a la estructuración de los conocimientos evolucionan. El programa escolar a menudo ya no es un discurso continuo dividido en capítulos iguales; tiende a devenir un sistema modular que permita la creación de conjuntos de materiales (*packages*), divididos a su vez en bloques intercambiables. Los recorridos impuestos a los alumnos cesan de ser lineales. Las ramificaciones permiten proponer itinerarios óptimos según el estado de los conocimientos. Los recursos para aprender se diversifican.

Con el inicio de la década de los ochenta se abre, según Sierra Caballero, una tercera etapa en las políticas educativas vinculadas a la comunicación y a la noción de Educación Permanente llevadas a cabo por la UNESCO. Se trata de una etapa marcada por una redefinición de los objetivos que tal vez justifica la distancia entre el Informe Faure (1972) y el informe que le da continuidad y que no verá la luz hasta mitades de la década de lo noventa, el informe Delors (1996).¹⁶⁴ En este punto, Armand Mattelart sostiene que la década de los ochenta es, para la UNESCO, un periodo marcado por el gran tema tabú: la posibilidad de establecer un nuevo orden de la información que

¹⁶² FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 210.

¹⁶³ En el caso español, estas medidas de flexibilización curricular pueden identificarse claramente en la década de los noventa con la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, que supone asumir una educación secundaria con contenidos flexibles, a través de un sistema de créditos variables. Consultar: *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicado en: BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.). [En línea]. Fuente: <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>. (Última consulta realizada el 25 de julio de 2011).

¹⁶⁴ “Como había sucedido unos años antes con la Comisión Faure, el Informe MacBride obtendría la práctica unanimidad de los representantes delegados en la XX Conferencia General de la Unesco, sin que en la práctica se tradujera en medidas eficaces para la construcción del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (...) a lo largo de la década de los ochenta, Estados Unidos logró convertir el problema del Nuevo Orden de la Información en un tema tabú, marginando las propuestas del Nuevo Orden Económico Internacional al lenguaje proscrito de los organismos internacionales.” SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo*. Sevilla: Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa. Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002, p. 166.

perfile una relación igualitaria entre países y que no haga de la información y de la comunicación una estrategia para la dominación simbólica.¹⁶⁵

Este hecho justifica, según Mattelart, una ruptura con el pensamiento crítico frente a las políticas económicas en materia de educación y comunicación de la década de los setenta y, por consiguiente, el debilitamiento de un debate iniciado en la década de los sesenta, que queda reconvertido en la utopía de la libre circulación de la información y el conocimiento. Para Mattelart, este fenómeno constituye en sí mismo “una pérdida del poder de enunciación, el poder de nombrar las cosas en beneficio de neologismos y de nociones-logotipo (...) nociones comodín, aparentemente desarraigadas, profundamente ambiguas y ambivalentes” entre las que destacan las nociones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.¹⁶⁶

En este sentido, Sierra Caballero recuerda que la hoja de ruta fijada por la Unesco durante el periodo 1990-1995 supone retomar fuertes inversiones para el desarrollo de la tecnología de la comunicación al servicio de fines meramente instrumentales. Cuatro serán, según el autor, los objetivos definidos:¹⁶⁷

1. Inversiones en infraestructura, ampliando y modernizando las redes de comunicaciones dentro de los países subdesarrollados. 2. Cualificación de los recursos humanos, priorizando la producción educativa y la adaptación de tecnologías apropiadas, así como la investigación aplicada. 3. Realización de estudios sobre el impacto sociocultural de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías en la

¹⁶⁵ “La Unesco, que a partir de los años 80, decidió erradicar de su lenguaje administrativo las siglas mismas de NOMIC y que, todavía hoy, se sobresalta ante la idea de que pudieran regresar los viejos demonios de la década del Nuevo Orden y del Informe MacBride”. MATTELART, A. “Pasado y presente de la Sociedad de la Información. Entre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información”. *Telos*. (2006), núm. 67, p. 14. La estrecha relación entre comunicación, educación y desarrollo, tal y como defiende Sierra Caballero, tiene un claro referente en el Informe elaborado en 1980 por la Comisión Internacional sobre problemas de la Comunicación, constituida por la Unesco en diciembre de 1977 y presidida por el periodista, jurista y político Sean MacBride. En el informe se denuncian los desequilibrios existentes en la circulación de información entre países desarrollados y subdesarrollados, poniendo de manifiesto la necesidad de establecer un *Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación* (NOMIC). El Informe MacBride se hace eco, de este modo, de un debate que nace a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta en un intento hacia lo que Sierra Caballero denomina *giro tercermundista* de la UNESCO. Ver: MACBRIDE, S. *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México y París: Fondo de Cultura/Unesco, 1988; SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo*. Sevilla: Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa. Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002.

¹⁶⁶ MATTELART, A. “Pasado y presente de la Sociedad de la Información. Entre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la comunicación y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información”. *Telos*. (2006), núm. 67, p. 15.

¹⁶⁷ SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002, p. 160.

identidad cultural. 4. Desarrollo de programas destinados a educar a los usuarios de los medios de comunicación, formándoles para elegir críticamente los mensajes disponibles y evitar así posibles manipulaciones en la defensa de sus derechos como ciudadanos.

Nuevamente se ponen de manifiesto las contradicciones internas existentes en las políticas educativas en materia de educación, que parecen creer en los medios y en la tecnología de los medios como mecanismo de protección frente a los riesgos que les son propios. La conexión entre la nueva concepción de la educación y la utopía de la Sociedad de la Información comienza, pues, a hacerse evidente en las políticas promovidas por la UNESCO a partir de la década de los noventa; marcadas, en 1996, por la aparición de un nuevo informe clave en la consolidación de la noción de Educación Permanente.

2.2.4 Informe Delors (1996)

El Informe *La educación encierra un tesoro* (1996), más conocido como Informe Delors, fue encargado por el ex Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, a la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, creada por la UNESCO y presidida por Jaques Delors. Desde su publicación, se establecerá como uno de los documentos más significativos a la hora de crear una hoja de ruta para la educación del futuro.¹⁶⁸

Publicado en la segunda mitad de la década de los noventa, el informe tiene dos puntos de partida: la crisis de la educación que Philip Coombs había puesto de manifiesto en décadas anteriores y un contexto de críticas al sistema educativo y al concepto de educación entendido en su sentido más amplio, consecuencia directa de la incapacidad de llevar a la práctica toda una serie de aportaciones elaboradas, como estamos comprobando, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Unas críticas que tienen origen, en su gran mayoría, en la concepción de que las principales instituciones europeas en materia educativa no han elaborado sino una gran utopía de la educación del siglo XXI. Por este motivo, Jaques Delors dedica las primeras páginas del Informe a

¹⁶⁸ DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya-Editorial Mediterrània, 1996.

la justificación de una cierta necesidad de considerar la educación como una “utopía necesaria”.¹⁶⁹

De esta desilusión y de esta crítica a las utopías, consideradas como grandes metarrelatos de la era moderna surgen, a su vez, a partir de la década de los setenta, autores que defienden una nueva condición social, la *condición postmoderna* (1984); en la que se abandonan los discursos utópicos y lineales, para asumir la complejidad de la naturaleza humana y soportar la incertidumbre que conlleva la decadencia del mito del progreso. Como recuerda Mallart, con estas teorías la sombra de la sospecha y el escepticismo se posan sobre la Pedagogía: “la idea de formació –basada en la tradició de la Bildung neohumanista– ja no pot ser un model universal i genèric vàlid per a tothom (...) se sospita que la pedagogia és una construcció moderna que s’ha configurat a manera de gran relat”.¹⁷⁰

Entre las principales aportaciones de Delors al debate sobre la necesidad de transformar el concepto de educación, se encuentra el hecho de retomar la noción de *Aprender a Aprender*, adoptada por el informe Faure. Delors establece cuatro pilares básicos de la educación que derivan de este *Aprender a Aprender*, y que son considerados necesarios para asumir los retos de la educación del siglo XXI; el último de los cuales, se corresponde, además, con el título del Informe Faure: *Aprender a vivir juntos, Aprender a saber, Aprender a hacer y Aprender a ser*.

Puede vislumbrarse una evolución a lo largo de los cuatro informes que constituyen el motor para la consolidación del concepto de Educación Permanente. Si bien el informe Lengrand, esbozaba la necesaria distinción entre Educación Permanente y Educación de Personas Adultas; el informe Coombs, hará hincapié en la inmanente relación entre educación y economía; mientras que el informe Faure, centrará su atención en la relación entre educación y política democrática. Ya por último, la comisión encabezada por Delors, defenderá *la educación como comunicación y comprensión*, poniendo de

¹⁶⁹ “En un moment en què les polítiques d’educació són severament criticades o desplaçades (per raons econòmiques, financeres) (...) La Comissió considera les polítiques educatives com un procés permanent d’enriquiment dels coneixements i habilitats, però alhora és també, i potser en primer lloc, un mitjà excepcional per aconseguir el desenvolupament personal i per establir relacions entre individus, grups i nacions”. *Ibid.*, 11-12.

¹⁷⁰ MALLART I NAVARRA, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Societat Catalana de Pedagogia. Barcelona: Eumo, 2001, p. 9.

relieve el papel de la Educación Permanente en un contexto de globalización y de necesidad de convivencia entre culturas.

El informe Delors seguirá apostando por los Medios de Comunicación y las TIC como promotoras de una nueva sociedad global basada en el *conocimiento* y capaz de superar las tensiones existentes en las sociedades del siglo XXI.¹⁷¹ En continuidad con el Informe Faure, la comisión Delors volverá a hacer hincapié en la *educación de la tecnología de los medios* como herramienta positiva en la consolidación de una ciudadanía activa. No obstante, frente a la necesaria reformulación de las metodologías educativas, Delors pondrá de manifiesto la urgencia de llevar a cabo una reforma de los contenidos educativos que permita *educar en el criterio informativo* y, en definitiva, garantizar una cierta *alfabetización política*.¹⁷²

L'educació demostra, aquí més que mai, el seu caràcter irremplazable en la formació del criteri. Afavoreix una comprensió veritable dels esdeveniments, més enllà de la visió simplificadora o deformada que en donen a vegades els mitjans de comunicació i, idealment, hauria d'ajudar cadascú a esdevenir una mica ciutadà d'aquest món turbulent i mutant que està naixent davant dels nostres ulls (...) La comprensió d'aquest món passa evidentment per la comprensió de les relacions que uneixen l'ésser humà amb el seu entorn. No es tracta d'afegir una nova disciplina als programes ja sobrecarregats, sinó de reorganitzar els ensenyaments al voltant d'una visió de conjunt dels lligams que uneixen els homes i les dones amb el seu entorn. (...) És a l'escola on ha de començar l'educació per la ciutadania conscient i activa.

En continuidad con el informe Faure, el informe Delors rechaza la concepción de escuela como transmisora de conocimientos; considerándola, más bien, como configuradora de los cimientos sobre los cuales se irá asentando el conocimiento fruto de un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida. Prueba de ello es la propuesta de sustituir la noción de *calidad* por la noción de *competencia*. No

¹⁷¹ Delors destaca seis grandes tensiones en las sociedades actuales: tensiones entre lo global y lo local; entre lo universal y lo individual; entre la tradición y la modernidad; entre lo espiritual y lo material; entre la necesaria competitividad y la pretendida igualdad de oportunidades; y, por último, entre el desbordamiento de información y la capacidad de asimilación de los individuos. DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya-Editorial Mediterrània, 1996, p. 14.

¹⁷² *Ibid.*, 41 y 58. Delors pone de manifiesto una concepción de la educación entendida como *educación para la convivencia*, que considera necesaria ante un inminente proceso de globalización. El informe Delors constituirá un impulso para la consolidación de la denominada Democracia Participativa, adoptada como estrategia para contrarrestar la crisis de los sistemas representativos. De esta concepción, nacerá la apuesta de la Unesco por una *Educación Cívica* y una *Educación Democrática*, conceptos con un creciente protagonismo en los sistemas educativos europeos.

obstante, este concepto mantiene en Delors amplias conexiones con el mundo de la economía y la psicología empresarial:¹⁷³

En lloc de la qualificació, encara massa impregnada de la idea d'habilitat material, els empresaris demanen cada vegada més una competència, que és una mena de barreja pròpia de cada individu que combina la qualificació en el sentit estricte adquirida per la formació tècnica i professional, el comportament social, l'aptitud de treballar en equip, la facultat d'iniciativa i el gust pel risc.

La adopción de la noción de competencia constituye, así, una de las principales aportaciones de la Comisión Delors; puesto que ofrece consistencia al concepto de Educación Permanente, al abrir una nueva línea de investigación de la que se desprende, en último término, una reforma de los sistemas educativos europeos a través de la renovación del currículo y el replanteamiento del sistema de evaluación escolar. A su vez, mediante el concepto de competencia se dejará entreabierto una puerta a la futura introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas; a través de la constatación, en el marco de la Teoría Política Europea, de que estos constituyen una –o incluso varias– de las competencias clave en la Educación del siglo XXI.¹⁷⁴ En el siguiente apartado profundizaremos en las implicaciones de la adopción de la noción de Educación Permanente en las escuelas a través de una aproximación al concepto de competencia.

2.3 Implicaciones de la Educación Permanente en el contexto escolar: una aproximación al concepto de competencia

Como estamos viendo a lo largo de este capítulo, la consolidación del concepto de Educación Permanente de la mano de sus cuatro principales motores conlleva, inevitablemente, una reformulación del papel de la educación formal en el marco de una concepción abarcativa de los procesos educomunicativos. En este punto, el concepto de competencia se irá filtrando, de manera progresiva, en los currículos educativos

¹⁷³ *Ibid.*, 79.

¹⁷⁴ PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEOS. *Comunicado ce 18 de diciembre de 2006: Competencias clave. Recomendaciones sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea del 30 de diciembre de 2006. [En línea]. Fuente: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. (Consulta realizada el 14 de diciembre de 2009)

Europeos partiendo de la constatación de que “las nociones de lectura, escritura y cálculo son condición necesaria pero insuficiente para una vida adulta con éxito”.¹⁷⁵ A partir de 1996, y gracias al impulso definitivo que supone la publicación del Informe Delors, cobrará fuerza una nueva forma de leer los diseños curriculares de los sistemas educativos europeos (obligatorios y postobligatorios)¹⁷⁶ partiendo de la necesidad de encontrar el equilibrio entre la educación de *habilidades* y la aprehensión de *contenidos* a través del concepto de competencia. No obstante, en el marco de la educación formal obligatoria, el debate sobre las competencias es, aún hoy, un debate abierto en el cual resulta difícil, incluso, establecer una definición consensuada del término.

El concepto de *competencia* ha sido ampliamente estudiado por expertos de muy diversos campos entre los que destacan la Sociología, la Filosofía, la Economía, la Psicología y la Educación. Cada disciplina lo ha interpretado de manera distinta debido, en definitiva, a que cada una de ellas tiene su propia concepción del ser humano y, por consiguiente, de las capacidades que este debe potenciar.¹⁷⁷ A su vez, existe una larga serie de contribuciones conceptuales a la noción de competencia. Es habitual encontrar referencias a este término mediante la utilización de atributos similares como *clave*, *genérica*, *transversal*, *central*, *esencial* o *básica*.¹⁷⁸

¹⁷⁵ EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, 2002, p. 13.

¹⁷⁶ En este punto, cabe citar la creación del espacio europeo de educación superior (EEES) a través del denominado proceso de Bolonia; iniciado en 1999 a través de la declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de ese año.

¹⁷⁷ Como recuerda Nanzhao, la Socio-Psicología, por ejemplo, define a los seres humanos como seres sociales con capacidad de adaptación; por tanto, pone el acento en el contexto –histórico, lingüístico, social y cultural–; la Sociología, en cambio, se centra en las competencias entendidas como aspectos característicos que configuran la autonomía del individuo y la necesidad de adentrarse en un determinado grupo social; desde la Economía, son aspectos fundamentales la adaptación o la producción, por tanto, las competencias clave tendrán el objetivo de preparar al individuo para incorporarse al mercado laboral de forma exitosa. NANZHAO, Z. *Las competencias en el desarrollo curricular*. En: *First E-forum on the approaches by competencias*. International Bureau of Education, Unesco, 2005. [En línea]. Fuente: <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencias/Competencias_esp.pdf>. (Consulta realizada el 19 de noviembre de 2008).

¹⁷⁸ En este sentido, avanzamos que no haremos distinciones entre estos matices puesto que todos comparten una base común: a) Se trata de competencias que puede adquirir cualquier persona y que son provechosas tanto para esta, como para la sociedad; b) Se consideran competencias clave en cuanto a que se pueden aplicar en múltiples contextos y situaciones; c) Estas competencias permiten una vida personal satisfactoria, la posibilidad de interactuar con otras personas, diseñar unas perspectivas laborales y actualizar los conocimientos. EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, 2002, p. 14. [En línea]. Fuente: <http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:fjS_a_E0ngMJ:www.riic.unam.mx/BIB/Competencias+Clave.pdf+Las+competencias+clave.+Un+concepto+en+expansi%C3%B3n+dentro+de+la+educaci%C3%B3n>. (Consulta realizada el 19 de noviembre de 2008).

Como se desprende de los cuatro informes analizados, el concepto de *competencia* proviene del ámbito de la Formación Profesional¹⁷⁹ y no será hasta finales de la década de los noventa cuando empezarán a tomar consistencia nuevas significaciones menos orientadas al entorno empresarial y más centradas en su potencialidad educativa. A través del concepto de competencia se situará al educando en un rol activo en el proceso de apropiación, articulación y resignificación de los contenidos; un rol que si bien ya había sido reivindicado por autores afines a una cierta renovación pedagógica, hasta entonces no había incidido de manera significativa en las políticas educativas impulsadas en el contexto europeo. La adopción del concepto de competencia en el marco de la educación formal supone, en primer lugar, pasar de una educación centrada en la memorización de parcelas de conocimiento fragmentado y descontextualizado –lo que se ha dado en llamar educación/saber enciclopédico o mosaico–¹⁸⁰ a una educación centrada en los usos potenciales, en las funcionalidades del conocimiento aprehendido. Se trata, por consiguiente, de un concepto de *competencia* entendido como *capacidad*.¹⁸¹ En este punto, Lindermann y Toppel establecen una diferenciación entre la ‘formación basada en competencias’ y la ‘formación orientada hacia la competencia’; señalando que la primera concepción constituye “un agregado de competencias certificadas relacionadas con distintas funciones ocupacionales y/o profesionales”, mientras que la segunda es una concepción metodológico-didáctica que supone una redefinición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la que se orienta a la

¹⁷⁹ En este punto, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), establecido en el marco del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), distingue tres tipos de competencias útiles para obtener y mantener un puesto de trabajo: las competencias *básicas*, las competencias *genéricas* y las competencias *específicas*. VARGAS, F. *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Oficina Internacional del trabajo. Montevideo: Cinterfor, 2004, pp. 83-84. [En línea]. Fuente:

<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/index.htm>>.

(Consulta realizada el 1 de octubre de 2008).

¹⁸⁰ El concepto fue acuñado por Abraham Moles en su conocida obra *Sociodinámica de la Cultura* (1971). Consultar: MOLES, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos aires: Paidós, 1978.

¹⁸¹ EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, 2002. [En línea]. Fuente:

<http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:fjS_a_E0ngMJ:www.riic.unam.mx/BIB/Competencias+Clave.pdf+Las+competencias+clave.+Un+concepto+en+expansi%C3%B3n+dentro+de+la+educaci%C3%B3n>. (Última consulta realizada el 7 de abril de 2010). Bajo esta concepción, se fomenta una definición de competencia y un modelo de Democracia que se sustenta en una teoría del discurso y una concepción del sujeto capaz de lenguaje y acción. AYUSTE, A. (coord) (2006). *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Barcelona-Madrid: Octaedro-EOI, p. 68. En este sentido, autores como Gutmann sostienen que “la educación democrática proporciona una defensa de la educación basada en principios que tienen el objetivo de enseñar las habilidades y los valores de la democracia deliberativa”. GUTMANN, A. *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001 p. 16.

persona “hacia la adquisición de competencias que le posibiliten desenvolverse en distintas áreas”.¹⁸²

A su vez, la adopción del concepto de competencia deviene una puerta de entrada para los medios de comunicación en las escuelas bajo la constatación de que en un entorno social caracterizado por procesos de mediación (y *mediatización*) comunicativa, la educación formal debe hacer frente a nuevas dimensiones de alfabetización que permitan leer y escribir *con* los medios y *en* los medios.

Durante el 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa puso de manifiesto la necesidad de definir las competencias básicas que deben adquirirse mediante el aprendizaje permanente “como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento”.¹⁸³

A partir de ese momento, los Consejos Europeos han trabajado en la descripción de los objetivos específicos que debe cumplir la noción de *Competencias Básicas*. No obstante, las definiciones que se proponen desde el Parlamento y el Consejo Europeo continúan siendo, aún hoy, demasiado genéricas. Las competencias se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”, mientras que las ‘competencias clave’, “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” y, por tanto, “las que contribuyen al éxito en la sociedad del conocimiento”.¹⁸⁴

Pese a los progresivos intentos de consensuar una definición más compleja, como recuerda César Coll “el concepto de *competencia* sigue enfrentando algunas

¹⁸² LINDERMANN, H. J. (ed). *Competencias fundamentales, competencias transversales, competencias clave. Aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional*. Cooperación alemana para el desarrollo, pp. 4 y 7. [En línea]. Fuente: <<http://www.halinco.de/html/doces/indice-COMP-CLAVE.pdf>> (Última consulta realizada el 7 de abril de 2010).

¹⁸³ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave y el aprendizaje, de 18 de diciembre de 2006. Diario Oficial de la Unión Europea con fecha del 30 de diciembre de 2006. (En línea). Fuente: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. (Consulta realizada 1 de septiembre de 2008).

¹⁸⁴ Estas definiciones se encuentran en el Anexo al texto *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, de 18 de diciembre de 2006. *Ibid.*

limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución”.¹⁸⁵ Otros autores como Weinert concluyen, después de examinar la literatura existente en torno al concepto de competencia, que no existen bases científicas que permitan elaborar una definición o clasificación sobre el término.¹⁸⁶ En este sentido, la Red Europea de Información en Educación (Eurydice), pone en evidencia que las críticas al debate abierto sobre el concepto de competencia giran en torno a dos aspectos: La consideración de que el debate está demasiado centrado en las perspectivas laborales y no tanto en la satisfacción y gratificación de las personas; y la existencia de una contradicción entre el diseño y la definición de las competencias y su impacto sobre la justicia social y la economía.¹⁸⁷ En este punto, los autores afines al concepto suelen destacar su aplicabilidad y funcionalidad. Rychen y Tiana, entienden por *competencia* “la habilidad para satisfacer exigencias complejas de manera satisfactoria o para llevar a cabo una tarea o actividad”.¹⁸⁸ Del mismo modo, Coll sostiene que la especificidad del concepto de competencia radica en “la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos (...) habilidades, valores, actitudes, emociones, etc”.¹⁸⁹

De este modo, se considera que el concepto de competencia debe responder a una de las principales distorsiones entre la concepción tradicional de la educación y las

¹⁸⁵ COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa*, 161, pp. 34-39.

¹⁸⁶ NANZHAO, Z. *Las competencias en el desarrollo curricular*. En: First E-forum on the approaches by competencias. International Bureau of Education, Unesco, 2005. [En línea]. Fuente: <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencias/Competencias_esp.pdf>. (Consulta realizada el 19 de noviembre de 2008).

¹⁸⁷ *Ibid.*, 11-12.

¹⁸⁸ *Ibid.* Como recuerda Nanzhao en este documento, los autores Rychen y Tiana intuyen la existencia de estructuras mentales previas al proceso de aprendizaje; se trata de un tema de relevancia en la concepción de la Democracia y la Educación al que autores como Chomsky han dedicado gran parte de su obra. Si podemos hablar de una estructura previa al conocimiento, podemos sostener que el progreso cultural, pilar de la Democracia y objetivo de la educación, es una función de la ‘ilustración individual’, en palabras de Chomsky. Visto así, “el objetivo de la educación para la democracia consiste en fomentar el crecimiento mental del individuo, un crecimiento dirigido por uno mismo”. Consultar: OTERO, C. P. (2005) *La educación para la democracia de Chomsky: Un esclarecedor crecimiento mental*. En: CHOMSKY, N. *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós, 2005, p. 25. Bajo esta concepción del ser humano, se fomenta una definición de ‘competencia’ y un modelo de Democracia Participativa que se sustenta en una teoría del discurso y una concepción del sujeto capaz de lenguaje y acción. Consultar: AYUSTE, A. *Las contribuciones de Habermas y Freire a una Teoría de la Educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo*. En: AYUSTE, A. (coord.) *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Barcelona-Madrid: Octaedro-EOI, 2006, p. 68. En este sentido, autores como Gutmann sostienen que “la educación democrática proporciona una defensa de la educación basada en principios que tienen el objetivo de enseñar las habilidades y los valores de la democracia deliberativa”. Consultar: GUTMANN, A. *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001, p. 16.

¹⁸⁹ COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa*, 161, p. 37.

características propias de las sociedades emergentes: “la inadecuación cada vez más grande, profunda y grave entre, por una parte, nuestros saberes disyuntos, fragmentados, compartimentados y, de otra parte, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”. En definitiva, el concepto de competencia tiene como principal objetivo favorecer –en el contexto educacional, entendido en su sentido más abarcativo– el paso de un *paradigma de la simplificación* a un *paradigma de la complejidad*.¹⁹⁰

En este punto, el modelo de tipología de competencias clave presentado por el Parlamento y Consejo Europeos en comunicado del 18 de diciembre de 2006 establece las ocho competencias clave que enumeramos a continuación: Competencia en lengua materna; competencia en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; *competencia digital*; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y, por último, conciencia y expresión culturales.¹⁹¹

Con la adopción de estas ocho competencias clave se pretende una educación cuyo objetivo último no sea el de simplificar la realidad, sino el de *problematizarla*.¹⁹² Por tanto, el conocimiento se entenderá cada vez más como la capacidad de relacionar –por influencia de la tecnología de la información: gestionar, procesar– información y aplicarla a la resolución de problemas. Bajo esta concepción de la educación, desarrollada progresivamente a través de los cuatro informes que consolidan el concepto de Educación Permanente, la noción de competencia ha adoptado rápidamente un papel protagonista en los currículos de la enseñanza obligatoria europea como consecuencia de la interrelación de tres factores: permite vincular fácilmente esfera educacional y esfera laboral;¹⁹³ cumple con las recomendaciones curriculares propuestas en el marco de la política europea en materia de educación; favoreciendo, en última instancia, la

¹⁹⁰ MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000, pp. 29-30.

¹⁹¹ PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEOS. *Comunicado ce 18 de diciembre de 2006: Competencias clave. Recomendaciones sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea del 30 de diciembre de 2006. [En línea]. Fuente: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. (Consulta realizada el 14 de diciembre de 2009)

¹⁹² MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007; MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000.

¹⁹³ GARAGORRI, X. “Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión”. *Aula de innovación educativa*, (2007), 161, pp. 47-55.

investigación en educación comparada a través de las evaluaciones propuestas por organismos como la OCDE –mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés)–.¹⁹⁴

Según Garagorri, existen tres modalidades de currículos basados en competencias: *Modelos curriculares en los que se diferencian (y se integran) las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares* (Bélgica –comunidad flamenca y francófona–, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido –Inglaterra, Gales y Escocia– y el currículo vasco); *modelos curriculares mixtos en los que se mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares* (Dinamarca, Austria, Portugal, España, Luxemburgo, Francia); y *modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares* (Italia, Finlandia).¹⁹⁵

En el caso español, actualmente un *modelo mixto* en los términos en los que lo define Garagorri, el proceso de transformación de la concepción de la enseñanza obligatoria empieza a evidenciarse a finales de 1990, con la aparición de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Coincidiendo con el auge de la noción de Sociedad de la Información en el contexto europeo, la ley responde entre otros factores a la necesidad de potenciar e incrementar el peso del inglés, la tecnología o la informática en los proyectos curriculares con el fin de adaptarlos a las nuevos requerimientos educativos; así como a la necesidad de flexibilizar y diversificar los programas de la educación formal. No obstante, el currículo de la LOGSE no puede considerarse, en términos rigurosos, como un currículo basado en competencias.¹⁹⁶

Será a través de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) cuando la noción de competencia adquiera un cierto protagonismo en los primeros niveles de

¹⁹⁴ COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa*, (2007), 161, pp. 34-39; GARAGORRI, X. “Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión”. *Aula de innovación educativa*, (2007), 161, pp. 47-55.

¹⁹⁵ GARAGORRI, X. “Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión”. *Aula de innovación educativa*, (2007), 161, pp. 47-55; GARAGORRI, X. “Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo”. *Aula de innovación educativa*, (2007) 161, pp. 56-59.

¹⁹⁶ EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, 2002, p. 87.

concreción curricular. En este punto, ya en el preámbulo de la LOE se pone de manifiesto el compromiso de adaptar el marco educativo a las políticas europeas en materia de educación, constatando que “El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea” y que “Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y *las competencias básicas* que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática.”¹⁹⁷ A su vez, no será hasta el año 2006 cuando, también con el respaldo de las políticas educativas europeas, *el tratamiento de la información* y la *competencia digital* se contemple como una de las ocho competencias clave en el currículo educativo de la enseñanza obligatoria española.

En capítulos posteriores trataremos con mayor profundidad el concepto de competencia como puerta de entrada de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas y destacaremos algunas de sus principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Antes, sin embargo, es necesario entender el contexto en el que se enmarca esta consolidación de los medios de comunicación como agentes socioeducativos a través del concepto de Educación Permanente pero, sobre todo, a través de dos nociones estrechamente ligadas a esta nueva concepción de la educación: los conceptos de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.

¹⁹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Anexo I. Competencias Básicas. [En línea]. Boe, núm. 5, viernes 5 de enero 2007, p. 3. (La cursiva es nuestra). Fuente:

<<http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/educacionsecundariaobligatoria.pdf?docum entId=0901e72b80027c21>>. (Consulta realizada el 30 de diciembre de 2009).

3. Educación, Medios de comunicación y Sociedad. Metáforas ligadas al concepto de Educación Permanente. Aproximación a las nociones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento

Introducción

A lo largo de este capítulo nos proponemos constatar que conceptos como Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento son fruto de una percepción notablemente distorsionada de la relación existente entre educación, medios de comunicación y sociedad. Se trata de nociones mediante las cuales se proyectan metáforas de la sociedad en términos de *duco*, de movimiento definido, controlado, progresivo, lineal; mientras que, muy al contrario, corren parejos a un movimiento errático, intuitivo y, a menudo, descontrolado. En la base de este fenómeno paradójico se encuentra, como veremos, la distorsión de nociones como educación, comunicación, información y conocimiento.

Resulta interesante recurrir a los primeros usos de las nociones de información y comunicación para ver de qué manera se consolidan como utopía, como metáfora de progreso de las sociedades contemporáneas. En la Roma clásica *informare* designaba la primera fase del proceso de *dar forma a*; es decir, el acto de diseñar, de elaborar un primer borrador de lo que, hasta entonces, sólo era una confusa percepción subjetiva. Por el contrario *communicare*, de *communis*, designaba la actividad de *poner en común*, de *dar a conocer*, de *hacer partícipe*, de *partir con*.¹⁹⁸

La relación entre información y comunicación está llena –como recuerda Josep Maria Terricabras– de *dislocaciones*. Así, los mitos de la *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento* son, para el autor, consecuencia de la voluntad de retorcer los argumentos hasta extraerlos de los contextos que les aportan significación. En definitiva para Terricabras, en el marco de la comunicación como objeto de estudio, encontramos *tópicos* (lugares comunes) y *mitos* (dislocaciones de los puntos de partida, de los lugares o postulados sobre los que existe un cierto acuerdo).¹⁹⁹

¹⁹⁸ FULLAT, O. “La comunicació impossible”. En: Camps, V. (ponent). *Una societat incomunicada? Informació i comunicació*. Barcelona: Centre d’Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya, 1993, p. 23.

¹⁹⁹ TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 32.

En *Comunicació. Tòpics i mites de filosofia social* (1996), Josep Maria Terricabras lleva a cabo una excelente clarificación de la evolución del estudio del fenómeno comunicativo, des-cubriendo todas aquellas dislocaciones que han hecho de términos como *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento* nociones-comodín; conceptos aparentemente inofensivos que se cuelan fácilmente en los textos de divulgación científica, en los medios de comunicación, en los debates políticos, en la economía –y, en definitiva, en la sociedad– sin pasar por filtro alguno.²⁰⁰ Para Terricabras, el paso de la *Sociedad de la Información* a *Sociedad del Conocimiento* podría explicarse bajo el *mito-paraguas* ‘todo comunica ergo todo es comunicación’. De este modo, entender cómo se llega a esta dislocación es clave para reorientar el estudio de la comunicación, para volver a encontrar lugares comunes desde los cuales avanzar en la comprensión de las realidades sociales:²⁰¹

La confusió que afecta alguns conceptes bàsics en el camp de la comunicació social pot tenir conseqüències pràctiques que siguin particularment importants. Quan un concepte és d'ús i de domini públics, la confusió d'aquest concepte es converteix en un problema públic, i el seu possible aclariment és responsabilitat de tothom.

Terricabras pone al descubierto la estrecha relación existente entre la distorsión de las nociones de información y comunicación y el nacimiento de la Cibernética, así como del desarrollo de la investigación matemática de la información y –fruto de los avances en estos dos ámbitos– de la formulación de *La teoría de los juegos*.²⁰²

Atès que una informació nova ens pot obrir noves possibilitats, tendim a creure que, si hi ha més informació, hi ha més poder, almenys més poder potencial. (Heus aquí el mite de la quantitat d'informació.).

Por consiguiente, es en la confluencia de estas investigaciones donde se gestan los conceptos de *Sociedad de la Información* y *Sociedad del Conocimiento*. Para entender de qué manera se han tejido estas investigaciones dando forma a las dislocaciones que nos ocupan es necesario recurrir a Theodore Roszak, quien ya a mediados de la década de los ochenta puso en evidencia, a través de *El culto a la información* (1986), el punto

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ *Ibid.*, 99.

²⁰² *Ibid.*, 117.

de partida de estos mitos. Así, la primera distorsión de la noción de información se encuentra en las investigaciones desarrolladas por Shannon en los Laboratorios Bell en la década de los cuarenta. Fue Shannon quien, en el año 1948, coincidiendo –no casualmente– con la publicación de *Cybernetics*,²⁰³ desarrolló su Teoría Matemática de la Información en la que minimiza el significado de la noción *información* a una mera señal transmitida desde un punto de emisión a un punto de recepción. Preocupado por mejorar los canales técnicos de *comunicación*, Shannon colaborará en la notable restricción de ambos términos. Las consecuencias son, tal y como pone de manifiesto Roszak, forzosamente significativas:²⁰⁴

En su nuevo sentido técnico, información denota actualmente cualquier cosa que pueda codificarse para su transmisión por medio de un cauce que conecte una fuente con un receptor, prescindiendo del contenido semántico. (...) Era inevitable que estos logros asombrosos provocasen un desplazamiento de nuestro concepto de información, alejándolo de las personas (como fuentes o receptoras) para acercarlo a las nuevas y apasionantes técnicas de comunicación.

Comunicar pierde así su dimensión humana; mientras que la posibilidad de conocimiento humano queda reducida a la operación de acumular y procesar datos bajo la premisa de que *más información es igual a más conocimiento*.

3.1 Cibernética, ¿un nuevo timón para la sociedad?

La noción *Cibernética* proviene del griego *Kybernetes*, que en la Grecia clásica significaba ‘timonel o piloto’. En un primer momento estaba ligada al “arte de gobernar un barco o de manejar un timón”,²⁰⁵ sin embargo, pronto extenderá su significado al ámbito político-administrativo; donde encontramos la noción “Kubernana”, dirigir.²⁰⁶ Así, Platón utilizará *Kibernetike* en referencia al “arte y técnica del pilotaje y también,

²⁰³ WIENER, N. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts: The M.I.T. Press, 1994.

²⁰⁴ ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 25 y pp. 27-28.

²⁰⁵ PROSS, H.; ROMANO, V. *Atrapados en la red. Orientación en la diversidad*. Guipúzcoa: Argiletxe Hiru, 1999, p. 60.

²⁰⁶ VIRILIO, P. *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Catedra, 1997, p. 34.

en un sentido extensivo, como el arte de gobernar a los hombres”.²⁰⁷ A su vez, en francés encontraremos *Cybernetique* utilizado, en ocasiones, “para designar el estudio de los medios de gobierno en la política”.²⁰⁸ La noción Cibernética está igualmente ligada al latín *gubernator*; pues *gubernalle* (de *governor*) hace referencia al timón automático de los barcos que, igualmente, acaba extendiendo su significación al terreno político.²⁰⁹ Puede constatarse de este modo que, ya desde su propia concreción etimológica, el término *Cibernética* está llamado a jugar un papel significativo en la visión de la educación tradicional como *duco*, como guía; y, por consiguiente, en la concepción de la educación como un proceso racional, lineal, progresivo y acumulativo en el sentido que le dimos en el primer capítulo de este trabajo.

En 1948, la Cibernética recibirá un fuerte impulso de la mano de Norbert Wiener, quien consolidará su significación en el ámbito de la técnica y, en especial, de la investigación centrada en la automatización a través de su obra *Cybernetics: Or control and communication in the animal and the machine* (1948).²¹⁰ Esta nueva disciplina se centrará en el “estudio de las analogías entre los sistemas de control y comunicación de los seres vivos y los de las máquinas; y en particular, el de las aplicaciones de los mecanismos de regulación biológica a la tecnología”.²¹¹ En esta obra, Wiener hará especial hincapié en el concepto de *feedback*, entendido como “la capacidad de una máquina de utilizar los resultados de su propio funcionamiento a modo de información para regularse a sí misma y, por ende, ajustarse como parte de un proceso continuo”.²¹² Para Wiener, el desarrollo de la investigación cibernética es la culminación del interés innato del hombre por el estudio de la mecánica –es decir, la capacidad de hacer que los objetos funcionen por sí mismos–;²¹³ considerando que: “If the seventeenth and early

²⁰⁷ MASCORT, E. *Tecnología educativa. Teoría y técnicas básicas*. Barcelona: PPU, 1987, p. 29.

²⁰⁸ *Ibid.*, 30.

²⁰⁹ *Ibid.* Ver también: MATTELART, A. *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2007.

²¹⁰ WIENER, N. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts: The M.I.T. Press, 1994.

²¹¹ Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

²¹² ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 20.

²¹³ Existen múltiples antecedentes, como es obvio, a la aparición de la Cibernética. Su desarrollo, tal y como lo concibió Wiener, no hubiera sido posible sin las aportaciones de estudios anteriores como los llevados a cabo por Leibniz (1646-1716) y Georges Boole (1815-1864). Así, el primero “se aproxima a la automatización de la razón, poniendo a punto una aritmética binaria y (...) una calculadora más perfeccionada que la de Blaise Pascal” en “un proyecto de comprensión de las informaciones con el fin de economizar pensamiento” [MATTELART, A. *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona:

eighteenth centuries are the age of clocks, and the later eighteenth and nineteenth centuries constitute the age of steam engines, the present time is the age of communication and control”.²¹⁴

Los postulados de Wiener parten de la premisa de que todo organismo sobrevive, en primer lugar, debido a su capacidad para *adquirir, emplear, retener y transmitir información*.²¹⁵ Así, el estudio del *feedback* está estrechamente ligado a la voluntad de predecir y controlar los procesos y los circuitos de alimentación de información de las máquinas. Es en este punto en el que se manifiesta la estrecha relación existente entre Cibernética e ingeniería de la comunicación; donde, a partir de los trabajos elaborados por el Dr. Shannon –también durante la segunda mitad de la década de los cuarenta– se intentarán predecir las probabilidades de éxito en la transmisión de un mensaje a través de un circuito telefónico.

Lo que verdaderamente interesa a Wiener es la posible relación entre el funcionamiento de los circuitos de retroalimentación de información de las máquinas y el funcionamiento del cerebro humano con el objetivo de que, en un futuro no muy lejano, la Cibernética pueda colaborar en la solución de las disfuncionalidades humanas mediante prótesis para miembros perdidos o paralizados.²¹⁶ Sin embargo, él mismo es

Paidós, 2007, p. 15]; que culminará en 1854 de la mano de Boole quien, a través del álgebra, formula los procesos lógicos de deducción del pensamiento, proporcionando “un mètode simple i eficaç de representació, molt útil per a les complexes xarxes de circuits dels ordinadors”. [TERRICABRAS, J. M^a. *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 76]. Para un breve repaso histórico, consultar: MASCORT, E. *Tecnología educativa. Teoría y técnicas básicas*. Barcelona: PPU, 1987; MATTELART, A. *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós, 2007; ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988; TERRICABRAS, J. M^a. *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996.

²¹⁴ WIENER, N. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts: The M.I.T. Press, 1994, p. 39.

²¹⁵ *Ibid.*, 161.

²¹⁶ *Ibid.*, 144. El estudio de la relación entre hombre y máquina continúa, aún hoy, siendo de vital interés para la investigación tecnológica. En este sentido, como recuerda la Unesco, “La interfaz hombre-máquina designa instrumentos materiales y programas informáticos que permiten a un individuo comunicar con un sistema informático. Las interfaces más corrientes son las pantallas, los teclados y los ratones de los ordenadores que utilizamos, así como los mandos a distancia de nuestros instrumentos multimedia. Esas interfaces están provocando una verdadera revolución en el ámbito de las discapacidades físicas. La ambición de corregir las discapacidades construyendo prótesis dotadas de elementos electrónicos –una posibilidad con la que sólo soñaba hasta hace poco la ciencia ficción– se basa en la posibilidad de vincular directamente –esto es, de “interfacer”– el sistema nervioso con autómatas”. UNESCO. *Informe Mundial, Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París: Unesco, 2005, p. 125. [En línea]. Fuente:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>. (Consulta realizada el 15 de octubre de 2008).

consciente de las implicaciones que sus propias expectativas pueden provocar en otros investigadores. Lo que teme, en definitiva, es que la Cibernética acabe vinculada a una especie de Ciencia de Control que pueda equipararse a un falso timón que guíe los procesos-progresos de la sociedad.²¹⁷

I mention this matter because of the considerable, and I think false, hopes which some of my friends have built for the social efficacy of whatever new ways of thinking this book may contain. They are certain that our control over our material environment has far outgrown our control over our social environment and our understanding thereof. Therefore, they consider that the main task of the immediate future is to extend to the fields of anthropology, of sociology, of economics, the methods of the natural sciences, in the hope of achieving a like measure of success in the social fields. From believing this necessary, they come to believe it possible. In this, I maintain, they show an excessive optimism, and a misunderstanding of the nature of all scientific achievement.

Como recuerdan Almirón y Jarque, Wiener coloca “a la comunicación en el centro de su utopía de un hombre nuevo y una nueva sociedad, como alternativa a la barbarie revelada por las dos guerras mundiales; (...) la suya es una utopía humanista completamente alejada del mecanicismo de las teorías matemáticas de la comunicación y del determinismo tecnomercantil”;²¹⁸ hecho que explica que llegara a lamentar, en múltiples ocasiones, las repercusiones de sus investigaciones científicas.²¹⁹

Tan sólo cinco años después de la publicación de *Cybernetics* (1948) ya empezaba a consolidarse la investigación en la denominada Inteligencia Artificial; “un híbrido intelectual de filosofía, lingüística, matemáticas e ingeniería eléctrica”²²⁰ que daría el pistoletazo de salida a un optimismo desmesurado fruto de un momento histórico en el que se suceden investigaciones de gran calado.²²¹ Así, el progresivo incremento de la confianza en las posibilidades de estas nuevas disciplinas lleva a autores como Mattleart

²¹⁷ WIENER, N. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts: The M.I.T. Press, 1994, p. 162.

²¹⁸ ALMIRÓN, N.; JARQUE, J. M. *El mito digital. discursos hegemónicos sobre internet y periodismo*. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 29.

²¹⁹ “He pensado seriamente en la posibilidad de abandonar mis actividades productivas científicas porque no conozco ninguna manera de divulgar mis inventos sin que éstos vayan a parar a malas manos”. WIENER, N. Citado en: ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 214.

²²⁰ ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 21.

²²¹ *Ibid.*, 22; TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 77.

a considerar que la segunda mitad de los años sesenta se corresponde con un *Boom de la previsión*.²²²

La segunda mitad de los años sesenta asiste, en efecto, al florecimiento de escenarios de posibles futuros al mismo tiempo que se van tejiendo las redes de la profesión. En 1966, se funda en Washington la World Future Society. En 1968, el Institute for the Future. (...) Se lanzan revistas que llevan por nombre The Futurist, Futures Technological Forecasting. (...) La elaboración de escenarios de anticipación se convierte en un mercado”.

A su vez, de la evolución de la Teoría Cibernética ligada a la Teoría de la Información, se desprenderá un notable cambio en la significación de las palabras *información* y *comunicación* tal y como habían sido conceptualizadas hasta entonces.²²³ En definitiva, para Mattelart, “se acentuará la tendencia a asimilar la información con un término procedente de la estadística (data/datos) y a no querer ver información sino allí donde hay un dispositivo técnico. De este modo, se implantará un concepto meramente instrumental de Sociedad de la Información”.²²⁴

Por consiguiente, puede constatarse que, desde sus inicios, la Cibernética de Wiener se convierte en el *desideratum* –tal vez inherente a la condición humana– de encontrar un timón para la sociedad, un proyecto de futuro. En este sentido, nos ocuparemos ahora de las influencias de la Cibernética, basada en su concepción de la comunicación como control, en el ámbito de la educación; que comparte desde sus orígenes una ambición similar.

3.1.1 La tecnología educativa, ¿la educación como *técnica*?

Jacquinet distingue, oportunamente, dos momentos en la definición de Tecnología Educativa. El primero se corresponde con su nacimiento, en el que hace referencia a la voluntad de integrar en el contexto educativo los nuevos medios surgidos del desarrollo tecnológico aplicado a los procesos de comunicación; así, la computadora o el televisor,

²²² MATTELART, A. *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós, 2007, p. 95.

²²³ ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 29; TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 83.

²²⁴ MATTELART, A. *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós, 2007, p. 76.

entre otros equipamientos tecnológicos, serán concebidos como instrumentos de apoyo a la tarea pedagógica. Consolidada esta concepción, la Tecnología Educativa pasará a definir, en un sentido abarcativo, la “forma sistemática de concebir, de aplicar y de evaluar el conjunto de los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez los medios humanos y las interacciones entre unos y otros, de modo tal que se llegue a una educación más eficaz”.²²⁵ Esta segunda concepción, convierte a la Tecnología Educativa, en el marco de las Ciencias de la Educación, en un ámbito de estudio dependiente del área de Didáctica.²²⁶

Para Mallart, el nacimiento de la Tecnología de la Educación debe contextualizarse en el marco del pragmatismo derivado de la Segunda Guerra Mundial que, en el ámbito educativo, estaría ligado a una pedagogía instrumentalista basada en la eficacia y, por consiguiente, en el control de los resultados. Estos objetivos comportarían una evidente ruptura entre Educación y Filosofía.²²⁷

Aquesta situació fou afavorida per les innovacions tecnològiques aparegudes durant la Segona Guerra Mundial amb la cibernètica de Wiener (1948) i amb la teoria de la informació (Shanon, 1949). A més, la Guerra Freda demanava una educació cada vegada més tecnològica, de manera que la pedagogia va abandonar el seu origen filosòfic. Aquesta orientació tecnològica –que fou defensada per Skinner (The Technology of Teaching, 1968) i narrada per ell mateix en la utopia de Walden dos– no era res més que el somni optimista d’una instrucció automatitzada que arrenca de les màquines (teaching machines) i que consuma la secularització de la pedagogia, que veu limitada així la seva vocació metafísica.

Mientras Mallart sitúa su reflexión en el lamento de la pérdida de la esencia filosófica de la noción de educación de manos de la tecnología, Faure y otros verán en los nuevos caminos iniciados por la Pedagogía una gran fuente de esperanza.²²⁸

Las investigaciones emprendidas por los biólogos, los neuropsicólogos, los lingüísticas, los antropólogos, los cibernéticos, constituyen un potencial de un valor inestimable, una rica fuente de esperanzas (...) Allí

²²⁵ JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996, p. 87.

²²⁶ MASCORT, E. *Tecnología educativa. Teoría y técnicas básicas*. Barcelona: PPU, 1987; MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l’aprenentatge per a l’estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987.

²²⁷ MALLART I NAVARRA, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Eumo, 2001, p. 14.

²²⁸ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, pp. 187-188.

donde sólo se veía un arte –el arte de enseñar–, se encuentra hoy día una ciencia cada vez más sólidamente construida.

Una ciencia basada –cabe matizar– en la tecnología: de *techne* (habilidad manual) y *logy* (saber organizado, sistemático, con una finalidad determinada).²²⁹ Entendida de este modo, la Tecnología de la Educación abrió el camino para la concepción de la Teoría de la Educación planteada como Teoría de la Comunicación, en un sentido restrictivo.²³⁰ La educación deviene, de este modo, un circuito cerrado de *transmisión* de información en el que es posible controlar las diversas fases del proceso y, por consiguiente, corregir posibles disfuncionalidades –adaptando el concepto de *feedback* propuesto por Wiener al proceso educativo–. Así, no es extraño que la Comisión Faure viera en esta nueva concepción de la educación una fuente de esperanzas. Como recuerda Castillejo:²³¹

Si un sistema educativo pudiese comportarse así lo dotaríamos de una eficacia tal que haría que siempre en educación, salvando la imprevisibilidad de medios y personas, podríamos dirigir nuestros esfuerzos hacia los objetivos deseados, teniendo, al mismo tiempo, capacidad de controlar y regular nuestros procesos. Podríamos, en definitiva, hacer de la educación un sistema racional y, por tanto, eficaz.

El concepto de educación, desarraigado de la Filosofía a través de las primeras etapas de la Tecnología de la Educación, convierte el proceso educativo en una simple técnica.²³²

El proceso educativo se resuelve (...) en una secuencia de acciones educativas racionalmente programadas con la pretensión de lograr un objetivo. Cuando una secuencia es llevada a la práctica y se muestra eficaz es aplicada de nuevo, como es lógico, en situaciones semejantes, y si sigue mostrando su bondad, se va consolidando como un procedimiento seguro, adquiriendo la condición de *técnica educativa*.

En este punto, nos sumamos a Tresserras al considerar que la tecnología deviene la técnica de la época contemporánea, por excelencia: “Enfront de la teoria, que és contemplació, la técnica és intervenció (...) és la idea tradicional, el *savoir faire*

²²⁹ GOULA; J. [et al.]. *La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Beta, 1998, pp. 16-17.

²³⁰ CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1994, p. 59.

²³¹ *Ibid.*, 63.

²³² *Ibid.*, 30.

ancestral que permet ajustar les necessitats dels individus i els poders de la intel·ligència a les propietats d'aquella cosa o aquell fenomen sobre el qual es vol intervenir”.²³³

3.1.2 La educación como técnica, ¿la educación como *simplificación*?

A lo largo de este trabajo hemos distinguido una noción de educación en términos abarcativos, –entendida como *proceso*, bajo una concepción filosófica– y una noción de educación en términos restringidos –conceptualizada como *actividad*–. En este punto cabe matizar que educación como *técnica* y educación como *actividad* son entendidas, aquí, como una misma cosa: *simplificación*.²³⁴

De este modo, si bien es cierto que la tecnología aplicada a la educación ha hecho verdaderos progresos a lo largo de las últimas décadas, tal y como ya sostenía con gran optimismo la Comisión Faure en 1972,²³⁵ autores como Morin o Mèlich recuerdan que este proceso de simplificación es resultado de un progresivo alejamiento de la educación de su visión humanista y reclaman una nueva apuesta por la complejización del

²³³ TRESSERRAS, M. *La ciutat de risc. El prodigi de la televisió i altres tecnologies*. Barcelona: Trípod, 2005, pp. 18-19.

²³⁴ Es interesante la manera en que para autores como Mascort, cobra sentido la reducción de la noción de educación a enseñanza a través del matiz de ‘tecnología educante’: “También es exigible a la tecnología: que eduque, que sea realmente educativa. O por lo menos, si somos humildes y reducimos ambiciones, que enseñe: que sea tecnología didáctica, una tecnología didáctica que sea tan didáctica que su misma estructura y definición de procesos (aún abstrayéndonos de los contenidos que transmita) coopere en la formación del *discente*, en su instrucción”. MASCORT, E. *Tecnología educativa. Teoría y técnicas básicas*. Barcelona: PPU, 1987, p. 14. La cursiva de la noción discente es nuestra y no es casual; pretende señalar la concepción restringida del educando; quien, de manos de la Tecnología educativa queda, a menudo, reducido a mero receptor de enseñanza. Es curioso, por tanto, que, tradicionalmente, la Tecnología de la Educación haya sido conceptualizada como un instrumento de *activación* del sujeto en su propio proceso educativo. Esto ha sucedido, en una amplia mayoría de casos, por la mera razón de que la puesta en práctica de la Tecnología Educativa ha estado vinculada, a menudo, a un proceso de individualización de la enseñanza: “Esta perspectiva tecnológica de la educación sitúa en el centro o eje al sujeto que se educa (educando) frente al modelo clásico que primaba al profesor (...) Este cambio de perspectiva es en extremo interesante, porque ha producido un cambio profundo de la práctica, ya que la acción educativa se contempla como un conjunto ordenado y serieado de recursos y acciones que facilitan el aprendizaje”. *Ibid.*, 33. En este sentido, se recomienda también la concepción de Ferrandez y Sarramona con respecto a lo que denominan ‘instrucción administrada por ordenador’ (CAI): “Es tracta d’un mètode actiu per excel·lència. Les qüestions o <<ítems>> es poden controlar al mateix temps que s’exposen, cosa que obliga a l’alumne a fer constantment atenció. Les dificultats no poden ser bandejades, cal que siguin resoltes per a poder continuar el procés d’aprenentatge (...) El CAI permet un control constant sobre el treball i els resultats”. FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L’Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978, p. 486.

²³⁵ “El empleo sistemático de la tecnología educativa ha permitido ya, en ciertos casos, ganar tiempo respecto de los planes primitivos de desarrollo educativo; en otros casos se ha logrado redistribuir y emplear mejor el personal calificado; en otros, finalmente, mejorar el rendimiento interno del sistema”. FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 296.

fenómeno educativo de la mano de un humanismo eminentemente filosófico.²³⁶ Por el contrario, aquellos autores que defienden la Tecnología Educativa conciben, a menudo, las escuelas como *espacios de síntesis*.²³⁷ Así, para Mascort, “la tecnología educativa debe procurar un avance personal mediante la facilitación del correcto diseño autónomo de los propios objetivos personales y colectivos”.²³⁸ En definitiva: sistematizar para simplificar; simplificar para facilitar; y facilitar para controlar el proceso. Las estrechas relaciones entre Tecnología Educativa, Cibernética, Ingeniería de la Información y la Comunicación y Psicología conductista son más que evidentes, en este punto. Así pues, las nuevas connotaciones en la significación del término ‘educación’ llevadas a cabo a través del desarrollo de la tecnología aplicada a los procesos comunicativos dan pie a considerar, de forma errónea, que la tecnología –mediante un proceso de simplificación– puede convertir la información en conocimiento.

Autores como Jacquinot han conceptualizado este hecho como una pretendida “solución audiovisual” a una crisis que no afecta exclusivamente al sistema educativo sino al conjunto de la realidad social.²³⁹ En sintonía con Jacquinot, Buckingham sostiene que la tecnología se ha convertido en una “mágica promesa” para la educación; una promesa “que también adoptan cada vez más los políticos y quienes diseñan la política, que ansían presentar la “autopista de la información” como la solución a todos los problemas de la escuela actual”.²⁴⁰ Por ello, autores como Orozco mantienen que “La dotación de máquinas en las escuelas no es la única alternativa para atajar el desafío, como se han empeñado en asegurar muchos ministerios (...) de Educación. Debatir y

²³⁶ “En definitiva, segons el meu parer, la greu crisi educativa que patim ve donada en gran mesura pel fet que la pedagogia actual està colonitzada per un llenguatge tecno-científic –cada vegada més i més tecnoc-econòmic– (...) el positivisme segueix essent avui en dia més viu que mai (...) Per dir-ho clar i català: hi ha una idolatria de la tecnologia, especialment en l'àmbit pedagògic, una idolatria que amaga trets clarament totalitaris. Això sí, certament, aquest és un totalitarisme subtil, no pas barroer o groller. La <<idolatria tecnològica>> en la qual vivim opera de forma tenue, impalpable, però està impregnant els currículums de moltes facultats d'educació. I si qualifico la tecnologia de totalitria és perquè és excloent, perquè rebutja tot allò que no entra dins de la seva lògica, del seu logos.”. MÈLICH, J. C. “Per una pedagogia poètica. Més enllà de la concepció tecnològica de l'educació”. En: BARR, R. B. [et al.]. “(Re) pensar l'educació”. *Idees*. (2004), núm. 21, pp. 121 y 122. Consultar també: MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000; MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix barral, 2007.

²³⁷ CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1994, pp. 78 y 311.

²³⁸ MASCORT, E. *Tecnología educativa. Teoría y técnicas básicas*. Barcelona: PPU, 1987, p.18.

²³⁹ JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996, p. 75.

²⁴⁰ BUCKINGHAM, D. *Crecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002, p. 58.

repensar los ‘para qué’ de la educación y la comunicación en un gran cambio de época como el actual, es lo que necesitamos seguir haciendo”.²⁴¹

3.2 Aproximación al concepto de Sociedad de la Información²⁴²

A lo largo de este capítulo, profundizaremos en las notables conexiones que se manifiestan entre el nuevo papel otorgado a la tecnología como instrumento educativo y la consolidación de nociones como Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento. La suma de estos dos fenómenos nos permitirá entender de qué modo el concepto de Educación que nace de la modernidad constituye un intento por devolver la educación a su raíz etimológica, como *duco* (guía), pero ya no ligada a una concepción filosófica, sino a una concepción científica que deviene, paradójicamente, mitológica.

3.2.1 De la sociedad informacional a la Sociedad de la Información

El concepto de *Sociedad de la Información* está históricamente ligado al concepto de *Sociedad Postindustrial*²⁴³ y, en consecuencia, a las transformaciones socioeconómicas que en la década de los setenta empiezan a configurar un nuevo modelo de desarrollo que supera el sistema económico propio de la consolidación de la Revolución Industrial; fundamentado en el intercambio y circulación de productos tangibles posibilitado, en gran medida, por un fuerte desarrollo de los sistemas de transporte.²⁴⁴ El concepto postindustrial denota un profundo cambio en la fuente de riqueza y ocupación laboral, cuyo desplazamiento empezaba a situar al sector servicios y, concretamente al

²⁴¹ OROZCO, G. “Comunicación social y cambio tecnológico: Un escenario de múltiples desordenamientos”. En: DE MORAES, D. (coord.) *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007, p. 116.

²⁴² Si bien en la investigación en comunicación las nociones de Sociedad Informacional, Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento son nociones relativamente obsoletas, superadas –quizá– por conceptos como el de Sociedad Red, en el ámbito estrictamente pedagógico y educativo continúan siendo –aún hoy– conceptos habituales que parecen justificar la necesidad de introducción de la tecnología educativa en el aula.

²⁴³ Daniel Bell, en Estados Unidos, y Alain Touraine, en el contexto europeo, son dos de los autores que, como recuerda Castells, contribuyeron a perfilar la noción de Sociedad Postindustrial a través de sus respectivas obras *The coming of Post-industrial Society* (1973) y *La Société post-industrielle* (1969). CASTELLS, M. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 190.

²⁴⁴ VILLARES, R.; BAHAMONDE, Á. *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*. Madrid: Taurus, 2003, pp. 15-47.

tratamiento de la información, como configuradores de nuevas estructuraciones socioeconómicas.²⁴⁵

A partir de la década de los setenta, son muchos los conceptos mediante los cuales se ha intentado definir esta nueva sociedad hacia la que supuestamente transitamos. *Sociedad Postindustrial* y *Sociedad Postmoderna*²⁴⁶ han sido, quizá, los dos conceptos con mayor protagonismo a la hora de identificar las transformaciones históricas, sociales y culturales de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, como recuerda Manuel Castells en *La ciudad informacional* (1989), la noción *Postindustrial* es de naturaleza problemática y confusa puesto que pone de manifiesto una evolución económica que comporta el surgimiento de una nueva sociedad que termina por no definirse; es un concepto, por tanto, vacío de significado en cuanto define la nueva realidad social partiendo de lo que ya ha dejado de ser. Esta crítica a la imprecisión de la noción *Postindustrial* es la misma que otros autores como Lash o Lipovetsky han utilizado para desbancar el concepto de *Postmodernidad*: el primero, para sustituirlo por el de *Sociedad de la (Des)información*;²⁴⁷ el segundo, para denotar, a través del concepto de *Hipermodernidad*, una sociedad que ha pasado de la *Posmodernidad* de la década de los setenta a una radicalización de la Modernidad que escapa a concreciones espacio-temporales y que impide, por consiguiente, una trayectoria lineal, *progresiva*.²⁴⁸

En *La ciudad informacional* (1989) Castells propone sustituir los términos Postindustrial y Postmoderno por el adjetivo *informacional*; constatando la necesidad de revelar aquello que da sustento al desarrollo de una nueva infraestructura cuyo carácter ha perdido la naturaleza industrial a través de la revolución tecnológica y su influencia en los procesos de comunicación –convertidos en procesos de *tele-comunicación*–

²⁴⁵ BECERRA, M. *La Sociedad de la Información*. Portal de la Comunicación. Aula Abierta/Lecciones básicas. [En línea]. <http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/11.pdf>. (Consulta realizada el 5 de enero de 2010).

²⁴⁶ Cabe destacar que la noción *Postmodernidad*, antes que aplicada a la sociedad, fue aplicada a la cultura propia de una Sociedad Postindustrial. Autores como Lyotard consideran que la cultura postmoderna es la cultura propia de una sociedad postindustrial; del mismo modo que autores como Castells sostienen, en la actualidad, que la cultura de la virtualidad real es la propia de la *Sociedad en Red*. LYOTARD, J. F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 2006; CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

²⁴⁷ LASH, S. *Crítica de la información*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2005.

²⁴⁸ “Hipermodernidad: a saber, una sociedad liberal, caracterizada por el movimiento, la fluidez, la flexibilidad, más desligada que nunca de los grandes principios estructuradores de la modernidad, que han tenido que adaptarse al ritmo hipermoderno para no desaparecer”. LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 27.

caracterizados por la consolidación de redes locales y globales de intercambio y procesamiento (resignificación) de información.²⁴⁹

Nuestras economías deben categorizarse no como postindustriales, sino (...) *informacionales*, es decir, la producción del excedente proviene principalmente de la generación de conocimiento y del procesamiento de la información necesaria.

En una obra posterior, *La sociedad red* (2006), Castells sostiene que a finales de la década de los setenta, la génesis de tres fenómenos sociales de naturaleza independiente, confluyen en lo que denomina ‘paradigma informacional’, a saber: “la crisis y reestructuración del industrialismo y sus modos de producción asociados, capitalismo y estatismo; los movimientos sociales y culturales de orientación liberadora de finales de los sesenta y comienzos de los setenta; y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación”.²⁵⁰ Entre las principales características de este nuevo paradigma destacan, según el propio autor, tres factores con notables consecuencias para la estructura social y cultural –y, por consiguiente, también educativa– de las sociedades contemporáneas: su *capacidad auto-expansiva de procesamiento y comunicación* gracias a una estructura en forma de red que permite conectar y difundir grandes volúmenes de información superando amplias distancias en pequeñas fracciones de tiempo; su *capacidad para recombinar* unidades de información producidas en espacios y tiempos diversos gracias a un proceso de digitalización que permite superar la estructura original del texto dando lugar a una nueva concepción no-lineal de la información: el hipertexto; su *flexibilidad de distribución* a través de una estructura en forma de red que, si bien facilita la procesos de comunicación interactiva, también favorece una lógica de inclusión-exclusión debido a su carácter dinámico y, por consiguiente, fácilmente adaptable, reconfigurable.²⁵¹ Estas tres características

²⁴⁹ CASTELLS, M. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 201.

²⁵⁰ CASTELLS, M. *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006, p. 41. Para Castells, “Aunque las tecnologías electrónicas de información y comunicación tienen antecedentes históricos que se remontan a finales del siglo XIX, puede argumentarse que fue tan sólo en la década de 1970 cuando se constituyó en el mundo un paradigma tecnológico dominante en torno a la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones y los nuevos materiales sintéticos”. CASTELLS, M. [et al.]. *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel, 2007, p. 18.

²⁵¹ CASTELLS, M. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza, 2006, pp. 34-51.

constituyen, en esencia, una nueva estructura sociocomunicativa caracterizada por procesos de *comunicación sintética en red*.²⁵²

Es fundamental distinguir la noción de *Sociedad Informacional* propuesta por Castells de la noción que ha acabado por imponerse: *Sociedad de la Información*. Así, mientras que la primera pone de manifiesto una nueva característica de la sociedad; la segunda, convierte este mismo factor en su configurador exclusivo, estableciendo una relación causal bajo la fórmula *nueva tecnología es igual a cambio en la estructura social* que, en opinión de Castells, carece de rigor científico.²⁵³

Denominaré a la nueva sociedad <<información-al>> para indicar que los atributos sociales de generación y procesamiento de la información van más allá del impacto de las tecnologías de información y de la información en sí misma, del mismo modo que la sociedad industrial no podría ser simplemente asimilada a la difusión de la producción industrial.

Esta afirmación guía su argumentación no sólo en la *La ciudad Informacional* (1989); también en obras posteriores como la trilogía sobre *La era de la información* (1997). Ya en el prólogo del primer volumen de esta extensa obra, Castells se muestra tajante ante los mitos –en términos positivos y negativos– generados por la revolución informacional al constatar que: “La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza”. Castells pone el acento, por tanto, ya no en el instrumento sino en su apropiación social, al sostener que lo que la tecnología –o su ausencia– revela es “la capacidad de las sociedades para transformarse, así como los usos a los que esas sociedades, siempre en un proceso conflictivo, deciden dedicar su potencial tecnológico”.²⁵⁴

Con ello, Castells hace hincapié en la necesidad de huir de los determinismos tecnológicos que, como veremos, se han ido imponiendo a lo largo de estas últimas décadas. Ya en el Congreso Internacional *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*,

²⁵² CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

²⁵³ CASTELLS, M. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 16.

²⁵⁴ CASTELLS, M. *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 2000, p. 35 y p. 37. En obras posteriores sustenta su argumentación en esta misma premisa: “Partimos del rechazo al determinismo tecnológico, pues la tecnología no puede considerarse independientemente de su contexto social”. CASTELLS, M. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza, 2006, p. 21.

celebrado en Barcelona en julio de 1994, Manuel Castells constataba y a la vez lamentaba que “las profecías e ideologías ocupan rápidamente la falta de investigación académica en algunas situaciones de transición histórica”,²⁵⁵ en referencia a la sustitución de la noción *Sociedad Informacional* por el concepto más rígido pero menos riguroso de *Sociedad de la Información*. Como recuerda Castells, es un error considerar como factor determinante de nuestra sociedad a la información; puesto que, “si podemos confiar en los datos históricos, todas las sociedades conocidas se han basado en la información y el conocimiento como fuentes de poder, riqueza y significado (...) La información no tiene mucho valor en sí misma sin el conocimiento para recombinarla con un propósito. Y el conocimiento, por supuesto, es algo relativo a cada cultura y sociedad”.²⁵⁶

En este sentido, mientras el paradigma informacional pone de manifiesto un desarrollo tecnológico en términos comunicativos que *permite* la expansión, la recombinación y la distribución de la información como no lo hicieron anteriores tecnologías; el concepto de Sociedad de la Información “reproduce el mito de la secuencia histórica que lleva de las sociedades nómadas agrícolas y luego a la sociedad industrial, para culminar en el apogeo, obviamente en nuestro tiempo, de la sociedad de la información. Se asimila, de esta forma, la historia humana a una larga marcha hacia el progreso bajo la guía de la razón”, culminando en la sociedad de las máquinas que producen y reproducen información.²⁵⁷ En este punto, mientras Castells pone de manifiesto las potencialidades de la tecnología aplicada a los procesos comunicativos tanto globales como locales, a

²⁵⁵ CASTELLS, M. [et al.]. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 16.

²⁵⁶ CASTELLS, M. *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006, pp. 31-32. Esta crítica puede hacerse extensible al concepto de *Sociedad del Conocimiento* que, según sostiene Castells, constituye una conceptualización marcada por un optimismo extremo: “Si, al subrayar el componente de conocimiento de nuestro mundo, queremos decir que ahora conocemos y en tiempos anteriores éramos ignorantes, deberíamos incorporar un poco de modestia a nuestro discurso”. CASTELLS, M. *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006, p. 71.

²⁵⁷ *Ibid.*, 72. Cabe destacar que esta concepción metarrelativista ha sido ampliamente superada por autores como Scott Lash: “tal vez sea necesario considerar la paradoja de la sociedad de la información. Esto es, cómo una producción tan racional puede resultar en la increíble irracionalidad de las sobrecargas de información, la información errónea, la desinformación y la información descontrolada. Se juega aquí una *sociedad desinformada de la información*. La clave para entenderlo es examinar lo que se elabora en la producción de información no como bienes y servicios como abundante contenido informacional, sino como *bytes* de información más o menos fuera de control. Se plantea así una teoría de las consecuencias imprevistas”. LASH, S. *Crítica de la información*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2005, p. 23. (La cursiva no pertenece al original).

través de conceptos como *Sociedad de la Información* se confunde *potencialidad* con *realidad objetiva*, en un creciente proceso de mitificación de la información.²⁵⁸

Sin entrar en una definición exhaustiva del concepto de mito, puesto que escapa al objeto de estudio de este trabajo, baste recordar la complejidad del término que, si bien en su concepción originaria, en la Grecia clásica, hacía referencia a un relato oral considerado válido, fue progresivamente sustituido por las nociones de *logos* y *legein*; adoptando un papel confuso a través de pensadores como Platón. El filósofo, extremadamente crítico con la narración mitológica, la utiliza, pardójicamente, para hacer comprender su propio pensamiento. El desprecio absoluto, sin contemplaciones, de la noción de mito llegará con la consolidación del pensamiento científico de la Ilustración; en la que el mito será considerado un vestigio de las creencias supersticiosas propias de las etapas más tempranas de la humanidad.²⁵⁹

Aún así, como sucediera en la época de Platón, el mito seguirá jugando un papel confuso en las sociedades contemporáneas. Su función ideológica está en la base de la contradicción que lleva a las actitudes más racionalistas y tecnocientificistas a repudiarlo y, a su vez, a renovarlo constantemente. Las nociones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento son dos buenos ejemplos de ello. Para Almirón y Jarque, ambos conceptos pueden englobarse en lo que denominan como *mito digital*; un discurso que puede sintetizarse en siete características clave:²⁶⁰

²⁵⁸ Autores como Almirón y Jarque sostienen que “los avances tecnológicos sólo tienen efectos verdaderamente generalizados y beneficiosos sobre la sociedad cuando dejan de mitificarse. El mito funciona en este sentido como un bloqueo eficaz.”. ALMIRÓN, N.; JARQUE, J. M. *El mito digital. Discursos hegemónicos sobre Internet y Periodismo*. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 1. Anthony Giddens conceptualiza la pervivencia del mito a través de la noción de optimismo sostenido, que define como “una reacción adaptativa (...) que resulta esencialmente de la persistencia de actitudes propias de la Ilustración, es decir, una persistente fe en la actualidad”. GIDDENS, G. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1997, p. 129.

²⁵⁹ ALMIRÓN, N.; JARQUE, J. M. *El mito digital. Discursos hegemónicos sobre Internet y Periodismo*. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 4.

²⁶⁰ *Ibid.*, 155. Nos limitamos a exponer las siete categorías puesto que, a lo largo de este trabajo ya hemos hecho referencia –o lo haremos en capítulos y apartados posteriores– a sus diversas implicaciones para la sociedad y, concretamente, para el contexto educativo.

Síntesis de las siete proposiciones que sostienen el mito digital según Almirón y Jarque (2008)

- Concepción de la historia como progreso.
- Consideración de la situación actual como el inicio de una <<nueva era>>.
- El progreso científico técnico como motor del cambio social.
- Hegemonía de la razón instrumental.
- La tecnologización como mejora de la calidad de vida.
- Creencia en una sociedad racional.
- La meritocracia basada en el conocimiento.

La noción de Sociedad de la Información cobra protagonismo a principios de la década de los setenta pero recibe su impulso definitivo en la década de los ochenta, coincidiendo con el proceso de desregulación de la industria audiovisual y de telecomunicaciones estadounidense.²⁶¹ Desde entonces, las principales instituciones en política europea y norteamericana han transitado entre las nociones metáfora-utopía²⁶² de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.

Centrando la atención en el ámbito educativo, podemos constatar –en consonancia con la crisis del concepto tradicional de educación a partir de mediados de la década de los sesenta que hemos visto en capítulos anteriores– que estos dos mitos constituyen un intento por llevar a cabo aquello que el Informe Delors (1996) denomina como *utopía necesaria*. Esta nueva utopía aparece en un contexto histórico en el que se suceden las críticas sobre el malestar social, la crisis de la democracia representativa en su estructura de Estados-nación y, en el ámbito educativo, una *crisis mundial de la educación* puesta de manifiesto por el Informe Coombs (1968) y por la decadencia de la institución escolar, que corre pareja a la progresiva consolidación de los medios de comunicación como agentes socioeducativos.

²⁶¹ MATTELART, M. “¿Hacia qué <<Nuevo Orden Mundial de la Información>>?” En: DE MORAES, D. (coord.) *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007, pp. 183-184.

²⁶² Metáfora, del latín *metaphōra* y este del griego *μεταφορα* se define como “translación”; así, “consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado”. A su vez, utopía, del griego *ο* (no), y *τοπος* (lugar), puede traducirse como “lugar que no existe”. Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

3.2.2 Aportaciones teóricas al descubrimiento del mito de la Sociedad de la Información

Como constata Ferran Sáez: “la utopía és necessària. És, innegablement, un motor de la consciència col·lectiva. Però, si més no des d’una perspectiva racionalista i il·lustrada, també la utopía ha de passar pel sedàs del pensament crític, com qualsevol altre producte de la cultura humana.”²⁶³ Y es precisamente este pensamiento crítico, el que intenta situarse en el difícil equilibrio entre *apocalípticos e integrados*.²⁶⁴

Una y otra –amenaza y promesa– no constituyen más que una porción del gran mito digital construido por los discursos digitalistas mitagóricos, que han tenido como eje central la promoción de la noción de *sociedad de la información*.

Almirón y Jarque distinguen tres narrativas en torno al *mito digital*: la equidistante, la prometeica y la crítica. El discurso equidistante y el discurso prometeico se corresponden, respectivamente, con la definición de *apocalípticos e integrados*, según las categorías propuestas por Umberto Eco en 1968;²⁶⁵ vigentes aún hoy en el contexto académico y en el estudio científico de la estructura comunicativa, aunque progresivamente renovadas a través de los conceptos de *ciberoptimismo* y *ciberpesimismo*.²⁶⁶ A continuación, pasamos a destacar algunas de las principales aportaciones teóricas que han contribuido a la generación de discursos o narrativas críticas con el mito de la Sociedad de la Información.

3.2.2.1 El mito de la Sociedad de la Información

Armand Mattelart, en *Historia de la Sociedad de la Información* (2001), lleva a cabo una rigurosa aproximación a esta noción sin eludir las motivaciones políticas, sociales y culturales que dieron lugar a su nacimiento y su constante redefinición a partir de mediados de la década de los sesenta. Así, recuerda que “debajo del mito de la tecnología salvífica trasluce la materialidad de un esquema operativo de remodelación

²⁶³ SÁEZ MATEU, F. *Comunicació i argumentació*. Barcelona: Trípodos, 2003, p. 191.

²⁶⁴ ALMIRÓN, N.; JARQUE, J. M. *El mito digital. Discursos hegemónicos sobre internet y periodismo*. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 21.

²⁶⁵ ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1993.

²⁶⁶ NORRIS, P. *A virtuous circle. Political Communications in post-industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

del orden cultural, económico, político y militar del planeta”.²⁶⁷ Partiendo de esta premisa, Mattelart se propone desenmascarar un concepto que a partir de la década de los noventa se ha impuesto en las sociedades contemporáneas como una realidad evidente; y, por consiguiente, no sometida a un debate crítico.²⁶⁸

Mattelart pone de manifiesto la estrecha relación entre la noción de información y la concepción del proyecto moderno guiado por un ideal de progreso científico-técnico gestado a lo largo de los siglos XVII y XVIII; y que lleva a *comparar* al hombre con una máquina y a *equiparar* a la sociedad de hombres y máquinas con un perfecto ensamblaje que deviene *sistema* y, por consiguiente, que se evalúa en términos de esfuerzo, productividad y eficacia. Esta concepción, tendrá su punto álgido a finales del siglo XIX a través de la filosofía taylorista y fordista, así como del desarrollo tecnológico aplicado a la difusión cultural; y, ya en el siglo XX, quedará notablemente reforzada con la aparición de la Cibernética. Para Mattelart, en definitiva, la definición de *lineal* “se corresponde con el esquema de la historia-modernidad-progreso” y “su horizonte es la teoría matemática de la información”.²⁶⁹

Ligado a los intereses norteamericanos para un libre flujo de la información (*free flow of information*), el concepto de Sociedad de la Información tendrá su impulso definitivo en la década de los noventa²⁷⁰ como concepto cuya adopción por parte de las principales instituciones en materia de educación –entre ellas, como vimos en el capítulo anterior, la UNESCO– supone obviar las críticas que desde la década de los sesenta llevaban a los países *No Alineados* a exigir un *Nuevo orden Mundial de la Información*. Al asumir el concepto de Sociedad de la Información se crea una metáfora de la que se excluye toda referencia a la dominación simbólica que potencia, según Mattelart, este nuevo mito del progreso:²⁷¹

²⁶⁷ MATTELART, A. *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós, 2007, p. 11.

²⁶⁸ “La idea de sociedad regida por la información se inscribe, por así decirlo, en el código genético del proyecto de sociedad inspirado por la mística del número. Es muy anterior, por tanto, a la entrada de la noción de información en la lengua y en la cultura de la modernidad. Este proyecto, que va tomando forma en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, entroniza a la matemática como modelo de razonamiento y acción útil”. *Ibid.*, 15.

²⁶⁹ *Ibid.*, 93.

²⁷⁰ Según Armand Mattelart la noción de Sociedad de la Información se abre paso en los organismos internacionales en 1975, cuando la OCDE adopta el término. No obstante, el impulso definitivo tendrá lugar dos décadas después, a finales de febrero de 1995, data en que el concepto de *Sociedad Global de la Información* será ratificado por el G-7. *Ibid.*, 124 y 134.

²⁷¹ *Ibid.*, 143-144 y 12.

Con la caída del muro de Berlín, el lenguaje revolucionario ha emigrado hacia el campo del liberalismo que ha convertido la noción de <<revolución de la información>> en una expresión-baúl tipo muñeca rusa de pretensiones totalizantes (...) el *soft power*, la seducción ejercida por la democracia norteamericana y los mercados libres (...) es la capacidad de engendrar en el otro el deseo de aquello que usted quiere que desee, la facultad de llevarle a aceptar normas e instituciones que producen el comportamiento deseado. Es la capacidad de alcanzar objetivos mediante la seducción antes que por la coerción (...) La noción y el proyecto de <<sociedad de la información>> han adquirido la condición de evidencia sin que los ciudadanos hayan podido ejercer su derecho a un verdadero debate.

En este punto, Mattelart coincide con Morin al sostener que a través del mito de la Sociedad de la Información se diluye la complejidad de la estructura sociocomunicativa, evitando la reflexión que lleva a la problematización de los fenómenos sociales; simplificando la argumentación a través de nociones vacías de contenido mientras, en el plano real, se suceden las complejidades y las paradojas. Una de las principales contradicciones de la Sociedad de la Información es, según el autor, la *industrialización de la formación*: Al convertir la educación en un *servicio* y, por consiguiente, eliminar a los intermediarios, las sociedades contemporáneas caen en una inminente contradicción.²⁷²

Privado, casi por definición, del conocimiento previo de lo que tiene que conocer, tiene pocas posibilidades de encontrar en sí los medios de su autonomía en el cara a cara, mucho más apremiante de lo que parece, con los recursos disponibles. De hecho, debido a una suerte de circulación viciosa, se le pide que en la línea de salida ya tenga las aptitudes que se supone debe adquirir en la línea de llegada.

Dicho de otro modo, la educación deja de ser un proceso basado en el acompañamiento para convertirse en una actividad cada vez más individual y tecnificada. Para Mattelart, la educación es, en los albores del siglo XXI y de la mano de su concepción abarcativa (la Educación Permanente) ya no una *industria*, sino un *servicio*. Concebido así, el conocimiento no es más que un conjunto de ‘productos acabados’ que la tecnología pone en manos del usuario que lo demanda.

²⁷² MOEGLIN, P. (comp.) *L’Industrialisation de la formation: État de la question*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique. Citado por: MATTELART, A. *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós, 2007, p. 154.

3.2.2.2 La crítica a la (des) información

El sociólogo Scott Lash, a partir de la teoría de Marshall McLuhan sobre los medios como extensiones del hombre,²⁷³ pone al descubierto la naturaleza envolvente de la nueva revolución tecnológica en su libro *Crítica de la Información* (2005);²⁷⁴ donde sostiene que es imposible llevar a cabo una teoría crítica sobre la información si se entiende por esta, como se hizo en el pasado, una teoría elaborada con un cierto distanciamiento con respecto a la estructura, formas de poder y relaciones de convivencia de las sociedades contemporáneas.

Lash defiende que la última revolución tecnológica ha eliminado las variables espacio-temporales y, por consiguiente, el espacio y el tiempo necesarios para una teoría crítica de la información. De modo que, inevitablemente, esta crítica debe realizarse desde el interior de la estructura social. Para Lash, la noción de *Sociedad de la Información* es menos oportuna que la de *Sociedad Mediática*, puesto que las nuevas estructuras sociocomunicativas se caracterizan –más que por la información– por la *mediatización*, es decir, por la articulación de medios. Esta articulación de medios, configura un metasistema de la información que tiene a la televisión como nudo principal y a Internet como nudo emergente.²⁷⁵ La *Sociedad Mediática* vendría a ser, llevando la tesis de Lash a sus consecuencias últimas, la consumación del *crimen perfecto* que Baudrillard preconizaba a mediados de la década de los noventa.²⁷⁶

La ausencia de las cosas por sí mismas, el hecho de que no se produzcan a pesar de lo que parezca, el hecho de que todo se esconda detrás de su propia apariencia y que, por tanto, no sea jamás idéntico a sí mismo, es la ilusión material del mundo. Y ésta sigue siendo, en el fondo, el gran enigma, el que nos sume en el terror y del que nos protegemos con la ilusión formal de la verdad.

También, y en una concepción menos arriesgada, la *Sociedad Mediática* puede conceptualizarse como la progresiva consolidación de una nueva realidad social, la *virtualidad real*; “es virtual porque está construida principalmente a través de procesos

²⁷³ MCLUHAN, M. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana, 1989.

²⁷⁴ LASH, S. *Crítica de la información*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2005.

²⁷⁵ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

²⁷⁶ BAUDRILLARD, J. *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama, 1996, pp. 12-13.

virtuales de comunicación de base electrónica. Es real (y no imaginaria) porque es nuestra realidad fundamental, la base material con que vivimos nuestra existencia”.²⁷⁷

La *Sociedad Mediática* se caracteriza por su carácter no material y constituye un *espacio de flujos*, donde se producen y se reproducen las relaciones de poder. Como recuerda Castells:²⁷⁸

El hecho fundamental es que el sentido social se evapora de los lugares y por lo tanto de la sociedad y se torna diluido y difuso en la lógica reconstruida de un espacio de flujos cuyo perfil, origen y propósito últimos son desconocidos incluso para muchas de las entidades integradas en la red de intercambios. Los flujos de poder generan el poder de los flujos, cuya realidad material se impone como un fenómeno natural imposible de controlar o predecir y que tan sólo puede ser aceptado y gestionado. Éste es el significado real del presente proceso de reestructuración, puesto en práctica sobre la base de nuevas tecnologías de la información y expresado materialmente en la separación entre flujos funcionales y lugares históricamente determinados como dos esferas diversas de la experiencia humana. La gente vive en lugares, el poder domina mediante flujos.

Del mismo modo, para Lash “en el orden de la información el poder mismo se ha transformado en no lineal”²⁷⁹ y es más que nunca un poder simbólico que escapa a toda concreción espacio-temporal y se ejerce en una red no tangible en la que las informaciones *fluyen* y se *suman* unas a otras en un proceso de *conexión nodal*.²⁸⁰ Lash define la estructura interna de las sociedades contemporáneas partiendo de la contraposición entre *sociedad del ‘ahí’* y *sociedad del ‘y’*. En esta última, el espacio físico pierde protagonismo frente al espacio virtual, en el que los *bytes* de información se acumulan, se *suman* desordenadamente, en nuestros ordenadores.

El carácter *fluido* de la *Sociedad Mediática* tiene, en la tesis de Lash, tres principales implicaciones. En primer lugar, afecta a la *comprensión*, en cuanto a que supera las formas secuenciales (*progresivas*, unidireccionales) de representación o interpretación de la realidad –como la narración o el discurso, propios de la *Modernidad*– en favor de

²⁷⁷ CASTELLS, M. *La Galaxia Internet*. Citado en: CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la sociedad en red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008, p. 70.

²⁷⁸ CASTELLS, M. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza, 1995, pp. 484-485.

²⁷⁹ LASH, S. *Crítica de la información*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2005, p. 316; CASTELLS, M. *Comunicación y poder*. Barcelona: UOCpress, 2009.

²⁸⁰ CASTELLS, M. *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006.

la *hipertextualidad*.²⁸¹ En segundo lugar, la *Sociedad Mediática*, como sociedad no-lineal, responde a un proceso de *aceleración* que erradica el espacio y el tiempo necesario para su comprensión humana. Una tercera implicación de la *Sociedad Mediática* como sociedad no-lineal es su *expansión*. Con la llegada de la globalización las distancias a recorrer en los procesos de intercambio de bienes y servicios son cada vez más largas y más cortas; fruto de la contradicción entre grandes espacios y pequeños (rápidos) trayectos que han dado lugar a un nuevo modelo de comunicación, el de la *comunicación sintética*.²⁸²

Si extrapolamos la teoría de Lash al concepto de educación surgido a mediados de la década de los sesenta, podemos sostener que la educación ha dejado de ser un proceso lineal (*duco*) para convertirse en un movimiento intuitivo; un saltar o migrar de un lado a otro, de una unidad informacional a otra, en un proceso que ocupa toda la vida (*movere*).

3.2.2.3 La cultura mosaico²⁸³

En la década de los setenta, Abraham Moles introdujo en el marco de la Sociología de la Cultura la noción de *cultura mosaico* para hacer referencia al nuevo modelo cultural surgido como consecuencia de las transformaciones sociales de la denominada era postindustrial. En su libro *Sociodinámica de la cultura* (1971),²⁸⁴ sirviéndose de las

²⁸¹ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ El concepto de 'cultura mosaico' ha sido extraído de la obra de Abraham Moles. Es necesario poner de manifiesto que las tesis de Moles no pueden considerarse como discurso o narrativa crítica con el mito digital propuesto por las nociones de Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento. No obstante, recogemos su noción de *cultura-mosaico* –aunque relativamente obsoleta– puesto que ayuda a conceptualizar la crítica que otros autores llevan a cabo de estas nociones-metáfora.

²⁸⁴ Nos servimos de este libro para poner de manifiesto uno de los conceptos que pueden ayudar a conceptualizar mejor la crítica a la denominada Sociedad de la Información. No obstante, cabe tener en cuenta que esta compleja obra no constituye, de por sí, una crítica a la metáfora de la *Sociedad de la Información* o a la *Sociedad del Conocimiento*; conceptos que ni tan siquiera aparecen en el libro. Por el contrario, constituye un intento por sistematizar la investigación de la Sociología de la Cultura de Masas a través de una cosificación de la cultura llevada a cabo mediante la adopción del paradigma sistémico y la Teoría de la Información. Moles estudia el proceso comunicativo desde una concepción puramente estadística, partiendo de la Teoría matemática de la información. Por tanto, las referencias a esta obra están realizadas al margen de las fórmulas matemáticas propuestas para valorar la calidad de una información en función de la originalidad y la repetición de sus palabras, así como el intento por establecer una teoría de la sociodinámica cultural basada en la definición de las estructuras permanentes de circulación de la cultura; adoptando esquemas del proceso comunicativo que han sido ampliamente

teorías cibernéticas y del paradigma sistémico, alerta sobre la decadencia de la cultura humanista y el nacimiento de una nueva configuración cultural como consecuencia del auge de los medios de comunicación de masas, con implicaciones y transformaciones en la estructura del pensamiento.

Para Moles, la cultura humanista que se extiende en las sociedades occidentales a partir del Renacimiento supone la consolidación de una teoría del conocimiento perfectamente ordenada en la que cada concepto aprehendido se inserta en una estructura jerarquizada y, por consiguiente, colabora en la creación de un pensamiento igualmente jerarquizado, tejido a través de la relación que se establece entre las distintas tipologías de palabras:²⁸⁵

De ese modo una percepción remitía a una red de conocimientos de estructura perfectamente definida en cuanto a su trama, que comportaba líneas principales, secundarias, terciarias, etc., una especie de red de ruta del pensamiento.

La educación humanista se fundamenta, según Moles, en la adopción de técnicas que reducen el proceso educativo a un aprendizaje progresivo de conceptos. Estos, son ordenados según su complejidad y relacionados entre sí en una red de nociones que estructuran el pensamiento. El cerebro humano es equiparado a un *recipiente* en el que se introducen y se ordenan *átomos de cultura*. Esta manera de concebir el conocimiento culmina con la creación del proyecto de cultura humanista y *filológica*²⁸⁶ por excelencia; la Enciclopedia, que consolida una concepción *cuantitativa* del conocimiento:²⁸⁷

Hasta el siglo XX la enseñanza procedía de acuerdo con una especie de “escalonamiento”: a partir de un núcleo de conceptos básicos adquiridos durante el transcurso de la educación, el espíritu integraba los nuevos conceptos básicos que llegaban hasta su conocimiento mediante una suerte de conexión lógica, obrando por grados decrecientes de generalidad, desde el conocimiento básico hasta el conocimiento contingente.

superados por la investigación en comunicación. MOLES, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

²⁸⁵ *Ibid.*, 23.

²⁸⁶ “La concepción de la filología como método de formación se apoyaba en el mismo razonamiento. Conociendo la historia y la vida de las palabras el joven estudiante entraba, por su intermedio, en contacto con la vida”. *Ibid.*, 25.

²⁸⁷ *Ibid.*, 29.

Para Moles, la pérdida de la hegemonía de la institución escolar a raíz del creciente protagonismo adquirido por los medios de comunicación de masas trae consigo una importante revolución en la definición y estructuración de los procesos de aprendizaje. Profundamente influenciado por las investigaciones llevadas a cabo por la Teoría de la Información en sus primeras etapas –y concebida, por tanto, en términos de efectos e influencias–, el sociólogo francés sostiene que los modernos circuitos de difusión cultural rompen esta concepción de la educación escalonada, progresiva; dando lugar a dos fenómenos interrelacionados: De una parte, a la saturación (o *ruido*); de la otra, a un desorden en las estructuras cognitivas, consecuencia directa de la incapacidad de hacer frente a “un flujo continuo de ítems granulares, más o menos aglomerados por el funcionamiento general de la actividad cultural” propia de los medios de comunicación de masas.²⁸⁸

Entre las principales consecuencias de este fenómeno destaca una transformación de lo que Moles denomina *cuadros de conocimiento*; una suerte de pantallas en las que cada individuo proyecta y ordena mentalmente los conceptos que adquiere de forma progresiva. Así, mientras que las pantallas propias de una cultura humanista, basadas en una concepción de la educación de carácter *deductiva y lógica*,²⁸⁹ conforman un tejido denso, perfectamente tramado; las pantallas modernas, propias del nacimiento de una “cultura mosaico”, son extremadamente divergentes:²⁹⁰

Nos ofrece una pantalla de referencia semejante a una serie de fibras reunidas al azar: unas largas, otras cortas, unas gruesas, otras finas, colocadas en un desorden total. Dicha pantalla se establece por inmersión del individuo en un flujo de mensajes dispersos, sin ningún principio de jerarquía (...) los fragmentos de nuestro conocimiento son como restos sin orden, ligados al azar (...) su aspecto es esencialmente aleatorio, porque se presenta como un ensamblaje de fragmentos, por yuxtaposición sin construcción, sin puntos de referencia, donde ninguna idea es forzosamente general pero donde muchas ideas son importantes (...) es obra de la marea de conocimientos que recibimos cada día, de una información permanente desordenada, pletórica, aleatoria. (...) Nos llega a través de los medios de comunicación de masas, de la prensa, del examen superficial de las revistas técnicas, del cine, la radio, la televisión, la conversación, de una multiplicidad de medios que actúan sobre nosotros, cuya masa nos abruma y de los que sólo conservamos influencias pasajeras, desechos de conocimiento, fragmentos de ideas.

²⁸⁸ *Ibid.*, 100.

²⁸⁹ *Ibid.*, 30.

²⁹⁰ *Ibid.*, 30-31.

La concepción de la educación tradicional propuesta por el sociólogo francés se asemeja al concepto de educación que vimos en capítulos anteriores al considerar que: “El acto cognitivo del humanismo clásico, fuertemente cartesiano, utilizaba ampliamente la deducción más o menos lógica y los procesos formales calificados de razonamiento. Se desplazaba de un punto a otro de la red de nuestros conocimientos a través de una serie de etapas ligadas rígidamente entre sí”. La educación, tal y como la entiende Abraham Moles, constituye un proceso *dirigido* en el que los objetivos están perfectamente delimitados y secuenciados. Esta concepción sobre el nuevo modelo cultural –o *cultura mosaico*– no parece distar en exceso de las teorías del sociólogo Zygmund Bauman acerca del *tiempo puntillista*.²⁹¹

Les imatges del <<temps lineal>> i del <<progrés>> van entrar a formar part de les víctimes més destacades del diluvi d’informació (...) La cultura de la modernitat líquida ja no fomenta l’afany d’aprendre i acumular, com les cultures descrites a les cròniques d’historiadors i etnògrafs. Més aviat sembla una *cultura del distanciament, de la discontinuïtat i de l’oblit*.

Lejos de pretender caer en una visión apocalíptica sobre las repercusiones del auge de los medios de comunicación de masas y las nuevas formas de circulación de *productos* culturales que estos promueven, Abraham Moles pone de manifiesto la necesidad de incidir en un reequilibrio de estos flujos informativos.²⁹² Pese a que no compartimos la concepción de Moles con respecto a la naturaleza del proceso comunicativo, aquello que Moles, en definitiva, está poniendo de manifiesto es la necesidad de devolver a la educación a su concepción originaria: la de acompañar, la de orientar, la de guiar; hecho que obliga a redefinir los objetivos de la educación en el marco de nuevas realidades sociales.²⁹³ En este punto, Moles parece vislumbrar, ya a finales de la década de los

²⁹¹ BAUMAN, Z. *Els reptes de l’educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007, pp. 23 y 34.

²⁹² Con el objetivo de favorecer su *correcta* aprehensión por parte de los *receptores*. Para ello, insta a un estudio sistemático de dichos flujos informacionales a través de la estadística con la finalidad de elaborar “el inventario” de conocimientos socioculturales acumulados por la sociedad; y para, en última instancia, resituarlos –previa estructuración jerárquica en función de su importancia– en la red de circuitos culturales configurada por los medios de comunicación masivos. MOLES, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1978, p. 266.

²⁹³ No obstante, al establecer un modelo de comprensión de las dinámicas socioculturales basado en la teoría cibernética (como herramienta de investigación) y en una concepción sistémica de la sociedad, para que su tesis funcione necesita de una filosofía de la cultura que establezca cuáles son los objetivos, que ejerza como *guía*. Es en este punto donde convergen la Cibernética y las Teorías de la comunicación de la década de los cuarenta a los sesenta, a través del *paradigma de los efectos limitados* de Lazarsfeld; propugnando la necesidad de una figura mediadora entre *transmisor* y *receptor*, que será asimilada al *gatekeeper* –en los medios de comunicación– y a un nuevo rol del educador –en el ámbito de la educación

setenta, el riesgo de convertir el nuevo concepto de educación en un nuevo *mito permanente de la humanidad*. Este mito, fundamentado en la concepción de neutralidad y objetividad informativa, sostiene “que los medios de comunicación de masas, coincidiendo aquí con los de la educación permanente, son capaces de “hacer aprensible todo a cualquiera”, siempre que ese “todo” tenga suficiente importancia”.²⁹⁴

3.2.2.4 Complejidad y perplejidad

Para Morin, la nueva sociedad que comienza a vislumbrarse a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, lejos de ser una sociedad basada en la información es una sociedad basada en la *complejidad* y en la *perplejidad*.²⁹⁵ Así, la tesis del autor coincide con la de Pierre Lévy, quien en 1997 se cuestionaba sobre si la denominada Sociedad de la Información no sería más bien la era de un *segundo diluvio* universal en forma de flujos informacionales; alertando, como lo hiciera Moles, de que las corrientes de información difundidas globalmente mediante sistemas de redes –o *ciberespacio*– han comportado un cambio en el proceso de aprendizaje. Así, este ha dejado de ser un proceso de *transmisión* para convertirse en un proceso de *construcción* y, más recientemente, en un proceso de *inmersión* no exento de paradojas.²⁹⁶

Les metàfores centrals de la relació amb el coneixement avui són, doncs, la navegació i el surf, que impliquen una capacitat de fer front a les onades, els remolins, els corrents i els vents contraris en una extensió plana, sense fronteres i sempre canviant. En canvi, les velles metàfores de la piràmide (escalar per la piràmide del saber), de l'escala o del *cursus* (ja ben rastrejat) fan olor de jerarquies immòbils de l'antigor.

formal-. De este modo, si bien Moles parece criticar el concepto de Sociedad de la Información –que, no obstante, no aparece en la obra que nos ocupa–, propone una nueva noción-metáfora, la de *Sociedad Intelectual*, ensalzando la figura del pensador crítico que, en la era de la cultura-mosaico, debe permanecer en “el exilio voluntario fuera de la marea de los mass-media”. El intelectual, el filósofo de la *cultura dinámica*, se convierte, así, en *governor*, en el timón que la cibernética lleva inscrita en su propia etimología. El progreso tecnológico, sin la mediación humana, nunca puede ser progreso; porque nunca seguirá un camino previamente definido. MOLES, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1978, p. 317.

²⁹⁴ *Ibid.*, 279.

²⁹⁵ “Però com més compresos estem pel món, més ens costa comprendre'l. A l'època de les telecomunicacions, de la informació, d'internet, ens trobem submergits en la complexitat del món i les innombrables informacions sobre el món ofeguen les nostres possibilitats d'intel·ligibilitat”. MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000, pp. 54-55.

²⁹⁶ LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Uoc/Proa, 1998, p.127. (La cursiva pertenece al original).

Tanto Morin como Lévy pretenden, en la década de los noventa, poner fin al mito de la *Sociedad de la Información* entendida como sociedad de la transparencia en la que más información conlleva, por definición, más conocimiento. Citando a T. S Eliot, Morin se pregunta “<<dónde está el conocimiento que perdemos con la información>>”;²⁹⁷ a lo que Pierre Lévy parece responder que “el coneixement, destotalitzat, fluctua i en resulta un violent sentiment de desorientació”.²⁹⁸ Ambos autores coinciden, por tanto, en considerar el siglo XX no como el siglo del apogeo del *conocimiento*, sino como la culminación de un proceso de *crecimiento* de la incertidumbre como consecuencia de una transformación de la relación entre ser humano y aprehensión de la información.²⁹⁹

Com més s'estén el ciberespai, més <<universal>> es fa, menys totalitzador esdevé el món de la informació (...) El ciberespai s'erigeix en sistema de sistemes, però, precisament per aquest fet, també és el sistema del caos. Encarnació màxima de la transparència tècnica, tanmateix acull totes les opacitats del sentit a causa de la seva irreprimitible abundància. (...) Aquesta universalitat desproveïda de significació central, aquest sistema del desordre, aquesta transparència laberíntica, l'anomeno <<l'universal sense totalitat>>. Constitueix l'essència paradoxal de la cibercultura.

Morin completa la compleja relación entre ser humano y conocimiento a través de lo que denomina *tres principios de incertidumbre*: cerebral, psíquico y epistemológico. *Incetidumbre cerebral*, porque el conocimiento no puede ser considerado como una aprehensión de lo real, sino de su reflejo; *incetidumbre psíquica*, puesto que toda adquisición de conocimiento no es más que mera interpretación de unos hechos determinados; *incetidumbre epistemológica*, en la medida en que Filosofía y Ciencia han puesto de manifiesto los límites del conocimiento humano.³⁰⁰ Para Edgar Morin, la educación en las sociedades contemporáneas debe partir, indudablemente, de estas tres premisas. Sólo la aceptación de los límites del conocimiento pueden frenar el optimismo desmesurado, la fe ciega en el progreso, que ha portado consigo las mayores tragedias del siglo XX. Morin propone una concepción de la educación, desde la infancia, entendida como una *iniciación a la lucidez*: “Es necesario enseñar, y esto desde la escuela primaria, que toda percepción es una traducción reestructuradora operada por el

²⁹⁷ MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007, p. 18.

²⁹⁸ LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Uoc/Proa, 1998, p. 131.

²⁹⁹ *Ibid.*, 85.

³⁰⁰ MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007, p. 76.

cerebro a partir de terminales sensoriales, y que ningún conocimiento puede dejar de ser una interpretación”.³⁰¹

En este punto, el autor recupera el pensamiento educativo de Montaigne al poner de manifiesto que *es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena* y que, por consiguiente, más información no conlleva más conocimiento sino, a menudo, todo lo contrario.³⁰² En una sociedad donde la información deviene desinformación, lejos de crear nuevos mitos, la educación debe preparar para la comprensión de la complejidad y la contradicción –inherentes tanto al ser humano como a la sociedad–. Y esto sólo es posible si, como recuerda Pierre Lévy, se parte de un concepto de información ligado a la noción *phármakon* que, ya en la Grecia antigua ponía de manifiesto que veneno y antídoto son dos caras de una misma moneda.³⁰³

Tanto para Lévy como para Morin, es necesario recuperar el concepto del adulto como *guía*, como acompañante en el proceso de aprendizaje; hecho que tiene, indudablemente, grandes repercusiones en la concepción de la educación en los albores del siglo XXI: “No es tracta de fer servir a qualsevol preu les tecnologies, sinó més aviat *d’acompanyar de manera conscient i deliberada un canvi de civilització* que replanteja profundament les formes institucionals, les mentalitats i la cultura dels sistemes educatius tradicionals i, sobretot, els papers de professor i alumne”.³⁰⁴ No obstante, Lévy es consciente de las dificultades de emprender este proyecto.³⁰⁵

Quan ja no hi ha <<un sol>> sentit de la història sinó una multitud de petites propostes que lluiten per la seva legitimitat, com podem organitzar la coherència dels esdeveniments, on és <<l’avantguarda>>? Qui és <<al davant>>?

Lo que Pierre Lévy está poniendo de manifiesto es la incapacidad de concebir la educación como guía, como *duco*, en una sociedad configurada, cada vez más, en términos de *movimiento* no-lineal y no dirigido.

³⁰¹ *Ibid.*, 65.

³⁰² MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007.

³⁰³ LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Uoc/Proa, 1998, p. 27.

³⁰⁴ *Ibid.*, 135-136.

³⁰⁵ *Ibid.*, 93.

3.3 Del mito de la Sociedad de la Información al mito de la Sociedad del Conocimiento

En 1989, a través de *La ciudad Informacional*, Castells instaba a las instituciones políticas a elaborar estrategias para lidiar la tensión entre la necesidad de información procesada y aplicada en diferentes contextos propios de los *espacios físicos* y la acumulación desordenada de información en los *espacios de flujos*; caracterizadores de una nueva estructura social: la Sociedad Red. El reto consistía, según Castells, en transformar información en conocimiento.³⁰⁶

(...) el medio tecnológico por si solo no será capaz de transformar este proceso en ausencia de la movilización social, las decisiones políticas y las estrategias institucionales que puedan permitir a los gobiernos locales retar colectivamente al poder de los flujos y reinstaurar el contrapoder de los lugares. (...) Tal vez entonces nuestro tiempo histórico y nuestro espacio social converjan hacia la reintegración de conocimientos y significado en una nueva ciudad informacional.

Esta apreciación desembocará en la progresiva consolidación de un nuevo *desideratum* en el marco de la Teoría Política de la Educación. En este sentido, el paso de la noción de *Sociedad de la Información* a la noción de *Sociedad del Conocimiento* tiene su punto de partida, según el sociólogo Zygmunt Bauman, en el proyecto de la Modernidad entendido como un proyecto inacabado de *nuevos <<nuevos comienzos>>*.³⁰⁷

Me pregunto hasta qué punto la infatigable producción de proyectos modernos depende de la tozudez, de las resurrecciones recurrentes y de las sucesivas reencarnaciones de la ilusión de <<la última batalla>>, del <<esta vez sí>>. Las profecías sobre la <<solución definitiva>> se vuelven a escuchar cada vez que da señales de vida una nueva tecnología pensada para enfrentarse a la realidad desordenada y recalcitrante, para racionalizarla y doblegarla.

En 2005 la UNESCO elaboraba su Primer Informe Mundial *Hacia las sociedades del Conocimiento*, partiendo de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información,

³⁰⁶ CASTELLS, M. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1995, pp. 489-490.

³⁰⁷ BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 106.

celebrada del 10 al 12 de diciembre de 2003 en Ginebra, y que constituyó una apuesta por la superación definitiva del concepto en aras de una nueva utopía.³⁰⁸

(...) las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida.

En este nuevo informe, la UNESCO asume las críticas a la adopción de la noción de *Sociedad de la Información*, reconociendo que esta tiene su fundamento en el desarrollo tecnológico, y manifestando la urgencia de poner el acento en la necesidad de transformar una debilidad (el *superávit* informativo) en una oportunidad y un reto.³⁰⁹

En las sociedades del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es.

Pese a no ser adoptado oficialmente hasta el 2005, el concepto de *Sociedad del Conocimiento* tiene su origen a finales de la década de los sesenta, coincidiendo con la publicación del libro *The Age of Discontinuity*, de Peter Drucker (1969). Su consolidación llegaría en la década de los noventa a través de las investigaciones llevadas a cabo por autores como Nico Stehr o Robin Mansell en sus respectivas obras *Knowledge Societies. The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society* (1994) y *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development* (1998).³¹⁰ Se trata, por tanto, de un constructo social que se desarrolla en paralelo al concepto de *Educación Permanente*; pese a que, en un primer periodo que abarca desde finales de la década de los sesenta hasta finales de la década de los noventa, permanece en un segundo plano en los informes de la UNESCO frente al concepto de *Sociedad de la Información*.³¹¹

³⁰⁸ UNESCO. *Informe mundial, Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco, 2005, p. 5. [En línea]. Fuente: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>. (Consulta realizada el 5 de octubre de 2008).

³⁰⁹ *Ibid.*, 20.

³¹⁰ *Ibid.*

³¹¹ Así se constata en el citado informe: “Desde los años sesenta hasta la trilogía de Manuel Castells dedicada a la “era de la información” que fue publicada a finales de los años noventa, la noción de sociedad de la información sintetizó en cierto modo las transformaciones y tendencias descritas o vislumbradas por los primeros precursores: penetración del poder por la tecnología, nueva economía del conocimiento científico, mutaciones del trabajo, etc.” *Ibid.*, 21.

El origen y evolución del concepto de *Sociedad del Conocimiento* es igualmente paralelo a la noción de *Sociedad del Aprendizaje*, propuesta por Hutchins y Husén también a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta a través de sus obras sobre *The Learning Society*, publicadas en 1968 y 1974, respectivamente.³¹² Ambas contribuyeron, sin lugar a dudas, al desarrollo de los conceptos *Aprender a Ser* (Informe Faure, 1973) y *Aprender a Aprender* (Informe Delors, 1996); y, por consiguiente, también a la adopción del término de *competencias* como una nueva herramienta –tal vez la principal– en los proyectos curriculares y en los sistemas de evaluación escolar europeos.

Finalmente, la noción de *Sociedad del Conocimiento* está estrechamente ligada a la noción de *Sociedad del riesgo* que da título, en 1986, a la conocida obra del sociólogo alemán Ulrich Beck. Bajo el subtítulo *Hacia una nueva modernidad*, constituye un magnífico desmantelamiento del mito de la *Sociedad del Conocimiento* al constatar que el proyecto de la Modernidad, lejos de guiarnos hacia un mayor conocimiento del ser humano y del entorno que le rodea, nos aboca, inevitablemente, hacia la incertidumbre. En este punto, y pretendiendo huir de determinismos tecnológicos, Beck sostiene que “nunca queda claro si los riesgos se han intensificado o nuestra visión sobre ellos. Ambos aspectos convergen, se condicionan y se fortalecen mutuamente y, porque los riesgos son riesgos en el conocimiento, los riesgos y su percepción no son dos cosas diferentes sino una misma cosa”.³¹³

En consonancia con los postulados de Beck, Anthony Giddens, en *Un mundo desbocado* (1999), constata que la noción de riesgo surge a lo largo de los siglos XVI y XVII de la mano de navegantes occidentales de origen español y portugués que usaban el concepto para referirse a la navegación por aguas desconocidas.³¹⁴ No deja de ser curiosa la conexión entre las primeras acepciones de *riesgo* y el origen etimológico de *Cibernética*. Ambas nociones están ligadas al intento de dominar las corrientes oceánicas y marinas y, en definitiva, a controlar el *movimiento* de aquello que escapa al

³¹² *Ibid.*, 61.

³¹³ BECK, U. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 2006, p. 77.

³¹⁴ “(...) originariamente estaba orientada al espacio. Más tarde se trasladó al tiempo, utilizada en la banca y la inversión, para indicar el cálculo de las consecuencias probables de las decisiones inversoras para prestamistas y prestatarios. Llegó posteriormente a referirse a una amplia gama de diferentes situaciones de incertidumbre. (...) Debo destacar que la noción de riesgo es inseparable de las ideas de probabilidad e incertidumbre”. GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000, pp. 34-35.

dominio humano. Del mismo modo, metáforas como *surfear* o *navegar* por *cascadas* o *diluvios* de información, predominan en el intento de domar una realidad tecnológico-informacional de bastas dimensiones.³¹⁵ Se constata, así, la voluntad de convertir en *duco* –en dirección, en timón, en guía– una realidad más próxima al *movere*. Beck, Giddens y Lash definen perfectamente esta incertidumbre en el prólogo de *Modernización reflexiva* (1994):³¹⁶

La noción de <<riesgo>> es hoy esencial para la cultura moderna precisamente porque una gran parte de nuestro pensamiento tiene que basarse en el <<como si>>. En la mayoría de los aspectos de nuestra vida, individual y colectiva, tenemos que construirnos habitualmente futuros potenciales, sabiendo que esa misma construcción puede impedir que tales futuros se produzcan. Con bastante frecuencia, los intentos de controlar esos futuros potenciales crean nuevas áreas de impredecibilidad.

Para Beck, los discursos utópicos que fundamentan conceptos como *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento* pueden considerarse *ficciones de seguridad*,³¹⁷ puesto que “determinar por anticipado qué direcciones se están tomando es algo solo al alcance de la profecía”.³¹⁸ En sintonía con los postulados de Beck, el sociólogo Zygmunt Bauman caracteriza estas construcciones sociales como una incesante búsqueda de orden en un intento –casi obsesivo– por eliminar la *ambivalencia* inherente a un proyecto social:³¹⁹

Creo que la preocupación acerca del orden –o acerca de una sociedad ordenada y manejable– es el denominador común de otras empresas modernas: industrialismo, capitalismo, democracia. Se persiguen los mismos fines con medios algo distintos. El ansia por un orden artificial, humano, allanaba el camino y daba alas a los tres objetivos modernos que <<apuntaban hacia la sociedad>>. Su coordinación no era en absoluto perfecta y se han registrado amplia y detalladamente los conflictos entre las distintas trayectorias, pero los tres caminos convergían en un único destino imaginado o deseado: un hábitat humano regular, predecible y controlable.

En el ámbito educativo, la adopción de la metáfora de la *Sociedad de la Información* y/o *del Conocimiento* estará estrechamente relacionada con la voluntad de encontrar un

³¹⁵ LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Uoc/Proa, 1998.

³¹⁶ BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997, p. 11.

³¹⁷ *Ibid.*, 26.

³¹⁸ *Ibid.*, 44.

³¹⁹ BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002, pp. 109-110.

nuevo timonel que reste incertidumbre a lo que cada vez se vislumbra *menos* como proceso-progreso lineal y *más* como movimiento errático, intuitivo. No obstante, adoptar los conceptos de *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento* como utopías ligadas a la *Educación Permanente* supone establecer una relación causal entre desarrollo tecnológico y educación que es, cuanto menos, poco rigurosa. Asumir que el potencial acceso a un mayor número de fuentes de información es equiparable a más –o mejor– educación o conocimiento, es entender los procesos comunicativos –y concretamente los educativos– partiendo de una concepción cuantitativa, instrumentalista y determinista propia de las primeras etapas de la investigación en comunicación; que si bien constituyeron el punto de partida para la consolidación del mito tecnológico y digital, de la mano de la *Cibernética* o de las primeras etapas de la *Tecnología de la educación*, han quedado totalmente superadas, obsoletas.³²⁰

Partiendo de las metáforas o mitos derivados de la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad que hemos visto a lo largo de estas páginas, en el siguiente capítulo –y a modo de conclusión del primer bloque de contenido de la presente tesis doctoral– prestaremos atención a las transformaciones sociales que hacen posible establecer una distinción entre *sociedad del duco* y *sociedad del movere*; y que, a su vez, ponen de manifiesto una necesaria reconceptualización de la educación formal.

³²⁰ BARR, R. B. [et al.] “(Re) pensar l’educació”. *Idees* (2004) núm. 21. □

4. El paso de la *Sociedad Duco* a la *Sociedad Movere*

Introducción

En el primer capítulo de este trabajo hicimos referencia al origen etimológico del concepto educación, destacando su raíz latina *duco* (guiar desde el frente) así como otras interpretaciones vinculadas a los conceptos de formación, instrucción y extracción. Como hemos constatado en capítulos anteriores, a cada momento histórico le ha acompañado una determinada concepción del hecho educativo; la causa primera de este fenómeno es, indudablemente, el carácter artificial –no natural, social– de la educación.³²¹ Si bien entendemos por *artificial* aquello que está “hecho por la mano del hombre”;³²² una primera concreción etimológica del término revela que tiene su origen en el latín *artificiālis*, “hecho según las reglas” del *artifex*; de un *artista* o *artesano* que es hábil en el manejo de unas determinadas técnicas. En latín, aplicado a menudo a gobernantes o timoneros,³²³ *artifex* permite establecer, nuevamente, sugerentes conexiones con el origen etimológico de nociones como *Educación* o *Cibernética*; sin olvidar también aquellas metáforas construidas en torno a la relación de medios de comunicación y educación a través de los conceptos *Sociedad de la Información* y *Sociedad del Conocimiento*.

Guiar desde el frente indica, como concluimos en el primer capítulo de este trabajo, que la persona que guía tiene presente en qué punto del camino se encuentra, a qué distancia le sigue el educando y a qué lugar concreto debe acompañarlo. Requiere, por tanto, de una concepción de la educación bajo una estructura lineal y, por consiguiente, sometida a las coordenadas espacio-temporales. Esta concepción *lineal* coincide con la que

³²¹ En este sentido, como recuerda Paul Fauconnet: “L’educació és una cosa eminentment social. L’observació ho demostra. (...) a cada societat hi ha tantes educacions especials com medis socials diferents. (...) Però aquesta educació comuna varia d’una societat a l’altra. Cada societat es fa un cert ideal de l’home. És aquest ideal <<que és el pol de l’educació>>. Per a cada societat, l’educació és <<el mitjà amb el qual prepara en el cor dels infants les condicions essencials de la pròpia existència>>.” FAUCONNET, P. “Introducció”. En: DURKHEIM, É. *Educació i sociologia*. Barcelona: Eumo/Diputació de Barcelona, 1991, p. 3.

³²² Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

³²³ SEVA I LLINARES (dir.) *Diccionari Llatí-Català*. Barcelona: Enciclopèdia catalana, 1993.

autores como Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky o Jean-François Lyotard han caracterizado el proyecto de la Modernidad.

Marc Augé recuerda que a menudo se ha descrito la Modernidad como una etapa de desencanto con respecto al mundo; una etapa en la que se rompe con los mitos fundacionales que, hasta el momento, habían actuado como sustento de las estructuras sociales para dar paso, así, a una etapa de madurez del ser humano –guiado por su capacidad de raciocinio– lejos de mitos, fantasías mágicas y supersticiones. No obstante, para Marc Augé la Modernidad deviene el reemplazo de los mitos del pasado por los mitos del futuro, en términos de progreso.³²⁴

Un buen ejemplo de ello es la obra *Esquisse d'un Tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793-1794), de Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet. Matemático, filósofo, economista y político, es uno de los mayores representantes de la Ilustración francesa. Impregnado por el espíritu de *l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772), encontró en los conceptos de progreso, libertad y educación la base de su pensamiento filosófico-educativo.³²⁵ Para autores como Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat, la historia puede conceptualizarse en términos de proceso-progreso lineal orientado gracias a los ideales de igualdad y felicidad así como del desarrollo científico y técnico que lo hace posible. En el proemio de esta obra, el autor muestra con gran optimismo cómo es posible llevar a cabo esta revisión filosófica de la historia en términos de linealidad.³²⁶

³²⁴ AUGÉ, M. “Sobremodernidad: Del mundo tecnológico de hoy al desafío esencial del mañana”. En: DE MORAES, D. (coord.) *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007, pp. 119-141.

³²⁵ La obra que nos ocupa surge, tal y como recuerda Arnau Puig, de la reflexión en torno a un discurso llevado a cabo por Turgot en la Sorbona el 11 de diciembre de 1750 y en la que ponía de manifiesto la necesidad de una “revisión filosófica de los sucesivos avances de la mente humana”. CONDORCET, M. JEAN ANTOINE DE CARITAT. *Esbós d'un quadre històric dels progressos de l'esperit humà*. Barcelona: Laia, 1984, p. 21.

³²⁶ “Les sensacions van acompanyades de plaer i de dolor. (...) d'aquesta facultat, unida a la de formar i combinar idees, neixen entre ell i els seus semblants, relacions d'interès i de deure (...) si hom considera aquest mateix desenvolupament en els resultats en relació als individus que existeixen en el mateix temps sobre un espai donat, i si hom el segueix de generació en generació, ens presenta llavors el quadre dels progressos de l'esperit humà. (...) el resultat que cada instant presenta depèn d'aquells que oferien els instants precedents i influeix sobre el dels temps que han de seguir. Aquest quadre és, doncs, històric, puix que, subjecte a perpètuas variacions, es forma per l'observació successiva de les societats humanes en les diferents èpoques que han recorregut. (...) Aquestes observacions sobre allò que l'home ha estat, sobre allò que és avui, el conduiran, finalment, als mitjans d'assegurar i d'accelerar els nous progressos que la seva naturalesa li permet encara d'esperar. (...) Sens dubte, aquests progressos podran seguir una marxa més o menys ràpida; però mai serà retrògrada, almenys mentre la terra ocupi el mateix lloc dins del sistema de l'univers”. *Ibid.*, 37-38.

En el pensamiento de Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat se hace más que evidente la concepción no simplemente dinámica, sino dirigida en una sola dirección (hacia adelante, con-*duc*-ida), de la historia como proceso-progreso. Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat esboza lo que podríamos denominar un relato de la historia de las sociedades occidentales en términos de *Duco*; puesto que la razón humana y su aplicación científico-técnica guía a las sociedades hacia un imparable desarrollo en diez etapas: del primitivismo a la consolidación de la idea de familia, la fabricación de instrumentos, la caza, el cultivo de los alimentos, el crecimiento cultural, el mundo medieval –que es considerado un periodo de estancamiento–, la invención de la imprenta y con ella de nuevas formas de comunicación, el desarrollo científico –a través de la observación directa de los hechos, la experimentación y la simplificación de los fenómenos a fórmulas matemáticas–, la especialización de la ciencia y su consiguiente división en muy diversas disciplinas y las revoluciones americana y francesa, hasta llegar a una décima etapa de “progresos futuros del espíritu humano”, que tiene su punto de partida en tres esperanzas: la superación de las desigualdades entre naciones, la superación de las desigualdades dentro de un mismo pueblo y, en última instancia, el perfeccionamiento del ser humano.³²⁷

Arribarà, doncs, el moment en què el sol ja no il·luminarà sobre la terra sinó homes lliures, que només reconeixeran com a senyor llur raó; en què els tirans i els esclaus, els sacerdots i llurs estúpids o hipòcrites instruments ja no caldrà ocupar-se d'ells sinó per a plànyer llurs víctimes i llurs crèduls, per a mantenir-se, respecte a l'horror de llurs excessos, en una útil vigilància, per a saber reconèixer i ofegar, sota el pes de la raó, les primeres llavors de la superstició i de la tirania, si mai gosaven reaparèixer!

Tal vez, pues, nadie mejor que Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat para ejemplificar la Modernidad como un eje lineal; como un proyecto constituido en la unión de las coordenadas espacio-temporales y guiado por la noción de progreso.³²⁸ En *Consecuencias de la modernidad* (1990), Giddens sostiene que estos discursos de la

³²⁷ *Ibid.*, 216.

³²⁸ Otras lecturas de la historia del desarrollo de las sociedades occidentales se consolidarán a través del positivismo de Auguste Comte (1798-1857) y Émile Durkheim (1858-1917), dos de los padres fundadores de la Sociología. Durkheim, entre otros autores, llevará a cabo un análisis estructuralista de la sociedad, buscando la conciliación de las tensiones entre individuo y sociedad, y vinculándolas, en algunas de sus obras, a la educación y sus funciones dentro de la estructura social. Al constatar que a cada sociedad le corresponde una determinada concepción de la *cosa* educativa, a través de obras como *Educación y Sociología* (1973), sienta las bases de la denominada *Sociología de la Educación*; cuyo nacimiento corre parejo al de la concepción de la educación como ciencia y al debate –aún hoy abierto– entre la existencia de una o diversas Ciencia(s) de la Educación. DURKHEIM, É. *Educació i sociologia*. Barcelona: Eumo/Diputació de Barcelona, 1991.

historia fundamentados en la defensa del *seguimiento* de una trayectoria controlada y dirigida están fuertemente influenciadas por las teorías evolucionistas;³²⁹ criticando a los que, como Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat, llevan a cabo relatos de futuro considerando otras fuentes de dinamismo histórico como el capitalismo (Marx o Weber) o como el orden industrial y la división del trabajo (Durkheim). En este punto, resulta interesante recordar la reflexión de Bauman ante la sugerente pregunta de Keith Tester sobre las motivaciones que le llevaron a aproximarse a la Sociología en la década de los cincuenta.³³⁰

Se podría decir que desde mi más tierna infancia, me he visto transportado una y otra vez de un par de raíles a otro; presumiblemente cada una de las vías llevaba [a] algún sitio, pero no al mismo, cada camino apuntaba en una dirección distinta. Quizá pueda existir una metanarrativa que haga que el serpenteo de todos esos periplos parezca una única trayectoria por derecho propio, pero insistir en que se trata de una, y sólo *una*, sería extender demasiado lejos nuestro romance con la lógica.

Con ello, Bauman se refiere no sólo a sus primeros años de vida, marcados por la necesidad de huir de un territorio a otro –primero del régimen nazi; después, del régimen comunista–, sino también a sus primeras aproximaciones a la Sociología, en un contexto en el que reinaba “la idea de que la sociología puede ser algo parecido a la física, que deja su propia historia atrás sin volver nunca la cabeza o, que podría llegar a serlo, ya que, según esta visión, si todavía no ha alcanzado semejante nivel, la razón sólo puede residir en su <<inmadurez>> o en su incapacidad para descubrir la metodología de la investigación correcta y adecuada, que ponga punto final a dudas y controversias”.³³¹

La utopía, constituye para Bauman, coincidiendo con Beck, Giddens y Lash, un reflejo de “las ambiciones y las falsas ilusiones que se hacía el espíritu Moderno: “utilicemos nuestro poder de elección para acabar con las pruebas y tribulaciones de elegir,

³²⁹ “Una de las causas por las que el carácter discontinuista de la modernidad no ha sido enteramente comprendido se debe a la Antigua influencia del evolucionismo social. Incluso aquellas teorías que subrayan la importancia de las transiciones discontinuistas, como es el caso de la de Marx, presentan la historia de la humanidad dotada de una dirección de conjunto gobernada por principios de dinámica general. Las teorías evolucionistas representan <<grandes relatos>, aunque no necesariamente de inspiración teleológica. Según el evolucionismo, la <<historia>> puede ser narrada como una <<línea de relato>> que impone una representación ordenada sobre el embrollo de los acontecimientos humanos.”. GIDDENS, G. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza, 1997, p. 18.

³³⁰ BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 31.

³³¹ *Ibid.*, 36.

pongamos fin a la contingencia, a la ambivalencia, a la ignorancia, a las meteduras de pata; hay un final del camino, un punto de llegada donde los viajeros pueden descansar y disfrutar de los frutos del camino”.³³² Giddens se expresa de forma similar en *Modernización reflexiva* (1994), al destacar que: "Los pensadores de la Ilustración, y muchos de sus sucesores, consideraban que la creciente información sobre los mundos social y natural incrementaría el control sobre ellos. Para muchos, ese control era la clave de la felicidad humana: como humanidad colectiva, cuanto en mejor posición estemos para hacer activamente historia, tanto más podemos guiarla hacia nuestros ideales. (...) todos nosotros estábamos destinados a ser pequeños engranajes en la máquina gigantesca de la razón técnica y burocrática. Sin embargo, ninguna de estas imágenes se acerca a captar el mundo de la modernidad avanzada, que está mucho más abierto y es más contingente de lo que sugiere cualquiera de ellas”.³³³

Como recuerda Toulmin, no existe un consenso sobre el momento en que nace, verdaderamente, el proyecto de la Modernidad. Algunos autores sostienen que su nacimiento corre parejo al de la imprenta de tipos móviles (1436); otros, ven surgir este proyecto con la oposición de Lutero a la Iglesia, en 1520; o con el final de la Guerra de los Treinta Años, en 1648; o bien con las revoluciones americana y francesa, en 1776 y 1789, respectivamente. También se ha considerado que el proyecto de la Modernidad nace a partir de 1895, con el desarrollo de las teorías freudianas de la interpretación de los sueños y el auge del Modernismo. Al margen de estas divergencias, Toulmin constata la existencia de lo que denomina una *tesis oficial o heredada*, que señala la primera mitad del siglo XVII como el momento en que se inicia, verdaderamente, el proyecto de la Modernidad, como consecuencia del desarrollo científico y filosófico más allá de las fronteras de la Teología y de la cultura y pensamiento medieval.³³⁴

No obstante, para Toulmin esta tesis oficial carece de consistencia,³³⁵ por lo que propone una concepción de la Modernidad en dos fases. La primera, la *fase literaria o*

³³² *Ibid.*, 72.

³³³ BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997, pp. 77-78.

³³⁴ TOULMIN, S. *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península, 2001, p. 27.

³³⁵ “Cuando leemos hoy a autores nacidos en el siglo XV, como, por ejemplo, Erasmo de Rotterdam (1467) y François Rabelais (1494), puede que nos cueste algún tiempo y esfuerzo captar su <<modernidad>>, pero nadie pone en tela de juicio la capacidad de escritores como Michel de Montaigne (1533) y William Shakespeare (1564) para hablarnos a través de los siglos y llegar a nuestro corazón como el autor más actual”. *Ibid.*, 51.

humanista, propia de los últimos autores del Renacimiento; la segunda, desarrollada a partir de los discursos científicos y filosóficos de la primera mitad del siglo XVII que, romperían con los valores propios del Humanismo para imponer una lógica *positivista* y *formalista*. Tras la primera Guerra Mundial, se refundaría la Modernidad, partiendo de los fundamentos epistemológicos derivados de esta segunda fase y obviando las aportaciones de la primera, en lo que el autor denomina como el sueño de una *tabula rasa*.³³⁶

Quienes crecimos en la Inglaterra de los años treinta aprendimos a aceptar tanto el mito de la modernidad como la necesidad de un nuevo comienzo, en un tiempo en el que la política y la cultura de Europa y Norteamérica se hallaban acosadas por toda clase de incertidumbres.

Tras el final de la segunda Guerra Mundial caerán los mitos modernos sobre la racionalidad, sobre la capacidad del hombre de avanzar hacia el progreso sometiendo sus instintos y sus emociones. Se desvanecerá el mito de la Modernidad y con él, el mito de la educación del hombre racional. En un contexto europeo en plena crisis, las instituciones educativas adoptarán nuevos conceptos, nuevas utopías de la mano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. De este *desideratum* de un necesario retorno a la estabilidad surgirán nociones como *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento*. Esta es la Modernidad que en la década de los ochenta y noventa comenzará a resquebrajarse de la mano de los autores denominados *Postmodernos*; también es esta la concepción moderna que a partir de mediados de los sesenta y principios de los setenta centrará los debates y las críticas sobre la institución escolar, anticipando la necesidad de replantear los fundamentos de uno de los pilares fundamentales de las sociedades occidentales. Como recuerda Zygmunt Bauman:³³⁷

En la actualidad, los pilares de confianza parecen tambalearse (...) la confianza en uno mismo y en los demás brotaría de la confianza en la robustez y la durabilidad de las instituciones. Sólo unas instituciones sólidas, con una expectativa de vida mucho más larga que la de los proyectos vitales de los individuos, pueden servir de puntos y marcos de referencia de cara a la planificación individual, a la que ofrecen ese atisbo de certidumbre a largo plazo indispensable para todo diseño de futuro. (...) Buena parte de la historia moderna se ha dedicado a la construcción y al mantenimiento de ese marco institucional –fuerte,

³³⁶ *Ibid.*, 220. La concepción de Toulmin es similar, en este sentido, a la de Zygmunt Bauman, al constatar que el proyecto de la Modernidad es un proyecto inacabado de *nuevos* <<nuevos comienzos>>. BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007.

³³⁷ BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002, p 108.

estable y duradero— donde se puedan ubicar las confiadas acciones individuales (ése era el contenido último de la preocupación moderna por el orden). Y es este marco el que hoy se está derrumbando.

4.1 La educación en el proyecto de la Modernidad

Zygmunt Bauman define la concepción de la educación en el proyecto de la Modernidad como el acto por el cual los profesores envían proyectiles balísticos a sus alumnos; una metáfora mediante la cual se caracterizó, durante la primera etapa de la *Mass Communication Research*, al proceso comunicativo en su globalidad:³³⁸

Des del moment que surten disparats, la trajectòria i la distància que han de recórrer els projectils balístics ja ha estat decidida per la forma i la posició del canó i la quantitat de càrrega explosiva; es pot calcular amb exactitud, o amb un marge mínim d'error, el lloc on caurà el coet, i es pot triar aquest lloc tot just desplaçant el canó o canviant la dosi de pólvora. Gràcies a aquestes qualitats, els projectils balístics eren les armes idònies per a una Guerra de posicions: quan els blancs restaven enfonsats a les trinxeres o búnquers, i els projectils en qüestió eren els únics objectes que es *movien*.

Esta concepción de la educación formal es aplicable tanto al proceso educativo que parte de la raíz *duco* (guiar), como a la visión de la educación entendida como formación o instrucción. Al margen de las diferencias que presentan estas diversas maneras de concebir el hecho educativo, todas comparten la misma necesidad de tener presente cuál es la finalidad última de la educación y delimitar una serie de objetivos educativos concretados en forma de *currículo* o plan de estudios. Este será por definición, aplicado como una *actividad* llevada a cabo por el hombre y para el hombre, a partir de unos objetivos preestablecidos y de un cierto grado de intencionalidad por parte del educador. Es en este sentido abarcativo que utilizaremos la noción *duco* a lo largo de este capítulo.

El nacimiento de la Sociología de la Educación jugará un papel clave en la reubicación del fenómeno educativo en el marco del proyecto de la Modernidad. La educación deviene un proceso de *socialización metódica* que se inicia con el aprendizaje de la lengua propia de cada sociedad; aprendizaje por el que no sólo se *adquiere* una herramienta de comunicación, sino mediante la cual se *transmite* todo un sistema de

³³⁸ BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007, p. 26. (La cursiva no pertenece al original).

ideas y clasificaciones propias de una comunidad. En definitiva, el educando no es más que una tabla rasa sobre la que la sociedad imprime su huella.³³⁹

L'infant, quan entra a la vida, només aporta la seva natura d'individu. Per tant, amb cada nova generació, la societat es troba davant una taula gairebé rasa sobre la qual ha de construir des dels fonaments. Cal que, *per les vies més ràpides* a l'ésser egoista i asocial que acaba de néixer, li n'afegeixi un altre, capaç de dur una vida moral i social. Aquesta és l'obra de l'educació, i podem apreciar-ne tota la grandesa. No es limita pas a desenvolupar l'organisme individual en la direcció marcada per la natura, a fer aparèixer unes capacitats ocultes que no demanaven altra cosa que manifestar-se. L'educació crea en l'home un ésser nou.

La vía rápida que reclamaba Durkheim para la *transmisión* de la educación en el marco del sistema educativo –y, por consiguiente, de la educación formal– ha sido históricamente conceptualizada a través del currículo. La noción de *curriculum* deriva del latín *curro*; y, de la misma raíz latina surge *curso*, que definimos como el periodo que abarca un año académico y que, en latín, está provista de una doble significación: correr a menudo –o *de aquí para allá*–, o bien un *movimiento*, una corriente.³⁴⁰ El currículo es, por tanto, aquella herramienta que, teniendo una visión global y prospectiva, nos sirve para ir orientando con cierta agilidad y eficacia las distintas etapas del *proceso*; es decir, permite seguir el *curso*, la corriente, la dirección previamente establecida.

Si bien es cierto que las críticas al currículo educativo han constituido una problemática constante en el marco de la Teoría de la Educación,³⁴¹ para autores como Lévy, en el contexto actual el concepto de currículo se asemejaría más a esa otra acepción que pone de manifiesto un *correr deprisa* o un *correr de un lado para otro*; y, en definitiva, un

³³⁹ DURKHEIM, É. *Educació i sociologia*. Barcelona: Eumo/Diputació de Barcelona, 1991, p. 41. (La cursiva no forma parte del original).

³⁴⁰ SEVA I LINARES, A. (dir.) *Diccionari Llatí-Català*. Barcelona: Enciclopèdia catalana de Barcelona, 1993, p. 369.

³⁴¹ Autores como John Dewey (1859-1952) ya habían puesto de manifiesto el carácter descontextualizado y fragmentado de los contenidos escolares: “Hem de subdividir, diuen, cada àrea en matèries; cada matèria en lliçons; cada lliçó en fets i fórmules específics. S’ha de permetre que l’infant avanci pas a pas fins a dominar cada una d’aquestes parts separades, i finalment haurà recorregut tot el camp (...) D’aquesta manera la matèria d’estudi (...) es presenta com a material destinat únicament a la <<memòria>> (...) donem als infants cada any just la fracció proporcionada del total, de manera que quan hagin acabat en dominin la totalitat. Cobrint aquesta hora, aquest dia, aquesta setmana o aquest any, al final tot surt amb una uniformitat perfecte, sempre, és clar, que els infants no hagin oblidat allò que havien après prèviament”. DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1985, p. 19, p. 32 y p. 41.

movimiento discontinuo, un proceso *transversal* –“que se aparta o desvía de la dirección principal o recta”–.³⁴²

El coneixement-flux, el treball-transacció de coneixement, les noves tecnologies de la intel·ligència individual i col·lectiva canvien profundament les dades de la qüestió de l'educació i la formació. El que cal aprendre ja no pot ser planificat ni definit amb precisió per endavant. Els recorreguts i els perfils de competències són singulars i cada cop es poden canalitzar menys en programes o cursos vàlids per a tothom.

Bauman define de manera brillante este fenómeno a través de la noción de *ambivalencia*. En su opinión, esta transversalidad, este *correr de un lado para otro*, es aplicable a la totalidad de los contextos propios de la *modernidad líquida*:³⁴³

(...) las nuevas instituciones tienden a nacer con el estigma de la transitoriedad y con una cláusula de <<hasta próximo aviso>> en su certificado de nacimiento. Resulta tentador decir que, ahora la <<sociedad>> se ha salido del camino de la vida cotidiana.

Puede constatar, en definitiva, que uno de los principales problemas que afronta la educación en los albores del siglo XXI es que su necesaria vinculación con la sociedad no deja de producirse en un contexto de *desconcierto*:³⁴⁴ En primer lugar, en el marco del debate científico y académico de las Ciencias Sociales no existe un acuerdo sobre el momento histórico en el que nos encontramos, es decir, el modelo de sociedad del que partimos; tampoco lo hay sobre el modelo de sociedad hacia el que *transitamos*. En segundo lugar, el currículo ya no puede concebirse como una hoja de ruta cerrada, más bien –y haciendo honor a su origen etimológico– constituye ese *correr de aquí para allá*, en dos sentidos: sobrecarga de contenidos y caducidad y necesaria renovación de los mismos. En tercer lugar, el concepto de educación en su concepción tradicional ha entrado en crisis; la escuela ya no es el único agente socioeducativo. Los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación evidencian la obsolescencia de una escuela como institución tradicionalmente orientada a la

³⁴² Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>. LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Uoc/Proa, 1998, p. 124.

³⁴³ BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 109.

³⁴⁴ CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretad del futur*. Barcelona: La Campana, 2001.

transmisión y a la *protección* de contenidos y educandos; funciones que continúan –aún hoy– potenciando su *desanclaje* para con la realidad social:

Por una parte, no es posible *transmitir* en la acepción original de este término. La transmisión, como proceso comunicativo, ha sido ampliamente superada por la investigación científica en el marco de las Ciencias Sociales en favor de una concepción activa del mal denominado *receptor*, que pone de manifiesto que el proceso comunicativo –y, por ende, el educativo– no puede ser considerado un proceso lineal y unidireccional; sino un proceso complejo en el que entran en juego contextos de apropiación, resistencia y resignificación de los mensajes.³⁴⁵ En definitiva, la educación, como proceso desarrollado a lo largo de toda la vida y, por consiguiente, entendido en su vertiente formal, no formal e informal, es *movere*, es movimiento intuitivo. A su vez, la educación ya no puede proteger o excluir frente a ciertas realidades sociales que puedan ser consideradas dañinas o peligrosas. En este sentido, puede constatarse que ha muerto un determinado constructo social de la infancia.³⁴⁶

4.2 Del *Duco* al *Movere*. El debate acerca del momento histórico

Si bien Toulmin sostiene que la Modernidad es confusa, puesto que cada autor lleva a cabo su propia definición situándola, según los *items* mediante los cuales la categoriza, en un determinado momento histórico, social y cultural; a partir de la década de los setenta, distintos autores han anunciado la superación de la Modernidad, lanzando al ya de por sí candente debate académico toda clase de neologismos. Destacan nociones como *modernidad tardía*, *tardomodernidad* o *modernidad reflexiva*, *sobremodernidad*, *hipermodernidad*, *modernidad líquida* o *modernidad en dos fases*; otros analistas han defendido que hemos superado la *Modernidad* para entrar en la *Postmodernidad*.

³⁴⁵ HALL, S. [et al.]. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. Londres: Hutchinson, 1980; BUCKINGHAM, D. *Crece en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002; LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002; JENKINS, H. *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York and London: New York University Press, 2006; JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008;

³⁴⁶ SAVINIO, A. *Tragedia de la infancia*. Valencia: Pre-textos, 2007; POSTMAN, N. *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo, 1994. Si bien no partimos de la consideración de que los medios de comunicación son ‘ventanas abiertas al mundo’; es obvio que estos proyectan una multiplicidad de fenómenos y realidades sociales, convirtiéndolas en representaciones fácilmente accesibles. La infancia como exclusión, como etapa pre-social ha perdido su razón de ser.

Así pues, en el debate científico y académico encontramos una gran diversidad de conceptos mediante los cuales se pretende poner orden a la confusión existente en torno al momento histórico. En el capítulo anterior ya vimos algunos de ellos, como *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento*. A continuación, repasaremos brevemente las concepciones de Augé, Bauman, Lyotard, Lipovetsky y Vattimo que, pese a mostrar divergencias en el marco del debate Modernidad-Postmodernidad, coinciden en presentar visiones menos utópicas con respecto a la naturaleza de las sociedades actuales, marcadas por el desarrollo científico-técnico y por una revolución de los procesos comunicativos.

El antropólogo Marc Augé adopta la noción de *sobremodernidad* –muy próxima a la noción de *modernidad reflexiva* de Beck, Giddens y Lash– para defender una radicalización del proyecto de la Modernidad. Mientras Beck, Giddens y Lash ponen el acento en la distinción entre *reflexión* y *reflexividad*,³⁴⁷ Augé entiende las sociedades actuales como un proceso de radicalización en términos cuantitativos; considerando que vivimos en una *sociedad del exceso* que debe contextualizarse en el marco de dos paradojas: el resurgir de los nacionalismos en un momento de manifiesta globalización o mundialización, y la naturaleza conflictiva de un mundo contemporáneo, a la vez unificado y dividido, desencantado y (re)encantado.

Es en este contexto en el que se enmarca la noción de *sobremodernidad*, signo –para Augé– de la confluencia de tres factores: *el exceso de información*, *el exceso de imágenes* y *el exceso de individualismo*. Los dos primeros traen consigo la percepción generalizada de que el tiempo transcurre cada vez más rápido; mientras que el exceso de individualismo, lejos de hacer referencia al ideal moderno del hombre racional capacitado para tomar decisiones autónomas y ajenas a lo emotivo, pone en evidencia el

³⁴⁷ En *Modernidad reflexiva*, Beck, Giddens y Lash establecen una distinción entre las nociones de *reflexión* (conocimiento) y *reflexividad* (autodisolución). Así, mientras que la primera noción corre pareja a la de *Sociedad del Conocimiento*; la segunda, es propia de una sociedad basada en el riesgo y la incertidumbre: “La premisa clásica de la teoría de la reflexión de la modernidad puede simplificarse hasta reducirla a la tesis (...) cuantas más sociedades se modernizan, tantos más agentes (sujetos) adquieren la capacidad de reflexionar sobre sus condiciones sociales de existencia y de cambiarlas. En contraste con esto, la tesis de la teoría de la reflexividad de la modernidad, simplificándola extremadamente, sería esta: cuanto más avanza la modernización de las sociedades modernas, tanto más se disuelven, consumen, cambian y son amenazados los fundamentos.” BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997, p. 212.

nacimiento de una nueva clase social que deviene cien por cien emotividad.³⁴⁸ Se trata, por consiguiente, de un individualismo consumista cercano a lo que, en el ámbito de la Filosofía Política y la Sociología se ha dado en llamar *Democracia emotiva*; en el marco de la cual pueden situarse las reflexiones de autores como Cass R. Sunstein, cuando sostiene que “el mercado ideológico se equipara (...) a un *self service* en el cual cada individuo puede aprovisionarse con piezas sueltas para ensamblar su propia cosmología y tener la sensación de pensar por sí mismo”.³⁴⁹

Para el sociólogo Zygmunt Bauman nos encontramos, por el contrario, en una *modernidad líquida*, que es consecuencia del paso del tiempo lineal al *tiempo puntillista*; que define –y aquí conecta con Augé– como el tiempo propio de una sociedad del consumo, en el que cada punto es una posibilidad no realizada, no agotada, no consumida.³⁵⁰

Atesa la infinitat d'ocasions que se'ns presenten i que aprofitem, allò que fa que el curs del temps polvoritzat en una massa de <<punts>> sigui una novetat d'allò més llamenera, i que la vulguem tastar i consumir amb passió, és la doble promesa següent: la possibilitat d'avançar-se al futur i la d'anul·lar el passat. Aquest binomi, al capdavall, constitueix el que entenem per ideal de llibertat (...) una sèrie interminable de nous començaments.

En opinión de Bauman, el ideal de libertad de la *modernidad líquida* no es más que la debilidad del criterio; coincidiendo así con las concepciones de otros autores como Gregorio Luri, para el que la concepción del conocimiento bajo el prisma del mercantilismo convierte al mundo en un supermercado y condena al individuo a lo que denomina *turismo intelectual*; no muy lejano –según sostiene– al fenómeno derivado de

³⁴⁸ AUGÉ, M. “Sobremodernidad: Del mundo tecnológico de hoy al desafío esencial del mañana”. En: DE MORAES, D. (coord.) *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007, p. 124.

³⁴⁹ SUNSTEIN, CASS. R. *República.com. Internet, democracia y libertad*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 127.

³⁵⁰ BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007, p. 8. Sin embargo, el concepto de *modernidad líquida* queda mejor delimitado en otras obras. Consultar, a este respecto, BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002. En esta obra, Bauman constata que: “Anthony Giddens halló una salida a este círculo vicioso mediante el uso del término <<modernidad tardía>> o <<tardomodernidad>>. Me pareció difícil adoptarlo. Nunca entendí cómo sabíamos que la modernidad actual era <<tardía>> de un proceso a menos que se asuma que éste se está esfumando, que ya podemos ver el final y contemplarlo en su totalidad. La <<segunda modernidad>> de Ulrich Beck es mejor, pero constituye en sí misma un receptáculo vacío que invita a todo tipo de contenidos. No dice nada sobre la diferencia entre la <<primera>> y la <<segunda>> modernidad. (...) De ahí mi proposición: modernidad líquida, que apunta tanto hacia lo que resulta continuo (fundir, desarraigar) como a lo que se revela discontinuo (no solidificar el material fundido, no volver a arraigar)”. *Ibid.*, 135.

nuevas formas de consumo televisivo a través del denominado *zapping* –saltar de un programa a otro–.³⁵¹ Del mismo modo, para Marcuse, la libertad, cuando se entiende desde el punto de vista del consumo, deviene una pérdida de racionalidad que convierte al hombre en un ser unidimensional y *felizmente* alienado.³⁵² Autores como Sartori se suman a esta concepción escéptica –y, en ocasiones apocalíptica, trágica– del momento histórico en que vivimos. Así, en su conocida obra *Homo Videns* (1997), el autor lleva al extremo los postulados de Bauman, Marcuse y Luri al constatar que, lejos de ser racional, el ser humano es más bien un *animal simbólico*.³⁵³

En consonancia con los mencionados autores, Gilles Lipovetsky defiende el concepto de *hipermodernidad* como una radicalización y superación del tiempo moderno caracterizada por un individualismo extremo y por el auge de lo efímero, de lo fugaz. La *hipermodernidad* substituye la autoridad por la persuasión en un contexto no exento de paradojas.³⁵⁴

Hipermodernidad: a saber, una sociedad liberal, caracterizada por el movimiento, la fluidez, la flexibilidad, más desligada que nunca de los grandes principios estructuradores de la modernidad, que han tenido que adaptarse al ritmo hipermoderno para no desaparecer (...) una muestra de las paradojas que caracterizan la hipermodernidad: cuanto más progresan los comportamientos responsables, más irresponsabilidad hay. Los individuos hipermodernos están a la vez más informados y más

³⁵¹ LURI, G. *El criteri perdut*. Barcelona: Angle, 2004, p. 24.

³⁵² “La libre elección de amos no suprime ni a los amos ni a los esclavos. Escoger libremente entre una amplia variedad de bienes y servicios no significa libertad si estos bienes y servicios sostienen controles sociales sobre una vida de esfuerzo y de temor (...) Hay una sola dimensión que está por todas partes y en todas las formas. (...) la <<falsa conciencia>> de su racionalidad se convierte en la verdadera conciencia. (...) absorción de la ideología por la realidad (...) la cultura industrial avanzada es, (...) *más* ideológica que su predecesora, en tanto que la ideología se encuentra hoy en el propio proceso de producción. (...) El resultado es una atrofia de los órganos mentales adecuados para comprender las contradicciones y las alternativas y, en la única dimensión permanente de la racionalidad tecnológica, la *conciencia feliz* llega a prevalecer. (...) La conciencia feliz –o sea, la creencia de que lo real es racional y el sistema social establecido produce los bienes– refleja un nuevo conformismo que se presenta como una faceta de la racionalidad tecnológica y se traduce en una forma de conducta social.” MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel, 1994, p. 38, p. 41, p. 109 y p. 114; HUXLEY, A. *Un mundo feliz*. Barcelona: Debolsillo, 2005.

³⁵³ “he insistido en la noción de animal simbólico porque no postulo que el hombre *sea* un animal racional. Su racionalidad presupone un lenguaje lógico (no sólo un lenguaje emotivo) y un pensamiento abstracto que se desarrolla deductivamente, de premisa a consecuencia. Por consiguiente, nuestra racionalidad es una potencialidad y, asimismo, un *tener que ser*, difícil de lograr y fácil de perder. (...) Hay quien teoriza sobre una racionalidad debilitada y hay quien finge que todavía subsiste una racionalidad aun cuando no exista. (...) Para ir al núcleo de la cuestión debemos preguntarnos ahora: ¿libertad de qué y para qué?”. SARTORI, G. *Homo Videns. La Sociedad Teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998, p. 132 y p. 134.

³⁵⁴ LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 2006, pp. 27-29.

desestructurados, son más adultos y más inestables, están menos ideologizados y son más deudores de las modas, son más abiertos y más influenciados, más críticos y más superficiales, más escépticos y menos profundos.

En definitiva, para Lipovetsky, más que de una *Postmodernidad* se debe hablar de una Modernidad basada en el *movimiento*.³⁵⁵

(...) Todo discurre como si hubiéramos pasado de la era <<pos>> a la era <<hiper>>. Nace otra sociedad moderna. (...) Por todas partes se pone el acento en la obligación de moverse, en un hipercambio liberado de toda perspectiva utópica, dictado por la exigencia de eficacia y la necesidad de supervivencia. En la hipermodernidad ya no hay más opción ni más alternativa que evolucionar, que acelerar la movilidad para no ser adelantados por <<la evolución>>: el culto a la modernización técnica ha superado a la glorificación de los fines y los ideales. Cuanto menos previsible es el futuro, más necesidad tenemos de ser móviles, maleables, reactivos, propensos al cambio permanente, supermodernos, más modernos que los modernos de la época heroica. La mitología de la ruptura radical ha sido reemplazada por la cultura del más aprisa y el siempre más: más rentabilidad, más eficacia, más ductilidad, más innovación. (...) Desde los objetos industriales hasta los ratos libres (...) la información (...) la educación (...) por todas partes aparece la caducidad acelerada de los productos en oferta y de los modelos, así como de los multiformes mecanismos de la seducción: novedad, hiperelección, *self-service*.

Lyotard da un paso más allá en la concepción de la racionalidad ligada al consumo y la fugacidad al constatar que la naturaleza del saber muta al mismo tiempo que las sociedades. Por tanto, con la entrada en una sociedad *postindustrial*, la cultura y la condición del hombre devienen *postmodernas*; caracterizadas por una pérdida de la credibilidad y, en consecuencia, por un abandono de los metarrelatos, de las metáforas utópicas, de los mitos. El saber en las sociedades informatizadas es, para Lyotard, un saber producido para ser vendido, intercambiado; de modo que “deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde <<su valor de uso>>”.³⁵⁶ Bajo esta concepción, el saber científico deviene, sencillamente, una clase de discurso entre otros.³⁵⁷

³⁵⁵ *Ibid.*, 59-60 y 63.

³⁵⁶ LYOTARD, J. F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 2006, p. 16.

³⁵⁷ “Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (calificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomando así el saber (...) No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros”. *Ibid.*, p. 44.

Vattimo que, como Lyotard, durante años defendió el concepto de *Postmodernidad* – pero que, como Bauman o Lipovetsky, ha acabado por abandonarlo³⁵⁸ pone de manifiesto en su conocida obra *La sociedad transparente* (1989) el papel hegemónico que juegan los medios de comunicación y la revolución científico-tecnológica en el advenimiento de la *Sociedad Postindustrial* y de nuevas formas de cultura. Al mismo tiempo, lleva a cabo una ferviente crítica a los postulados *ciberoptimistas*, que entienden el fenómeno Internet y la pluralidad de medios de comunicación como una ventana abierta al mundo, como una vía para conseguir una *Sociedad de la Información*, una *Sociedad del Conocimiento* o, en definitiva, una *Sociedad transparente*:³⁵⁹

Lo que intento sostener es: a) que en el nacimiento de una sociedad posmoderna los mass media desempeñan un papel determinante; b) que éstos caracterizan tal sociedad no como una sociedad más <<transparente>>, más consciente de sí misma, más <<iluminada>>, sino como una sociedad más compleja, caótica incluso; y finalmente c) que precisamente en este <<caos>> relativo residen nuestras esperanzas de emancipación. (...) la imposibilidad de pensar la historia como un curso unitario, imposibilidad que, según la tesis aquí sostenida, da lugar al final de la modernidad, no surge sólo de la crisis del colonialismo y del imperialismo europeos; sino que es también, y quizá en mayor medida, resultado del nacimiento de los medios de comunicación de masas.

No obstante, como constatan gran parte de los autores que defienden la necesidad de adoptar un punto de vista crítico sobre la realidad social y no dejarse apasionar por el debate –a menudo poco fructífero– entre Modernos y Postmodernos, existen múltiples puntos de conexión entre ambos discursos. Así, pese a utilizar distintos neologismos para definir –no sin problemas– el momento histórico en el que deben situarse las sociedades de los albores del siglo XXI, existe un notable consenso en el debate académico e intelectual sobre la afirmación de que vivimos en una sociedad en transición, en tensión, en movimiento. Unos y otros, defensores de la Modernidad y de la Postmodernidad, ponen el acento en el importante papel que juegan –y jugarán– los medios de comunicación y las TIC en la configuración de las sociedades del futuro. Se

³⁵⁸ Ambos autores defienden que la Postmodernidad es una época de transición, pero no de superación de la Modernidad, que retorna bajo nuevos parámetros: “Pero al mismo tiempo la expresión <<posmoderno>> era ambigua, torpe, por no decir confusa. Porque lo que tomaba cuerpo era evidentemente una modernidad de nuevo cuño, no una superación de ésta. (...) Hace veinte años, el concepto <<posmoderno>> aportaba aire fresco, sugería algo nuevo, una encrucijada decisiva. Hoy ha quedado algo anticuado”. LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 54.

³⁵⁹ VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós/I.C.E-U.A.B, 1990, p. 78.

constata, por tanto, una cierta continuidad en la literatura científica en torno a estos dualismos:

Conceptos como el de *modernidad reflexiva* de Beck, Giddens y Lash tienen su fundamentación teórica en las mismas premisas que sirven a autores como Lyotard para defender el nacimiento o la consolidación de la *era Postmoderna*. Tal vez esto se deba a la notable desorientación de unos y otros, de defensores de la *Modernidad* y defensores de la *Postmodernidad*, para tomar distancia frente a una sociedad en transición, en movimiento constante, en el que si algo es constatable, es una generalizada percepción de confusión y falta de equilibrio. Así pues, los postulados de Augé, Bauman, Beck, Giddens, Lash, Lipovetsky y Lyotard, entre otros, tienen un punto de partida común: la crítica férrea a la tesis de una sociedad actual entendida como el desarrollo de un proyecto racional, voluntario y consciente, que puede conceptualizarse a través de nociones como *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento*. Para autores como Giddens, no se sostiene el engaño; el mundo en el que vivimos es un mundo que se está configurando; pero no como consecuencia de un proyecto razonado, sino fruto de una dinámica descontrolada, sin una finalidad, sin una dirección clara, sin un proyecto que sirva de guía: “No es –al menos por el momento– un orden mundial dirigido por una voluntad humana colectiva. Más bien está emergiendo de una manera anárquica, casual, estimulado por una mezcla de influencias”.³⁶⁰

4.3 Del *Duco* al *Movere*. El currículo: un correr de aquí para allá

En el apartado *La educación en el proyecto de la Modernidad* hacíamos referencia a los postulados de Zygmunt Bauman quien, llevando a cabo una crítica de la educación formal entendida como un proceso de transmisión, comparaba los contenidos educativos con el uso de proyectiles balísticos en una guerra de posiciones; parodiando la concepción del proceso comunicativo que dominó la primera etapa de la *Mass Communication Research*. Para Bauman, la concepción de la educación formal en el contexto actual –que él describe bajo la fórmula de *modernidad líquida* o *puntillista*– es notablemente diferente. Para empezar, el *objetivo* que pretenden alcanzar estos

³⁶⁰ GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000, p. 31.

projectiles ya no es estático –como en una guerra de posiciones–, al contrario, está en constante movimiento; hecho que obliga a redefinir la trayectoria del proyectil una vez ha sido lanzado, echando por tierra las cualidades de la alta tecnología que permite elaborar cálculos de probabilidades en una fase previa a su lanzamiento.³⁶¹

Aquestes mateixes qualitats, però, anul·len tota l'eficàcia dels projectils quan els blancs es comencen a moure sense que l'artiller se n'adoni: sobretot si ho fan més de pressa del que volen els projectils, i encara més si es belluguen d'una manera erràtica, amb moviments imprevisibles que desbaraten tots els càlculs per traçar la trajectòria correcta.

La metáfora de Bauman es ideal para explicar el contexto de la educación formal bajo las condiciones que caracterizan las sociedades contemporáneas; en las que el educando cobra un papel activo en su proceso de aprendizaje social. El superávit informacional propio de la Era Digital y el discurso hipertextual hacen difícil la conceptualización de la educación como *duco*; como proceso guiado. A la visión de la educación tradicional esbozada en el primer capítulo de este trabajo –en el que parece posible imaginar a un educando rezagado y a un guía que va delante mostrando el camino y marcando un determinado ritmo a la consecución del *trayecto* educativo– cabe sumar una visión radicalmente opuesta: la de un educando en constante movimiento; un educando que corre *de aquí para allá* buscando, intuitivamente, nuevas experiencias informativas y formativas, y un educador que corre tras él intentando refrenar, moderar, templar su marcha.

A su vez, ante una *sociedad líquida*, los objetivos educativos se vuelven igualmente *líquidos*.³⁶² Cuando decimos que el currículo de la educación formal deviene *un correr de un lado para otro* ponemos de manifiesto, en definitiva, la imposibilidad de definir un currículo como proyecto cerrado y bajo una concepción lineal que contemple un ascenso progresivo al conocimiento, desde un punto de partida hasta un punto de llegada. Del mismo modo que la investigación psicológica con respecto a las condiciones del desarrollo humano desde el nacimiento hasta la madurez se ha visto obligada a refutar aquellos marcos conceptuales formados por etapas evolutivas que

³⁶¹ BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007, pp. 26-27.

³⁶² “Ni els mateixos projectils <<intel·ligents>> no es volen limitar a un blanc escollit prèviament, sinó que van triant-ne sobre la marxa (...) els blancs s'escullen durant el trajecte del projectil i els mitjans de què es disposa decideixen el <<fi>> que es triarà a última instància”. *Ibid.*, 27-28.

constituían compartimentos estancos,³⁶³ el currículo de la educación formal ha sufrido – y sufre– continuas modificaciones con el objetivo de adaptarse a las características que presentan las nuevas generaciones de estudiantes; a las transformaciones que desembocan en nuevas realidades y problemáticas sociales; y a las nuevas directrices promovidas por los grandes organismos educativos de naturaleza transnacional, como la UNESCO –cuya evolución vimos, a grandes rasgos, a través de la noción de Educación Permanente–.

A lo largo de este primer bloque de contenidos hemos puesto de manifiesto que la crisis de la escuela como institución educativa por excelencia está, irremediablemente conectada, al auge de los medios de comunicación y las TIC y, en definitiva, a la crisis de la concepción tradicional del proceso educomunicativo: Si la educación deviene un proceso permanente capaz de generarse en multiplicidad de contextos; si la infancia y la juventud deviene activa y creativa en su proceso de aprendizaje; y si, las nuevas redes de comunicación social (SNS; *Social Network Sites*) parecen consolidarse como nuevas redes de aprendizaje³⁶⁴ que vienen a sumarse a esa ‘escuela paralela’ identificada ya en la década de los setenta, indudablemente cabe cuestionarse cuál es hoy la función de la educación formal y qué significa en la actualidad establecer un currículo educativo.

En primer lugar, se constata que el currículo constituye *un correr de aquí para allá* en cuanto supone una acumulación –y más concretamente, una sobrecarga– de contenidos. Así lo han reconocido, en los últimos años, las instituciones educativas no solamente en el contexto catalán y español, también en el marco general de la Unión Europea y en el

³⁶³ Dahlberg, Moss y Pence, en *Més enllà de la qualitat. Educar de 0 a 6 anys* (1999), critican el “paper prepotent” de la psicología del desarrollo, consolidando una pretendida *construcción científica* de los niños, que los autores desenmascaran como una simple construcción social –y, por consiguiente, fruto de una convención, de un consenso– que pretende imponerse como una verdad inamovible: “Des d’aquest punt de vista, la psicología del desenvolupament es pot considerar com un discurs que no solament contribueix a la construcció de les nostres imatges dels infants i a la nostra comprensió de les seves necessitats, sinó també a la construcció i constitució de tot el paisatge de la infantesa. En la pràctica pedagògica la psicología del desenvolupament ha arribat a tenir un paper predominant, que s’ha d’entendre en relació amb el que hem dit abans sobre la importància concedida a la ciència en el projecte de la modernitat, per legitimar la veritat i el coneixement i, alhora, per produir el progrés.”. Ver: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Més enllà de la qualitat. Educar de 0 a 6 anys*. Barcelona: Iniciativa conjunta de Rosa Sensat i la Diputació de Barcelona, 1999, p. 73.

³⁶⁴ SIEMENS, G.; WELLER, M. (Coord.) “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [online monograph]. *Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No 1, pp. 164-170. UOC, 2011. [En línea]. Último acceso realizado el 21 de Julio de 2011]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller-eng>>.

contexto norteamericano.³⁶⁵ Existe un amplio consenso en que a menudo se han intentado solucionar los ‘vacíos educativos’ utilizando parches, soluciones fugaces, modificaciones puntuales de los currículos en forma de ampliación de contenidos.³⁶⁶ En este punto, la adopción del concepto de *competencia* como eje vehiculador de los primeros niveles de concreción curricular pone de manifiesto la necesidad de trasladar, progresivamente, el interés por los contenidos educativos hacia la promoción y adquisición de las habilidades que garanticen nuevas formas y procesos de aprendizaje.

Por otra parte, la entrada en juego del concepto de Educación Permanente posibilita –en ocasiones favorece– la tendencia a equiparar la educación a una cuestión de consumo;³⁶⁷ concepción que ha sido ampliamente criticada, tanto por aquellos autores que defienden la existencia de nuevas formas de Modernidad (*modernidad reflexiva, sobremodernidad, modernidad líquida, hipermodernidad, etc.*) como por aquellos que preconizan la superación de la *Modernidad* y el nacimiento de la *era Postmoderna*. De estas concepciones nacen términos como el de *educación a la carta*; que no sólo se han instaurado como modelos de educación no formal e informal, sino que también han encontrado su lugar en los denominados *currículums flexibles* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria a través de la selección de *paquetes de contenidos* que –en el contexto catalán y español– recibían, hasta hace poco, el nombre de *créditos variables* y

³⁶⁵ LENGRAND, P. *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide/Unesco, 1973; COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978; FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974; DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996; EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, 2002; UNESCO. *Informe Mundial, Hacia las sociedades del Conocimiento*. París: Unesco, 2005. [En línea]. Fuente: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>. (Consulta realizada el 15 de octubre de 2008).

³⁶⁶ Para una introducción a los diferentes niveles y tipologías del currículo escolar, consultar: COLOM CAÑELLAS, A. J. “Escuela y Currículum. El currículum escolar”. En: CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1994, pp. 83-103; TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991; ARANDA, D. *Comunicació i cultura: Una proposta metodològica i educativa*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Comunicació Blanquerna, 2000. (Trellat d’investigació); ESCUDERO MUÑOZ, J. M. [et al.]. *Sistema educativo y democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro, 2005.

³⁶⁷ Everett Reimer resume perfectamente esta crítica al constatar que: “La transmisión del conocimiento a través de la enseñanza y la fabricación al que se le somete para que encaje tanto con las escuelas como con los escolares, parece ser algo perfectamente natural en una era tecnológica que inventa un producto para cada necesidad humana. Una vez que el conocimiento se convierte en un producto, lo que se sigue es el currículum por niveles; una configuración ordenada de <<paquetes>> de conocimiento, cada uno de ellos con su asignación de tiempo y espacio, en secuencia y yuxtaposición adecuadas con los paquetes relacionados.”. REIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral, 1974, p. 55.

que ahora han pasado a denominarse *materias optativas*.³⁶⁸ Como su propio nombre indica son *variables*, puesto que se agotan en periodos de cuatro meses, *transcurridos* los cuales desaparecen para ser sustituidos por nuevas ofertas educativas. A su vez, son *optativas* en cuanto corresponden a una diversificación curricular y, por consiguiente, a una personalización de los contenidos, al servicio de la elección y el interés del alumno.

Mediante estos *currículums flexibles* se ha intentado poner de manifiesto el carácter multidimensional que –se considera– debe asumir la educación formal en los albores del siglo XXI. Así, además de la dimensión estrictamente cognitiva, existen esfuerzos constantes por integrar otras dimensiones entre las que destacan –como recuerda Castiñeira–³⁶⁹ la emocional, la interpersonal, la espiritual o la cívica; poniendo de manifiesto el carácter *holístico* de la educación³⁷⁰ y la necesidad de dar respuesta a nuevas y necesarias *competencias*³⁷¹ e *inteligencias*.³⁷²

La *transversalidad* frente a nuevas demandas en la educación formal ha ido ganando adeptos frente a soluciones cuantitativas tradicionales, de marcada visión enciclopedista,³⁷³ que reducían la educación al acto de transmisión y acumulación de contenidos. No obstante, la propia noción de *transversalidad* evidencia este carácter intuitivo que adquiere la educación –también la formal– en el marco de las actuales

³⁶⁸ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. [En línea]. Fuente:

<http://www.madrid.org/dat_capital/loe/loe.htm>. (Última consulta realizada el 25 de julio de 2011).

³⁶⁹ CASTIÑEIRA, A. “Notes per (re)pensar l’educació”. En: BARR, R. B. [et al.]. “(Re) pensar l’educació”. *Idees*. (2004), núm. 21, p. 85.

³⁷⁰ El término holístico suele utilizarse en el marco del currículo de la educación formal, como sinónimo de *transversal*; mientras que en el marco de la educación, en un sentido abarcativo, hace referencia al objetivo filosófico-educativo del *hombre completo*: “L’educació holística ha de tenir en compte les múltiples facetes (física, intel·lectual, estètica, emocional i espiritual) de la persona humana, i tendir així cap a la realització d’aquest somni etern: un ésser humà plenament realitzat, que visqui en un món on regni l’harmonia.”. SINGH, K. “Educar per a la societat mundial”. En: DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996, p. 211; ESPINO DE LARA, R. “La educación holística. Instituto mexicano de estudios pedagógicos”. *OIE: Revista Iberoamericana de la Educación*, 2002. [En línea]. Fuente:

<http://www.rieoei.org/deloslectores_Filosofia_de_la_Educacion.htm>. (Última consulta realizada el 9 de octubre de 2008).

³⁷¹ JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008.

³⁷² Gardner identifica siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, personal e intrapersonal. GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1998.

³⁷³ Tal y como sostiene Abraham Moles: “El punto de vista “enciclopedista” se basa en una función cuantitativa del conocimiento, limitado por las posibilidades naturales del cerebro humano. El hombre está solo frente a un caudal de conocimientos que se acrecienta, y entre el contenido de su espíritu y lo que el entorno le propone deja de haber una medida común; de ese modo está condenado a ser superficial”. MOLES, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1978, p. 24.

transformaciones sociales de la mano del desarrollo tecno-comunicativo; puesto que, como su propia definición indica, *transversal* es aquello “que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro; que se aparta o desvía de la dirección principal o recta; que se cruza en dirección perpendicular con aquello de que se trata”.³⁷⁴

La noción de *transversalidad* revela, así, la naturaleza de *correr de aquí para allá* (*movere*) –más que de seguir una dirección previamente determinada (*duco*)– de la educación formal en las sociedades contemporáneas.³⁷⁵ El Informe Faure alertaba ya en 1972 de este hecho al constatar –recogemos de nuevo la cita literal– que: “Por primera vez en la historia, la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen (...) <<niños desconocidos para un mundo desconocido>>”.³⁷⁶ En este punto, y como veremos en capítulos posteriores, el reto de la *transversalidad* se sitúa en la difícil conciliación de sus implicaciones en la praxis educativa. Existe el riesgo de que fácilmente este pueda convertirse en un concepto vacío de significación.

A su vez, la denuncia de una sobrecarga en los currículos educativos, la concepción de que la enseñanza formal es cuantificadora y descontextualizadora, las críticas ante un excesivo proceso de simplificación de la realidad social desde las instituciones educativas, y otras problemáticas puestas de manifiesto a lo largo de este primer bloque de contenido, han llevado a autores como Edgar Morin a insistir en la necesidad de una reforma radical de las premisas sobre las que se fundamenta la *praxis* educativa. El pensador francés denuncia una excesiva obsesión por la simplificación de los fenómenos, por la búsqueda del conocimiento fragmentado y desproblematizado; motivo por el que propone un nuevo paradigma basado en la interdisciplinariedad necesaria para *relacionar el todo con las partes: el paradigma de la complejidad*.³⁷⁷

³⁷⁴ Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

³⁷⁵ Las críticas al concepto de *transversalidad* en el currículo educativo no distan de las que escritores como Salvador Cardús o Josep Maria Espinàs han llevado a cabo a las concepciones pedagógicas de una educación basada en la espontaneidad, que consideran como una llamada al *relativismo educativo*. Ver: CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretad del futur*. Barcelona: La Campana, 2001.

³⁷⁶ FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 62.

³⁷⁷ MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007, p. 13, p. 15 y p. 117. Consultar también: MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000. Como recuerdan Mallart y otros: “Des de la perspectiva del <<paradigma de

Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. (...) Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetarios nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables. (...) A un pensamiento que aísla y separa hay que sustituirlo por un pensamiento que distinga y una. A un pensamiento disyuntivo y reductor hay que sustituirlo por un pensamiento de lo complejo, en el sentido originario del término *complexus*: lo que está tejido junto.

Una última razón por la que el currículo educativo actual se convierte en un *correr de un lado para otro* es la caducidad y, por consiguiente, la necesaria renovación constante de contenidos educativos. Este hecho no afecta exclusivamente a las dimensiones no formal e informal de la educación, sino –y sobre todo– a la dimensión formal. En este punto, el Informe Faure publicado por la Unesco en 1972 se avanzaba brillantemente a lo que empezaba a vislumbrarse como una consecuencia inevitable que caracterizaría a las sociedades en las próximas décadas; al constatar que “por primera vez en la historia diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada”.³⁷⁸ No obstante, es de justicia reconocer que en múltiples ocasiones este rechazo no se produce tanto por el hecho de que el currículo haya quedado realmente obsoleto, como por la percepción que se tiene de que en la escuela no se aprende nada “nuevo”; entendiendo por nuevo, no aquello “que se ve o se oye por primera vez”, sino más bien “aquello recién hecho o fabricado”.³⁷⁹

4.4 Del *Duco* al *Movere*. La educación: ni transmitir ni proteger

Como pusimos de manifiesto en el primer capítulo de este trabajo, a partir del siglo XVII y XVIII, de la mano de autores como Locke y Rousseau, empiezan a configurarse dos maneras de entender la educación: como transmisión o como protección. Para Winfried Böhm, la educación fundamentada en la transmisión y en la protección está

la complexitat>>, Morin ens recorda que actualment les ciències humanes són les que aporten la contribució més feble a l'estudi de la condició humana, ja que estan separades, dividides i compartimentades. (...) Si el fraccionament de les ciències biològiques esborra la noció de vida, el fraccionament de les ciències humanes esborra la noció d'home. Per tant, davant la proposta anterior, és possible que succeeixi el mateix amb les ciències de l'educació.”. MALLART I NAVARRA, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOÛ, C. (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Eumo, 2001, p. 367.

³⁷⁸ Recogemos, nuevamente esta citación de: FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974, p. 63.

³⁷⁹ Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

estrechamente vinculada a la concepción –lírica o trágica– de la relación que se establece entre individuo y sociedad. Así, según sostiene Böhm, en aquellos momentos históricos en los que se ha considerado al individuo como un ser racional capaz de superar sus propias contradicciones en favor del bien común y de la justicia social, la escuela se ha erigido como institución de referencia en el proceso de construcción de una cierta identidad democrática; al contrario, cuando se ha considerado que “la razón es –como afirmaba James Madison (1751-1836)– como el propio hombre, tímida y precavida cuando se la deja sola”;³⁸⁰ en definitiva, cuando se ha considerado a la opinión pública como la mera suma de opiniones o bien como el resultado de la esclavitud del hombre con respecto a la opinión de su grupo de iguales, la institución escolar constituiría una fuente de protección del individuo frente a la sociedad y, a su vez, una necesaria hoja de ruta para evitar la disolución del hombre frente a la *masa*. Por consiguiente, para Böhm, mediante estas dos funciones sociales, la escuela habría ido *moviéndose* de forma intuitiva, pasando de la euforia a la desolación, según el espíritu de cada tiempo.³⁸¹

Al margen de esta relación de contraposición entre protección o instrucción –bajo el prisma de una educación centrada en el niño o bien centrada en los contenidos –tal y como se la suele conceptualizar en el debate pedagógico–, ambas constituyen dos de las funciones clave de la escuela hasta bien entrado el siglo XX. En este apartado nos proponemos evidenciar que, en el marco global de realidades sociales que responden menos al *duco* y más al *movere*, estas funciones pierden, inevitablemente gran parte de su sentido.

Recordemos que los conceptos de *formación* e *instrucción* relegan al educando –ya en un primer nivel de concreción etimológica– a un papel forzosamente pasivo, en cuanto simplifican la noción de educación (*proceso*) a una mera *actividad* de enseñanza. Las nociones de formación e instrucción están estrechamente ligadas a una comprensión de

³⁸⁰ NOELLE-NEUMANN, E. *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 106.

³⁸¹ “En el decurs de la història el pensament pedagògic ha oscil·lat entre dos pols: l’un subjectiu i l’altre objectiu. Sempre que una civilització ha cregut en la seva tradició i ha tingut una opinió elevada dels seus valors, l’educació ha donat més importància al pol objectiu i ha iniciat els infants en els valors i el patrimoni de la civilització o de la societat. Però quan una societat ha dubtat d’ella mateixa i s’ha qüestionat el progrés en l’aspecte cultural, la balança s’ha decantat cap a el pol subjectiu i s’ha situat l’infant com a punt de partida de l’educació”. En: HOUSSAYE, J. (dir.) *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Proa, 1995, p. 11.

la educación como transmisión (*transmittēre*; trasladar, transferir, mover de un lado a otro).³⁸² Al contrario, la noción de educación como *proceso* sitúa en un rol activo tanto al educando como al educador; convirtiendo a este último en un orientador, en un *guía*. Sin embargo, más allá de su concreción etimológica, la *educación* ha sido igualmente equiparada a un *proceso transmisivo*, a la *progresión* lineal y unidireccional basada en la *acumulación* de contenidos. En este punto, cabe señalar el importante papel desarrollado por el empirismo epistemológico y las teorías derivadas de la Psicología conductista y la Cibernética de Wiener; entre las que destaca la Inteligencia Artificial.

De los postulados de Bacon se derivan dos importantes consecuencias en el ámbito educativo. De una parte, el rechazo al innatismo; de la otra –y, como consecuencia– un relativo optimismo epistemológico fundamentado en la creencia de que el hombre es lo que la educación hace de él, puesto que al nacer no es más que una tabla rasa en la que se pueden imprimir y *acumular* múltiples conocimientos. Una tercera consecuencia del empirismo epistemológico en el ámbito educativo es la visión *propietaria y acumulativa* de la identidad personal, de la memoria y del conocimiento.³⁸³ El segundo pilar básico para la consolidación de una concepción del conocimiento como transmisión –y, por consiguiente, acumulación– radicaría en la suma de los principios derivados de la Cibernética, la Tecnología de la Información y la Inteligencia Artificial; con importantes implicaciones en la aprehensión del fenómeno educomunicativo.³⁸⁴

No obstante, si bien Bacon (1561-1626) solía sostener que “si uno tiene el método apropiado, entonces <<la mente misma>> será <<guiada en todos sus pasos y el trabajo se hará como si lo efectuara una maquinaria>>”,³⁸⁵ lo cierto es que esta concepción – renovada por autores como Marie-Jean Antoine-Nicolas de Caritat (1743-1794) y, más

³⁸² Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

³⁸³ “En la historia del pensamiento filosófico occidental, sobre todo a partir de Locke, la cuestión de la identidad personal se ha vinculado a menudo con la cuestión de la memoria. Puede decirse que la relación identidad-memoria ha sido el pasaje obligado para cualquier intento de comprender la identidad del YO, su naturaleza y los factores que contribuyen a su formación (...) pero si la memoria, entre muchas otras cosas, es un <<dominio de experiencias>>, por lógica se deduce que ésta debe ser considerada, como quería Locke, el criterio fundamental de la identidad. (...) la memoria misma puede verse como propiedad, o más bien, como *capital acumulado*”. MALDONADO, T. *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona: Gedisa, 2007, p. 17, p. 34 y p. 35. (La cursiva no pertenece al original).

³⁸⁴ ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 54.

³⁸⁵ *Ibid.*, 256.

actualmente, por la consolidación de nociones como *Sociedad de la Información* y la *Sociedad del Conocimiento*— es irreconciliable con las características de incertidumbre y convulsa transición que se desprenden del análisis de la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad. La función transmisora de la escuela ha perdido gran parte de su razón de ser puesto que, como sucede con la noción de educación conceptualizada como *guía*, necesita de un mínimo consenso sobre el punto de partida, el punto de llegada y los objetivos educativos concretos; sólo así podrían diseñarse las herramientas y los métodos de aprendizaje —entendido como evaluación y *control*, en el sentido que le otorgan dichas disciplinas— que aseguran la *eficacia* del proceso. Sin embargo, como sostiene Josep M^a Terricabras:³⁸⁶

Avui, en canvi, la nostra societat ja no té un sol model ni de ciutat ni de ciutadà (...) Podríem dir que hi ha un garbuix de models poc clars, no gaire perfilats. I és que la societat mateixa no s'aclareix i està en període de creixement, de canvi. (Això és el que intuïm quan diem que la societat actual està <<en crisi>>).

En sociedades saturadas tanto de experiencias y sensaciones como de datos y de información, aquellas concepciones fundamentadas en la creencia de que el conocimiento está precisamente ligado a la *acumulación* de unas y otras, sitúa a las instituciones educativas en la búsqueda de una cultura propia de lo que Jacquinet define de forma brillante como “cultura lacustre”:³⁸⁷

El ideal del enciclopedismo no resiste a lo que los alumnos llaman la era de las culturas lacustres, es decir las culturas opcionales: un hombre culto es alguien que mentalmente tiene enormes lagunas en muchas áreas y “el buen burgués”, un hombre común y corriente, ya no existe. En cambio tiene a su disposición técnicas de almacenamiento y de difusión de conocimientos que no podía ni soñar. La escuela no ha cambiado: siempre existió para enseñar y aprender. Pero las mutaciones de nuestra sociedad nos llevan a preguntarnos qué enseñar (los contenidos) y cómo.

A su vez, la acumulación de nuevos contenidos curriculares bajo las premisas de flexibilidad y adaptabilidad en el marco de unas sociedades en transición hacia un

³⁸⁶ TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 174.

³⁸⁷ JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996, p. 85.

futuro incierto convive con ciertas contradicciones de base. Como recuerda Terricabras:³⁸⁸

No sembla que els nostres esforços pedagògics s'hagin d'encaminar a fer que els futurs ciutadans siguin capaços d'adaptar-se a *qualsevol* tipus de societat que els sobreprengui. Perquè encara que no sapiguem com *serà* aquella societat, sí que (molts) sabem, en canvi, com la volem. I la volem *democràtica*. Aquest sol tret hauria de condicionar de manera irreversible la nostra opció educativa. Perquè una cosa *serà* educar per a l'adaptació i la passivitat –amb tota la flexibilitat que es vulgui–, i una altra cosa ben diferent *serà* educar per a la participació i la crítica.

La pérdida de sentido de una *educación como instrucción* está indudablemente ligada a la crisis de la concepción de la *comunicación como transmisión* en que se fundamenta. La imposibilidad de sostener un modelo educacional entendido como proceso matemático, lineal, cerrado, en el marco de una nueva definición de la educación abierta, dinámica e intuitiva, convierte al currículo de la educación formal en un tejido de parches y remiendos.³⁸⁹ Sin embargo, como recuerdan Moles o Morin, la acumulación de contenidos sólo tiene sentido si estos se van encajando en un amplio esquema conceptual que no muestra sino la complejidad de la realidad social y de los límites del conocimiento humano. El conocimiento es hoy más propio de la construcción, la reflexión y la crítica, que no de la transmisión y, por consiguiente, de la simplificación. El conocimiento no se *transmite*, se *construye*; y, se construye no mediante *información*, sino mediante *ideas* y, por consiguiente, mediante reflexión, pensamiento.³⁹⁰ En este punto –y como denuncia y alternativa a las implicaciones de la

³⁸⁸ TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 175. La crisis de la concepción de educación como transmisión no implica, para Terricabras, la pérdida de objetivos educativos; sino, la adaptación de estos objetivos educativos a nuevos contextos, teniendo en cuenta que la educación nunca puede concebirse en términos de neutralidad: “Certament, qui volgués deixar els infants ben (neutralment) lliures per triar entre diverses propostes, estaria anant alhora en dues direccions oposades: d’una banda, estaria pressuposant que els infants ja estan suficientment formats per discernir les alternatives; alhora, però, també estaria reconeixent que encara no estan suficientment formats, i per això justament havia decidit de no influir-los i de deixar-los <<lliures>>. No es pot pas dir, doncs, que la coherència sigui el punt més fort d’un projecte que vulgui educar amb neutralitat”. *Ibid.*, p. 173. Es en este punto donde entra en juego una noción de educación de vuelta al origen etimológico de educación como guía y, más concretamente, como acompañamiento.

³⁸⁹ MALDONADO, T. *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona: Gedisa, 2007.

³⁹⁰ “¿Qué sucede, pues, cuando borramos la distinción entre las ideas y la información y enseñamos a los niños que el procesamiento de esta última constituye la base del pensamiento? ¿O cuando nos ponemos a construir una <<economía de la información>> que cada vez gasta más recursos en acumular y procesar datos? Entre otras cosas, enterramos aun más hondo las subestructuras de ideas sobre las que se alza la información, alejándolas todavía más de la reflexión crítica”. ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988, p. 133.

cultura lacustre identificada por Jacquinet– otros investigadores como Jenkins ven en las nuevas formas de relación entre educación, medios y sociedad, la emergencia de una *cultura participativa*.³⁹¹

Por otra parte, como apuntamos en el primer capítulo de este trabajo, la función protectora de la educación formal tiene sus orígenes en la propia raíz etimológica de conceptos como *educación* e *infancia*. Históricamente, se ha adoptado la noción de educación a través de tres significaciones distintas guiar/acompañar, formar/instruir o bien conducir fuera/extraer. Esta última da lugar a dos nuevas concepciones: la primera, tiene su punto de partida en los postulados socráticos y, por consiguiente, sostiene que la educación tiene su fundamentación en el des-cubrimiento del conocimiento propio; la segunda, parte de la concepción rousseauiana al entender la dualidad individuo-sociedad como una relación de *violencia* en la que la sociedad no hace sino corromper al individuo.³⁹²

No obstante, la función protectora de la escuela supera este debate abierto en torno a la etimología de la noción de educación. Históricamente, la educación ha sido conceptualizada como un proceso de socialización que adopta, paradójicamente, ciertas formas de exclusión.³⁹³ En este punto, ya han sido constatadas las conexiones existentes entre la función protectora de la escuela y la *naturaleza convencional* de la noción de *infancia*. Más allá de un primer nivel de concreción etimológico con connotaciones forzosamente sugerentes,³⁹⁴ lo cierto es que a partir del siglo XVIII comenzará a gestarse una concepción romántica de la infancia, entendida como el único momento en que el ser humano es verdaderamente libre; escapando a los vicios, las modas y las

³⁹¹ “Participatory culture is emerging as the culture absorbs and responds to the explosion of new media technologies that make it possible for average consumers to archive, annotate, appropriate, and recirculate media content in powerful new ways. A focus on expanding access to new technologies carries us only so far if we do not also foster the skills and cultural knowledge necessary to deploy those tools toward our own ends”. JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008, p.8.

³⁹² Estamos refiriéndonos a una violencia simbólica; utilizando, empero, un término anacrónico, puesto que pertenece a Pierre Bourdieu (1930-2002). Para una redefinición de la violencia simbólica en el contexto actual, consultar: ARAN, S. [et al.]. *Infància, violència i televisió. Usos televisius i percepció infantil de la violència a la televisió*. Barcelona: CAC, 2002. [En línea]. Fuente: <<http://www.cac.cat/web/recerca/estudis/lIlistat.jsp?MjU%3D&MQ%3D%3D&L3dlYi9yZWNLcmhL2VzdHVkaXMvbGxpc3RhZENVbnRlbnQ%3D#>>>. (Última consulta realizada, 10 de octubre de 2008).

³⁹³ BUCKINGHAM, D. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002.

³⁹⁴ ONG, W. J. "Information and/or Communication: Interactions". *Communication Research Trends*. 1996, (vol. 16), núm. 3, p. 6.

artificialidades propias de su condición social. La infancia representa la pureza, la condición del que está “libre y exento de imperfecciones morales”,³⁹⁵ del que es inocente, cándido y, por consiguiente, también vulnerable.³⁹⁶

Bajo esta construcción social de la infancia, la institución escolar tendrá entre sus prioridades el cuidado y la preservación de esta incorruptibilidad. Esta protección –y prohibición– de la infancia con respecto al mundo adulto, puesta de manifiesto por autores como Buckingham,³⁹⁷ encuentra hoy en día su principal obstáculo en un entorno plenamente mediatizado que sitúa a la televisión y a Internet como elementos centrales de un *sistema de medios*³⁹⁸ envolvente y difícil de ocultar a los ojos de una infancia considerada plenamente *audiovisualizada*,³⁹⁹ como *generación red*,⁴⁰⁰ o, en definitiva, como *nativa digital*.⁴⁰¹ Estas nociones evidencian *la muerte de la infancia* (Neil Postman, 1983)⁴⁰² o *la tragedia de la infancia* (Alberto Savinio, 2007);⁴⁰³ pero con una necesaria matización: se trata, más bien, de la muerte de una determinada concepción de la infancia que empezó a configurarse en el siglo XVIII, se consolidó en el siglo XIX a través del progresivo desarrollo de la investigación científica en el ámbito de la

³⁹⁵ Quinta entrada o definición del término *puro* (del latín *purus*). Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

³⁹⁶ ARIÈS, P. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 1962.

³⁹⁷ BUCKINGHAM, D. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002.

³⁹⁸ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

³⁹⁹ SARTORI, G. *Homo Viddens. La Sociedad Teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998.

⁴⁰⁰ TAPSCOTT, D. *Creciendo en un entorno digital: la generación net*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1998.

⁴⁰¹ PRENSKY, M. “*Digital Natives, Digital Immigrants*”. *On the horizon*, NCB University Press, Vol.9 October 2001; PRENSKY, M. “*Digital Natives, Digital Immigrants, Part II*”: Do They Really Think Differently? *On the horizon*, NCB University Press, Vol.9 December 2001.

⁴⁰² POSTMAN, N. *La desaparición de la infantesa*. Madrid: Eumo, 1990; MARTÍ, I. “En el mundo ya no quedan niños. Entrevista a Neil Postman” *La Vanguardia, Revista* [Barcelona] (26 de agosto de 1994), p. 4.

⁴⁰³ En esta obra, el autor lleva a cabo una crítica a la construcción social de la infancia como fragilidad, vulnerabilidad. Bajo esta construcción, según el propio autor, se excluye a los más pequeños, incluso se les engaña, haciendo que su paso a la madurez y, por consiguiente, el descubrimiento de todas las mentiras que rodean su infancia, se convierta en una verdadera tragedia: “Todos mis males, que si hubieran hallado la forma de abrirse paso se habrían mitigado un poco y a lo mejor hasta desaparecido, se derivaban de esa descomunal mosquitera blanca que colgaba del techo como un matacandelas sobre mi camita. Por una ficción cruel, esa gasa simulaba la levedad de las nubecillas que se elevan sobre los montes antes de que salga el sol, pero en realidad era una pirámide de mármol, la tapa de una sepultura”. SAVINIO, A. *Tragedia de la infancia*. Valencia: Pre-textos, 2007, p. 15. Cuando decimos que los medios de comunicación y las TIC, para Savinio Alberto, provocan *la tragedia de la infancia*, nos referimos a que son ellos los que, cada vez con mayor rapidez, desvelan todos los secretos y misterios que, en nuestra tradición cultural, se han intentado mantener alejados de la infancia, como defiende Postman, no sin una cierta nostalgia.

educación –bajo los parámetros de la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, principalmente– y que encontró su punto álgido, y también su decadencia, en la segunda mitad del siglo XX.⁴⁰⁴

Esta constatación de la muerte de una determinada construcción social de la infancia – ya sea vista con cierta nostalgia (como en el caso de Postman) o bien partiendo de la premisa de que existe una excesiva voluntad proteccionista que resulta excluyente y prohibitiva (Buckingham, Savinio, Cardús)– convive, paradójicamente, con nuevos constructos totalmente opuestos: Si los postulados proteccionistas parten de la infancia entendida como vulnerabilidad, ingenuidad y analfabetismo (*in-fari*),⁴⁰⁵ una nueva concepción de la infancia estaría dando lugar a una construcción social de la infancia como sujeto *experto*.⁴⁰⁶ Un ejemplo es la distinción entre las categorías de *Digital Natives* y *Digital Immigrants*, propuestas por M. Prensky.⁴⁰⁷ Estas dos nociones encierran la sugerente idea de que en las sociedades actuales los alfabetizados, los que dominan el funcionamiento de las TIC y las nuevas formas de lectura y escritura hipertextual, no son precisamente los adultos, sino los más pequeños. Lo cierto es que la simple existencia de este tipo de constructos sociales en torno a la infancia pone de manifiesto la incapacidad de prohibir el acceso a determinadas realidades sociales que en algunos casos resultan, paradójicamente, más asequibles en la infancia que en la madurez o la vejez.⁴⁰⁸

⁴⁰⁴ Según Carlos Ernesto Noguera, la convivencia de diversas construcciones sociales de la infancia partiendo de la prohibición como exclusión, “no remite tanto a formas diversas de ser infante sino a diversas formas de infantilización”. NOGUERA, C. E. “La construcción de la infancia en el discurso de los pedagogos de la escuela activa”. [En línea]. Fuente: <www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer>. (Consulta realizada el 14 de octubre de 2006). Salvador Cardús, en *El desconcert de l'educació*, lleva a cabo una crítica similar a la función de protección-exclusión realizada por la escuela, al constatar que: “només calia obrir les cortines del món que els rodejava perquè aquells adolescents se sentissin compromesos amb el futur. Però, per què es tanquen les cortines davant els adolescents i se'ls amaga el futur? Són ells que no es volen fer grans, o els adults que no deixem que se'n facin?”. CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretat del futur*. Barcelona: La Campana, 2001, p. 192.

⁴⁰⁵ SEVA I LINARES, A. (dir.) *Diccionari llatí-català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1993.

⁴⁰⁶ BOSCHMA, J. *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables. Comunicar con los jóvenes en el siglo XXI*. Barcelona: Gestión 2000, 2008.

⁴⁰⁷ PRENSKY, M. “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the horizon*. 2001, (vol. 9); PRENSKY, M. “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II”: Do They Really Think Differently? *On the horizon*. 2001, (vol. 9). [En línea]. Fuente:

<<http://xino-xano.org/wikiOciDigital/index.php?title=Refer%C3%A8ncies>>. (Consulta realizada el 15 de octubre de 2008).

⁴⁰⁸ En la actualidad, cada vez son más los proyectos pioneros destinados a potenciar la relación intergeneracional con fines educativos, en los que existe un notable intercambio de roles que convierte a los abuelos en aprendices y a sus nietos en concedores expertos, en educadores. BUSQUET, J.; BALLANO, S.; ARANDA, D. [et al.]. *El uso de las tic y la brecha digital entre adultos y adolescentes*.

En este sentido, como recuerda F. Sáez, las mismas herramientas tecnológicas que permiten a la infancia entrar en contacto con contenidos impropios para su edad, pueden servir, aún hoy, para prohibirles nuevamente el acceso al mundo adulto;⁴⁰⁹ es decir, para perpetuar la concepción de la infancia como in-fari, como *analfabeta*, entendiendo como tal –en consonancia con las nuevas realidades sociocomunicativas– aquella generación que no domina los códigos del lenguaje y la comunicación propios de su época. Para Sáez, la protección como exclusión no puede sustituir al diálogo entre jóvenes y adultos. Así, lejos de considerarlos como vulnerables o expertos, cabe asumir un punto de vista crítico y poner al descubierto que “la immersió mediàtica dels nens fa que cada cop siguin més conscients d’allò que miren” pero que, a su vez, “Aquesta familiaritat que només és de caràcter instrumental, pot ser reconduïda cap a altres aspectes”.⁴¹⁰

Con esta afirmación cerramos este primer bloque de contenido con el objetivo de realizar una aportación para el reencuentro con la etimología de la noción de educación como *duco* –entendida más como acompañamiento que como guía– a través de una nueva dimensión de la educación desde la comunicación: la *Educación Mediàtica*.

Encuentros y (des) encuentros en la escuela y en el hogar. II Congreso de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación, Málaga, 2010. [En prensa]. En este punto, cabe destacar el proyecto europeo *Grandparents and Grandchildren* (Programa *Elearning* 2006, Contrato número 2006-4529/001 001ELE ELEB11) que puede consultarse en línea. Fuente:

<<http://www.geengee.eu/geengee/index.jsp?idPagina=9>>. (Última consulta realizada el 25 de julio de 2011). Iniciativas menos ambiciosas pero igualmente destacables son las desarrolladas desde algunos Ayuntamientos y centros educativos. “Escolares de 4º enseñan a utilizar el ordenador a personas mayores de Can Vidalet”. *El Pont* [Esplugues de Llobregat, Barcelona] (abril de 2010), núm. 183, pp. 12-13.

⁴⁰⁹ SÁEZ, F. *Mitjans de comunicació i valors. Què volem que siguin els mitjans?* Barcelona: Fundació Lluís Carulla/Esade, 2008, pp. 44-45.

⁴¹⁰ En opinión de Sáez, urge preguntarse *Què volem que siguin els mitjans de comunicació* y, por consiguiente, cómo pretendemos hacer frente a la inevitable relación entre medios de comunicación e infancia y juventud: “Hem d’allunyar els infants de l’esfera de la comunicació de masses, o hem de limitar-nos a triar escrupolosament els productes que han de consumir?”. El propio autor coincide con B. Bellorín al denunciar que: “El nostre moralisme latent ens porta a fer el possible i l’impossible per perpetuar allò que entenem com a infantesa, crec que cal aturar-se un moment a pensar si, amb la nostra actitud sobreprotectora, en tenim realment cura o si, al contrari, els estem empenyent cap a la indefensió davant el món adult”. *Ibid.*, 135 y 44-45.

BLOQUE 2

Aportaciones para el reencuentro con la noción de Educación

5. La Educación desde la Comunicación. Una aproximación a la Educación Mediática

Introducción

A lo largo del primer bloque de contenido de este trabajo se ha establecido una aproximación al concepto tradicional de educación poniendo de manifiesto las implicaciones de la innovación tecnológica aplicada a los procesos comunicativos en la superación de una concepción restringida y restrictiva del fenómeno educativo.

El concepto tradicional de educación encuentra su obsolescencia en el advenimiento de la comunicación de masas; que permite vislumbrar nuevos contextos educacionales y, en definitiva, nuevas concepciones de los tiempos y los procesos propios de la educación. Es el advenimiento de la comunicación de masas el que fuerza una nueva concepción del proceso educativo; es la caducidad de la información y la posibilidad –y necesidad– de tratarla, de configurarla y reconfigurarla permanentemente en aras de generar conocimiento, lo que fuerza a entender el aprendizaje como un proceso –y no una actividad– que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Y, finalmente, es esta nueva realidad informacional la que, a partir de la década de los noventa, empieza a configurar una nueva concepción de la educación formal obligatoria menos vinculada a la transmisión de los contenidos y más orientada a la adquisición de nuevas habilidades y competencias.

En definitiva, si la educación es –como se ha defendido hasta el momento– producto y factor de una determinada sociedad, indudablemente debe someterse a los mismos cambios y transformaciones. En este punto, como recuerda Gumucio, si bien nunca tuvo sentido hablar de comunicación y de educación como dos ámbitos separados, quizá nunca en la historia de la humanidad tuvo más sentido que permanecieran unidos.⁴¹¹ Si la alfabetización es, tal y como la conceptualizó Freire, un proceso de toma de conciencia, “no sólo consiste en enseñar a leer palabras y a expresarse a través de la

⁴¹¹ GUMUCIO, A. “Comunicación y educación. Una deuda recíproca”. *La hojarasca* (2007), núm. 31. [En línea]. Fuente: <<http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO31/alfonso.htm>>. (Consulta realizada el 25 de julio de 2011).

escritura, sino que aboga por una educación crítica que ayude a interpretar el mundo y, en consecuencia, a transformarlo”.⁴¹² En definitiva, en el marco de una *sociedad mediatizada*,⁴¹³ como recuerda Tucho, “es fácil concluir que la participación activa y responsable en la esfera pública requiere de ciudadanas y ciudadanos *informados y formados comunicativamente*”.⁴¹⁴

El segundo bloque de contenidos de este trabajo tiene como punto de partida la interrelación entre los conceptos de educación, comunicación y sociedad partiendo de dos premisas fundamentales: en primer lugar, el concepto de educación como proceso abarcativo (Educación Permanente) requiere de una nueva concepción de la educación formal obligatoria: el paso *de la educación como enseñanza a la educación como comunicación* (o, en definitiva, *del paradigma instrumental, al paradigma reflexivo*); en segundo lugar, la educación como comunicación no puede obviar –en el marco de los profundos cambios en las estructuras sociocomunicativas– una nueva dimensión educativa: *la educación en/de los medios de comunicación*.

La educación como proceso comunicativo

Si bien no existe un acuerdo sobre el momento histórico por el que atraviesan las sociedades occidentales, sí puede verificarse un notable consenso con respecto a algunas de las características de estas sociedades en convulso proceso de transición, tal y como hemos argumentado en el capítulo final del primer bloque de contenido de este trabajo. De acuerdo con Tucho:⁴¹⁵

Quizá deberíamos volver nuestra mirada a la realidad y descubrir nuevamente que si algo caracteriza a nuestra época, más que a ninguna otra, son los cambios, las transformaciones múltiples que estamos viviendo, las mutaciones, evoluciones-involuciones e innovaciones en que están inmersos nuestros

⁴¹² GARCÍA MATILLA, A. “Publicitar la Educación en Comunicación desde la Universidad del siglo XXI”. Lección inaugural del Curso 2009-2010 impartida el 1 de octubre del 2009. [En línea]. Ver: <<http://educomunicar.wordpress.com/tag/universidad/>>. (Consulta realizada el 25 de julio de 2011).

⁴¹³ DE MORAES, D. (coord.) *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007.

⁴¹⁴ TUCHO, F. “La Educación en Comunicación como eje de una Educación para la Ciudadanía”. *Comunicar* (2006), núm. 26, pp. 83-88. (La cursiva no pertenece al original).

⁴¹⁵ TUCHO, F. “Una aproximación a la educación en materia de comunicación en España”. En: *Aire Comunicación. Asociación de Educomunicadores*. [En línea]. Fuente: <<http://www.airecomun.com/materiales/articulos.html>>. (Consulta realizada el 25 de julio de 2011). (La cursiva no pertenece al original).

contextos de vida y con ellos nosotros mismos. Si algún apelativo es preciso, ese sería el de “*Sociedad del Cambio*”.

Ferran Sáez, en *Mitjans de Comunicació i valors* (2008) recoge en una exhaustiva tricotomía la evolución de los valores sociales más representativos en el marco de tres momentos históricos diferenciados: Premodernidad, Modernidad y Postmodernidad.⁴¹⁶

Valores Premodernos	Valores Modernos	Valores Postmodernos
El absoluto	La totalidad	La relatividad
La homogeneidad	La uniformidad	La diversidad
El mito	La teoría	El relato fragmentario
La oralidad	La escritura	La imagen
La dureza	La firmeza	La flexibilidad
El sufrimiento	El esfuerzo	El placer
El destino	El proyecto	El azar
El pasado	El futuro	El presente
Identidad religiosa	Identidad nacional	Identidad difusa
La conservación	La construcción	La deconstrucción
La sabiduría	La inteligencia	La emoción

La crisis de los valores modernos⁴¹⁷ obliga a replantearse el papel que debe jugar la educación en el marco de las nuevas estructuras sociocomunicativas que caracterizan las sociedades contemporáneas; esas sociedades más cercanas a la noción *movere* que a la raíz latina *duco*. Un repaso por la tabla anterior –que pone de manifiesto una mutación

⁴¹⁶ Tabla elaborada a partir de una selección de los valores propuestos en: SÁEZ, F. *Mitjans de comunicació i valors. Què volem que siguin els mitjans?* Barcelona: Fundació Lluís Carulla/Esade, 2008, pp. 78-79.

⁴¹⁷ Otros autores como Salvador Cardús se expresan en términos similares al constatar que: “no és que hi hagi crisi de valors, sinó que hi ha valors que estan en crisi, i que són els valors que ja no poden explicar que les coses ara vagin com van” (...) “No tinc massa interès a exagerar la idea de crisi. Ja se sap que en una societat en canvi tot està en crisi, que en definitiva vol dir que tot està en transformació permanent”. CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretat del futur*. Barcelona: La Campana, 2001, p. 254 y p. 92. En consonancia con Cardús, para Terricabras: “la societat mateixa no s'aclareix i està en període de creixement, de canvi. (Això és el que intuïm quan diem que la societat actual està <<en crisi>>)” TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 174.

de valores en la que existe un acuerdo generalizado en el debate académico, al margen de la dicotomía Modernidad-Postmodernidad– resulta verdaderamente esclarecedor. Si bien no es posible educar en el pasado, tampoco es posible educar en el vacío, en la flexibilidad, en la adaptabilidad, en la transversalidad, en el placer, en el azar o en el constante movimiento.⁴¹⁸

A grandes rasgos, existen dos modelos de conceptualización del currículo en el marco de la educación institucionalizada: el centrado en los contenidos y en los efectos; y el centrado en el educando y en los procesos de interacción.⁴¹⁹ Esta constatación permite distinguir dos paradigmas educativos: el ‘paradigma instrumental’ –ligado a los contenidos y los efectos– y el ‘paradigma reflexivo’ –ligado al educando y a los contextos en los que se desarrolla el proceso de aprendizaje.⁴²⁰

⁴¹⁸ CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretat del futur*. Barcelona: La Campana, 2001; TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996.

⁴¹⁹ Algunos investigadores en Comunicación, como Alejandro Ocampo –siguiendo en este sentido a Kaplún– proponen tres modelos; separando, así, un currículo centrado en los contenidos de un currículo centrado en los efectos. OCAMPO, A. “Una aproximación a la Enseñanza de la Comunicación”. *Razón y palabra* (2003), núm. 33. [En línea]. Fuente:

<<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n33/aocampo.html#ao>>. (Última consulta realizada el 10 de noviembre de 2008). Para una aproximación a la tipología establecida por Kaplún: KAPLÚN, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones De La Torre, 1998.

⁴²⁰ Aun así, es necesario dejar constancia de la existencia de múltiples denominaciones para estos paradigmas. Mientras Josep M.^a Terricabras los denomina paradigma *magisterial estandar* y paradigma *magisterial reflexivo* [TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996], autores como Robert B. Barr y otros lo denominan *paradigma de la enseñanza o la instrucción* y *paradigma del aprendizaje*. [BARR, R. B. [et al]. “(Re) pensar la educación”. *Ideas* (2004), núm. 21, pp. 96-111]; otros autores, siguiendo a Freire, se sirven de las nociones *paradigma instrumental* y *paradigma dialógico* [GADOTTI, M. [et al]. “Perspectivas actuales de la educación”. *Siglo XXI* (2003), p. 268. [En línea]. Fuente:

<http://books.google.es/books?id=6owXBm6DAEUC&dq=%22paradigma+instrumental%22&source=gb_s_summary_s&cad=0>. (Consulta realizada el 15 de octubre de 2008)] y otros, como Francisco Sierra, optan por las denominaciones *paradigma instrumental* y *paradigma alternativo*. [OCAMPO, A. “Una aproximación a la Enseñanza de la Comunicación”. *Razón y palabra* (2003), núm. 33. [En línea]. Fuente: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n33/aocampo.html#ao>>.

(Consulta realizada el 10 de noviembre de 2008)]. Sin embargo, es importante no confundir estas denominaciones con las nociones de “tradicional” en contraposición a “nuevo o activo”; aplicadas no sólo al currículo escolar sino al conjunto de las instituciones educativas y también a las diversas corrientes pedagógicas. Las implicaciones de utilizar estos términos son, por consiguiente, altamente significativas y restrictivas. Por ello preferimos los conceptos “instrumental” y “reflexivo” que no se refieren exclusivamente al estudio de la educación desde la Pedagogía sino que se abren a otras disciplinas como la Sociología, la Filosofía, la Antropología y los estudios de Comunicación.

PARADIGMA INSTRUMENTAL	PARADIGMA REFLEXIVO
Centrado en los contenidos y los efectos. Finalidad práctica: instrumental. Medios-fines-técnicas.	Centrado en el educando y en los procesos de interacción y entorno. Finalidad práctica: reflexiva, crítica, emancipatoria.
De carácter meritocrático y tecnocrático: racionalidad instrumental.	De carácter democrático: dialógico, participativo y deliberativo.
Atomístico: las partes antes que el todo. Principio de acumulación, de suma. Proceso lineal.	Holístico: el todo antes que las partes. Principio de construcción, reestructuración. Proceso no-lineal.
Simplifica.	Problematiza.
Enseña (<i>insignare</i> ; señala).	Educa (<i>duco</i> ; acompaña, guía).
Transmisión: prima el interés por la cantidad y el resultado). Memorístico.	Aprendizaje significativo: prima el interés por la calidad y el proceso. Comprensivo.
Relega al educando a un papel de receptor/receptáculo en el proceso de transmisión del mensaje educativo.	Concibe al educando como competente y como sujeto activo en el proceso de construcción de significados.
Conocimiento reificado ⁴²¹	Conocimiento regenerador

En las últimas décadas, coincidiendo con la adopción de un concepto de educación abarcativo y una marcada tendencia constructivista en la Teoría de la Educación, parece existir un cierto consenso en el ámbito de la investigación en educomunicación en que, para devolver a la institución educativa al plano de la *realidad* es necesario el paso de un paradigma instrumental a un paradigma reflexivo.⁴²² Este hecho supone reconocer y asumir que en el proceso educativo “ja no hi ha un únic centre de gravitació, sinó que el pes del procés educatiu es portat entre tots, i ja no hi ha un únic objectiu escolar (l’adquisició de coneixements), sinó la recerca d’una educació global de l’alumne, és a

⁴²¹ Asumimos, en este punto, la categorización llevada a cabo por Jurjo Torres, quien define el conocimiento reificado como aquel que: “hace más hincapié en hechos o fenómenos aislados y sin problematizar, ocultando su forma de obtención, sus interrelaciones y su significado más profundo. Acostumbran a ser como informaciones estáticas que sirven para solucionar problemas, redefinidos de antemano, para resolver ejercicios que el profesorado ya tiene previstos. Es un conocimiento que sirve sólo para manipular información de forma predeterminada y para fines prefijados; se utiliza para reproducir”; mientras que el conocimiento regenerador sería aquel que “Está más preocupado por la creación y clarificación de significados, cuya obtención se lleva a cabo a través de la comunicación (...) Su significado no es estático, sino que se genera de manera continuada en contextos donde las personas comparten interpretaciones acerca de la realidad. (...) el énfasis recae más en la reciprocidad y mutua colaboración, que en normas y reglas impuestas desde fuera”. TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991, p. 122.

⁴²² En palabras de Edgar Morin, *paradigma de la complejidad*. Consultar: MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l’educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000; Morin, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007.

dir ahora personalitzada i completa”.⁴²³ A su vez, la máxima del paradigma reflexivo se sitúa en la creencia de que “tot coneixement per ser pertinent ha de contextualitzar el seu objecte”.⁴²⁴ Esto requiere una transformación radical de la concepción educativa que no radica en la adopción de nuevos métodos, sino en el reconocimiento de la educación como un proceso eminentemente comunicativo.⁴²⁵

En la medida en que la educación deje de ser percibida como un **producto**, y se comprenda como un **proceso**, se acercará más a su potencial de responder a las necesidades de la sociedad. Y precisamente es la comunicación la que puede contribuir en esa evolución, porque la comunicación es también proceso antes que producto.

Cercano a los modelos genéricos utilizados a lo largo de este trabajo (educación y sociedad basada en *duco* o en *movere*), Terricabras propone un modelo notablemente sugerente: la educación *de ida y vuelta*. Con esta concepción, el autor defiende la imposibilidad de una educación entendida como transmisión e incluso como guía, reclamando un proceso educativo basado en la *búsqueda* y el *acompañamiento*, que devuelve a la noción de educación a su plano etimológico sin disfrazar ni sobrecargar su finalidad última. Esta educación *de ida y vuelta*, en el marco de un paradigma reflexivo, prima el diálogo como proceso comunicativo y educativo.⁴²⁶

La educación entendida bajo estos parámetros es una educación que asume el riesgo y la incertidumbre de un futuro impreciso; no pretende disimular dicha incertidumbre creando falsas seguridades que tienen su raíz en la metáfora de una *sociedad del duco*; tampoco es una educación basada en los valores que parecen imponerse en los nuevos contextos de transición. Es una educación que *problematiza*, entendiendo esta noción tal y como lo hace Houssaye al recordar su carga etimológica. Del griego *próblema-éματος* –*ballo* (lanzar) y *pro* (adelante)– un problema deviene “una ocurrencia o un acontecimiento que no nos deja tranquilos, que nos fuerza a ingresar en la incomodidad

⁴²³ TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 181.

⁴²⁴ MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000, p. 40.

⁴²⁵ GUMUCIO, A. “Comunicación y educación. Una deuda recíproca”. *La hojarasca* (2007), núm. 31. [En línea]. Fuente: <<http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO31/alfonso.htm>>. (Consulta realizada el 25 de julio de 2011). (La negrita pertenece al original).

⁴²⁶ TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996.

de la duda y el desasosiego, que nos empuja hacia adelante”.⁴²⁷ Esa educación *de ida y vuelta* que propone Terricabras es, en consonancia con lo ya dicho, una educación que tiene como máxima *estructurar, desestructurar y problematizar*.⁴²⁸

Bajo el paradigma reflexivo –que parte del reconocimiento de que todo proceso educativo es, en esencia, un proceso comunicativo– la consideración de los medios de comunicación como agentes socioeducativos se convierte en algo más que un reconocimiento teórico. Ello otorga un sentido pleno a la noción abarcativa de educación: la Educación como un proceso de aprendizaje permanente.⁴²⁹

La Comunicación Educativa se concibe, en resumen, como una nueva perspectiva científica cuyo término prefigura el campo académico de investigación orientado al estudio teórico-metodológico y práctico de los procesos de producción, transmisión, procesamiento y adquisición de información en tanto que proceso de aprendizaje, entendiendo por educación la dinámica cultural de conocimiento práctico-reflexivo de los sujetos, a través de la infinidad de canales sociales, desde el nivel interpersonal al ámbito masivo, en la educación formal, no formal e informal.

Así, el objetivo último de la educación es “atender a la comunicación, sus procesos y sus medios desde la educación de los individuos y viceversa (atender a la educación desde la comunicación)”.⁴³⁰ Esta concepción de la relación entre Educación y Comunicación desde la perspectiva de la *Comunicación Educativa* –como la define Sierra– y bajo un *paradigma reflexivo* deriva, necesariamente, en la búsqueda de procesos educativos vinculados a la autonomía crítica. En este punto, Robert Ennis define el pensamiento crítico como “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en las decisiones sobre qué creer y qué hacer”. Es, por consiguiente, una concepción educativa orientada, inevitablemente, a la acción; y, por tanto, heredera de una larga tradición de investigación en materia educativa: la que entiende la educación como un proceso de transformación social.⁴³¹

⁴²⁷ HOUSSAYE, J. (dir.) *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Proa, 1995, p. 11.

⁴²⁸ “(...) estructurar, desestructurar i problematitzar. No es tracta tant d’estructurar informacions entre si, sinó d’estructurar les relacions que configuren les informacions”. TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, p. 187.

⁴²⁹ SIERRA, C. *Comunicación, educación y desarrollo*. Citado en: TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003, pp. 41-42. (Tesis Doctoral).

⁴³⁰ *Ibid.*, 47.

⁴³¹ *Ibid.*, 100-113.

La concepción educomunicativa en el marco de un paradigma reflexivo pone el *énfasis en el proceso* y se sitúa, por consiguiente, en el tercero de los modelos educativos propuestos por Kaplún: el que centra la atención ya no en los *contenidos* o en los *efectos*, sino en el propio educando:⁴³²

Enfatizar el proceso es ver la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción (aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión posterior, que conduce a una nueva experiencia) que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. Y en el que hay también quien está ahí —el ‘educador/educando’— pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo, para aprender junto a él y de él; para construir juntos.

La educación en/de los medios de comunicación

Si la educación es, como hemos defendido hasta el momento, un producto y un factor de su tiempo, debe dar respuesta a las necesidades educativas propias de su realidad social. En este punto, parece evidente que en sociedades mediatizadas la educación en/de los medios de comunicación no es una nueva demanda que viene a sumarse a los currículos educativos de la educación formal, sino un requisito imprescindible para establecer las bases de una educación –y un aprendizaje– permanentes. En este punto, en el siglo XVIII –es decir, en el marco de un concepto restringido de la noción de educación– la educación en comunicación hubiese sido tan impensable como la elaboración de un código de circulación. Nuestra primera voluntad, por tanto, es dejar constancia de que lo que se propone aquí no es el diseño de una nueva problemática educomunicativa, sino la necesidad de (re)pensar la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad. Y hacerlo en coherencia con una tradición de investigación en educomunicación que corre pareja a la comunicación de masas y que encuentra, en la actualidad, nuevos retos y nuevas necesidades de la mano de la emergencia de nuevas formas de comunicación.

⁴³² KAPLÚN, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Citado en: TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003, p. 73. (Tesis Doctoral).

Las sociedades contemporáneas se caracterizan, según Castells, por la articulación de tres formas de comunicación: la comunicación interpersonal, la comunicación de masas y la autocomunicación. Esta última, descrita en apartados anteriores, emerge de las nuevas posibilidades comunicativas propias de una comunicación sintética en red, es decir, de una comunicación caracterizada por la síntesis espacio-temporal que se genera y se transmite a través de la red.⁴³³ La autocomunicación de masas, que no sustituye sino que complementa a las anteriores formas de comunicación, viene a consolidar la progresiva transformación del espacio social en espacio mediático (*infomorfosis*)⁴³⁴ y también educativo.⁴³⁵

Este fenómeno coincide con la evolución de la Internet tradicional o Internet 0 a la Internet 2.0. Como hemos expuesto en otros trabajos,⁴³⁶ la Internet 0 constituía un instrumento para transformar la infraestructura comunicacional en una potente red de ordenadores interconectados; la Internet 1.0, que nace en la década de los noventa, coincide con el *boom* de la información y la tecnología; la Internet 2.0 es, finalmente, la que desdibuja las figuras de emisor y receptor creando infraestructura con el objetivo de que la sociedad genere nuevos contenidos;⁴³⁷ promoviendo un espacio mediático que deviene *colaborativo*; en cuanto rompe con la unidireccionalidad de la información fomentando la interactividad entre los usuarios.⁴³⁸

⁴³³ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

⁴³⁴ FLORES VIVAR, J. M. “Perspectivas de docencia, aprendizaje e investigación del ciberperiodismo para una emergente sociedad en red”. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura* (2008), núm. 36, pp. 53-63.

⁴³⁵ BALLANO, S. “Educación, medios de comunicación y sociedad. La transformación de la educación en un contexto de metamorfosis del espacio mediático”. Barcelona: V Congreso Internacional Comunicación y Realidad. La metamorfosis del espacio mediático. Barcelona: Trípodos [Extra 2009], pp. 161-169.

⁴³⁶ Basado en la introducción realizada en: MICÓ, J. LL.; MASIP, P. (coord.) *Prospectiva del mercat laboral per als futurs graduats en Periodisme a Catalunya*. Barcelona: Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Laboratori de Comunicació Digital (DIGILAB), 2010.

⁴³⁷ BRIGGS, M. *Periodismo 2.0. Una guía de alfabetización digital. Sobrevivir y prosperar en la era de la información*. Austin: Centro Knight para Periodismo en las Américas de la Universidad de Texas, 2007, p. 33. [En línea]. Fuente:

<<http://mediosdigitales.info/2007/12/15/descarga-gratis-el-libro-periodismo-20/>>. (Consulta realizada el 10 de enero de 2009); ARIÑO, M. “Contingut de vídeo en línia: regulació 2.0? Una anàlisi en el context de la nova Directiva de serveis de mitjans audiovisuals”. *Quaderns del CAC: Regulació i canvi en l'audiovisual* (2007), núm. 29.

⁴³⁸ TUBELLA, I.; SÁNCHEZ, J.; TABERNERO, C. “Tàctiques i estratègies en els nous camps de batalla de la comunicació. Transformacions en l'ús, consum i producció de la informació a la societat xarxa”. *Trípodos* (2008), núm. 23, p. 127.

Micó y Masip establecen tres características principales de la web 2.0: “la conversió del públic passiu en usuari actiu, la possibilitat de crear comunitats i la capacitat que siguin els mateixos internautes els que defineixin com volen veure la informació”.⁴³⁹ Estas tres características confluyen en las denominadas Redes de Comunicación Social o SNS (*Social Network Sites*) que empiezan a conceptualizarse como nuevas redes de aprendizaje.⁴⁴⁰ La consolidación de estas Redes de Comunicación Social –promovidas por blogs, wikis y portales de redes sociales como Facebook o YouTube que otorgan significación a la denominada autocomunicación de masas–⁴⁴¹ permiten vislumbrar la emergencia de la Internet 3.0:⁴⁴² la Internet que deviene una gran conversación,⁴⁴³ la Internet que configura, de acuerdo con Jenkins, una nueva *cultura participativa*:⁴⁴⁴

A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices.

En opinión de Jenkins, la emergencia de la cultura participativa se fundamenta en procesos de *afiliación* (pertenencia formal o informal a comunidades online), *expresión creativa*, *circulación de contenidos* (en un proceso de articulación y convergencia de medios) y *gestión colectiva de la resolución de problemas*; y requiere, por tanto, de nuevas habilidades sociales y, en definitiva, de nuevas *competencias comunicativas*:⁴⁴⁵

⁴³⁹ MICÓ, J. L.; MASIP, P. *Serveis i servituds digitals*. Vic: Eumo, 2008, p. 28.

⁴⁴⁰ SIEMENS, G.; WELLER, M. (coord.) “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 8 (2011), núm. 1, pp. 164-170. [En línea]. Fuente: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller-eng>>. (Consulta realizada el 21 de Julio de 2011).

⁴⁴¹ CASTELLS, M. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza, 2009.

⁴⁴² *II Congreso Internacional Comunicación 3.0*. Salamanca, 4 y 5 de octubre de 2010. Consultar actas en línea bajo el título “Nuevos medios, nueva comunicación”. Fuente: <<http://www.comunicacion3punto0.tk/>>. (Consulta realizada el 26 de Julio de 2011).

⁴⁴³ GILLMOR, D. *We the media: grassroots journalism by the people, for the people*. O’Reilly Media, 2006. [En línea]. Fuente: <<http://oreilly.com/catalog/wemedia/book/>>. (Consulta realizada el 25 de Julio de 2011).

⁴⁴⁴ JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, 14. (Traducción del original en inglés).

Competencias comunicativas para aprender en un entorno mediático:

- Capacidad para experimentar con el entorno mediático con el objetivo de resolver problemas: **Jugar**.
- Habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito de improvisar y descubrir: **Actuar**.
- Habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de los procesos del mundo real: **Simular**.
- Capacidad para conectar y resignificar una diversidad de contenidos mediáticos: **Procesos de apropiación**.
- Capacidad para escanear el entorno mediático, detectar y atender con agilidad los aspectos relevantes: **Multitarea**.
- Habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que dilaten las capacidades mentales: **Cognición distribuida**.
- Capacidad para reunir, comparar y contrastar conocimientos con un fin común: **Inteligencia colectiva**.
- Capacidad para evaluar la relevancia y credibilidad de diversas fuentes de información. **Juicio**.
- Habilidad para seguir el flujo de historias e informaciones a través de múltiples medios: **Navegación transmedia**.
- Capacidad para buscar, sintetizar y diseminar información: **Trabajo en red**.
- Capacidad para viajar a través de diversas comunidades, percibiendo y respetando múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas: **Negociación**.

A lo largo de este capítulo se establece, en primer lugar, una aproximación a la relación entre educación, comunicación y sociedad a través de una nueva dimensión educacional: la Educación Mediática, que Campuzano y otros definen como aquella que se orienta a la adquisición de competencias que permitan a las personas:⁴⁴⁶

Objetivos de la Educación Mediática

Aprender a...

- utilizar múltiples lenguajes para **crear y leer de forma crítica**,
- **interactuar** con otras personas de forma real y/o virtual,
- **participar** en las comunicaciones a través de diferentes medios y
- **conectarse** en cualquier momento con diferentes grupos y comunidades.

⁴⁴⁶ APARICI, R. [et al.]. *La educación mediática en la Escuela 2.0*. Julio 2010. [En línea]. Fuente: <<http://www.ite.educacion.es/es/icongreso/comunicaciones/innovacion-metodologica/59-la-educacion-mediatica-en-la-escuela-20>>. (Consulta realizada el 27 de julio de 2011). (Citación literal).

En segundo lugar, llevaremos a cabo una aproximación a la Educación Mediática en el entorno escolar, partiendo del reconocimiento –en el marco catalán y en el conjunto del estado español– de la necesidad de promover, desde la educación formal obligatoria, nuevas dimensiones de alfabetización que posibiliten la consolidación de contextos de aprendizaje permanente, a través de dos competencias básicas: la *Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital* (CTICD) y la *Competencia Comunicativa Audiovisual* (CCA).

5.1 Aproximación al concepto de Educación Mediática

La concepción de que una visión abarcativa de la Educación pasa por una inevitable relación entre educación y medios de comunicación no es reciente; al contrario, existe una larga tradición de investigación en este ámbito. Como recuerda Tucho, “el punto de partida común es el reconocimiento de encontrarnos ante un campo que nace en la intersección de dos grandes áreas científicas: la educación y la comunicación, aunque a partir de ahí construya su especificidad”.⁴⁴⁷

Lo cierto es que más que de *especificidad* podría hablarse de la existencia de *multiplicidad* de enfoques y corrientes teóricas que apuntan la necesidad de relacionar los conceptos de educación y medios de comunicación en direcciones no siempre convergentes. Tecnología de la Educación, Educación Mediática, Educación en Comunicación y Alfabetización digital son solamente algunas de las muy diversas nociones que comparten este reconocimiento. Sólo en castellano, Ignacio Aguaded recoge hasta catorce nociones distintas que evidencian la estrecha relación entre ambas áreas de conocimiento.⁴⁴⁸ La distorsión conceptual se incrementa notablemente cuando

⁴⁴⁷ “La EMC se alimenta de una amplia variedad de campos científicos, aunque más propiamente podríamos afirmar que lo hace a través de las aportaciones que estos campos realizan a las disciplinas de la comunicación y la educación. Es decir, la EMC suele tomar estas influencias “filtradas” a través de sus campos “madre”: la comunicación y la educación. Así por ejemplo, la EMC tomó las aportaciones que áreas como la Semiótica, el Estructuralismo o la Etnología realizaron a las investigaciones en el campo de la comunicación, al igual que las Teorías Constructivistas, las Ciencias Cognitivas o la Psicología lo hicieron a las ciencias de la educación”. TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003, pp. 38-39. (Tesis Doctoral).

⁴⁴⁸ Educación para los medios de comunicación, Educación en Materia de Comunicación, Educación para el uso de los medios de comunicación, Educación para la Comunicación, Lectura crítica de la comunicación, Educación para la recepción activa/crítica, Lectura dinámica de signos, Pedagogía de la

recogemos además las nociones inglesas de las que a menudo derivan; y cuando recordamos que el concepto de Educación Permanente nos remite a tres formas distintas de educación: la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

Tucho establece un acercamiento teórico que parte de los dos elementos que componen el ámbito de estudio de la disciplina: el referido al proceso (por ejemplo, “Educación en/Alfabetización en...”) y el que recoge el objeto de atención (por ejemplo “medios de comunicación/tecnología/audiovisual...”).⁴⁴⁹ Esta distinción puede resultar útil a la hora de establecer un primer nivel de concreción, que constata la existencia de dos maneras diferentes de entender la implicación de los medios de comunicación en el proceso educativo: como *instrumento* o como *objeto de estudio*.⁴⁵⁰ En este punto, radica la histórica divergencia entre la Tecnología de la Educación y la Educación Mediática: Mientras que, tradicionalmente, la Tecnología de la Educación se ha centrado principalmente en la investigación de los medios de comunicación como instrumento; la Educación en Medios, asume desde sus orígenes una perspectiva totalmente diferente, al considerar que los medios de comunicación deben entrar en el proceso educativo no sólo como un instrumento sino –y principalmente– como un nuevo objeto de estudio.⁴⁵¹

imagen, Pedagogía de los audiovisuales, Educomunicación, Educación para la alfabetización audiovisual, Educación de la Percepción, Pedagogía de los medios, Educación para la televisión. AGUADED, I. *La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto Iberoamericano*. En: AGUADED, I.; CABERO, J. (dir.) *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. España: Universidad Internacional de Andalucía, 1995, p. 23.

⁴⁴⁹ TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003, p. 31. (Tesis Doctoral).

⁴⁵⁰ JACQUINOT, G. “Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 29-35.

⁴⁵¹ MURDOCHOWICZ, R. *La lectura crítica de la prensa en el contexto iberoamericano*. En: AGUADED, I.; CABERO, J. (dir.) *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. España: Universidad Internacional de Andalucía, 1995, p. 76. Como consecuencia de la discrepancia entre ambos enfoques, el concepto de Alfabetización Mediática estará sometido a la dicotomía instrumento/objeto de estudio y, por consiguiente, su significación adoptará igualmente connotaciones muy diversas en función del marco teórico bajo el cual se la conciba. Es necesario llevar a cabo una matización con respecto a este punto: Si bien es cierto que defendemos esta diferenciación entre ambas nociones partiendo de la dicotomía instrumento/objeto de estudio, es de justicia poner de manifiesto que la confusión en el uso de las nociones Tecnología de la Educación y Educación Mediática sigue causando, aun hoy, verdaderos estragos en el discurso científico-académico. Así, autores como Postman, al hablar de ‘educación tecnológica’ parecen defender, a priori, una educación basada en la tecnología como instrumento, a pesar de que una lectura más profunda de su defensa de la necesaria relación entre escuela y medios de comunicación y TIC evidencia todo lo contrario. Su defensa se enmarca en la corriente de pensamiento de la Educación Mediática y, por consiguiente, en un paradigma que prima el estudio y no la instrumentalización: “Una cosa que ve al cap, de la qual parlaré més tard, és donar-li una forma seriosa d’educació tecnològica, una cosa bastant diferent de l’ensenyament de la utilització dels ordinadors per processar informació, la qual cosa, se m’acut és trivial, per dos motius. En primer lloc, aproximadament 35 milions de persones ja han après a fer servir els ordinadors sense els avantatges de l’ensenyament de l’escola. Si les escoles no fan res, la major part de la població sabrà utilitzar els ordinadors dintre dels

No obstante, es de justicia reconocer que con el avance de la tecnología aplicada a los procesos comunicativos y, en definitiva, de lo que hoy se conoce como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que tradicionalmente ha sido concebido como una rivalidad entre ámbitos de estudio, tiende inevitablemente a una progresiva conciliación. Como recuerda Marquès, “nos encontramos en un momento histórico en el que se está produciendo una convergencia entre Tecnología Educativa y Educación Mediática. Ahora se dan las condiciones propicias para que se produzca esta comunión. Las nuevas pantallas facilitan la utilización de la tecnología como instrumento de apoyo en los procesos de aprendizaje y, a su vez, permiten poderlo estudiar a fondo en las aulas, como objeto de estudio”.⁴⁵²

Este proceso de conciliación y aproximación de enfoques teóricos también se está produciendo con nociones como Educación (o Alfabetización) *tecnológica o mediática*. Si antaño dieron lugar a ciertos escepticismos a través de la dicotomía instrumento-objeto de estudio, hoy en día, este tipo de matices tienden a desaparecer debido a los fenómenos de articulación y convergencia. Como recuerda Gabelas, “La educación en medios también es educación en TIC. Internet es un medio de medios, y es el epicentro de las TIC. Por tanto, no tiene sentido una separación entre ambos”.⁴⁵³ Lo mismo ocurre con otros conceptos como el de Educación, Alfabetización o Competencia *digital/comunicativa/mediática*. Si bien en los últimos años puede detectarse una tendencia alcista en el uso de la categoría *digital*, autores como Ferrés recuerdan oportunamente que “cada vez tiene menos sentido hablar de una alfabetización digital; hoy en día cualquier texto escrito puede ser digital; pero en los próximos años quizá todos lo sean”.⁴⁵⁴

Pese a la progresiva conciliación y aproximación de enfoques teóricos en el ámbito de la educación y los medios de comunicación, no existe un acuerdo en el debate académico del que se desprenda una única noción consensuada. Así, es posible hablar de Educación Mediática, Educación *en* Medios, Educación *de* medios y Educación *para*

pròxims deu anys, de la mateixa manera que la major part de la població va aprendre a conduir sense l'ensenyament de l'escola”. POSTMAN, N. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000, p. 51.

⁴⁵² Entrevista a Pere Marquès. Ver Anexo 12.

⁴⁵³ Entrevista a José Antonio Gabelas. Ver Anexo 10.

⁴⁵⁴ “¿Qué querrá decir, entonces, alfabetización digital? ¿Enseñar a leer y a escribir?”. Entrevista a Joan Ferrés. Ver Anexo 4.

los medios –entre otros términos, como el de Educación para la Recepción (ER),⁴⁵⁵ Comunicación Educativa,⁴⁵⁶ Edu-comunicación o Educación en Comunicación–,⁴⁵⁷ sin que, por regla general, esto altere lo que constituye un marco teórico común. En este caso, optamos por el concepto de Educación Mediática para huir, precisamente, de las connotaciones restrictivas, y a menudo confusas, que pueden tener otras fórmulas que incluyen preposiciones como: educación *con/de/en/para* los medios.⁴⁵⁸

A su vez, es necesario poner de manifiesto que la Educación Mediática, en ocasiones considerada como una subdivisión de la Educación en materia de Comunicación, actúa cada vez más como sinónimo de la misma. Puede sostenerse, por tanto, que sus diferencias radican más en el contexto de origen que no en su fundamentación teórica, en su objeto de su estudio y en su finalidad última.⁴⁵⁹ Así, el concepto de *Alfabetización Mediática* es especialmente adoptado en el contexto norteamericano (*Media Literacy*) mientras que el concepto de *Educación para la Comunicación* (o Educomunicación) es

⁴⁵⁵ OROZCO, G. “Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 23-27.

⁴⁵⁶ SIERRA, C. *Comunicación, educación y desarrollo*. En: TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003. (Tesis Doctoral).

⁴⁵⁷ Tal y como sostiene la Unesco, en su Conferencia Internacional de Toulouse (Francia) de verano de 1990 <<New Directions in Media Education>>, uno de los debates abiertos –aun hoy– sobre la relación Educación y medios de comunicación de la década de los noventa giraba en torno a la definición terminológica. Así, existían en inglés diversas nociones utilizadas indistintamente: <<media awareness>>, <<media literacy>>, <<media education>>, <<media studies>>; estos dos últimos han sido los más consolidados en la literatura científica tanto en Inglaterra como Australia, pioneros en el estudio de la educación en medios. UNESCO. *Conferencia Internacional de Toulouse.<<New directions in Media Education>>*. Toulouse: Unesco, 1990. [En línea]. Fuente:

<<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005175355.php>>. (Consulta realizada el 27 de noviembre de 2008). En este punto, es significativo que una de las investigaciones más relevantes de Educación mediática en el contexto iberoamericano, el programa <<Mentor Mediterráneo. Hacia un currículo iberoamericano de educación en medios>>, enviara una encuesta a 80 expertos en el ámbito y dedicara una pregunta a saber: “Teniendo en cuenta las diferentes denominaciones que se utilizan en los países iberoamericanos en relación a la educación en medios como educación en comunicación, educomunicación, educación en medios), ¿qué entiende usted por educación en medios?”. Una de las principales conclusiones de esta encuesta es que: “si bien hay un cierto consenso entre los especialistas en la necesidad de poner en marcha programas de educación en medios en el sistema escolar y en los objetivos que se persiguen, existe todavía una gran variedad de denominaciones para hablar de este campo de estudio y una multiplicidad de posibles contenidos, metodologías y acciones de implementación”. Para una explicación más detallada sobre el informe, consultar: GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40; p. 36.

⁴⁵⁸ También se utiliza, aunque con mayores restricciones, el concepto ‘Educación a través de los medios’; sin embargo tanto los especialistas como las instituciones suelen rechazarlo debido a sus connotaciones instrumentales. De este modo, la *educación a través de los medios* pasa a designar –prácticamente en exclusividad– a aquellas experiencias educativas llevadas a cabo a distancia que utilizan los medios y nuevas tecnologías como mero soporte. DE FONTCUBERTA, M. “La asociación internacional en educación en medios: Mentor”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 41-44;

⁴⁵⁹ TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003. (Tesis Doctoral).

más propio de los países hispanoparlantes. Sin embargo, en el contexto internacional, se consolida progresivamente un cierto consenso ante el concepto de *Educación Mediática* (*Media Education*).⁴⁶⁰

El concepto de Educación Mediática permite incluir a la denominada *Educación para la Comunicación Audiovisual* (ECA); una noción que para autores como Pérez Tornero cobra significación en un contexto de marcado protagonismo de ‘nuevas pantallas’; pero que no sólo supera a la Educación en Medios tradicional (prensa, radio, cine y televisión), sino que, en algunos casos, la excluye.⁴⁶¹ La ECA, asumida en los años setenta por muchos de los defensores de la necesidad de estudiar los medios de comunicación en la escuela más allá de una visión meramente *tecnocentrista*, fue posteriormente rechazada por investigadores como Len Masterman, al considerar que fragmenta –más que consolida– una disciplina joven y con no pocos obstáculos por superar.⁴⁶²

En lugar de intentar penetrar en la maraña selvática de los estudios sobre medios, yo opté, a principios de los setenta, por rodearla intentando comprender el sentido de un solo medio, la televisión. Aunque entonces yo defendía enérgicamente este planteamiento, separar un medio del resto no es más que una operación dilatoria a corto plazo. Porque había razones urgentes para estudiar los medios de forma conjunta. Resultaba en cierto modo perjudicial aislar un medio de los otros debido a las conexiones que, a causa de las estructuras de propiedad y control, tienen unos con otros.

Nos sumamos, pues, a aquellos autores que no llevan a cabo una distinción entre ambas nociones al considerar que se fundamentan en el mismo deseo: la necesidad de introducir los medios de comunicación y las TIC en el contexto educativo; no sólo como un mero instrumento pedagógico, sino como un nuevo objeto de estudio necesario

⁴⁶⁰ *Ibid.*, 35. En este punto, autores como Aguaded sostienen que este fenómeno coincide con uno de los principales problemas de esta disciplina: “el gran fracaso de la educación en medios es que siempre está vinculado a los medios y no a la comunicación. La educación supera al medio; pero vivimos en una hipnosis ante el medio y no ante el fenómeno comunicativo, que es reflexión”. Entrevista a José Ignacio Aguaded. Ver Anexo 13.

⁴⁶¹ “Hace unos años y, seguramente por la fuerza de los hechos, la educación en medios se preocupaba de los medios de masas tradicionales: la prensa –seguramente, por su fácil incorporación (incluso desde el punto de vista físico) al trabajo del aula–, la radio, el cine, la televisión, por la tremenda importancia que ésta tenía (...) Esta emergencia del mundo digital ha sido notoria (...) se ha empezado a hablar de <<alfabetización digital o de formación en nuevas tecnologías>>, queriendo así, de alguna manera, marcar distancias con lo que es y ha sido la tradicional educación en medios. PÉREZ TORNERO, J. M. “Hacia un nuevo concepto de educación en medios”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 21-24; p. 22.

⁴⁶² MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones La Torre, 1993, p. 34.

y característico en el marco de sociedades que devienen entornos mediáticos y de mediación.⁴⁶³

Pasando a un segundo nivel de concreción, debe tenerse en cuenta la diversidad de enfoques que problematiza una definición consensuada de la Educación Mediática. Como recuerda Gálvez, esta “es motivo de debate y suele definirse desde distintas concepciones y enfoques. Algunos expertos priorizan el enfoque crítico, otros uno semiológico y otros uno más sociológico”.⁴⁶⁴ En este punto, parece situarse otra de las debilidades del estudio sobre la necesaria relación entre educación y medios de comunicación:⁴⁶⁵

A pesar de los intentos por construir un espacio teórico propio para esta disciplina, lo cierto es que en la práctica estamos muy lejos de haberlo logrado, y educadores y comunicadores seguimos funcionando muy condicionados por nuestros estudios de origen y en muchas ocasiones de espaldas unos a otros. Aunque resulte ya un tópico, esta disociación entre escuela y profesionales de la comunicación sigue siendo una realidad. Y esta división sigue siendo uno de los mayores hándicaps para situar a la educación en comunicación en el lugar que debería corresponderle en nuestra sociedad.

En definitiva, en el contexto de la investigación en educación y medios, si bien existe un amplio marco de referencia común constituido por una concepción generalizada de la necesidad de implantar un currículo en Educación Mediática, pueden constatarse toda una serie de polémicas y desacuerdos. Nos centraremos ahora en los que atañen a la diversidad de enfoques a la hora de responder al *por qué* y al *cómo* deben introducirse los medios de comunicación en el proceso educativo. Para ello, seguiremos los paradigmas de estudio propuestos por Len Masterman en su conocido artículo de la revista *Canadian Journal of Educational Communication* de la primavera de 1993.⁴⁶⁶

⁴⁶³ LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002.

⁴⁶⁴ GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40; p. 36.

⁴⁶⁵ TUCHO, F. “24º Congreso de la asociación internacional de estudios de comunicación social IAMCR, Porto Alegre (Brasil), julio de 2004. La educación en medios frente a sus retos actuales.”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 192-194; p. 193.

⁴⁶⁶ MASTERMAN, L. “The Media Revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14. Se encuentra disponible una traducción al castellano de este artículo en: MASTERMAN, L. “La revolución de la comunicación audiovisual”. *Voces y culturas* (1997), núm. 11/12, pp. 119-129.

Estos paradigmas se corresponden, a su vez, con los principales rasgos de la evolución histórica de la Educación Mediática.⁴⁶⁷

5.2 Evolución histórica de la Educación Mediática. Paradigmas.

Como recuerda Jacquinet, el americano James A. Anderson fue uno de los precursores de la distinción de diversos paradigmas en la Educación Mediática al sostener, en el marco de una obra publicada en 1983, que “la idea que se hacían profesores e investigadores de la instrucción en televisión (...) se supeditaba a la idea que unos y otros se hacían de su influencia en el público”.⁴⁶⁸ De este modo, distinguía cuatro tradiciones que marcaban la introducción de los medios de comunicación como objeto de estudio en las escuelas: el *enfoque normativo*, el *enfoque reflexivo*, el *enfoque crítico* y el *enfoque semiológico*.

El *enfoque normativo* parte de la denuncia de los medios de comunicación como agentes de ideologización y manipulación de audiencias y sostiene la necesidad de poner en alerta a los espectadores –y en el caso que nos ocupa, a los estudiantes– con el objetivo de protegerles ante los efectos perniciosos de estos medios. El *enfoque reflexivo* tiene como punto de partida una concepción más comprensiva de la relación entre medios y audiencias; asumiendo, desde la Teoría de los Usos y Gratificaciones, que cada espectador se apropia de los medios en función de sus preferencias y contextos personales en un proceso de *domesticación*.⁴⁶⁹ El *enfoque crítico* propone un análisis en profundidad de los contenidos mediáticos que contemple el estudio de los géneros, características y contextos de producción. Por último, el *enfoque semiológico* reivindica una alfabetización en los lenguajes propios del audiovisual a través del análisis de las

⁴⁶⁷ ARANDA, D. *Comunicació i Cultura: Una proposta metodològica i educativa*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Ciències de la Comunicació, 2000. (Trellat d'investigació).

⁴⁶⁸ ANDERSON, A. J. “Television Literacy and Critical Viewer”. En: VARIOS. *Watching TV, Understanding TV: Research on Children? Attentional Comprehension*. New York: Academic Press, 1983. Citado en: JACQUINET, G. “Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 29-35; p. 30.

⁴⁶⁹ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

técnicas y estrategias que se imponen en la producción con el objetivo de desvelar los *mecanismos de representación de la realidad*.⁴⁷⁰

Partiendo de estos cuatro enfoques, Len Masterman esboza sus tres paradigmas de la Educación Mediática: *Inoculative paradigm*, *Popular Arts paradigm* y *Representational paradigm*; poniendo al descubierto, como ya lo hiciera Anderson, la estrecha relación entre las diversas maneras de concebir la Educación Mediática y las distintas corrientes de investigación y análisis de la relación entre medios de comunicación y sociedad.

5.2.1 Paradigma vacunador

Para Masterman, y para otros autores como Buckingham o Silverstone, la clave para entender la evolución de lo que históricamente se ha conocido como Educación Mediática se encuentra en la pregunta: *¿Por qué estudiar los medios?* Sin embargo, esta pregunta está inevitablemente ligada a otra, sin la cual carece de sentido: *¿Cómo estudiar los medios?*⁴⁷¹ Según Len Masterman, la primera respuesta que la investigación en medios ofreció a la cuestión de por qué estudiar los medios fue que estos no eran sino una enfermedad social; así, la respuesta a la segunda pregunta parece obvia: los medios deben estudiarse como mecanismo de protección.⁴⁷² Por consiguiente, el primer enfoque de la Educación Mediática –entendida como la disciplina que defiende la introducción de los medios de comunicación en el proceso educativo– se corresponde con una concepción *en contra* de los medios.⁴⁷³

⁴⁷⁰ JACQUINOT, G. “Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 29-35; p. 30.

⁴⁷¹ Esta pregunta da título a la obra: SILVERSTONE, R. *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu, 2004. El título de este libro, a su vez, parece inspirarse en la Conferencia Internacional *Educating for the media and the digital age* llevada a cabo en Viena y coordinada por la Unesco entre los días 18-20 de abril de 1999 y cuya publicación pone de manifiesto la estrecha relación entre el *porqué* y el *cómo*: “Media Education-Why?” y “Media Education-How?”. UNESCO. *Conferencia Internacional Educating for the media and the digital age*. Viena: Austrian Federal Ministry-Unesco, 1999, pp. 36-205. [En línea]. Fuente:

<www.cremitt.unicatt.it/allegati/documentation.pdf>. Consultar también: BUCKINGHAM, D. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005.

⁴⁷² Por esta razón, el paradigma vacunador identificado por Masterman es recogido por otros autores bajo la denominación más genérica de ‘enfoques proteccionistas’. TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003. (Tesis Doctoral).

⁴⁷³ “The earliest answer to the question: Why study the media? Ran something like this: “The mass media are really like a kind of disease against which children need to be protected”. MASTERMAN, L. “The media Education Revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14; p. 6. Para autores como David Buckingham este hecho “es un ejemplo de *actitud defensiva*. En ella se

Al hacer referencia a este paradigma como un paradigma vacunador,⁴⁷⁴ Masterman hace patente la relación entre esta concepción y la primera etapa de la *Mass Communication Research* (1920-1940); que coincide con la percepción de que los medios de comunicación son instrumentos ideológicos de influencia, impacto o *inoculación* directa en la *masa* social. Esta última, deviene despersonificada, uniforme y desprotegida ante unos medios de comunicación que son instrumentos de poder y sumisión. Si los medios de comunicación producen efectos inmediatos, la educación –que asume el mismo esquema comunicativo propuesto por Laswell para el estudio de la comunicación– también debe producirlos. Así, si la primera inyección contiene el virus; la segunda debe contener, necesariamente, el antídoto.

5.2.2 Paradigma del arte popular

Según sostiene Masterman, esta concepción de la Educación Mediática como inoculadora de mensajes-antídoto perdurará hasta principios de la década de los sesenta; momento que coincide, en el campo de la Teoría de la Comunicación, con una apertura hacia una visión hermenéutica, activa y creativa del proceso comunicativo de la mano de los Estudios Culturales, con notables influencias en la investigación en materia de educación. Al constatar el papel activo de los receptores y su capacidad para tomar una decisión de consumo y uso de los medios basada en las preferencias, la Educación Mediática reformulará su objetivo centrándose, ahora, en educar dichas preferencias:⁴⁷⁵

What effectively put an end to the dominance (though not the existence) of the inoculative paradigm was the arrival in schools in the early 1960s of a generation of young teachers whose intellectual formation

refleja una vieja sospecha que ha pesado sobre los medios y la cultura popular y que muy bien podría considerarse un rasgo definitorio de los sistemas educativos modernos”. BUCKINGHAM, D. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005, p. 29. (La cursiva pertenece al original).

⁴⁷⁴ Optamos por la traducción más habitual del inglés *inoculative paradigm* como paradigma vacunador, siguiendo a autores como Aranda; sin embargo, somos conscientes de que el término vacunador pierde ciertas connotaciones –de gran carga significativa– frente al término *inoculador* (del latín *inoculare*); puesto que si bien una primera acepción del término no guarda diferencias: “Introducir en un organismo una sustancia que contiene los gérmenes de una enfermedad”, los matices surgen al constatar que también se refiere a “pervertir, contaminar a alguien con el mal ejemplo o la falsa doctrina”, así como “inculcar”. Estas dos acepciones hacen imposible concebir a este paradigma como un paradigma protector; proponiendo más bien la connotación de manipulador o doctrinario. Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

⁴⁷⁵ MASTERMAN, L. “The media Education Revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14; pp. 6-7.

owed every bit as much to the influence of popular culture, and particularly films, as it did to print-based culture (...) They produced a new answer to the question: Why study the media? It was to enable students to discriminate not against the media but within them. To tell the difference, that is, between the good and the bad film.

Esta nueva concepción de la relación entre medios y audiencias trajo consigo una necesaria reformulación de la investigación en Educación Mediática a lo largo de la década de los sesenta; no obstante, la pervivencia de sus premisas proteccionistas en torno a la infancia y la juventud, constituyeron –según Masterman– un factor clave para su declive a mitades de los setenta. En este punto, las investigaciones realizadas en el marco de los Estudios Culturales fueron determinantes en la comprensión del rechazo que este segundo enfoque producía en su aplicación práctica, a través de un currículo de Educación Mediática: Al poner en evidencia que el consumo y uso de los medios forma parte de una decisión fundamentada en la *preferencia*; desvelaban, al mismo tiempo, la capacidad de las personas –y en este caso de los jóvenes y los niños– para llevar a cabo una discriminación basada en el *gusto*. Así, los estudios sobre la *resistencia* hicieron hincapié en que, si bien existen mecanismos de *reproducción cultural* en el seno de las instituciones educativas –tal y como habían señalado oportunamente sociólogos como Bourdieu y Passeron–⁴⁷⁶ los alumnos llevan a cabo *prácticas contrahegemónicas*.⁴⁷⁷ De este modo, este segundo enfoque de la Educación Mediática estaba destinado al fracaso al pretender establecer unos índices de calidad cultural que entraban en contradicción con los gustos y preferencias, así como con los usos y apropiaciones, de los medios de comunicación en el marco de la infancia y de la juventud.⁴⁷⁸

⁴⁷⁶ Ver: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977. Y, especialmente: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003.

⁴⁷⁷ Jurjo Torres señala oportunamente la notable incidencia de la Sociología crítica y de la implantación de nuevos modelos de investigación basados en técnicas cualitativas que ayudaron a “desvelar el interior de esa “caja negra” de los análisis teóricos anteriores (...) Surgen de esta manera nuevos modelos teóricos que captan las resistencias que se producen en las aulas, y su importancia; modelos que ven la institución escolar no únicamente como un sistema de reproducción, sino también de producción (...) que nos permite otorgar otras funciones al sistema educativo (...) Frente al mentalismo de la escuela, los adolescentes “colegas” generan un <<antiintelectualismo>> que no estaba previsto en los programas oficiales”. TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1991, p. 114 y p. 119. Para una mayor aproximación al respecto consultar: ARANDA, D. *Comunicació i cultura: Una proposta metodològica i educativa*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Ciències de la Comunicació, 2000. (Treball d’investigació). También se recomienda la lectura de: BUSQUET, J. *La cultura*. Barcelona: UOC, 2006.

⁴⁷⁸ MASTERMAN, L. “The media Education Revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14; p. 7.

Media teachers found themselves on very uncertain territory when they wanted to demonstrate precisely why this newspaper or television programme or piece of popular music was superior to that one. (...) Hollywood movies, tabloid newspapers, and television games shows -the kind of material liked by students- were bad.

La dificultad se incrementaba progresivamente a medida que los Estudios Culturales defendían formalmente aquello que los jóvenes reivindicaban con cierta rebeldía en las aulas: la necesidad de romper con los discursos hegemónicos para pasar a la defensa, protección y reconocimiento de la cultura popular, así como a una crítica de la concepción del hombre, la sociedad y la cultura de masas.⁴⁷⁹ La Educación Mediática entendida como paradigma del arte popular⁴⁸⁰ quedará debilitada como consecuencia de las críticas lanzadas por estos nuevos enfoques de estudio en materia de educación, medios de comunicación y sociedad.⁴⁸¹ Así, Masterman sitúa en la década de los setenta el paso de un paradigma del Arte Popular –centrado en la estética de los medios– a un Paradigma Representacional –también denominado semiótico y/o ideológico–.

⁴⁷⁹ “La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación *articula* su exclusión de la cultura. Y es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de “lo culto” y “lo popular”. Esto es, de lo popular como in-culto. (...) la de la negación, la de una identidad refleja, la de aquello que está constituido no por lo que es sino por lo que le falta. Definición del pueblo por exclusión, tanto de la riqueza como del “oficio” político y la educación. (...) Sobre la relación del pueblo a la educación –que es el modo ilustrado de pensar la cultura– (...) La relación no podrá ser sino vertical: desde los que poseen activamente el conocimiento hacia los que ignorantes, esto es, vacíos, sólo pueden dejarse llenar *pasivamente*”. MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998, pp. 5-6. Para una profundización sobre el debate académico en torno a la cultura, consultar también: BUSQUET, J. *Lo sublime y lo vulgar. La “cultura de masas” o la pervivencia de un mito*. Barcelona: UOC, 2008.

⁴⁸⁰ Existen diversas denominaciones para el Paradigma del Arte Popular. Ferguson lo denomina “enfoque elitista”; Buckingham lo incluye como una variante del ‘enfoque proteccionista’; Gutiérrez se refiere a él como ‘enfoque directivo’; mientras que Tucho lo recoge bajo la denominación de ‘enfoques discriminadores’. TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003. (Tesis Doctoral).

⁴⁸¹ Es en este contexto donde debe situarse la autocritica de Len Masterman sobre la fragmentación de la Educación Mediática que tuvo lugar en la década de los setenta; coincidiendo con el auge de la fórmula, más restrictiva, de Educación en Comunicación Audiovisual (ECA): “It was clear, then, by the mid-1970s that the Popular Arts paradigm, as a way of making sense of all of the media, was exhausted. (...) Most of the 1970s are best characterised as a period of fragmentation of the subject. It was, as yet, difficult to think of media studies as a coherent and disciplined area of study at all”. MASTERMAN, L. “The media revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14; p. 8.

5.2.3 Paradigma representacional

El Paradigma Representacional viene definido por el paso de la concepción de *los medios como medios* al reconocimiento de *los medios como mediaciones*.⁴⁸² Para Masterman, este hecho constituye una de las principales aportaciones de la semiótica al estudio de los medios de comunicación y, por consiguiente, también a la Educación Mediática.⁴⁸³ A partir de la década de los setenta, los estudios llevados a cabo por autores como Stuart Hall,⁴⁸⁴ evidenciaron el carácter activo del mal denominado receptor en el proceso de (re)significación –y, por tanto, apropiación– de los productos culturales.

El Paradigma Representacional centra su interés en el ámbito de la ideología, la política y el poder; que pasarán a convertirse en los pilares fundamentales de la investigación en Educación Mediática a partir de la década de los ochenta.⁴⁸⁵ Desenmascaradas las connotaciones ideológicas de la noción de Cultura, autores como Jesús Martín-Barbero propondrán pensar la educación y la política desde el ámbito de la comunicación.⁴⁸⁶ En este sentido, se abre un nuevo contexto de referencia para la Educación Mediática; concebida, ahora, en el seno de la educación formal, pero en el marco de una noción de educación abarcativa, que contempla, además, la existencia de una educación no formal e informal; y, por consiguiente, que entiende por educación un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

A través del Paradigma Representacional, la Educación Mediática adquiere su verdadera significación en un currículo de educación formal y bajo un nuevo enfoque educativo: el Paradigma Reflexivo. En este contexto, la Educación Mediática –en particular– y la educación formal –en general– dejan de ser conceptualizadas como

⁴⁸² MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998; MASTERMAN, L. “The media revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14.

⁴⁸³ “Semiotics (...) helped establish the first principle of media education, the principle of non-transparency. And it helped establish the dominant concept of media education as being of representation.”. *Ibid.*, 8.

⁴⁸⁴ HALL, S. “Encoding and Decoding in Television Discourse”, 1973. En: HALL, S. [et al.]. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. Londres: Hutchinson, 1980.

⁴⁸⁵ MASTERMAN, L. “The media revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14; p. 9.

⁴⁸⁶ Consultar dos de sus aportaciones más importantes al respecto: MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998; MARTÍN-BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

mecanismos de *protección* (Paradigma Vacunador) o de *transmisión* de los discursos y gustos hegemónicos (Paradigma del Arte Popular). Es en este punto donde radica lo que Masterman denomina como ‘Revolución de la Educación Mediática’ (*The Media Education Revolution*): el re-descubrimiento del proceso comunicativo como un proceso *discursivo*.⁴⁸⁷

Knowledge was not simply something which existed in the world-out-there, and which was relayed to students via textbooks and teachers. It was not something which others possessed and students lacked. (...) Knowledge and ideas, on the contrary could be actively produced and created by students through a process of investigation and reflection. The world-out-there wasn't the proper end of education, but its starting point.

Masterman parece entrever en la Educación Mediática la clave para un cambio de paradigma de mayor amplitud y con dos principales consecuencias: una reformulación de la noción de educación y del papel de la educación formal en el marco de una Educación Permanente; y una educación formal que, lejos de descontextualizar y fragmentar, conecte al educando con la sociedad en la que vive. El objetivo de *religar* deviene también permanente en cuanto se extiende a lo largo de toda la vida. Es así como la educación, en su plano actual, vuelve a encontrar puntos de referencia en la concepción de la educación como *duco* en detrimento de una educación entendida como *movere*.

Para autores como Aranda, en el Paradigma Representacional-Discursivo “l’ensenyament-aprenentatge del mèdia es vertebrava a partir de les polítiques de representacions empenyent a l’ensenyament (...) al centre de les qüestions polítiques i socials més importants del nostre temps.”⁴⁸⁸ Sin embargo, cabe tener presente que si bien Masterman esboza los tres paradigmas de la Educación Mediática en clave de evolución histórica, “el que ell anomena paradigma representacional és encara un

⁴⁸⁷ Según la definición de *discursivo*: que *discurre*; por consiguiente, del latín *discurrere*, “Andar, caminar, correr por diversas partes y lugares; transcurrir en el tiempo, reflexionar, pensar, hablar acerca de algo, aplicar la inteligencia”. Consultar: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. 22a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. [En línea]. Fuente: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Ver también: MASTERMAN, L. “The media revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14; p. 11.

⁴⁸⁸ ARANDA, D. *Comunicació i Cultura: Una proposta metodològica i educativa*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Ciències de la Comunicació, 2000, pp. 26-27. (Treball d’Investigació).

element estrany dins el currículum”.⁴⁸⁹ Pese a que en el plano teórico, a partir de la década de los sesenta, cobra protagonismo la concepción de la necesidad de superar un paradigma instrumental o *no problematizador*⁴⁹⁰ para asumir un paradigma de carácter reflexivo, en el plano de la práctica educativa este cambio ha resultado menos significativo.⁴⁹¹

Los enfoques tecnologicistas o no problematizadores parecen imponerse. Cierta visión reduccionista de la educación en comunicación parece constituirse como núcleo esencial a pesar de décadas de trabajo teórico-práctico en torno a un enfoque crítico. Cuando más falta haría a nuestro entender un paradigma crítico-transformador de la comunicación en nuestra sociedad, más se refuerza esta visión complaciente y simplificadora de los medios en el aula.

Al desacuerdo con respecto al primer nivel de concreción (diversidad de *nociones*) y al segundo nivel de concreción (diversidad de *enfoques* teóricos), deben sumarse otros puntos candentes que se sitúan en el plano de los *objetivos* de un currículo formal en Educación Mediática: *Dónde* (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, contexto universitario, etc.) y *cómo* debe implantarse dicho currículo (de manera transversal, como asignatura obligatoria, como asignatura optativa, etc.) son aspectos que pueden incluirse en lo que podríamos denominar un tercer nivel de concreción de la noción de Educación Mediática.

⁴⁸⁹ “una opció educativa al voltant dels mèdia implica certs canvis pedagògics que la institució educativa no vol assumir o no s’ha plantejat”. *Ibid.*

⁴⁹⁰ Tucho establece una categorización de los enfoques predominantes en el estudio de la Educación Mediática que incluye como ‘enfoques no problematizadores’ a los derivados de “la visión de los medios como transmisores neutrales de contenidos y su concepción en el aula como simples herramientas de apoyo”. TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003, p. 56. (Tesis Doctoral).

⁴⁹¹ TUCHO, F. “24º Congreso de la Asociación Internacional De Estudios de Comunicación Social IAMCR, Porto Alegre (Brasil), julio de 2004. La educación en medios frente a sus retos actuales”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 192-194; p. 193.

5.3 Definición y principales rasgos de un currículo en Educación Mediática en el marco de la educación formal

Como recuerda Aguaded, una de las definiciones de referencia a nivel mundial con respecto a la Educación en materia de Comunicación, es la propuesta en 1979 por un grupo de expertos convocados por la Unesco en París. De ella se desprende, que la Educación en medios comprende:⁴⁹²

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación.

Dos décadas después, nuevamente en el marco de la Unesco, se llevó a cabo en Viena una Conferencia Internacional bajo el título *Educating for the media and the digital age* en la que 33 expertos de diversos países intentaron dar respuesta al *por qué* y al *cómo* estudiar los medios de comunicación, considerándolos –junto a las estrategias de futuro– dos de los tres grandes problemas de la consolidación de la Educación Mediática en un contexto global. De ella se desprende una definición general de Educación Mediática integradora y conciliadora, que abarca tanto a los medios tradicionales como a los digitales en el marco de un amplio paradigma educacional – formal, no formal e informal– de carácter crítico y reflexivo; sin olvidar, por este motivo, los aspectos más destacados de su necesaria educación instrumental con el objetivo de garantizar el acceso y las habilidades propias de una alfabetización mediática.

La Educación Mediática se define como aquella educación que corresponde a “all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the style as well as the moving image, delivered on any kind of technology”. A su vez, se considera que esta educación permite a las personas entender los medios de comunicación y las formas en que operan, así como adquirir las destrezas en su uso para

⁴⁹² UNESCO. *La Educación en materia de Comunicación*. París: UNESCO, 1984, p. 8. En: AGUADED, I. *La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto Iberoamericano*. En: AGUADED, I.; CABERO, J. (dir.) *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. España: Universidad Internacional de Andalucía, 1995.

hacer frente a cinco importantes objetivos educativos en el marco de una necesaria Educación Permanente.⁴⁹³

Objetivos de la educación en la era de los medios

- **Analizar**, criticar, reflexionar y crear contenidos propios de los medios
- **Identificar** las fuentes de origen de los textos mediáticos, así como los intereses políticos, sociales, comerciales o bien culturales propios de los contextos de producción
- **Interpretar** los mensajes y los valores en los medios
- **Seleccionar** apropiadamente los medios de comunicación necesarios para divulgar sus propios mensajes o historias con el objetivo de alcanzar a su público objetivo
- **Demandar** el acceso a los medios como receptores y como productores

Posteriormente se han llevado a cabo una gran diversidad de congresos, encuentros y conferencias internacionales con el objetivo de delimitar estos puntos de partida propuestos en Viena. No obstante, no existe un consenso en el amplio debate sobre la Educación Mediática que vaya más allá de la concreción de estos cinco puntos propuestos a finales de la década de los noventa. Por este motivo, estas aportaciones se mantienen intactas en documentos posteriores, como las *Recomendaciones* elaboradas con motivo de la Conferencia Internacional de Sevilla *Youth Media Education* del 15 y 16 de febrero de 2002;⁴⁹⁴ en la que se ratifica la necesidad de implantar, bajo estos

⁴⁹³ UNESCO. *International Conference. Educating for the media age*. Vienna: Austrian Federal Ministry-Unesco, 1999, p. 273 y p. 274. [En línea]. Fuente:

<www.cremiit.unicatt.it/allegati/documentation.pdf>. (Consulta realizada el 10 de noviembre de 2008).

⁴⁹⁴ Tal y como se pone de manifiesto en la Conferencia Internacional del 15 y 16 de febrero de 2002 llevada a cabo en Sevilla, las principales aportaciones a la investigación en Educación Mediática son, a su vez, los tres grandes precedentes de la Conferencia de Sevilla: la declaración de Grünwald (1982), el Congreso Internacional de Educación Mediática de Unesco en Toulouse (1990) y el Congreso Mundial de Viena (1999). Consultar: *Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Unesco. Youth Media Education*. Seville, 15-16 February 2002. [En línea]. Fuente:<http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville%2BRecommendations.rtf>. (Consulta realizada el 10 de noviembre de 2008). También pueden consultarse en línea los tres documentos citados. Ver:

<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF>. (Declaración de Grünwald, 1982).

<http://www.medialit.org/reading_room/article126.html>. (Congreso Internacional de Toulouse, 1990).

<<http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/>>. (*International Council for open and distance education. The 19th World Conference on Open Learning and Learning in a Networked World*, 1999). Con respecto al periodo 2003-2008, existen algunos encuentros a los que cabe hacer referencia. Entre ellos, destaca el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación ‘Luces para el laberinto audiovisual’ celebrado en octubre de 2003 en Huelva; en el mismo año nace el proyecto ‘Mentor’, financiado por la Comisión Europea, en el que colaboran la Unesco y la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otras instituciones y organismos, con el objetivo de formalizar un currículo en Educación en Medios en el

parámetros, un currículo de Educación Mediática en el marco de la educación formal de los países participantes. Este currículo debería estar orientado, según se concreta, al estudio y aprendizaje *con* y *sobre* los medios; de manera crítica y creativa, formal e informal, y con el objetivo de promover tanto el sentido de comunidad y responsabilidad social como el de autonomía personal. Por ello, pese a prestar especial atención a los menores de entre 5 y 12 años, el currículo de Educación Mediática que se desprende de las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Sevilla prioriza el acceso a la Educación Mediática a los jóvenes de entre 12 y 18 años.⁴⁹⁵

Más recientemente, el 16 de diciembre de 2008, el Parlamento Europeo se hacía eco de esta urgente necesidad, reclamando que “la educación mediática tiene que formar parte de los planes de estudio en todos los niveles de educación escolar”,⁴⁹⁶ aceptando, en este punto, *la Comunicación de la Comisión* (de las Comunidades Europeas) *al Parlamento Europeo, Al Consejo, Al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones* del 20 de diciembre de 2007. De ella se desprende que “la alfabetización mediática es la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos.” A

contexto Iberoamericano. Consultar, a este respecto: CASTILLO, P.; GASTALDI, L. “Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 13-20.

⁴⁹⁵ *Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Unesco. Youth Media Education*. Seville, 15-16 February 2002. [En línea]. Fuente:

<http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville%2BRecommendations.rtf>. (Consulta realizada el 10 de noviembre de 2008). Entre los últimos proyectos más representativos es necesario hacer mención al *Project New Media Literacies* (de ahora en adelante PNML), de la John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, que tiene como principal investigador a Henry Jenkins y presenta entre sus objetivos últimos el de reelaborar la lista de competencias clave en medios de comunicación y TIC a partir de la denuncia de la existencia de nuevas habilidades sociales y necesidades educativas. En este sentido, y partiendo de los estudios comparativos de medios realizados por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) –dirigido por Jenkins hasta finales del año 2008–, el PNML presentó en 2006 el informe *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, que constituye un libro blanco en el que se destaca una lista provisional de nuevas competencias mediáticas: la multitarea, la puesta en escena/actuación, las distribuciones cognitivas, la visualización, la navegación transmediática, la simulación, la inteligencia colectiva, el juicio crítico, la negociación, la apropiación y el juego. Este documento sigue siendo, aún hoy, de obligada referencia. Consultar: PNML. [En línea]. Fuente: <<http://newmedialiteracies.org/>>. (Consulta realizada el 29 de noviembre de 2008).

⁴⁹⁶ PARLAMENTO EUROPEO. “El PE sugiere introducir una asignatura de "educación mediática" en las escuelas europeas”. Nota de Prensa del 16 de diciembre de 2008. [En línea]. Fuente: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=ES&type=IMPRESS&reference=200812161PR44614>>. (Consulta realizada el 11 de enero de 2011).

su vez, se pone de manifiesto que “todo planteamiento europeo de la alfabetización mediática debería referirse a la totalidad de los medios de comunicación”.⁴⁹⁷

En este punto, aún hoy siguen siendo de obligada referencia los seis ámbitos de estudio y articulación de un currículo de Educación Mediática descritos por el *British Film Institute* (BFI) y formulados por Cary Bazalgette: El estudio sobre los *Agentes de los medios* (productores, funciones, procesos de producción, instituciones, economía, ideología, intenciones y resultados de los medios); las *Categorías de los medios* (tipologías y géneros); las *Tecnologías relacionadas con los medios*; el *Lenguaje de los medios* (códigos y estructuras narrativas); la *Audiencia de los medios* (procesos de recepción); y, por último, las *Representaciones de los medios* (realidad-ficción, estereotipos, etc.).⁴⁹⁸

De forma similar, Ferrés identifica seis ámbitos de estudio en el marco de una necesaria Educación en Medios en el contexto catalán y en el conjunto del estado español: *el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la audiencia, y la estética de los medios*; mientras que Vivancos ofrece, desde una perspectiva más tecnológica, seis dimensiones en la relación entre educación y tecnologías de la información: *dimensión cognitiva* (adquisición de nuevos lenguajes), *dimensión colaborativa* (aprendizaje colaborativo y redes sociales),

⁴⁹⁷ La comunicación de la Comisión establece, además, que los diversos niveles de alfabetización mediática incluyen: “Sentirse cómodo con todos los medios de comunicación existentes, desde los periódicos a las comunidades virtuales; utilizar activamente medios como la televisión interactiva, los motores de búsqueda de Internet o la participación en comunidades virtuales, y aprovechar adecuadamente el potencial de los medios en cuanto a entretenimiento, acceso a la cultura, diálogo intercultural y aplicaciones para el aprendizaje y la vida cotidiana (bibliotecas, podcasts, etc.); acercarse a los medios de comunicación con sentido crítico tanto en cuanto a la calidad como a la precisión de los contenidos (por ejemplo, con capacidad para evaluar la información, discriminar la publicidad de diversos medios de comunicación o utilizar inteligentemente los motores de búsqueda); utilizar los medios con creatividad en un momento en el que la evolución de la tecnología de los medios y la creciente presencia de Internet como canal de distribución permite cada vez a más europeos crear y difundir imágenes, información y contenidos; comprender la economía de los medios y la diferencia entre «pluralismo» y «acaparación de medios»; ser consciente de los asuntos relacionados con la propiedad intelectual esenciales para una «cultura de la legalidad», especialmente entre las generaciones más jóvenes en su doble capacidad de consumidores y productores de contenidos”. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en un entorno digital”. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 20.12.2007. [En línea]. <Fuente: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:ES:HTML>>. (Consulta realizada el 5 de septiembre de 2011).

⁴⁹⁸ BAZALGETTE, C. "La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria". En: APARICI, R. (ed.) *La revolución de los medios audiovisuales*. Citado por: TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003, p. 83. (Tesis Doctoral).

dimensión comunicacional (gestión de fuentes de información), *dimensión creativa* (creación y difusión de contenidos), *dimensión ética* (autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet), y *dimensión instrumental* de las aplicaciones y servicios de Internet.⁴⁹⁹

De estos seis ámbitos o dimensiones se desprende nuevamente la necesidad –y la voluntad– de conciliar la dicotomía *instrumento-objeto de estudio*. Sin embargo, según Gálvez “la realidad indica que en general [los medios de comunicación] no se contemplan desde esta importante dimensión [como objeto de estudio] sino más bien como fuentes de información, de entretenimiento, como herramientas pedagógicas y/o recursos didácticos”.⁵⁰⁰ En definitiva, siguiendo a Livingstone, la inclusión de los medios de comunicación en las escuelas puede responder a su visión como un *soporte educativo*, a su concepción como *un lenguaje* o bien, a su reconocimiento como configuradores de un *nuevo entorno* o cultura mediada.⁵⁰¹

Nos encontramos, así, ante la paradoja que supone el hecho de que en una sociedad cada vez más mediatizada, los medios de comunicación no constituyan un objeto de estudio formal y reflexivo con un currículo definido y estable. Cada país –y, dentro de estos, cada territorio que dispone de lengua, cultura y tradición propia– adopta muy diversas formas para su estudio. Existen, por consiguiente, serias dificultades para desarrollar análisis comparativos sobre la Educación Mediática,⁵⁰² hecho que explica la notable escasez de investigación al respecto.⁵⁰³ En este punto, son muchos los investigadores que sostienen que queda un largo camino por recorrer en la investigación de la interrelación entre Educación y medios de comunicación.⁵⁰⁴

⁴⁹⁹ Consultar: VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008.

⁵⁰⁰ GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40; p. 38.

⁵⁰¹ LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002.

⁵⁰² CLAREMBEAUX, M. “Presentación. Educación en medios en Europa”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 10-16.

⁵⁰³ Algunas publicaciones periódicas de ámbito científico, como la revista *Comunicar*, han llevado a cabo una pequeña aproximación a este respecto a través de la elaboración de monográficos dedicados al estado de la cuestión del estudio de los medios de comunicación y las TIC en la educación formal en el contexto iberoamericano. Consultar: VV.AA. *La educación en medios en Europa*. Monográfico de la Revista *Comunicar* (2007), núm. 28.

⁵⁰⁴ (...) “la conveniencia de hacer análisis detallados de los actuales programas de formación inicial del profesorado desde la perspectiva de la educación en medios en los distintos países de Iberoamérica; y otros estudios de los planes y programas de todos los niveles escolares y de los materiales curriculares

5.3.1 El concepto de competencia como puerta de entrada de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas

Tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, a partir de mediados de la década de los noventa, el *boom* de la digitalización ha relanzado el interés por las cuestiones tecnológicas en materia de educación. Para autores como Pérez Tornero, este desplazamiento hacia el mundo digital conlleva una debilitación de la perspectiva crítica de la Educación en medios y, en consecuencia, un notable acercamiento a los enfoques instrumentales más propios de la Tecnología de la Educación. Paralelamente, cobran protagonismo concepciones inclusivas que evidencian que, en un contexto de convergencia mediática,⁵⁰⁵ es necesario potenciar la unificación de este ámbito de estudio para que incluya, en un mismo marco teórico, la Educación en Medios tradicional y las nuevas perspectivas que se abren camino frente al fenómeno de la digitalización.⁵⁰⁶

Esta pretendida voluntad de consenso requiere de la reconciliación entre la investigación académica y las principales instituciones en materia de educación en diversos niveles (local, estatal y global). Lamentablemente, aun hoy parece sumamente complicado consensuar una definición y un currículo en Educación Mediática. Existen grandes desaveniencias en cuanto a los objetivos y las estrategias de implementación; de manera que se suceden, de forma desorganizada, múltiples experiencias con muy diversos enfoques con el deseo de introducir los medios de comunicación y las TIC en las escuelas. Como recuerda la vicepresidenta de la Asociación Internacional de Educación en Medios de América Latina, Mar de Fontcuberta:⁵⁰⁷

disponibles para abordar estos temas. Sólo los resultados de este tipo de investigaciones y su difusión son los que permitirán fundamentar las opciones que se elijan y las decisiones que se tomen sobre las futuras propuestas de modelos y políticas para el desarrollo curricular de una educación en medios en Iberoamérica tanto por los docentes como para los estudiantes”. GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40; p. 40.

⁵⁰⁵ JENKINS, H. *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York and London: New York University Press, 2006.

⁵⁰⁶ PÉREZ TORNERO, J. M. “Hacia un nuevo concepto de educación en medios”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 21-24; p. 22. En este punto, como recuerda Livingstone: “Not only is the definition of ‘new media’ far from obvious, but also understanding media access today means mapping complex combinations of diverse media –hence the stress here is not on a particular medium but on the media environment–”. LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002, p. 24.

⁵⁰⁷ DE FONTCUBERTA, M. “La asociación internacional en educación en medios: Mentor”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 41-44; p. 42.

La educación en medios, a través de sus distintas denominaciones (...) ha estado presente en muchos programas y actividades internacionales, en Europa y Latinoamérica (...) Sin embargo, son pocas las respuestas globales que se han dado al respecto. Hay muy pocos ejemplos en el plano internacional de una educación sistemática sobre los medios de comunicación. Existen, eso sí, multiplicidad de enfoques, experiencias y actividades, unas ligadas al sistema educativo, otras extracurriculares; unas que inciden en el análisis crítico de los mensajes, y otras que ponen el acento en la producción de contenidos. Del mismo modo, hay países pioneros en ese campo, que han desarrollado investigaciones avanzadas y actuaciones concretas, y otros en los que la educación en medios es todavía una asignatura pendiente.

En este punto, existen países de larga tradición con respecto a la Educación Mediática – como el Reino Unido, con una trayectoria de más de cuarenta años–,⁵⁰⁸ otros como Francia, si bien cuentan con una amplia literatura en este ámbito, no empiezan a contemplar los medios de comunicación y las TIC en las escuelas en sus documentos oficiales hasta el año 2006.⁵⁰⁹ A su vez, mientras que en países como Alemania, se convierte en “obligatoria o casi obligatoria en diferentes disciplinas y enseñanzas vocacionales”,⁵¹⁰ en Francia, no es objeto de estudio en los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM)⁵¹¹ y en Italia, pese a serlo, el aprendizaje de los profesores se orienta, principalmente, hacia la adquisición de una competencia instrumental.⁵¹² Por otra parte, en países como Bélgica, la Educación Mediática se implanta como un curso obligatorio tanto en primaria como en secundaria;⁵¹³ y en Polonia, pese a constituir una asignatura obligatoria en todos los niveles de la educación básica, finalmente se opta por su aplicación como materia transversal.⁵¹⁴ En Austria y

⁵⁰⁸ Así lo pone de manifiesto la revista *Comunicar* en su número 28, publicado durante el año 2007; un monográfico dedicado a *La educación en medios en Europa*, en el cual se lleva a cabo una visión panorámica de la situación actual de dicha disciplina que muestra los desequilibrios en su implementación en el contexto europeo. Para una aproximación al estado de la cuestión de la EM en el Reino Unido consultar, concretamente: BAZALGETTE, C. “La educación en los medios en el reino unido”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 33-41.

⁵⁰⁹ Así lo sostiene Evelyne Bevort, directora del Centro de Educación y Medios de Comunicación (CLEMI) del Ministerio de Educación de Francia. Ver: BEVORT, E. “La educación en medios en Francia: Difícil consolidación, perspectivas futuras”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 43-48.

⁵¹⁰ TULODZIECKI, G.; GRAFE, S. “Educación en medios de comunicación en Alemania: Desarrollo y situación actual”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 61-68: p. 66.

⁵¹¹ BEVORT, E. “La educación en medios en Francia: Difícil consolidación, perspectivas futuras”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 43-48.

⁵¹² RIVOLTELLA, P. C. “Realidad y Desafíos de la Educación en Medios en Italia”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 17-24.

⁵¹³ CLAREMBAUX, M. “Educación en medios en Europa”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 10-16.

⁵¹⁴ Según sostienen Strykowski, Kakolewicz y Mickiewicz: “Es formalmente obligatoria pero debido a la escasez de profesores preparados hubo una sugerencia por parte de algunos profesores de la inclusión de los objetivos de la enseñanza de los medios en las lecciones a través de los temas transversales (...) La verdad es que en la mayoría de los colegios la enseñanza de los medios de comunicación, aunque formalmente obligatoria, no está presente en la práctica escolar”. A su vez, según explican los autores, en Polonia cobra importancia una concepción de la Educación en Medios propia de la Tecnología de la

Francia también se estudian de manera transversal;⁵¹⁵ mientras que en Suiza, se integra en la asignatura de lengua materna.⁵¹⁶

En lo referente al contexto español, Gabelas sostiene que “hasta los años sesenta la relación con los medios de la educación general y de la escuela en particular, fue de desconfianza y rechazo”, tan sólo eran incluidos en las escuelas, de forma esporádica, como un instrumento auxiliar o bien como una herramienta de protección para los jóvenes.⁵¹⁷ En la década de los setenta, la Ley General de Educación (1970)⁵¹⁸ potencia la creación, en el marco de los Institutos de Ciencias de la Educación,⁵¹⁹ de departamentos de Tecnología Educativa y medios audiovisuales. Para Aguaded, esto supuso “no sólo un cambio estructural de la enseñanza, sino también la apertura de una primera puerta para introducir los medios audiovisuales en la escuela. Desde una vertiente tecnológica hoy ya totalmente desfasada–, los medios se concibieron como recursos facilitadores para la «técnica» docente”. Paralelamente, los Movimientos de Renovación Pedagógica promovieron la introducción de los medios en la educación y la formación de profesores a través de sus Escuelas de Verano.

Educación, por dos razones: por una parte, priman los objetivos instrumentales frente a los críticos; por la otra, existe una fuerte influencia de las aportaciones de la psicología conductista. STRYKOWSKI, W.; KAKOLEWICZ, M.; MICKIEWICZ, A. “La enseñanza de los medios de comunicación en Polonia”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 83-90; pp. 84 y 86.

⁵¹⁵ KRUCSAY, S. “Educación en Medios en Austria: Competencia, comunicación, autonomía”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 111-120; BEVORT, E. “La educación en medios en Francia: Dificil consolidación, perspectivas futuras”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 43-48.

⁵¹⁶ GEORGES, C. “La educación de los medios en Suiza: El <<click>> frente a la <<lección>>”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 103-109.

⁵¹⁷ GABELAS, A. “Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 69-73; p. 70.

⁵¹⁸ En *Breve Historia de la Educación en España* (2002), Capitán Díaz presenta la Ley General de Educación, del 4 de agosto de 1970 –también conocida como Ley Villar, puesto que fue elaborada por el ministro Villar Palasí (1968-1973)– en términos muy positivos. El autor sostiene que dicha ley “es considerada a estas alturas como el primer paso a una política educativa democrática y progresista en la España contemporánea” debido a sus iniciativas para reforzar las competencias de las delegaciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) –hecho que es considerado como un intento de descentralización– y su concepción de la Universidad como “institución plural con vocación social, con ciertos visos de autonomía”. Así, si bien su aplicación fue considerada un fracaso, “logró concienciar a todo el país de la necesidad de una reforma educativa, a pesar de las dificultades financieras, políticas y culturales que pudieran surgir”. CAPITÁN DÍAZ, A. *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial, 2002, p. 368.

⁵¹⁹ Para autores como Aguaded, los Institutos de Ciencias de la Comunicación (ICE’s) “fueron los pilares básicos de la educación tecnológica con los medios en los años 70 y comienzo de los años 80, hasta la aparición de los Centros de Profesores”. AGUADED, I. *La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto Iberoamericano*. En: AGUADED, I.; CABERO, J. (dir.) *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. España: Universidad Internacional de Andalucía, 1995, pp. 37-38.

A lo largo de la década de los ochenta, cobrarán relevancia diversos planes de introducción de los medios en las aulas promovidos desde el ámbito gubernamental. En 1980 se pondrá en marcha en el contexto catalán un *Plan de Incorporación del Vídeo* en la enseñanza y en 1982 el *Programa de Medios Audiovisuales* (Pmav). En el contexto español, el Ministerio de Educación promoverá el plan *Mercurio* (vídeo), *Atenea* (Informática) y *Prensa-Escuela*; así como la creación de una red de Centros de Profesores destinadas a la formación del profesorado en materia de medios.⁵²⁰

En 1990, con la implantación de la LOGSE, el estudio de los medios de comunicación se tratará transversalmente en los currículos educativos de secundaria y de bachiller,⁵²¹ a la vez que se crearán dos asignaturas optativas en secundaria: ‘imagen y expresión’ y ‘procesos de comunicación’.⁵²² La LOGSE será interpretada por numerosos expertos como la superación definitiva de un concepto obsoleto de educación y como una nueva puerta de entrada para los medios de comunicación y las TIC en las escuelas. No obstante, la aplicación de la ley dará lugar a nuevas decepciones y desilusiones.⁵²³ En la década de los noventa, tanto la introducción de la noción de competencia como el estudio de los medios de comunicación continuarán siendo dos de las principales carencias del sistema educativo español, tal y como ponen de manifiesto los estudios realizados por Eurydice en el año 2002 con el objetivo de comprobar la implementación de la noción de ‘competencias básicas’ en el contexto europeo.⁵²⁴

⁵²⁰ *Ibid.*

⁵²¹ Para una breve introducción a la reforma educativa de la LOGSE relacionada con la Educación Mediática, consultar: ARANDA, D. “Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa”. *Comunicar* (2002), núm. 18, pp. 111-116.

⁵²² GABELAS, A. “Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 69-73.

⁵²³ “La Educación mediática apareció en el currículo de la LOGSE de 1990 en objetivos y contenidos de diversas áreas pero, a pesar de llevar veinte años figurando en el currículo, no acaba de llegar a las aulas y, por tanto, a formar parte de la educación integral de los alumnos”. APARICI, R. [et al.]. *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010. [En línea]. Fuente:

<http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>.

(Consulta realizada el 17 de enero de 2011). Consultar también: POZO, J. I. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006; ESCAMILLA, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

⁵²⁴ En referencia a España, el estudio revela que “el término de competencia se utiliza en relación al mundo del empleo pero no aparece en la terminología de la enseñanza general”. EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, La red europea de información en educación, 2002, p. 87. [En línea]. Fuente:

<http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:fjS_a_E0ngMJ:www.riic.unam.mx/BIB/Competencias+Clave.pdf+Las+competencias+clave.+Un+concepto+en+expansi%C3%B3n+dentro+de+la+educaci%C3%B3n>. (Consulta realizada el 10 de octubre de 2008).

En 2006, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) constituirá un nuevo esfuerzo por renovar la concepción teórica de la educación a través de la noción de competencia y, a su vez, por dar respuesta a las nuevas dimensiones de la alfabetización a través del reconocimiento de la necesidad de establecer, en el currículo escolar, una cierta educación mediática. La LOE, que deviene la sexta ley de educación de la democracia española, tendrá como punto de partida la constatación de que “El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de los objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea”.⁵²⁵ Entre estos objetivos prioritarios cobrará relevancia el de “Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida [que] implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las *competencias básicas* que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática”.⁵²⁶

5.3.2 Especificidades de la competencia mediática en el currículo escolar catalán y español

El Parlamento y Consejo Europeos, en comunicado del 18 de diciembre de 2006, establecen ocho competencias clave en el marco de las cuales debe situarse la reformulación del currículo escolar en el conjunto del estado español. En el contexto europeo la *Competencia digital* pasará a considerarse un aspecto fundamental para el desarrollo de las personas, contemplando “el uso seguro y crítico de las nuevas tecnologías” y el conocimiento de las “principales aplicaciones informáticas”.⁵²⁷ Así, de la mano de una concepción abarcativa de la educación y del auge del desarrollo tecnológico aplicado a los procesos comunicativos, las instituciones e instancias internacionales en materia de educación reconocerán, a través de la competencia digital, la existencia de nuevas culturas y alfabetizaciones, y promoverán su incorporación en los currículos escolares:

⁵²⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOE núm. 106,17158, jueves 4 de mayo de 2006, p. 3. [En línea]. Fuente: <http://www.fe.ccoo.es/poleduc/55_tex_def_loe.pdf>. (Última consulta realizada el 29 de noviembre de 2008).

⁵²⁶ *Ibid.* (La cursiva no pertenece al original).

⁵²⁷ PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEOS. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente, de 18 de diciembre de 2006”. En: Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006. [En línea]. Fuente: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. (Consulta realizada el 1 de septiembre de 2008).

Competencias clave para el aprendizaje permanente:

1. Competencia en lengua materna
2. Competencia en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- 4. Competencia digital**
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales

También en el año 2006, y con el respaldo de las políticas educativas europeas, *el Tratamiento de la Información* y la *Competencia Digital* (CTICD) pasará a contemplarse como una de las ocho competencias clave en el currículo educativo de la enseñanza obligatoria española propuesto por la LOE:⁵²⁸

Las competencias básicas en la LOE:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- 4. Tratamiento de la información y competencia digital**
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

En este punto, resulta significativo el matiz que introduce el primer nivel de concreción curricular español con respecto a las recomendaciones europeas en materia de educación en medios y TIC: Pasando de la *Competencia Digital* a la *Competencia en tratamiento de la información y competencia digital* (CTICD), se pretende una

⁵²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Competencias Básicas. [En línea]. Boe, núm. 5, viernes 5 de enero 2007, p. 685. Fuente: <<http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/educacion-secundaria-obligatoria.pdf?documentId=0901e72b80027c21>>. (Última consulta realizada el 30 de diciembre de 2009).

concepción más conciliadora e inclusiva del papel que deben adquirir los medios de comunicación y las TIC en la educación formal; eliminando las barreras entre medios *off-line* y medios *on-line* y asumiendo la existencia de un *entorno mediático*⁵²⁹ caracterizado no por la substitución, sino por la *convergencia*⁵³⁰ y *articulación en red*⁵³¹ propia de los medios.⁵³²

Para Bernabeu, “La presencia de los contenidos de la Educación Mediática en el currículo [de la LOE], invita a plantear el uso educativo de los medios desde una triple perspectiva: *La educación con medios*: Consiste en la utilización de los medios como fuente de información y documentación; *La Educación en medios*: Supone el aprendizaje de los conceptos básicos de la educación mediática; y *La educación ante los medios*: Consistente en un uso reflexivo de los medios que busca sobre todo desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, fomentar una postura activa ante ellos y trabajar, a partir del análisis de la actualidad, los valores de una ciudadanía global”.⁵³³

⁵²⁹ LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002.

⁵³⁰ JENKINS, H. *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York and London: New York University Press, 2006.

⁵³¹ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

⁵³² “La concepción española de esta competencia es más completa que la de la Unión Europea: Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.”. APARICI, R. [et al.]. *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010, p. 20. [En línea]. Fuente:

<http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>.

(Consulta realizada el 17 de enero de 2011).

⁵³³ BERNABEU, N. “*La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas*”. Congreso Euro-Iberoamericano ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales. Sevilla, 13 y 14 de mayo 2010. [En línea]. Fuente:

<<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/publicaciones/congreso%E2%80%99Calfabetizacion-mediatica-y-culturas-digitales%E2%80%99D-13-y-14-de-mayo-2010comunicac>>. (Consulta realizada el 10 de agosto de 2011). Para un análisis más exhaustivo de la presencia de la CTICD en el marco de las enseñanzas mínimas propuestas por la LOE, consultar también: TUCHO, F. “La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de enseñanzas mínimas” *Comunicar* (2008), núm. 31, pp. 547-553.

Enfoques, usos y competencias para la alfabetización mediática según Bernabeu

Enfoques	Usos	Competencias relacionadas
Educación <i>con</i> medios	Los medios como fuentes de información actualizada. Los medios como recurso didáctico de apoyo.	Todas, y muy especialmente, el <i>Tratamiento de la información y competencia digital</i> y la <i>competencia de aprender a aprender</i> .
Educación <i>en</i> medios	Los medios como objeto de estudio. Los medios como recursos para la expresión de la creatividad personal.	Especialmente, la <i>competencia en comunicación lingüística</i> y la <i>competencia cultural y artística</i> .
Educación <i>para</i> los medios	Los medios como reflejos de la realidad. Los medios como transmisores de valores y contravalores.	Todas, y especialmente, la <i>competencia social y ciudadana</i> y la de <i>autonomía e iniciativa personal</i> .

La aprobación de la Ley de Educación de Catalunya (LEC) constituye un paso más en la concreción de la competencia en medios y TIC, al establecer nuevos matices con respecto a la LOE y a las recomendaciones específicas llevadas a cabo en el contexto europeo. Así, en el currículo de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya se definen las siguientes ocho competencias clave:⁵³⁴

⁵³⁴ CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA – Decret 142/2007 DOGC núm. 4915. Annex 1 Competències Bàsiques, p. 2. [En línea]. Fuente: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/competencies_pri.pdf>. (Consulta realizada el 1 de diciembre de 2009); CURRÍCULUM EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATORIA – Decret 143/2007 DOGC núm. 4915. Annex 1. Competències Bàsiques. [En línea]. Fuente: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/competencies_eso.pdf>. (Consulta realizada el 1 de diciembre de 2009).

Las competencias básicas en la LEC:

Competencias transversales:

Las competencias comunicativas:

1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
2. Competencias artística y cultural

Las competencias metodológicas:

3. Tratamiento de la información y competencia digital
4. Competencia matemática
5. Competencia de aprender a aprender

Las competencias personales:

6. Competencia de autonomía e iniciativa personal

Competencias específicas centradas en convivir y habitar en el mundo:

7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
8. Competencia social y ciudadana

Como se desprende del cuadro anterior, el currículo de la educación formal obligatoria propio del contexto catalán establece una distinción entre dos grandes tipologías de competencias: las competencias transversales y las competencias específicas. Como competencias transversales, el currículo catalán entiende aquellas competencias “que son la base del desarrollo personal y las que construyen el conocimiento, entre las que se debe considerar las comunicativas para comprender y expresar la realidad, las metodológicas que activan el aprendizaje, y las relativas al desarrollo personal”; mientras que las competencias específicas, centradas en la convivencia y la ciudadanía, tienen como objetivo promover que “las acciones de los niños y niñas sean cada vez más reflexivas, críticas y adecuadas”.⁵³⁵

Puede constatar, por tanto, una notable evolución en la concreción de la Educación Mediática en el currículo escolar que tiene como punto de partida la progresiva consolidación de una educación formal basada en la adquisición de competencias. Así, el reconocimiento de la existencia de competencias básicas relacionadas con los medios

⁵³⁵ CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA – Decret 142/2007 DOGC núm. 4915. Annex 1 Competències Bàsiques, pp. 1-2. [En línea]. Fuente: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/competencies_pri.pdf>. (Última consulta realizada el 1 de diciembre de 2009).

en el marco de las políticas educativas europeas, pasando por la interpretación española a través de la LOE y por la más reciente aportación catalana de la mano de la LEC, permite vislumbrar relevantes transformaciones en la concepción de la Educación en Comunicación, así como en la necesaria relación entre educación y medios de comunicación:

En primer lugar, la recomendación europea para la introducción de dos competencias lingüísticas diferenciadas –lengua materna y lenguas extranjeras– se convierte, en el contexto español y a través de la LOE, en una única competencia –la competencia *lingüística*–, y se matiza significativamente en el currículo catalán propuesto por la LEC, que introduce la competencia *comunicativa* lingüística y *audiovisual*; poniendo de manifiesto la importancia que desde hace años se viene otorgando (y reivindicando) en el contexto catalán a la denominada Educación en Comunicación Audiovisual (ECA).⁵³⁶

Al contrario que el currículo catalán, el primer nivel de concreción curricular en el conjunto del estado español no explicita la Comunicación Audiovisual en su listado de competencias; si bien, en el Art. 24.7, recuerda que “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, *la comunicación audiovisual*, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.⁵³⁷ A su vez, como apunta Vivancos, “no se habla de Internet (...) Tampoco se menciona la convergencia multimedia o digital que difumina las fronteras entre los actuales medios de comunicación. Por último, se echa de menos que no se mencionen en la definición de la competencia digital, sus facetas creativa, ética e innovadora”.⁵³⁸

En segundo lugar, la octava competencia recomendada en el contexto europeo – Conciencia y expresión culturales –, se convierte, en la propuesta española, en Competencia cultural y artística; mientras que, en el contexto catalán, se la considera una Competencia *comunicativa* artística y cultural. Al unir bajo el título de *competencias comunicativas* a la Competencia comunicativa lingüística y audiovisual y

⁵³⁶ GIFREU, J. (dir.) “L’educació en comunicació audiovisual”. *Quaderns del CAC* (2006), núm. 25.

⁵³⁷ “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”. BOE (2006), núm. 106, p. 17170. [En línea]. Fuente: <http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011). (La cursiva no pertenece al original).

⁵³⁸ VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008, p. 54.

a la Competencia comunicativa artística y cultural, el nivel de concreción curricular catalán demuestra una mayor conciencia de la necesidad de facilitar una cierta *Educación para la Comunicación*; y, por tanto, reconoce la diversidad de (con)textos comunicacionales que deben estar presentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. De este modo, se promueve un concepto de cultura y de arte menos restrictivo y sujeto a una cierta problematización que favorece, en última instancia, la competencia para su recepción, para su uso y para su producción creativa.⁵³⁹

Puesto que las personas construyen su pensamiento en interacción con otras personas, aprender es una actividad social, y *saber comunicar deviene una competencia clave para el aprendizaje*, que se desarrolla y se matiza en todas y cada una de las actividades educativas. *Comunicar, por tanto, es fundamental para la comprensión significativa de las informaciones y la construcción de conocimientos cada vez más complejos.*

Por último, cabe destacar las relevantes connotaciones introducidas por el currículo de la LEC al considerar la existencia de dos competencias diferentes relacionadas con la introducción de los medios y las TIC en las aulas: la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD) y la Competencia Comunicativa Audiovisual (CCA). Mientras que la CCA se centra en los aspectos propiamente lingüísticos y comunicativos y, por tanto, en los medios de comunicación como objeto de estudio; la CTICD, como competencia metodológica, adquiere ciertos matices instrumentales más ligados a la Tecnología Educativa y la Didáctica.⁵⁴⁰ Por consiguiente, el currículo educativo catalán parece conciliar –al menos en el plano teórico curricular– los dos principales enfoques para la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las aulas,⁵⁴¹ mientras que en el contexto español, la CTICD debe hacer frente al reto que supone integrar ambas visiones en una única competencia reconocida.

⁵³⁹ CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA – Decret 142/2007 DOGC núm. 4915. Annex 1 Competències Bàsiques, p. 3. [En línea]. Fuente:

<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/competencies_pri.pdf>.

(Consulta realizada el 1 de diciembre de 2009). (La cursiva no pertenece al original).

⁵⁴⁰ VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008.

⁵⁴¹ Siguiendo a Jacquinot, como instrumento y como objeto de estudio en sí mismos. Consultar: JACQUINOT, G. “Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 29-35.

5.3.3 Limitaciones del concepto de competencia en la inclusión de los medios y las TIC en la escuela

La rapidez con la que se está desarrollando el concepto de competencia en el marco de los sistemas educativos europeos promoviendo reformas de gran calado requiere, no obstante, de una cierta prudencia, cuando no de escepticismo. Los currículos basados en competencias, si bien ponen el acento en los usos potenciales y en las funcionalidades del conocimiento aprehendido, deben velar, al mismo tiempo, por los procesos de enseñanza-aprendizaje que permiten aprehender estos contenidos. Como recuerda Coll:⁵⁴²

Las propuestas consistentes en definir los aprendizajes escolares únicamente en términos de «competencias», prescindiendo de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que éstas movilizan, son engañosas y resultan contradictorias con el concepto mismo de *competencia* (...) El énfasis –justificado y oportuno– en la *movilización* o *aplicación* de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y no se enuncian de forma explícita como sucede en ocasiones en los currículos por competencias.

En el contexto español, ejemplo de modelo mixto en el que predomina la concepción de transversalidad para algunas de las competencias básicas –es decir, que determinadas competencias no se corresponden con una materia concreta, sino con la globalidad de las áreas curriculares–, se ponen de manifiesto algunas de las limitaciones de las que alerta Coll. Así, encontramos que el concepto de *competencia transversal* plantea tres principales riesgos:

En primer lugar, cabe situar el de convertir la noción de competencia –y, por extensión, la introducción de los medios y las TIC en las aulas– en otra *moda educativa*⁵⁴³ que incremente la distancia entre la teoría y la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este punto, Pozo y otros denuncian que “No cabe duda de que en estos últimos años las formas de aprender y enseñar, al menos en los espacios educativos más

⁵⁴² COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa* (2007), núm. 161, pp. 34-39; p. 37.

⁵⁴³ ESCAMILLA, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008; COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa* (2007), núm. 161, pp. 34-39.

formalizados, han cambiado más profunda o radicalmente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace realmente”.⁵⁴⁴ De manera similar, para Orsini, el ideario institucional “muchas veces queda reducido a una buena declaración de principios registrada solamente en el papel, pero no tomada en cuenta a tiempo de planificar la acción educativa concreta”.⁵⁴⁵ En el caso específico de la introducción de los medios y las TIC en las aulas como simple moda educativa, según Mominó y otros:⁵⁴⁶

Parecería que el valor que se da a Internet no tuviera nada que ver con el resto de retos y problemas que las escuelas y los profesores tienen planteados, como si las TIC fuesen el enésimo encargo, un encargo más, de los que recibe la escuela cada vez que los responsables políticos o los creadores de opinión identifican entre los ciudadanos algún nuevo tipo de carencia.

En segundo lugar, para Coll, no explicitar los contenidos educativos que deben sustentar cada competencia clave (currículo explícito) favorece e impulsa la creación de currículos ya no implícitos, sino *ocultos*;⁵⁴⁷ puesto que “el proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida”.⁵⁴⁸ En otras palabras, como se desprende de las investigaciones realizadas por Pozo y otros, “Más allá, o más acá de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa”.⁵⁴⁹

⁵⁴⁴ POZO, J. I. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 31.

⁵⁴⁵ ORSINI, M. “Temas transversales: una experiencia de aula desde la edu-comunicación”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 99-104; p. 103.

⁵⁴⁶ MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 91.

⁵⁴⁷ TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991; MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008.

⁵⁴⁸ COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa* (2007), núm. 161, pp. 34-39; p. 38.

⁵⁴⁹ POZO, J. I. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 34.

En el caso particular de las competencias que permiten introducir los medios de comunicación y las TIC en las escuelas como objeto de estudio, ya hemos puesto de manifiesto que James A. Anderson fue uno de los precursores de la distinción de diversos paradigmas educacionales al sostener, en una obra publicada en 1983, que “la idea que se hacían profesores e investigadores de la instrucción en televisión (...) se supeditaba a la idea que unos y otros se hacían de su influencia en el público”.⁵⁵⁰ Más recientemente, los estudios llevados a cabo sobre la introducción de los medios y las TIC en las aulas en el contexto español, reafirman –como veremos en el siguiente apartado de este capítulo– el importante papel de las creencias implícitas de los profesores en la enseñanza de los medios.⁵⁵¹

En tercer lugar –es decir, el tercero de los retos que presenta una concepción transversal de la implantación de las competencias clave en los currículos de la educación formal– es, siguiendo a Coll, que al obviar los contenidos concretos que deben sustentar cada competencia se obvia también la formación específica del profesorado que debe garantizar su adquisición.⁵⁵² Finalmente, un tratamiento transversal de dichas competencias requiere de una estrecha colaboración entre los docentes de las diversas áreas curriculares. No obstante, recientes informes sobre el tratamiento de las competencias básicas en el sistema obligatorio español sitúan como uno de los principales problemas en la incorporación de la transversalidad competencial las

⁵⁵⁰ JACQUINOT, G. “Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 29-35; p. 30.

⁵⁵¹ “La investigación sobre los procesos de integración de las TIC en la educación escolar ha puesto de manifiesto la importancia de las creencias y percepciones del profesorado en el desarrollo de dichos procesos (...) han aportado evidencias de que las concepciones y las creencias del profesorado respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la innovación y las tecnologías constituyen, por encima de los recursos materiales disponibles y los planes y programas de las administraciones educativas, uno de los factores que más influyen en los procesos de adopción de las TIC en la práctica pedagógica”. SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3-UOC, 2008, p. 91.

⁵⁵² En este punto, también Aparici y otros sitúan la formación inicial del profesorado como una de las principales debilidades en la definitiva implementación de un currículo en Educación Mediática: “En las escuelas universitarias de formación del profesorado (Magisterio), había una asignatura troncal de seis créditos titulada Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, que ahora desaparece por el Plan Bolonia, y aparece otra, con las mismas características, que se titula Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje. El enfoque dependerá, como es costumbre, del departamento que la acoja y de las características de su profesorado. Puede haber alguna optativa, pero la integración de la educación mediática en las didácticas específicas, por lo general, sigue resultando escasa. (...) El profesorado de Secundaria se puede decir que carece de formación inicial en este terreno, salvo el procedente de Bellas Artes y Comunicación Audiovisual, porque el nuevo curso de capacitación pedagógica, parece que no contempla esta temática”. APARICI, R. [et al.] *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010, pp. 44-45. [En línea]. Fuente:

<http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>. (Consulta realizada el 17 de enero de 2011).

dificultades de los profesores para trabajar en equipo.⁵⁵³ Por todo ello, son muchos los autores que consideran que el panorama actual de la Educación Mediática en el contexto español deviene –bajo una estrategia de transversalidad– desordenado y disperso; poniendo de manifiesto que “las instituciones educativas no han motivado un debate en torno a la integración de los <<nuevos y antiguos medios>> (...) que todavía no se han abordado desde un plan de formación, y tampoco se han integrado de un modo coordinado en las aulas”.⁵⁵⁴

Este fenómeno va más allá de los contextos educativos propios de Catalunya o del conjunto del territorio español. Investigaciones similares en contextos muy diversos muestran que el dinamismo y la flexibilidad propias de la implementación de un currículo en Educación Mediática en condiciones de transversalidad comporta dificultades a la hora de trabajar los medios y las TIC como algo más que novedosos soportes educativos.⁵⁵⁵ Mominó y otros consideran que la base de este fenómeno radica en que “los responsables políticos han intuido que las TIC son importantes para la educación, pero aún no disponen de una visión y de una estrategia que hagan comprensible, para el conjunto de la comunidad educativa, cuáles son las prioridades en la incorporación de las tecnologías digitales, qué problemas se pretenden resolver y qué cambios se quieren impulsar”.⁵⁵⁶

Por otra parte, y al margen de las limitaciones del concepto de competencia en la inclusión de los medios y las TIC en las aulas, cabe destacar que estamos lejos de un consenso en el debate sobre la transversalidad o la introducción de una nueva asignatura obligatoria y específica.⁵⁵⁷ Así, los defensores de la Educación Mediática desde la transversalidad consideran que, lejos de implantar una nueva asignatura en los currículos de la educación formal, es necesario que las competencias clave en dicha materia se desprendan de los currículos educativos vigentes; es decir, que se aborden en

⁵⁵³ “Hemos podido comprobar que la cultura del trabajo en equipo no es la más extendida, a pesar de la importancia que tradicionalmente se le ha concedido”. MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, pp. 174-175.

⁵⁵⁴ GABELAS, A. “Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 69-73; p. 70.

⁵⁵⁵ VV.AA. *La educación en medios en Europa*. Monográfico de la Revista *Comunicar* (2007), núm. 28.

⁵⁵⁶ MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 136.

⁵⁵⁷ GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40; p. 40.

las asignaturas existentes a partir de tareas puntuales, debates o incluso pequeños trabajos de investigación.⁵⁵⁸

Sin embargo, una amplia mayoría de los expertos en Educación Mediática muestran un cierto escepticismo ante la aplicación de la transversalidad en el contexto escolar.⁵⁵⁹ Si bien en el plano teórico puede parecer evidente su necesaria aplicación interdisciplinar,⁵⁶⁰ en el plano de la práctica educativa existe la creciente percepción de que no se vela por dicha transversalidad en las diferentes áreas de los currículos de la educación formal.⁵⁶¹ En este punto, estudios recientes sobre los usos reales de las TIC en contextos educativos formales ponen de manifiesto la existencia de notables distorsiones entre los usos previstos y los usos reales, constatando que “La mayoría de usos reales de las TIC identificados no parecen modificar sustancialmente las formas de organización de la actividad conjunta, sino que reproducen y retoman, en lo esencial, patrones de actuación muy similares a los que podrían encontrarse sin el uso de las TIC”. Dicho con otras palabras: “la red se utiliza, fundamentalmente, para continuar haciendo aquello que ya se hacía sin su presencia”.⁵⁶²

De un modo u otro, ya sea en su aplicación como objeto de estudio transversal o bien como un nuevo contenido curricular con un espacio propio, Pier Cesare Rivoltella

⁵⁵⁸ En el contexto catalán y español, la transversalidad en el currículo constituyó “uno de los aspectos más novedosos del modelo curricular” derivado de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990. En dicha ley se contemplaba “la incorporación de determinados ejes que deben estar presentes en todas las áreas del currículo y a lo largo de las diferentes etapas y niveles educativos: Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación Ambiental, Educación sexual, Educación para el consumidor, Educación Vial”, entre otros. Consultar: DE LA CRUZ, G. “Los Ministerios de Educación y Ciencia y gobierno de Canarias. La transversalidad en los materiales institucionales”. *Comunicar* (1999), núm. 12, pp. 156-165; p. 156.

⁵⁵⁹ DEO, F. J. “L’eix transversal o la perfecció de la formula”. *AulaMèdia* (2007), núm. 60. [En línea]. Fuente: <<http://www.aulamedia.org/07/editoabril7.html>>. (Consulta realizada el 12 de agosto de 2011); BREU, R. “Transversalitat: un brindis al sol”. *AulaMèdia* (2005), núm. 41. [En línea]. Fuente: <<http://www.aulamedia.org/05/editomaig5.htm>>. (Consulta realizada el 12 de agosto de 2011).

⁵⁶⁰ La introducción de una asignatura sobre Educación Mediática en el currículo de la educación formal obligatoria es visto, por investigadores como Ferrés o Noguero, como una nueva apuesta por la simplificación y fragmentación curricular y, en definitiva, como un nuevo parche educacional que imposibilita la reestructuración del sistema de enseñanza bajo el prisma de la problematización y la complejización del hecho educativo. Ver entrevista a Joan Ferrés (Anexo 4) y entrevista a Artur Noguero (Anexo 14).

⁵⁶¹ “Pase que no exista una asignatura completa y pase que, en el mejor de los casos, la educación en medios sólo tenga un tratamiento transversal, pero lo que nos parece mucho más grave es que no se vele, al menos, por esta transversalidad”. CLAREMBAUX, M. “Educación en Medios en Europa”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp 11-12. Consultar también: GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40.

⁵⁶² MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 13 y p. 92.

define muy bien el punto de partida del debate acerca de la Educación Mediática al constatar que “ya no es posible hablar de la educación en medios como una actividad que se puede escoger hacer o no: en la medida en que todas nuestras experiencias –de trabajo, de estudio, de relación– están mediadas por los medios, la educación simplemente gira hacia la educación en medios, o mejor, es ésta la que gira simplemente hacia la educación”.⁵⁶³

Debates similares se suceden no sólo en el contexto de la investigación en educomunicación, sino también –y cada vez más– en el marco de las comunidades educativas. En este punto, cabe señalar el reciente encuentro entre profesionales de la educación formal en Catalunya con motivo de la *I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual*, que tuvo lugar del 26 al 30 de abril de 2010, organizada por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y la Fundació “laCaixa”. En el marco de este encuentro, se produjo un debate entre el profesorado del que también se desprende un notable escepticismo frente a la transversalidad de la educación en medios de comunicación.⁵⁶⁴

I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual. 26 de abril de 2010:

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona): “Yo quería preguntarme en voz alta si no sería posible –creo que no sería pedir demasiado– que el millón doscientos mil alumnos de la educación obligatoria de este país pudiera hacer también estas actividades de educación en comunicación. Pienso que también tienen derecho y que si en el año 2010 no lo hacen, es un fracaso del sistema. Es cierto que **la ECA ha ido tirando siempre a base del voluntarismo de algunos profesores**. También estoy de acuerdo en que **es necesario impulsar al equipo directivo a que lo entienda y a que facilite el trabajo**. Pero también es cierto que el Departament d'Educació no está a la altura; yo creo que nos tendría que ayudar mucho más y que eliminar el *Servei de Mitjans Audiovisuals*, como se hizo en su momento, no es una manera de ayudarnos (...) **un eje transversal que recoja todas las asignaturas está muy bien para explicarlo en un auditorio, pero cuando aterrizas en las aulas... sinceramente, no va bien.**”

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “**Muy bien, Ramon; yo creo que has resumido muy bien** –y perdonadme que no haya pedido turno de palabra– **cosas que íbamos comentando un poco entre nosotros**: no tenemos ninguna obligación de impartirla, con lo cual tenemos a toda una serie de alumnos que no tendrán acceso a esta formación”.

⁵⁶³ RIVOLTELLA, P. C. “Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia”. *Comunicar* (2007) núm. 28, pp. 17-24; p. 23.

⁵⁶⁴ Transcripción de la sesión de Formación del profesorado que tuvo lugar el lunes 26 de abril de 2010 de 17:30h. a 20:30h. en el marco de la *I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual*.

Según se desprende de la *I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual*, para el profesorado concienciado con la dimensión mediática y comunicativa de la educación formal, la implementación de un currículo en Educación en medios de comunicación en condiciones de transversalidad también parece comportar un alto riesgo de dispersión y fragmentación. A su vez, se apunta la tendencia a obviar este objeto de estudio a causa de otras rutinas propias de la institución educativa, entre las que destacan –a menudo– las de tipo administrativo:

I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual. 26 de abril de 2010:

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “**Es evidente y es cierto que el tema de los audiovisuales está escrito en los currículums educativos, pero es muy fácil obviarlo**; es decir, me da la sensación de que cuando lo lees dices “ah sí, mira, aquí salen los audiovisuales”, pero cuando empiezas a hacer papeles y cosas de estas que tenemos que hacer ahora, piensas: “ostras, el inspector nos ha pedido que hiciésemos esto otro” y entonces **lo que hacemos es poner –con una presentación distinta– cosas que ya hace veinte años que estamos haciendo**”.

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “De entrada, hablar de competencias no es suficiente. **Todavía no nos hemos puesto de acuerdo en qué quiere decir la palabra competencia; falta mucha reflexión.** (...) Soy jefa de estudios y hace muchos años que también me muevo en este mundo del audiovisual y las estructuras, tanto espaciales como temporales de los centros, hacen que cueste mucho. Aunque seas jefa de estudios no puedes... porque entonces **te piden que cuadricules cosas cuando está clarísimo que lo que tienes que hacer justamente es romper barreras**”.

Resulta igualmente significativo que parte de los profesores que identifican la necesidad de incluir una cierta educación mediática en el contexto escolar, se sientan poco respaldados en sus propios centros:

I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual. 26 de abril de 2010:

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “El año pasado llegué a un instituto y empecé a hacer la materia de informática de cuarto de ESO. Era la primera vez que la hacía y vi que se hablaba de edición de imagen y audio y pensé “¡Fantástico! Es la excusa ideal para hacer cortos.” **Mi primera intención fue animar a todo el equipo de cuarto** porque pensé “bueno, los guiones son una cuestión de lengua; podemos poner música y, por tanto, implicar a los que hacen la optativa de música, etc.” **Resultó que todo el mundo ya tenía hecha la programación para el año (...) No puedo culpar a mis compañeros de que no lo hagan, porque considero que a veces se te pide –desde el departamento o desde la administración– que tiremos un poco de voluntarismo**”.

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “Soy profesora de primaria pero también he sido jefa de estudios durante cuatro años. **También he intentado, en mi centro, vender la moto – como si dijéramos– y no lo he conseguido.**

Intervención de un profesor (identidad desconocida): “Yo hace ocho años que empecé a trabajar el audiovisual en el aula. Ahora estoy en otro centro y estoy intentando trabajarlo. (...) **Me he encontrado con algunos profesores que me han dicho que esto no está en el currículum. A veces los propios compañeros te ponen palos en las ruedas.** Al Departament, os pediría que nos ayudaseis, porque estamos un poco solos”.

A su vez, parte del profesorado parece reivindicar la figura del profesor experto, al considerar que la aplicación de la transversalidad para la inclusión de este nuevo objeto de estudio requiere de competencias específicas que no se corresponden con las que se adquieren mediante los programas de formación permanente:

I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual. 26 de abril de 2010:

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “**He sido formadora de MAV [Medios Audiovisuales] en algunas escuelas y he visto que esta formación no servía prácticamente para nada**: mucho dinero invertido para tener muchos centros con formación que no ha servido para nada”.

Intervención de Ramon Breu (Escola Solc): “Claro, quizá la formación que habéis hecho es justamente la que no funciona: apretar botoncitos sin tener en cuenta que cada día la tecnología va cambiando. **La formación debería centrarse en los aspectos referentes al análisis crítico de los medios audiovisuales y del lenguaje de la comunicación y no tanto en la tecnología.** Quizá es que la estrategia de formación no es la más adecuada.

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “**No todos podemos hacer educación audiovisual.** (...) Se hace un mal uso tecnológico del audiovisual; y ya no hablemos de experiencias mucho más complejas (radio, televisión, cine, etc.). **Hay gente que lleva años reivindicando la figura de un especialista en comunicación audiovisual** y pienso que esto es un tema que se debería trabajar y tratar, porque no todo el mundo lo pueda hacer de la misma manera: bien”.

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “**Creo que el Departament debería trabajar una cierta formación sobre cómo leer esta nueva realidad; haría falta que la formación incidiese en estos aspectos que realmente son los que nos cuestan más a los profesores**”.

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “Si yo hago ciencias y tengo un experto en audiovisuales en el centro, puedo aportar mi parte de ciencias y el otro me puede aportar su parte de audiovisuales. Precisamente, lo que falta es tiempo de reflexión. No vamos hacia ningún sitio si simplemente vamos rellenando huecos. **Pienso que la figura de un especialista es necesaria incluso para trabajar globalmente, transversalmente.**

Intervención de Ramon Breu (Escola Solc): “**Estos contenidos son muy complejos, no los puede hacer cualquier profesor. El lenguaje audiovisual, el análisis crítico, la producción escolar, etc. son temas que no podemos improvisar**”.

Un último aspecto que se desprende del debate llevado a cabo en el marco de la *I Setmana de l'Educació en Comunicació Audiovisual* (abril de 2010) es que, en los centros en los que existe una conciencia con respecto a la introducción de los medios y las TIC en el aula –no sólo como instrumento sino como objeto de estudio– a menudo tienden a buscarse espacios concretos para su desarrollo; obviando, por consiguiente, su aplicación como competencia transversal en el conjunto del currículo escolar:

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “En mi escuela tratamos este tema desde las lenguas extranjeras; prescindiendo totalmente del resto del profesorado. Lo hacemos en inglés y en francés.

Intervención de una profesora (identidad desconocida): “En primaria, la sexta hora es un espacio en el que todos los centros que han querido han podido trabajar el audiovisual. De hecho, todos tenemos que dedicarla a alguna cosa; incluso se puede dedicar a 5 cosas –teniendo presente que estamos hablando de una hora diaria–. En nuestro centro lo tuvimos muy claro y **dedicamos dos horas semanales a este tema**. En secundaria es distinto, porque tienen que hacer las optativas y todo esto; pero en primaria, la sexta hora nos dio este espacio. Si lo queríamos lo teníamos; la formación... ya es otra cosa.”

Por consiguiente, puede constatarse que el estado de la cuestión sobre la introducción de los medios y las TIC en el currículo de la educación formal obligatoria es un *laberinto de Luces y Sombras*⁵⁶⁵ en el que confluyen, de una parte –y como hemos visto hasta el momento– el escepticismo ante la aplicación de la noción de competencia y su dimensión transversal, y de otra, –como detallaremos a continuación– los resultados obtenidos de la investigación sobre la inclusión de los medios y las TIC en las aulas en sus dos dimensiones: como instrumento y como objeto de estudio.

5.4 Hacia la Escuela 2.0

A lo largo de estas páginas hemos puesto de manifiesto que el papel de los medios de comunicación y las tecnologías en los centros y en las aulas de la educación formal obligatoria es un tema de actualidad desde mediados de la década de los sesenta. Primero lo fue tan sólo para un pequeño círculo de investigadores que innovaron en el estudio de las relaciones existentes y persistentes entre educación, medios de comunicación y sociedad; después, como se ha detallado en el primer bloque de contenido de esta tesis doctoral, lo que nació como un ámbito de investigación académica se ha ido convirtiendo, progresivamente, en una prioridad para la Teoría Política de la Educación, tanto en los contextos locales como en los contextos estatales e internacionales. Hoy en día es, además, un tema de debate que escapa a las fronteras académicas y políticas para situarse en el punto de mira de la Opinión Pública, del conjunto de la sociedad, en el marco del reconocimiento de una profunda crisis de los sistemas educativos.

⁵⁶⁵ “Luces en el laberinto audiovisual” *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 133-136.

Catalunya y España no han escapado a este proceso de apertura del debate generado en torno a la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad; tampoco han escapado al reconocimiento de la crisis del sistema educativo y a la necesidad de reformulación del concepto de Educación. Mientras se consolidan las nuevas reformas educativas introducidas por la Ley Orgánica de Educación (2006) o la Ley de Educación de Catalunya (2009) los medios de comunicación y los ciudadanos siguen escépticos la evolución internacional de una crisis educativa que sitúa a España a la cola de Europa.⁵⁶⁶

En el contexto español, desde 1836 –momento en que la organización escolar pasa a dividirse en tres etapas claramente diferenciadas– el currículo escolar se ha visto sometido a un constante proceso de revisión y reformulación; situando a la educación secundaria como principal foco de la problemática educativa.⁵⁶⁷ En este punto nos encontramos aún hoy. Pese a la larga tradición de reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas, el diseño y eficacia de la Educación Secundaria Obligatoria sigue siendo el que recibe las peores críticas, tal y como demuestran los principales estudios llevados a cabo dentro y fuera de las fronteras que delimitan el estado.⁵⁶⁸ A su vez, gran parte de estos estudios parecen más preocupados por los aspectos cuantitativos que por los de tipo cualitativo. Como constata Raventós, “Lo cierto es que en Europa vivimos, en las últimas décadas, una cierta obsesión por el control de los resultados, por la cuantificación y evaluación de todos los problemas educativos, por la valoración del desempeño, del rendimiento de alumnos, de profesores, de escuelas, de centros de formación, etc., que nos conduce hoy a medir, contar y tasar casi todo”.⁵⁶⁹

⁵⁶⁶ PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dir.) *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación “La Caixa”, 2005, p. 11. [En línea]. Fuente: <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁵⁶⁷ “La organización de la educación en tres etapas diferenciadas la establece, por primera vez en España, el duque de Rivas: en un Real Decreto de 1836 en el que se instauraba la primera, segunda y tercera enseñanza. Desde aquel momento, se inició una secular polémica entre las diversas fuerzas políticas sobre el carácter que se debía dar a la educación secundaria (...) El debate lo sintetiza muy bien un diputado liberal, llamado E. Vicenti, que, en 1901, dice: «Todo el mundo sabe lo que debe ser la enseñanza primaria o la superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es preparación para la vida; otros que es la cultura general; otros que es la continuación de la escuela primaria; y otros que es la antecámara de la Universidad». PRATS, J. “El sistema educativo español”. En: *Ibid.*, 178-179. [En línea]. Fuente: <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁵⁶⁸ *Ibid.*, 199

⁵⁶⁹ RAVENTÓS, F. “La crisis de los sistemas educativos europeos”. En: *Ibid.*, 13. [En línea]. Fuente:

Esta fiebre cuantificadora es especialmente significativa a la hora de establecer qué papel juegan los medios de comunicación y las TIC en los centros y en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. En las últimas décadas, los estudios se han centrado en la vertiente más instrumental de los medios, en la vertiente tecnológica, y han pretendido evaluar el estado de la cuestión de este ámbito a través de datos y cifras relativas al equipo tecnológico de los centros. De estos estudios parece desprenderse una relación causal entre mayor tecnología y mayor eficacia en los resultados educativos; una relación causal que autores como Aparici han denominado “el mito del aprendizaje mágico”⁵⁷⁰ y que, aún hoy, sigue sin poder demostrarse.⁵⁷¹ También en este punto, el referente a la dotación tecnológica de los centros educativos, España parecía situarse, en los albores del siglo XXI, a la cola de Europa.⁵⁷²

El 12 de mayo de 2009, en el marco del *Debate sobre el Estado de la Nación*, el presidente del Gobierno, José Luís Rodríguez Zapatero, anunciaba la puesta en marcha del proyecto Escuela 2.0 “para la innovación y modernización de los sistemas de enseñanza” a partir del curso 2009-2010, y a través de la implementación de pizarras digitales, conexión inalámbrica a Internet y ordenadores personales en las aulas.⁵⁷³ El proyecto Escuela 2.0, desarrollado en colaboración y cofinanciación con las Comunidades Autónomas, se materializa, en el caso catalán, a través del proyecto

<http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁵⁷⁰ APARICI, R. “Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación”. Este artículo es fruto de un debate virtual planteado en el marco de los Programas de Nuevas Tecnologías y Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El contenido del artículo puede consultarse en línea. Fuente:

<<http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/13mitos/index.html>>. (Consulta realizada el 8 de febrero de 2011).

⁵⁷¹ Ver entrevista a Pere Marquès en Anexo 12.

⁵⁷² “Según el informe *Education at a Glance 2003*, de la OCDE, España es uno de los países con peor ratio de estudiantes por ordenador: 16 escolares por ordenador, frente a los 9 de media en los países pertenecientes a esa organización, a los 6 de Francia o a los 3 de Suecia o Dinamarca. En el aprovechamiento de estos medios tampoco estamos en mejor posición. Sólo un 30% de los profesores es usuario habitual de Internet para el trabajo escolar”. PRATS, J. “El sistema educativo español”. En: PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dir.) *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación “La Caixa”, 2005, p. 222. [En línea]. Fuente:

<http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁵⁷³ Discurso del Presidente del Gobierno en el *Debate sobre el Estado de la Nación*. Congreso de los Diputados. 12 de mayo de 2009. [En línea]. Fuente:

<http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimohora/media/200905/12/espana/20090512elpepunac_1_Pes_PDf.pdf>. (Consulta realizada el 8 de febrero de 2011).

eduCAT 1x1,⁵⁷⁴ y tiene algunos precedentes significativos que vienen dados por experiencias similares llevadas a cabo en diversas Comunidades Autónomas, como Extremadura –pionera en la implementación de redes telemáticas educativas– y Andalucía. Estas experiencias previas han sido analizadas por diversos proyectos de investigación. Entre ellos, cabe destacar el aprobado y financiado por el Plan Nacional de I+D 2004/07 del Ministerio de Educación de España, con clave de aprobación SEC-2004-01421-EDUC, que tuvo por objeto “describir el impacto más reciente de las tecnologías telemáticas de comunicación en la educación, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en un entorno novedoso, como son los nuevos centros TIC, caracterizados por su alto nivel de tecnologización en la educación primaria y secundaria”.⁵⁷⁵

El estudio se centraba en la observación y análisis de los resultados obtenidos por los 16 centros que constituyeron la primera promoción de esta iniciativa pionera, el Plan de Centros TIC, puesta en marcha en el curso 2003-2004 como “una referencia de innovación pedagógica institucional a gran escala, con una malla educativa de más de 200.000 ordenadores en red funcionando”.⁵⁷⁶ El Plan de Centros TIC permitió la dotación de un ordenador por cada dos alumnos. Este hecho, hoy superado por iniciativas como el 1X1 (un ordenador por alumno), constituía entonces una importante innovación educativa en el marco de un país situado, según el informe *Education at a*

⁵⁷⁴ DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ “Educat 1x1. Educar en un món digital per a aprendre a conviure”. Projecte ‘Escola 2.0 cofinançat amb el Ministeri d'Educació. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. [En línea]. Fuente:

<http://www20.gencat.cat/docs/msi-dgac/eduCAT%201x1/documents/educar_mon_digital.pdf>.

(Consulta realizada el 8 de febrero de 2011). El proyecto eduCAT 1x1 se inició en el curso 2009-2010 con la participación voluntaria inicial de 70 centros. Esta experiencia, considerada una prueba piloto exclusiva para la Educación Secundaria, tuvo continuidad en el curso 2010-2011. En el primer trimestre de este curso se consiguió ampliar el proyecto a un total de 616 institutos. Paralelamente, se abrió una sexta convocatoria para que nuevas escuelas pudiesen integrar el 1x1 durante el segundo cuatrimestre. A su vez, se inició un primer despliegue experimental del proyecto en 21 centros de educación primaria con el objetivo de que, en tan sólo cuatro años, el proyecto pudiera extenderse a la totalidad de los alumnos de secundaria y al ciclo superior de Educación Primaria. No obstante, en el momento en que se redactan estas líneas, el proyecto 1x1 se encuentra en fase de redefinición e integración en el marco del proyecto eduCAT 2.0, presentado en rueda de prensa por la consejera de enseñanza, Irene Rigau, el 9 de junio de 2011. Consultar: DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ “EduCAT 2.0 Instruments digitals al servei de l'aula”. [En línea]. Fuente:

<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Noticies/Documents/roda_prensa_090611.pdf>.

(Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁵⁷⁵ AGUADED, J. I; TIRADO, R. “Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía”. *Educar* (2008), núm. 41, pp. 61-90; p. 62.

⁵⁷⁶ *Ibid.*, 61.

Glance (2003) de la OCDE, como “uno de los países con peor ratio de estudiantes por ordenador”.⁵⁷⁷

Aguaded y Tirado resumían las principales conclusiones del proyecto I+D en un artículo publicado en el 2008 en la revista *Educar* en el que revelaban que “No podemos determinar aún los efectos que la incorporación de las TIC tienen en los centros docentes y en el aprendizaje, debido a que aún no se ha producido una verdadera integración curricular de estos recursos. Estamos asistiendo más bien al desarrollo incipiente de una iniciativa política poco articulada”.⁵⁷⁸ Ambos investigadores señalaban esta alarmante conclusión después de evaluar el proceso y seguimiento del macroproyecto de innovación educativa y constatar que lo que debía haber sido una prueba piloto con objetivos delimitados y preestablecidos sometidos a un proceso de evaluación por parte de la administración, había acabado por convertirse, simplemente, en la introducción de una nueva tecnología sin el acompañamiento de una renovación metodológica de las prácticas educativas.⁵⁷⁹

Mominó y otros llegaban paralelamente a la misma conclusión, en el marco de la explotación de los resultados obtenidos en el *Proyecto Internet Catalunya: La escuela en la Sociedad Red* (2002-2007); fruto de un trabajo de campo realizado entre diciembre de 2002 y abril de 2003 con una muestra de 350 centros catalanes y un total de 9.826 participantes (6.612 alumnos, 2.164 profesores y 1.050 directivos) y del que se desprende que:⁵⁸⁰

⁵⁷⁷ PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dir.) *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación “La Caixa”, 2005, p. 222. [En línea]. Fuente:

<http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁵⁷⁸ AGUADED, J. I.; TIRADO, R. “Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía”. *Educar* (2008), núm. 41, pp. 61-90; p. 75.

⁵⁷⁹ “El plan de puesta en marcha llegó a ser un factor determinante del posterior desarrollo del proyecto. En realidad, no existió tal plan, sencillamente se instaló la red y los equipos con sus programas condicionados por el inicio oficial del curso, fecha en la que debería estar todo instalado. Todo ello trajo consigo una serie de despropósitos en la instalación del cableado y demás dispositivos que produjeron una serie de problemas predecibles (...) Pensamos que el proceso se debería de haber producido de forma paulatina, a través de proyectos TIC pilotos asesorados por expertos, en lugar de adoptar una macromedida institucional centralizada, de orientación tecnocrática, a desarrollar por los agentes educativos, pero sin contar con la colaboración de los mismos en su concepción (...) Los centros docentes, además de haber carecido de un diseño previo del proyecto TIC, en general no han sido en ningún momento supervisados ni evaluados por la inspección, lo que les ha producido cierta desorientación e insatisfacción ligada a sentimientos de abandono por parte de la administración”. *Ibid.*, 82 y 81.

⁵⁸⁰ MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 191 y p. 213.

Seguimos, en cierto modo, lejos de la escuela red (...) la introducción de Internet no ha supuesto un cambio sustancial en las formas de trabajo cotidianas de las escuelas (...) La red es, en esencia, un instrumento al servicio de las finalidades de los actores implicados en la educación. Y es en estas finalidades, que condicionan la manera en que se apropian de ella, donde reside una de las discusiones importantes para aspirar a una educación de calidad (...) La metáfora de la Escuela Red, por tanto, supondría más la oportunidad para reflexionar en torno a un proyecto de cambio más profundo que una realidad.

El Proyecto Internet Catalunya (PIC), dirigido por los profesores Manuel Castells e Imma Tubella, constituyó la antesala de un proyecto de investigación de alcance estatal, el Proyecto Internet España (PIE), cuyas principales conclusiones se publicaron en 2008 bajo el título *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*.⁵⁸¹ Este nuevo proyecto, que parte de una muestra de 800 centros para investigar la inclusión de Internet en las aulas españolas de Primaria y Secundaria, volvía a poner de manifiesto una conclusión reiterada en los estudios previos realizados en diversas Comunidades Autónomas: “la red se utiliza, fundamentalmente, para continuar haciendo aquello que ya se hacía sin su presencia”.⁵⁸² Para los autores de la investigación, esta conclusión se desprende, principalmente, de dos factores: de una parte, los desajustes entre un currículo tradicional y la adopción de instrumentos que requieren renovaciones metodológicas en las prácticas educativas; de la otra, la importancia de las creencias de profesores y directores con respecto al rol que debe adoptar la tecnología en el aula y, más concretamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El primero de estos factores —es decir, los desajustes entre un currículo tradicional y la adopción de instrumentos que requieren renovaciones metodológicas en las prácticas educativas—, ha sido clave en el descubrimiento de las razones por las cuales la introducción de la tecnología no representa una mejora en los resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, cabe señalar la importancia de la investigación desarrollada en el contexto catalán; principalmente a través de los estudios realizados por el IN3 y por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). De una parte, el PIC permite a Mominó y otros desvelar que “En la medida en que las evaluaciones escolares

⁵⁸¹ SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008.

⁵⁸² MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 92.

se basen en la comprobación de que el alumnado es capaz de reproducir la información que le ha sido transmitida directamente durante las sesiones de clase, el hecho de que se hayan o no utilizado las TIC en las aulas influirá muy poco en los resultados obtenidos”.⁵⁸³

A su vez, el grupo de investigación DIM (Didáctica y Multimedia) de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha desarrollado gran diversidad de estudios obteniendo, desde su nacimiento en el año 2000, conclusiones similares, tal y como reconoce el director del proyecto, Dr. Pere Marquès, Titular de Tecnología Educativa del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB:⁵⁸⁴

Dr. Pere Marquès. Director del grupo de investigación Didáctica y Multimedia, de la UAB:

Se dice que todas estas máquinas que estamos poniendo en las aulas son para mejorar la educación –cosa que me parece perfecto– pero lo que nosotros estamos viendo en las investigaciones que hacemos es que los alumnos no mejoran las notas. (...) Hace aproximadamente un año decidimos hacer una investigación para medir esto. Dijimos: “vamos a tomar unos alumnos que han trabajado en cuarto sin tecnología, vamos a trabajar en quinto con tecnología y vamos a ver qué pasa”. Pues pasa que las curvas de rendimiento vuelven a ser idénticas. Lo hemos hecho con alumnos de asignaturas diversas y con una muestra de 4.000 o 5.000 estudiantes. (...) La razón es bien fácil: lo que se les pide en los exámenes no es lo que han aprendido mediante el uso de esta tecnología (...) se les pide que analicen la oración “Ana comía manzanas en el jardín”, o que enumeren las obras que escribió el señor Cervantes, por poner un ejemplo. (...) Si los exámenes son para demostrar procesos de memorización de contenidos, las competencias comunicativas que están adquiriendo [con la introducción de la tecnología en el aula] no están siendo evaluadas por los centros.

En definitiva, parece constatarse que la incorporación de la tecnología en los centros de la educación formal obligatoria española no responde, por regla general, a una

⁵⁸³ *Ibid.*, 230.

⁵⁸⁴ Ver entrevista a Pere Marquès en Anexo 12. En definitiva, para Marquès, existe una profunda incongruencia entre la aplicación de nuevos currículos educativos basados en competencias y viejos sistemas de evaluación basados en la memorización de contenidos. Conclusiones similares se desprenden del *Informe d’Avaluació. Projecte eduCAT 1X1: Una aproximació en la perspectiva de directores i directores de centres participants (2009-2010)*, del 8 de julio de 2010, que sostiene que “Directores i directores coincideixen que encara és massa aviat per parlar de la incidència del projecte en els resultats acadèmics de l’alumnat i que per valorar-la adequadament s’hauran de repensar les pautes d’avaluació perquè els aprenentatges i les activitats de l’alumnat amb i sense ordinador no són equivalents”. **CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. Informe d’Avaluació. Projecte eduCAT 1X1: Una aproximació en la perspectiva de directores i directores de centres participants (2009-2010)**. Barcelona: Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu. Programa per a la Reforma del Sistema d’Avaluació de l’Educació no universitària a Catalunya, 8 de juliol de 2010. [En línea]. Fuente: <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d%27avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/eduCAT1x1.pdf>>. (Consulta realizada el 16 de febrero de 2011).

revolución de la concepción educativa, sino a una reproducción de su concepción tradicional transmisiva. En este punto, Sigalés y otros ponen de manifiesto que “Las TIC se utilizan mayoritariamente como herramientas de apoyo a las tareas del profesor, principalmente en los procesos de transmisión de contenidos, ya sea como complemento de las presentaciones orales convencionales (...) o mediante la presentación de contenidos en formatos multimedia”.⁵⁸⁵ Por ello, Mominó y otros sostienen que no existe un nivel óptimo de uso de las TIC en los centros educativos; al contrario, la introducción de la tecnología en el aula debe estar al servicio de los objetivos que justifican y explican su implementación.⁵⁸⁶

Es en el marco de esta constatación cuando cobra relevancia el segundo factor significativo detectado por el Proyecto Internet España que ha sido enumerado con anterioridad: la importancia de las creencias de profesores y directores con respecto al rol que debe adoptar la tecnología en el aula y, más concretamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de la constatación de que las creencias del profesorado constituyen un factor de influencia determinante en los usos educativos de Internet en el aula, los investigadores establecen una clara distinción entre las tradicionales barreras de primer orden en los procesos de cambio educativo –las referentes a los contextos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden favorecer o no la inclusión de estos instrumentos en el aula; como la infraestructura tecnológica de los centros–, y las barreras de segundo orden –las relacionadas con “las creencias de los profesores en relación a la enseñanza y al aprendizaje, sobre el papel que deben jugar las TIC en el proceso educativo y en torno al tipo de prácticas docentes que adoptan”–.⁵⁸⁷ Para Sigalés y otros, en el contexto actual, la investigación debe primar el (re)descubrimiento de estas barreras de segundo orden.⁵⁸⁸

⁵⁸⁵ SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008, pp. 52-53.

⁵⁸⁶ MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 218.

⁵⁸⁷ *Ibid.*, 94-95.

⁵⁸⁸ “La investigación sobre los procesos de integración de las TIC en la educación escolar ha puesto de manifiesto la importancia de las creencias y percepciones del profesorado en el desarrollo de dichos procesos. Han aportado evidencias de que las concepciones y las creencias del profesorado respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la innovación y las tecnologías constituyen, por encima de los recursos materiales disponibles y los planes y programas de las administraciones educativas, uno de los factores que más influyen en los procesos de adopción de las TIC en la práctica pedagógica”. SIGALES, C. [et

Así se desprende también de diversas investigaciones llevadas a cabo desde la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), impulsadas por el Dr. Juan Ignacio Pozo, catedrático de la Facultad de Psicología Básica y coordinador del proyecto ALFA de la Comisión Europea, vinculado al estudio de las concepciones de profesores y alumnos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas investigaciones han reubicado el estudio de la introducción de la tecnología en el aula bajo la consideración de que “ya no basta con estudiar lo que los niños (y sus profesores) hacen (...) el nuevo programa consiste en determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo”.⁵⁸⁹ Para Pozo y otros, es en el reconocimiento de estas concepciones implícitas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje donde pueden situarse las claves para una necesaria renovación de la metodología y las creencias vinculadas con el papel de la educación formal.⁵⁹⁰

Por otra parte, de los estudios citados con anterioridad se desprende que en los centros educativos españoles perdura una limitada visión de las implicaciones del concepto de alfabetización mediática/informacional/digital, a pesar del papel que puedan otorgarles las diferentes reformas educativas o de las diversas dimensiones de estudio propuestas desde la investigación en educomunicación.⁵⁹¹

En este punto, finalizamos este segundo bloque de contenido de la presente tesis doctoral, haciendo referencia –a modo de resumen de algunos de los planteamientos desarrollados previamente– a uno de los más recientes informes elaborados en el contexto español que establece el siguiente cuadro DAFO (Debilidades, Amenazas,

al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008, p. 91.

⁵⁸⁹ POZO, J. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó, 2006, p. 53.

⁵⁹⁰ “Son los cambios culturales del aprendizaje –el hecho de vivir en una cultura del aprendizaje en la que nos sentimos extraños, casi como extranjeros o en el mejor de los casos, como emigrantes, pero nunca como auténticos nativos– lo que nos obliga a ocuparnos de nuestras representaciones implícitas, a explicitarlas y, en esa medida, a cambiarlas”. *Ibid.*, 103. En este punto, cabe tener presente que, como recuerdan Mominó y otros, “la forma en que los alumnos utilizan Internet, cuando están en el aula, depende completamente de la forma en que lo utiliza el profesorado y del tipo de prácticas docentes que adopta”. MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 90.

⁵⁹¹ “Aun siendo importantes, la adquisición de las habilidades instrumentales necesarias para poder utilizar los ordenadores e Internet se consideran insuficientes en los proceso de alfabetización digital (...) Hoy en día, la alfabetización digital pasa por la adquisición de un conjunto de competencias relacionadas con la búsqueda, la selección, el procesamiento, el análisis crítico y la comunicación de la información”. *Ibid.*, 79.

Estrategias y Oportunidades) en la introducción de *La Educación Mediática en la Escuela 2.0*:⁵⁹²

La Educación Mediática en la Escuela 2.0	
Debilidades	Amenazas
Carencias en la formación del profesorado Libros de texto obsoletos Falta de desarrollos curriculares Rutinas y organización escolar Falta de compromiso social	Desidia tradicional Hegemonía tecnológica Visión mercantilista
Fortalezas	Oportunidades
Consenso en la necesidad de la EM Utilidad de las tecnologías en el proceso educativo Formación on-line del profesorado	Ministerio de Educación: Programa Escuela 2.0 Creciente desarrollo tecnológico

Como se desprende del cuadro anterior, entre las principales debilidades en la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas cabe destacar la *carencia en la formación del profesorado*. A lo largo de este capítulo, hemos puesto de manifiesto que la educación en medios de comunicación es una asignatura pendiente no sólo para los adolescentes, sino para el conjunto de la comunidad educativa y, por consiguiente, también para la globalidad del profesorado. Este hecho debilita las bases sobre las que se fundamenta el currículo de la educación formal obligatoria puesto que gran parte del profesorado no está preparado para asumir la transversalidad de las competencias básicas relacionadas con los medios de comunicación y las TIC.

A su vez, según concluye el informe *La educación Mediática en la escuela 2.0*. de julio de 2010, “la formación permanente, en declive por la crisis y por criterios de privatización en muchas comunidades, se inclina más del lado de las tecnologías que de

⁵⁹² APARICI, R. [et al.]. *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010, pp. 44-48. [En línea]. Fuente: <http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>. (Consulta realizada el 17 de enero de 2011).

los lenguajes y los contenidos de la comunicación”.⁵⁹³ En este punto, si bien la educación en medios de comunicación puede favorecer el paso de un paradigma educacional transmisivo a un paradigma de carácter reflexivo; por el momento, fundamentada principalmente en la vertiente instrumental-tecnológica, parece reproducir el modelo de educación en su concepción tradicional. La falta de formación del profesorado es, por consiguiente, un impedimento para la entrada de los medios de comunicación como objeto de estudio crítico y reflexivo en las aulas.

Un segundo factor que debilita la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas es la falta de desarrollos curriculares en materia de Educación Mediática. Así, si bien el primer nivel de concreción curricular –el Diseño Curricular Base (D.C.B), que goza de carácter normativo y establece los objetivos generales del sistema de enseñanza– contempla la Educación en Medios de Comunicación como una prioridad y una necesidad básica; el segundo y tercer nivel de concreción curricular –el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C) y el Proyecto Curricular de Aula (P.C.A), respectivamente– se caracterizan, aún hoy, por una excesiva dependencia de los diseños curriculares que establecen los libros de texto. Por consiguiente, la consolidación de una educación formal obligatoria fundamentada en la adquisición de competencias básicas está estrechamente ligada con el diseño de materiales educativos que garanticen su presencia en los centros. En este punto, para Aparici y otros, “Las grandes editoriales producen libros de texto muy conservadores por el miedo a perder como clientes al profesorado tradicional que consideran mayoritario (...) De esta manera, como estas materias no llegan a los libros de texto, tampoco llegan al aula”.⁵⁹⁴

La pervivencia de un modelo de enseñanza *educo*-transmisiva –que coincide con la visión tradicional de la educación propuesta en el primer bloque de contenidos de este trabajo– constituye, según Aparici y otros, la tercera de las debilidades para la introducción de la Educación Mediática en el currículo de la educación formal obligatoria. Así, las rutinas y la organización escolar heredadas de un paradigma educativo basado en la simplificación y la transmisión de contenidos, ralentizan la

⁵⁹³ *Ibid.*, 44-45.

⁵⁹⁴ *Ibid.*, 45.

consolidación de nuevas metodologías de trabajo, así como la inclusión de nuevas dimensiones educacionales en el aula.⁵⁹⁵

Una última debilidad para la definitiva incorporación de los medios y las TIC, no sólo como instrumento sino –y principalmente– como objeto de estudio en las aulas es, para Aparici y otros, la falta de diálogo entre los distintos agentes socioeducativos. En este punto, los autores del reciente informe sobre *La educación mediática en la Escuela 2.0*, alertan de la necesidad de establecer un compromiso social y educativo que tenga como punto de partida el reconocimiento y la continuidad de la Educación en medios tanto en el entorno escolar como familiar. La familia aparece, así, como un agente socioeducativo capaz de ralentizar la introducción y consolidación de las nuevas dimensiones de la educación formal en el marco de una concepción del aprendizaje como proceso –y no como actividad– desarrollado permanentemente. Por ello, es imprescindible hacer partícipe al entorno familiar de los procesos de renovación educativa que establecen los diversos niveles de concreción curricular.⁵⁹⁶

En el capítulo de amenazas para la definitiva integración de un currículo en Educación Mediática destacan la *desidia tradicional*, la *hegemonía tecnológica* y la *visión mercantilista* de la inclusión de los medios de comunicación en las escuelas. Según sostienen Aparici y otros: “Hace veinticinco años que las NNTT [Nuevas Tecnologías] comenzaron a entrar en los centros, pero la institución escolar siempre ha sido resistente a la incorporación de medios y materiales no impresos”.⁵⁹⁷ No obstante, a partir de la década de los noventa y de la mano del auge de nociones como Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento –tal y como ha sido expuesto en el primer bloque de contenidos de este trabajo–, “Los aspectos técnicos de estas enseñanzas parecen devorar el resto de los contenidos”⁵⁹⁸ en lo que diversos autores han coincidido

⁵⁹⁵ “Los modelos tradicionales de horarios, estructura de las aulas, mobiliario escolar, etc. no favorecen este tipo de enseñanzas (...) El trabajo colaborativo y el aprendizaje a través de aulas virtuales choca con la organización de los centros y con las condiciones laborales del profesorado, que cada vez tiene más alumnos en clase y más horas de clase presencial debido a las restricciones presupuestarias”. *Ibid.*

⁵⁹⁶ Para Aparici y otros, la familia “puede causar problemas al desconocer que las enseñanzas relacionadas con la educación mediática están recogidas en el currículo oficial y forman parte substancial de la formación integral de la persona, llegando a considerarlas como actividades paraescolares”. *Ibid.*, 46.

⁵⁹⁷ *Ibid.*

⁵⁹⁸ *Ibid.*, 47.

en señalar como una nueva utopía *educo*-tecnológica fundamentada en una concepción mercantilista de la información, la comunicación y el conocimiento.

En el apartado de las fortalezas cabe destacar un cierto consenso internacional con respecto a la necesidad de velar por una alfabetización mediática que haga posible el desarrollo de procesos de aprendizaje permanente; tal y como se ha detallado a lo largo de este capítulo. En este punto, la consolidación del concepto de competencia y el reconocimiento de la necesidad global de adquirir competencias básicas vinculadas a la educación en medios, vienen a confirmar lo que algunos autores ya reconocen como un *Derecho a la Educación en Comunicación Universal*.⁵⁹⁹ A su vez, la aplicación de las TIC como instrumento en el proceso educativo permite a la institución escolar renovar concepciones transmisivas por concepciones cooperativas y comunicativas del hecho educativo; mientras que la formación on-line del profesorado –sumada a la creación de redes virtuales de docentes que ponen en común sus prácticas educativas– puede mejorar significativamente la falta de formación del profesorado que impide una correcta aplicación de la transversalidad competencial.⁶⁰⁰

Finalmente, en el capítulo de las oportunidades, Aparici y otros destacan la puesta en marcha del *Programa Escuela 2.0* del Ministerio de Educación⁶⁰¹ como una excelente ocasión para hacer frente a las principales amenazas y debilidades en la inclusión real de las competencias relacionadas con la Educación en Medios en el entorno escolar. Este programa, que supone una apuesta por la integración del ordenador como herramienta de trabajo en las escuelas partiendo de experiencias piloto gestionadas en diferentes comunidades autónomas como Catalunya, a través del proyecto 1X1,⁶⁰² “puede servir

⁵⁹⁹ BREU, R. “Societat civil, comunicació i educació”. *AulaMèdia* (2006), núm. 56. [En línea]. <Fuente: <http://www.aulamedia.org/06/editodesembre6.html>>. (Consulta realizada el 13 de agosto de 2011).

⁶⁰⁰ “La formación on-line del profesorado puede paliar el destroz de las redes públicas de formación que están haciendo muchas comunidades autónomas. Pero debe cuidarse mucho para que no se convierta en un simulacro de formación que lo que pretende es encubrir una forma de reducir el gasto”. APARICI, R. [et al.]. *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010, p.48. [En línea]. Fuente: <http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>. (Consulta realizada el 17 de enero de 2011).

⁶⁰¹ PÉREZ, A. *Escuela 2.0. Educación del siglo XXI*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas, 2010. [En línea]. Fuente: <http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/presentacion_escuela20_sep_2010.pdf>. (Consulta realizada el 26 de agosto de 2011).

⁶⁰² DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ “Educat 1x1. Educar en un món digital per a aprendre a conviure”. Projecte ‘Escola 2.0 cofinançat amb el Ministeri d'Educació. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. [En línea]. Fuente:

para reorientar la forma, excesivamente tecnológica, de entender el uso de las TIC en la educación que tiene el profesorado en la actualidad y redirigir sus prácticas hacia la integración curricular”.⁶⁰³ A su vez, el incipiente desarrollo tecnológico fruto de un mercado que se encuentra en expansión y que abre las puertas “hacia mejores prestaciones, más sencillez en su uso y precios más asequibles” favorece la introducción de los medios y las TIC en las aulas, así como “su mayor utilidad en los procesos comunicativos y de enseñanza y aprendizaje”.⁶⁰⁴

En este punto, cerramos el segundo bloque de contenido de este trabajo con el objetivo de completar el estado de la cuestión de la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad con un estudio sobre las dimensiones y paradigmas de introducción de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya. Este estudio, desarrollado en siete centros concienciados con la necesidad de garantizar la adquisición de una cierta alfabetización mediática en los alumnos, recoge las percepciones y valoraciones de directores, profesores y estudiantes; y se complementa con entrevistas a reconocidos investigadores de Educación en medios de comunicación, permitiendo, así, una aproximación más rigurosa al objeto de estudio.

<http://www20.gencat.cat/docs/msi-dgac/eduCAT%201x1/documents/educar_mon_digital.pdf>.

(Consulta realizada el 8 de febrero de 2011).

⁶⁰³ APARICI, R. [et al.]. *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010, p. 48. [En línea]. Fuente: <http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>.

(Consulta realizada el 17 de enero de 2011).

⁶⁰⁴ *Ibid.*, 44-48.

BLOQUE 3

**Estudio de las dimensiones y paradigmas de introducción de los medios
y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya**

6. Planteamiento de la investigación y estudio de caso

6.1 Justificación del trabajo de campo e hipótesis de partida

El tercer bloque de contenido de este trabajo surge de la voluntad de llevar a cabo un *estudio de las dimensiones y paradigmas de introducción de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria catalana* que permita conocer el estado de la cuestión de los centros educativos con respecto a la introducción de la Educación Mediática en el sentido con que ha sido expuesta a lo largo del segundo bloque de contenido de la presente tesis doctoral. La originalidad de esta propuesta radica, pues, en el hecho de conciliar la investigación de los medios y las TIC como instrumento educativo y como objeto de estudio en las aulas.

Este estudio rehúye de la *perspectiva tradicional o transmisiva*⁶⁰⁵ que parece imperar, aún hoy, en el ámbito de investigación que centra el análisis en las múltiples relaciones que se establecen entre educación, medios de comunicación y sociedad. De este modo, no toma como referencia los resultados escolares que se desprenden de un menor o mayor uso de la tecnología en las aulas –ya analizado en multiplicidad de ocasiones obteniendo resultados poco significativos para la investigación en este ámbito de estudio–;⁶⁰⁶ sino que problematiza la inclusión de los medios y las TIC en las aulas

⁶⁰⁵ Para Mominó y otros, “Quienes estudian la integración de las TIC desde esta óptica no las sitúan como motor de los cambios, sino más bien como instrumentos al servicio de las [tradicionales] metodologías y objetivos educativos (...) los trabajos que abordan las relaciones entre los diversos usos de las TIC y la mejora de los aprendizajes escolares, desde la perspectiva tradicional o transmisiva, se caracterizan por estudiarlas tomando como referencia los resultados escolares, sin cuestionar los referentes curriculares a que responden, ni la forma en que se miden estos resultados habitualmente”. MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 50 y p. 52.

⁶⁰⁶ La Razón, en un artículo publicado el 22 de enero de 2011, desvelaba las “desalentadoras” conclusiones de una investigación realizada por el Ministerio de Educación en 888 centros españoles, en el que participaron un total de 28.000 alumnos y 1.350 profesores, y del que se desprende que “Los niños que no usan nunca o casi nunca el ordenador en clase (el 51%) tienen una puntuación más elevada en conocimientos lingüísticos, sociales, matemáticas y física, frente a los que lo utilizan a diario en los centros escolares o casi todos los días, que suponen el 5%”. [RUÍZ, R. “Educación oculta que los niños que usan el ordenador en clase saben menos”. La Razón. [Madrid] (22 de enero de 2011). El documento puede consultarse en línea. Fuente: <<http://www.larazon.es/noticia/5959-educacion-oculta-que-los-niños-que-usan-el-ordenador-en-clase-saben-menos>>. (Última consulta realizada el 21 de septiembre de 2011)]. En este punto, investigadores como Pere Marquès recuerdan que “los ordenadores no mejoran la memoria de los estudiantes, de manera que si seguimos evaluando partiendo de test memorísticos es evidente que

partiendo de dos cuestiones tan relevantes como innovadoras: el *por qué* y el *para qué*; que superan la versión tradicional orientada hacia el *cuánto* y *con qué resultados*.

Para ello, este estudio debe partir, necesariamente, de una muestra intencional de centros que hayan superado en su praxis educativa la misma versión cuantitativa y tradicional que parece imponerse en la investigación académica relativa a la alfabetización mediática.⁶⁰⁷ A su vez, el escaso protagonismo que recibe, aún hoy, la educación mediática en el currículo escolar⁶⁰⁸ –pese al progresivo reconocimiento que le ha sido otorgado a nivel local, estatal e internacional– hace necesario la investigación y reflexión de los contextos educacionales en los que los medios y las TIC cobran relevancia, no sólo como instrumento, sino –y principalmente– como objeto de estudio en las aulas. Consideramos que sólo así pueden obtenerse conclusiones que posibiliten avanzar y conciliar un doble escenario de acción: el de la investigación académica y el de la praxis educativa.

El diseño metodológico que detallaremos a lo largo de este capítulo surge de la voluntad de verificar o refutar la hipótesis que trabaja como punto de partida de la presente investigación:

no se obtendrán mejoras y que, incluso, como dice el artículo de La Razón, hasta es posible que bajen un poco los resultados, porque si el estudiante ha dedicado parte de su tiempo a realizar actividades no memorísticas con las TIC, es evidente que habrá dedicado menos tiempo a memorizar”. MARQUÈS, P. ¿Aprenden los niños menos con el ordenador? (En línea). Fuente:

<http://www.aefol.com/noticia/%BF%20Aprenden_menos_los_ni%F1os_con_el_ordenador%3F4168>.

(Última consulta realizada el 21 de septiembre de 2011).

⁶⁰⁷ Como se ha detallado ampliamente en el capítulo anterior, de las principales investigaciones llevadas a cabo en el contexto español se desprende que en la mayoría de los centros de enseñanza formal obligatoria los medios y las TIC se ponen al servicio de una concepción tradicional y transmisiva de la educación. Consultar: MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008; SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008; APARICI, R. [et al.]. *La educación Mediática en la escuela 2.0*. Julio de 2010, pp. 44-48. [En línea]. Fuente:

<http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf>. (Consulta realizada el 17 de enero de 2011).

⁶⁰⁸ En este punto, resulta significativa la constatación de Magda Blanes, asesora técnica docente en comunicación y educación audiovisual del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya; quien, en su licencia de estudios, que lleva por título ‘Avaluació de les competències en comunicació audiovisual en finalitzar la primària: instruments i validació’, asegura que: “He pogut constatar, a través de la meua experiència professional, que la Comunicació audiovisual no és present a les escoles. És considerada com una cosa més a fer, no com un canvi necessari, no solament dintre de l'àrea de llengua sinó en tot el procés educatiu”. BLANES, M. *Avaluació de les competències en comunicació audiovisual en finalitzar la primària: instruments i validació*. Barcelona: Departament d'Educació, 2006-2007, p.4. (Disponible en línea). Fuente: <<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1661m.pdf>>.

La introducción de los medios y las TIC en las aulas, no sólo como mero instrumento sino también como objeto de estudio, se produce, principalmente, en los centros y en las aulas en las que existe una concepción inclusiva de la noción de educación. Principalmente, su introducción tiene como punto de partida la innovación desarrollada por un único profesor comprometido con esta nueva necesidad educativa. Cuando esta voluntad impregna a la globalidad del centro, responde a un objetivo mayor: la voluntad de renovar no sólo metodologías sino también concepciones sobre el proceso educativo: principalmente, promoviendo la participación activa del alumnado, y reclamando un rol del profesor como orientador, como guía. Por último, cuando esta voluntad impregna a la globalidad del centro, la Educación Mediática tiende a enmarcarse en un proyecto mayor: la voluntad de ampliar la concepción del proceso educativo a proceso comunicativo partiendo de dos estrategias: la comunicación interna (qué se hace en el centro) y la comunicación externa (cómo nos relacionamos con el entorno para hacer cosas, y cómo comunicamos al entorno lo que estamos haciendo).

6.2 Objetivos del trabajo de campo

Este trabajo de campo se enmarca en los bloques teóricos expuestos en capítulos anteriores y, más concretamente, se desprende de ellos. Por consiguiente, los objetivos más generales del trabajo de campo son los del conjunto de la tesis doctoral:

Un objetivo principal:

1. Ahondar en el debate social abierto en torno a la necesidad de estudiar los medios de comunicación y las TIC en las escuelas.

Cuatro objetivos concretos:

2. Ofrecer un estado de la cuestión con respecto a la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad.

3. Enriquecer el debate abierto con respecto a la inclusión de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas.
4. Conciliar los discursos aislados para generar un marco teórico sólido en torno al objeto de estudio.
5. Abrir nuevas vías de estudio con el objetivo de asumir los retos que plantea la educación del siglo XXI y el papel que los medios de comunicación y las TIC están llamados y llamadas a jugar en el marco de la educación formal obligatoria.

A través de este último bloque de contenido de la tesis doctoral, se pretende contribuir a estos objetivos de base, pero también a otros más específicos que pasamos a detallar:

-De carácter general:

1. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a los conceptos y dimensiones propios de la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas, a través de cuatro agentes fundamentales: expertos, instituciones educativas, profesorado y alumnos.
2. Detectar los puntos de encuentro y desencuentro en la apropiación de la definición de las competencias relacionadas con la Educación Mediática por parte de cuatro agentes fundamentales: expertos, instituciones educativas, profesorado y alumnos.
3. Observar, analizar y problematizar el nivel de integración de los medios de comunicación y las TIC en los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria.
4. Evaluar el nivel de integración de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas y en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria partiendo del análisis del discurso de cuatro de sus agentes fundamentales: expertos investigadores, instituciones educativas, profesorado y alumnos.

5. Concretar las dimensiones bajo las cuales se introducen los medios de comunicación y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas de Educación Secundaria Obligatoria partiendo del análisis del discurso de cuatro de sus agentes fundamentales: expertos investigadores, instituciones educativas, profesorado y alumnos.
6. Observar, analizar y problematizar las posibilidades y condiciones de acceso y de uso de los medios de comunicación y las TIC declarados por los directores, profesores y alumnos.
7. Analizar el discurso institucional, docente y discente sobre la incorporación real y las expectativas de futuro –así como los principales obstáculos y oportunidades– de los medios de comunicación y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De carácter específico:

A. A través de los expertos en Educación Mediática

1. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a los conceptos e implicaciones de la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento.
2. Observar, analizar y problematizar los conceptos y las concepciones vinculadas a la Educación Mediática.
3. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a la transversalidad de las competencias en Educación Mediática.
4. Observar, analizar y problematizar las dimensiones bajo las cuales se defiende la necesidad de introducir los medios de comunicación y las TIC en las aulas.

5. Observar, analizar y problematizar el estado de la cuestión en torno a la introducción de los medios y las TIC en los procesos de enseñanza formal en el contexto catalán, español e internacional. Posibles acuerdos y desacuerdos.
6. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a la percepción de la introducción de los medios y las TIC en las aulas.

B. A través del discurso institucional:

7. Conocer los recursos tecnológicos y mediáticos que poseen los centros educativos; las funciones a las que están destinados, su ubicación, y su grado de accesibilidad por parte de profesores y alumnos.
8. Detectar el grado de compromiso con respecto a la introducción y uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del centro a través de la existencia o no de un Plan TIC en el marco del Proyecto Educativo de Centro.
9. Detectar el grado de compromiso con respecto a la introducción y uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del centro a través de las posibilidades de formación (y grado de cobertura de la formación) en medios de comunicación y TIC para profesores.

C. A través del discurso docente:

10. Observar, analizar, comparar y problematizar el perfil del profesorado coordinador de TIC en los diversos centros.
11. Evaluar el discurso docente sobre los conocimientos y la formación que se otorgan a sí mismos y a sus alumnos con respecto a medios y TIC.
12. Identificar las dimensiones bajo las cuales se introducen los medios y las TIC en el proyecto educativo de aula.

13. Identificar el tipo de actividades propuestas para trabajar las competencias relacionadas con medios y TIC: La Competencia Comunicativa, Lingüística y Audiovisual (CCLA, en su dimensión ECA) y la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD).
14. Observar, analizar, comparar y problematizar las opiniones y creencias de los docentes en cuanto al rol de las TIC en el centro educativo (discurso institucional).
15. Observar, analizar, comparar y problematizar las opiniones y creencias de los docentes en cuanto a las posibilidades y condiciones de acceso y de uso de los medios de comunicación y las TIC en el centro, por parte de profesores y alumnos.

D. A través del discurso discente:

16. Observar, analizar, comparar y problematizar el perfil de los discentes que son objeto de estudio.
17. Evaluar el discurso discente sobre los conocimientos y la formación que se otorgan a sí mismos y a sus profesores con respecto a medios y TIC.
18. Evaluar el discurso discente acerca de los contextos en el marco de los cuales se han asimilado los conocimientos y la formación que se otorgan a sí mismos.
19. Evaluar el discurso discente sobre las repercusiones (positivas o negativas) que puedan desprenderse de sus posibilidades de acceso, hábitos de consumo y uso de medios y TIC en su competencia educativa (formal, no formal o informal).
20. Observar, analizar, comparar y problematizar las opiniones y creencias de los discentes en cuanto al rol de las TIC en el centro educativo y en el aula.
21. Observar, analizar, comparar y problematizar las opiniones y creencias de los discentes en cuanto al rol de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

22. Observar, analizar, comparar y problematizar las opiniones y creencias de los discentes en cuanto al rol de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria.
23. Identificar las dimensiones bajo las cuales se introducen los medios y las TIC en el aula a partir de las percepciones de los propios estudiantes.
24. Identificar el tipo de actividades propuestas para trabajar las competencias relacionadas con medios y TIC (la CCLA, en su dimensión ECA, y la CTICD) declaradas por los alumnos.
25. Observar, analizar, comparar y problematizar las opiniones y creencias de los alumnos en cuanto a sus posibilidades y condiciones de acceso y de uso de los medios de comunicación y las TIC en el centro y en aula, así como las de sus profesores.
26. Observar, analizar y comparar las opiniones y creencias sobre la significación de la alfabetización mediática/digital/audiovisual.

6.3 Metodología del trabajo de campo: Instrumentos, dimensiones y variables

Desde el nacimiento y desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XIX, podemos hablar de una discusión abierta entre los teóricos del conocimiento científico sobre la posibilidad o no de las ciencias sociales de ser verdaderamente ciencia; de aportar conocimiento científico. Entendemos por ciencia “un conjunto de argumentaciones y teorías que pretenden ofrecer explicaciones sobre la realidad con unas condiciones concretas de rigor teórico y metodológico”. El conocimiento científico, por tanto, “permite conseguir una manera más distante y objetiva de conocer, describir, analizar o interpretar el mundo y la sociedad en que vivimos”.⁶⁰⁹ Con este objetivo, las ciencias sociales han ido diseñando y adoptando progresivamente muy diversos métodos e instrumentos de investigación para aprehender los fenómenos sociales. Como recuerda

⁶⁰⁹ BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006, p. 15.

Villasante, “junto a los cambios de la sociedad también cambian los enfoques para entenderla y transformarla”.⁶¹⁰

El trabajo de campo de este tercer bloque de contenido se fundamenta en el marco teórico desarrollado en bloques anteriores. Para responder a los objetivos concretos del estudio de caso se ha diseñado una metodología que combina el análisis indirecto y el análisis directo. Para Alberich, un análisis indirecto consiste en “recoger información que ya existe y analizarla, mediante una recopilación documental y de análisis de textos”. Para ello, se debe tener en cuenta las fuentes y datos básicos que se barajan en el tema de estudio. Por otra parte, el análisis directo parte de “la información que provocamos o producimos nosotros mismos de forma directa”.⁶¹¹ En este punto, cabe distinguir entre instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos.

En la presente tesis doctoral, el análisis indirecto parte de la literatura científica existente sobre la interrelación entre educación, medios de comunicación y sociedad, que ha sido clave en el diseño y desarrollo de los objetivos e hipótesis de partida del trabajo de campo. A su vez, el análisis directo parte de la combinación de instrumentos de investigación cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas exploratorias, entrevistas en profundidad y grupos de discusión):

Fases del estudio:

Fases iniciales

Recopilación documental y bibliográfica
Estado de la cuestión. Entrevistas en profundidad a expertos
Entrevistas exploratorias sobre aspectos metodológicos

Fases avanzadas (Trabajo de campo en los centros):

Estudio cuantitativo. Encuestas a directores, profesores y alumnos
Estudio cualitativo. Entrevistas en profundidad a directores y coordinadores
MAV; grupos de discusión.
Conclusiones

⁶¹⁰ VILLASANTE, T. R.; MONTAÑÉS, M.; MARTÍ, J. (coord.) *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El viejo topo, 2000, p. 14.

⁶¹¹ ALBERICH, T. En: *Ibid.*, p. 59.

Análisis directo: Instrumentos de investigación adoptados

- (E01) Entrevistas exploratorias: Investigadores especializados en instrumentos de investigación cualitativa.
- (E02) Entrevistas en profundidad: Investigadores en educación y medios de comunicación.
- (E03) Entrevistas en profundidad a los coordinadores de audiovisual, tecnología o informática de los centros.
- (E04) Entrevistas en profundidad a los directores de los centros.
- (En01) Encuestas a los directores de los centros.
- (En02) Encuestas a profesores de los centros.
- (En03) Encuestas a alumnos de los centros.
- (FG01) Focus group con alumnos de los centros.

El diseño de este análisis directo responde a una *triangulación metodológica entre métodos*; y, por tanto, a la combinación de diversos métodos de investigación con el objetivo de “paliar las limitaciones de cada *método*, contrarrestándolas con las potencialidades de los otros *métodos*. De esta forma, la *triangulación entre métodos* se convierte en vehículo para la *validación cruzada*, cuando se alcanzan los mismos resultados con métodos distintos, pero que apuntan a la misma dimensión del problema de investigación”:⁶¹²

⁶¹² CEA D'ANCONA, M.^a A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999, p. 52.

Cuadro de metodología de acceso y análisis de la información⁶¹³

DISCURSOS	ACCESO A LA INFORMACIÓN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Investigadores expertos en Educación Mediática	Bibliografía de referencia Entrevista individual en profundidad	Análisis cualitativo a partir de categorías y dimensiones
Discurso institucional de los centros educativos	Cuestionario individual para el director. Contiene: - Preguntas abiertas - Tareas de selección de repuestas dadas Entrevista individual en profundidad ⁶¹⁴	Análisis cualitativo a partir de categorías y dimensiones
Discurso docente	Cuestionario individual para el docente. Contiene: - Preguntas abiertas - Tareas de selección de repuestas dadas Entrevista individual en profundidad ⁶¹⁵	Análisis cualitativo a partir de categorías y dimensiones
Discurso discente	Cuestionario individual para el discente. Contiene: - Preguntas abiertas - Tareas de selección de repuestas dadas Observación y análisis del discurso oral: grupo de discusión y dinámica de grupo	Análisis cualitativo a partir de categorías y dimensiones

⁶¹³ Adaptado de: POZO, J. I. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 379.

⁶¹⁴ Cuando ha sido considerado necesario para ampliar información.

⁶¹⁵ Sólo en el caso de los profesores que actúan como coordinadores de medios audiovisuales.

Cuadro de dimensiones y variables de análisis del objeto de estudio⁶¹⁶

LOS APRENDICES		LOS PROFESORES	
Objeto investigado/ Dominio específico	Variables de los aprendices	Objeto investigado/ Dominio específico	Variables de los enseñantes
Perfil como usuario de las TIC	Titularidad y localización del centro	Perfil como docente y como usuario de las TIC	Edad
Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en el centro educativo	Ciclo escolar Edad y género	Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en el centro educativo	Género Especialidad
Prácticas declaradas y concepciones del aprendizaje con respecto a los medios de comunicación y las TIC		Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de la ESO	Formación docente Experiencia docente
Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de la ESO		Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en su actividad como docente: Prácticas declaradas y concepciones del aprendizaje con respecto a los medios de comunicación y las TIC	Área en el que se realiza la docencia Formación recibida en el uso instrumental de los medios y las TIC
Percepción sobre el perfil del profesorado como usuario de las TIC			Formación recibida en el uso educativo de los medios y las TIC
Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en la educación			
<u>Diversas áreas curriculares:</u>		<u>Diversas áreas curriculares:</u>	
Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Conocimientos de Tecnologías; Educación Visual y Plástica; Lengua Castellana y Lengua Catalana. Otras.		Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Conocimientos de Tecnologías; Educación Visual y Plástica; Lengua Castellana y Lengua Catalana. Otras.	

⁶¹⁶ Adaptado de: POZO, J. I.; SCHEUER, N.; DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, M. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 379.

Cuadro de dimensiones y variables del objeto de estudio

LOS DIRECTORES		LOS INVESTIGADORES	
Objeto investigado/ Dominio específico	VARIABLES DE LOS CENTROS	Objeto investigado/ Dominio específico	VARIABLES DE LOS INVESTIGADORES
Tipología de centro	Titularidad y localización del centro	Percepción sobre la relación entre educación, medios y sociedad:	Área de especialización
Diagnóstico TIC de centro	Adhesión a proyectos de innovación tecnológica y/o educativa	Acuerdo o desacuerdo con las nociones de Sociedad de la Información y/o Conocimiento	Trayectoria como investigador
Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en el centro educativo	Perfil sociocultural y económico del alumnado.	Definición de los conceptos de Educación y Alfabetización mediática/audiovisual/ Tecnológica/en Comunicación y percepción sobre su traducción curricular: CCA Y CTICD	Dimensiones y paradigmas bajo los cuales defiende la educación en medios
Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas	Tasa de inmigración por centro, por ciclo educativo de la ESO y por aula	Percepción sobre la introducción de los medios de comunicación y las TIC en la educación formal obligatoria; así como de las dimensiones y paradigmas que deben vehicular su tratamiento	Contexto de especialización
Concepciones explícitas e implícitas sobre las dimensiones y los paradigmas que deben primar en la introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio en las aulas			
Concepciones explícitas e implícitas derivadas de los objetivos educativos marcados por el centro en cuanto a la inclusión de los medios y las TIC como objeto de estudio en las diversas áreas curriculares que contempla la ESO		Percepción sobre el estado de la cuestión con respecto a la Educación Mediática	

6.4 La combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas: Entrevistas, encuestas y grupos de discusión

6.4.1 La exploración como fase de un proyecto de investigación

Como recuerdan Blanchet y otros, “se suele considerar que una investigación completa debe comenzar por una fase cualitativa, bajo la forma de un conjunto de entrevistas no directivas o estructuradas, seguidas de una fase cuantitativa, la aplicación de un cuestionario o una muestra para lograr una inferencia estadística en el curso de la cual se comprueben las hipótesis elaboradas durante la primera fase y se las complete con informaciones numéricas”.⁶¹⁷

Quivy y Campenhoudt dividen la investigación en ciencias sociales en seis fases: La pregunta inicial, la exploración, la problemática, la construcción del modelo de análisis, la observación y las conclusiones. Dentro de la segunda fase, se recomienda llevar a cabo dos procesos en paralelo: la revisión de la literatura producida sobre el tema y el desarrollo de entrevistas exploratorias. Mientras que la lectura tiene como objetivo conocer los distintos enfoques y teorías que se barajan en el debate abierto en torno a un determinado ámbito de estudio así como conocer el *estado de la cuestión*, las entrevistas exploratorias proporcionan información sobre aquellos aspectos que pueden pasar desapercibidos durante el proceso de investigación. En este punto, Festinger sostiene que “Cada vez en mayor medida la ciencia social requiere datos que los individuos deben comunicar a partir de su propia experiencia. El economista, el sociólogo, el psicólogo y el antropólogo sólo tiene acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conducta anticipada mediante tal comunicación directa.”⁶¹⁸

La entrevista es una de las técnicas más recurrentes en las Ciencias Sociales debido a que permite la obtención de información a partir de un intercambio verbal presencial que constituye, a su vez, un escenario favorable para recoger aspectos subjetivos (opiniones, creencias, valores, etc.) que, de otro modo, escaparían a la observación del

⁶¹⁷ BLANCHET, A. [et. al]. *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista y cuestionario*. Madrid: Narcea, 1989, p. 132.

⁶¹⁸ FESTINGER, L.; KATZ, D. (coomp.) *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona. Paidós, 1992, p. 312.

investigador.⁶¹⁹ Sandin elabora una definición más detallada en la que destaca seis características comunes a toda entrevista: Comunicación verbal, cierto grado de estructuración, finalidad específica, situación asimétrica, proceso bidireccional y adopción de roles específicos por ambas partes.⁶²⁰ Con respecto al grado de estructuración, cabe distinguir, a su vez, tres tipologías de entrevista: Las *entrevistas estructuradas*, basadas en un cuestionario cerrado; las *entrevistas semiestructuradas*, en las que el entrevistador orienta la conversación partiendo de temas o nociones de interés que, si bien conducen el discurso del entrevistado, permiten una mayor flexibilidad y espontaneidad en sus respuestas; y, finalmente, las *entrevistas no estructuradas*, más cercanas a una conversación informal, en la que se desdibujan algunas de las características propias de la entrevista, como la situación asimétrica o la adopción de roles específicos por parte del entrevistador y el entrevistado. Las entrevistas exploratorias son un ejemplo de entrevistas no estructuradas.

La entrevista exploratoria es una herramienta propia de una fase poco avanzada del proceso de investigación. Responde a una necesidad, por parte del investigador, de conocer de primera mano algunos aspectos relacionados con su ámbito de estudio; aspectos que pueden guiar o reorientar sus lecturas de referencia y que pueden serle de gran utilidad a la hora de diseñar la metodología y, en especial, el trabajo de campo de su proyecto de investigación. Su carácter no estructurado es una de sus principales ventajas respecto a otras técnicas de recogida de información como los cuestionarios, debido a que en esta fase poco avanzada del proyecto, es importante recoger información sobre aspectos de muy amplia diversidad y de carácter abierto y subjetivo. En este sentido, la entrevista exploratoria pretende recoger percepciones, opiniones, dudas, problemáticas, etc. a las que se han enfrentado otros investigadores, con el objetivo de aprender de sus experiencias y aplicarlas en su propia investigación. No obstante, algunos autores hacen hincapié en la necesidad de establecer una cierta precaución frente a esta técnica.⁶²¹

⁶¹⁹ BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006.

⁶²⁰ DEL RINCÓN, D. [et. al.]. *Técnicas de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995, p. 307.

⁶²¹ QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Herder, 1997, pp. 67-68.

El contacto con la realidad, la expresión de las vivencias de la gente y la aparente concordancia de los discursos –fruto de los clichés (socioculturales)– pueden fácilmente inducirlo (al investigador principiante) a pensar que todo es más sencillo de lo que le parecía a partir de las lecturas, y que las ideas poco o muy conscientes que tenía sobre la cuestión se corresponden plenamente con aquello que observa (...) y su investigación habrá fracasado irremediablemente porque la exploración se habrá desviado de su función principal, que es la de romper con la especulación gratuita y con los prejuicios.

Quivy y Campenhoudt proponen una pauta para la elaboración de entrevistas exploratorias que recoge los principales aspectos a tener en cuenta en el uso de esta estrategia de recogida de información.⁶²² De esta pauta se desprende que el entrevistador ha de procurar hacer pocas preguntas para no desvirtuar el objetivo de la entrevista, no obligar al entrevistador a reconducir constantemente su discurso ni perder el hilo de su argumentación. Se aconseja la realización de pocas intervenciones, breves y abiertas, con la finalidad de orientar y dinamizar los temas propuestos y generar un clima propicio al diálogo y cercano a la conversación. El entrevistador deberá procurar no posicionarse con respecto a las opiniones del entrevistado para evitar influir en sus respuestas. Por último, y desde un punto de vista formal, es preferible registrar la entrevista a tomar notas de manera sistemática durante la conversación. Este último procedimiento, no sólo resta espontaneidad y dinamismo al encuentro; también dificulta el llevar a cabo un análisis mucho más exhaustivo y preciso de la conversación.⁶²³

Pese a la necesidad de tener presente ciertas precauciones metodológicas, la entrevista –estructurada o no– es fundamental en la fase exploratoria de un proceso de investigación. Como recuerdan Busquet, Medina y Sort, esta etapa posibilita –a menudo a partir del consejo de especialistas en la materia– el descubrimiento de los principales dilemas teóricos de un ámbito de investigación.⁶²⁴

El dilema teòric és un problema teòric fonamental en el qual se centra un debat sociològic de gran abast. En aquesta fase l'investigador s'adona de certes dimensions del problema que no hauria sabut descobrir a partir de la seva experiència personal i de les lectures.

⁶²² *Ibid.*, pp. 71-74.

⁶²³ COMBESSIE, J. C. *El método en Sociología*. Madrid: Alianza, D. L., 2000.

⁶²⁴ BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006, p. 139.

De acuerdo con Busquet, Medina y Sort, el investigador debe seleccionar tres tipos de interlocutores: los especialistas del tema que estudia; los testimonios privilegiados; y algunas personas directamente afectadas por la cuestión. Es por ello que, partiendo de estas premisas, se han llevado a cabo un total de 28 entrevistas a lo largo del estudio de caso:

Cuadro de entrevistas realizadas en el proceso de trabajo de campo (2009-2011):

- (E01) Investigadores especializados en instrumentos de investigación cualitativa
- (E02) Investigadores especializados en Educación y/en Medios de Comunicación
- (E03) Profesores y directores de centros educativos

E01 (Entrevistas exploratorias):

- (E01-1) Dr. Josep Lluís Sánchez. Doctor en Ciencias Físicas por la National University of Singapore. Responsable de desarrollo de nuevos productos de Infonomía, empresa de servicios profesionales de innovación. Especialista en instrumentos de investigación cualitativa. (Viernes 23 de octubre de 2009).
- (E01-2) Dra. Montserrat Castelló. Profesora de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Ramon Llull. Especialista en estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita o toma de apuntes. (Martes 27 de octubre de 2009).
- (E01-3) Dra. Sue Aran Ramspot. Doctora en Comunicación Audiovisual. Vicepresidenta del Forum de entidades usuarias del audiovisual. Miembro del Consejo Asesor de Contenidos y Programación de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. (Miércoles 30 de septiembre y martes 24 de noviembre de 2009).
- (E01-4) Dra. Nancy Nelson. Profesora de la University of North Texas. Especialista en teoría y metodología del análisis textual. (Lunes 19 de octubre de 2009).

E02 (Entrevistas en profundidad a expertos):

- (E02-1) Dr. Joan Ferrés. Ex profesor de Educación Secundaria, Profesor de Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra. (Jueves 1 de octubre de 2009).
- (E02-2) Jordi Vivancos. Jefe del Servicio de Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento de la Generalitat de Catalunya. Licenciado en Pedagogía. Profesor de Educación Secundaria. (Jueves 15 de octubre de 2009).
- (E02-3) Magda Blanes y Albert Criadó. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Departament de serveis Audiovisuals. (Miércoles 4 de noviembre de 2009).
- (E02-4) Dr. Daniel Aranda. Profesor de estudios de Comunicación Audiovisual de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (Viernes 27 de noviembre de 2009).
- (E02-5) Francesc Llobet. Presidente del Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI) y vicedecano del Col·legi Professional de l'Audiovisual de Catalunya (CPAC). Promotor de la introducción de la competencia audiovisual en la LEC. (Jueves 11 de febrero de 2010).
- (E02-6) Dr. Guillermo Orozco. Doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Catedrático de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Guadalajara. (Jueves 4 de octubre de 2009).

- (E02-7) Dr. José Antonio Gabelas. Profesor de Multimedia y Comunicación de la UOC. (23 de abril de 2010).

- (E02-8) Dr. Manuel Area, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. (Martes 15 de diciembre de 2009).

- (E02-9) Dr. Pere Marquès. Profesor titular de Tecnología Educativa (Área de Didáctica y Organización Educativa) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Director del Grupo de Investigación DiM-UAB. (Lunes 22 de febrero de 2010).

- (E02-10) Dr. Ignacio Aguaded. Director del Grupo de Investigación @gora. Catedrático de Educación en Medios de Comunicación y de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Universidad de Huelva. Presidente fundador del Grupo Comunicar. Director de la revista científica iberoamericana Comunicar. (Viernes 19 de marzo de 2010).

- (E02-11) Dr. Artur Noguerol. Profesor de Didáctica de la Lengua de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. (11 de mayo de 2010).

- (E02-12) Dr. Josep M^a Mominó. Director de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC. Investigador del IN3 y director del grupo de investigación 'Educación y Sociedad Red'. Coautor de los informes PIE (Proyecto Internet España) y PIC (Proyecto Internet Catalunya). (Miércoles 4 de mayo de 2011).

E03 (Entrevistas en profundidad en los centros):

- (E03-1) Ramon Breu: Coordinador de audiovisuales, Coordinador de ESO, profesor del centro Escola Solc de materias relacionadas con la Educación Mediática; miembro de Aula Media y coordinador del portal 'Cinescola'.

- (E03-2) Anna Luque: Coordinadora de audiovisuales del centro Costa i Llobera. Formadora del Centro de Recursos.

- (E03-3) Josep Bantulà: Jefe de estudios del centro Costa i Llobera. Profesor de catalán de ESO.

-(E03-4) Rosa Artigal. Directora del centro Costa i Llobera.

- (E03-5) Francesc Alamon: responsable de Comunicación Audiovisual del centro IES Montsuar.

- (E03-6) Ramon Óscar Torrelles. Director del centro IES Montsuar.

- (E03-7) Robert Muñoz: Director del I-E Jacint Verdaguer. Coordinador TIC del centro.

- (E03-8) Àngels Mustienes. Coordinadora TIC del IES Sant Just.

- (E03-9) Alexandra Martín. Profesora de Informática y Tecnología del IES Sant Just.

- (E03-10) Araceli Vendrell. Directora de Comunicación del Col·legi Montserrat. Profesora de Comunicación.

- (E03-11) Nico Torres. Coordinador TIC de la Institució Montserrat.

- (E03-12) Xosé Díaz. Profesor de materias relacionadas con la Educación Mediática en el IES Carles Vallbona.

6.4.2 El cuestionario como método de investigación integrado en el trabajo de campo

Una de las principales estrategias de investigación social es la aplicación de la *triangulación* partiendo de la integración del trabajo de campo y la encuesta, tanto en las fases exploratorias de la investigación como en las de verificación.⁶²⁵

Partiendo de las entrevistas exploratorias y las entrevistas en profundidad, así como del estudio documental que da pie a los bloques 1 y 2 de la presente tesis doctoral, se han diseñado tres modelos de cuestionarios (director, profesor, alumno)⁶²⁶ que han sido integrados en el trabajo de campo realizado en los centros. El diseño de los cuestionarios responde a la necesidad de verificar la hipótesis de partida, así como de hacer frente a los objetivos, dimensiones y variables de análisis concretados para el desarrollo de esta investigación.⁶²⁷

Informe de las encuestas llevadas a cabo en los centros:

CENTROS	ALUMNOS	PROFESORES	DIRECTORES	TOTAL
Escola Solc	27	4	1	32
IES Montsuar	25	7	1	33
I-E J. Verdaguer	24	3	1	28
Costa i Llobera	29	3	1	33
Institució Montserrat	36	1	1	38

⁶²⁵ CEA D'ANCONA, M.^a A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999, p. 55.

⁶²⁶ Ver Anexos 28-30 (EN-01) para consultar los tres modelos de cuestionario.

⁶²⁷ El diseño de los cuestionarios toma como referencia, en algunos casos, enunciados, variables y estrategias de obtención de información validados por investigaciones anteriores. Principalmente: MOMINÓ, J. M.^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008; SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008; BLANES, M. *Avaluació de les competències en comunicació audiovisual en finalitzar la primària: instruments i validació*. Barcelona: Departament d'Educació, 2006-2007; ESCAMILLA, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008; VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008; POZO, J. I. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006; VV.AA. *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Red.es, 2007; SÁNCHEZ, A.; RODRÍGUEZ, L.; POVEDA, M.^a. *Los adolescentes en la red. Estudio sobre los hábitos de los adolescentes en el uso de Internet y redes sociales*. Madrid. Universidad Camilo José Cela, 2009.

IES Sant Just	32	4	1	37
Col·legi Montserrat	22	2	1	25
TOTAL	195	24	7	226

Quivy asegura que el uso de las encuestas es “especialmente adecuado cuando los objetivos son el conocimiento de una determinada población como tal: condiciones y estilos de vida, comportamientos, valores y opiniones”. En este sentido, establece, además, una distinción entre la encuesta y el sondeo de opinión: “La encuesta sociológica se distingue de un simple sondeo de opinión por el hecho de que busca la verificación de unas hipótesis teóricas y el análisis de las correlaciones sugeridas por estas hipótesis (...) están mucho más elaboradas y son más coherentes que un sondeo”.⁶²⁸

La encuesta, como todo método de investigación, presenta ciertas ventajas y desventajas. Entre sus principales ventajas se encuentra el hecho de permitir una eficaz explotación de los datos, simplificando –en gran medida– parte del proceso de investigación mediante un sistema de codificación.⁶²⁹ Entre sus desventajas, destaca el hecho de limitar la expresión y creatividad de los individuos en sus respuestas, en un intento por etiquetar sus opiniones, homogeneizar sus preferencias y, en definitiva, eliminar los matices –a veces tan significativos– de las respuestas que pueden ofrecer. Como sostiene Blanchet, “ellos hablan, es cierto, pero dentro de un marco construido de antemano que no pueden deconstruir, en virtud del contrato de comunicación que han aceptado”.⁶³⁰

Para hacer frente a esta principal desventaja se han llevado a cabo diversas medidas. En primer lugar, el diseño de los cuestionarios utilizados durante el proceso de investigación presenta tres diferentes tipologías de preguntas, en función de su forma e intencionalidad: preguntas *abiertas*, preguntas *cerradas* y preguntas *de respuesta*

⁶²⁸ QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Herder, 1997, p. 184.

⁶²⁹ COMBESSIE, J. C. *El método en Sociología*. Madrid: Alianza, D. L., 2000, p. 49.

⁶³⁰ BLANCHET, A. [et. al]. *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista y cuestionario*. Madrid: Narcea, 1989, p. 145.

categorizada; de manera que las primeras –y, en menor medida, las últimas– permiten a los encuestados expresar libremente algunas concreciones a sus respuestas.⁶³¹

A su vez, pese a que la encuesta es un instrumento de investigación esencialmente cuantitativo, como puede desprenderse de los datos presentados en la tabla *Informe de las encuestas llevadas a cabo en los centros*, su utilización responde a finalidades más cualitativas que cuantitativas.⁶³² Por tanto, una segunda medida adoptada para llevar a cabo un mayor nivel de concreción en la obtención de los resultados de las encuestas a los profesores y directores, ha sido su complementación con entrevistas en profundidad; así como –cuando ha sido necesario– la asistencia a determinadas sesiones lectivas y/o a reuniones de coordinación tecnológica y mediática de los centros.

La articulación de estos instrumentos de investigación parte, en definitiva, de algunas de las constataciones llevadas a cabo por Sieber en 1973 en su artículo “The integration of fieldwork and survey methods” publicado en la revista *American Journal of Sociology*; en el que señalaba las principales contribuciones de la adopción de la triangulación como estrategia metodológica en Ciencias Sociales. Entre ellas, cabe destacar la complementariedad y concreción cualitativa de los datos obtenidos: “los resultados de la encuesta pueden ser validados mediante el recurso de *observaciones y entrevistas*. De manera especial, cuando los resultados que se obtengan de las encuestas sean inesperados o sorprendentes; o cuando la encuesta obtenga un bajo porcentaje de respuestas”.⁶³³

Por consiguiente, como se ha detallado con anterioridad, las encuestas llevadas a cabo a directores y profesores se han complementado con entrevistas en profundidad y, cuando ha sido necesario, con materiales relacionados con la Educación en medios llevada a cabo por el centro:

⁶³¹ BALCELLS, J. *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994, p. 201.

⁶³² En el marco del diseño metodológico planteado, la utilización de la encuesta como instrumento de investigación no responde a la voluntad de obtener datos representativos y cuantitativos que puedan ser extrapolados más allá de los centros y los contextos investigados; al contrario, tiene su fundamentación en una investigación propiamente cualitativa centrada –como se ha detallado en el primer apartado de este capítulo– en los *por qué y para qué* de la Educación en Medios.

⁶³³ CEA D'ANCONA, M.^a A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999, p. 55.

Informe de las fuentes y recursos para la obtención de información en los centros:**Escola Solc:**

Ramon Breu: Coordinador de audiovisuales, Coordinador de ESO, profesor del centro de materias relacionadas con la Educación Mediática; miembro de Aula Media y coordinador del portal 'Cinescola'.

Materiales complementarios: Participación en una sesión de trabajo de la asignatura "Treball de Recerca", sobre Educación Mediática desarrolla con alumnos de cuarto de ESO.

Escola Costa i Llobera:

Anna Luque: Coordinadora de Informática del Costa i Llobera. Formadora del Centro de Recursos.

Josep Bantulà: Jefe de estudios, impulsor del 1x1 y profesor de catalán de ESO.

Rosa Artigal: Directora del centro.

Materiales complementarios: Asistencia a una reunión de la Comisión TIC de centro.

IES Montsuar:

Francesc Alamon: responsable de Comunicación Audiovisual de IES Montsuar.

Ramon Óscar Torrelles. Director del centro IES Montsuar.

Materiales complementarios: Acceso a pruebas de nivel de competencia digital elaboradas por el centro.

I-E Jacint Verdaguer:

Robert Muñoz: Director del I-E Jacint Verdaguer e impulsor del modelo didáctico de la Educación Secundaria Obligatoria del centro. Coordinador TIC del centro.

Materiales complementarios: Acceso a materiales de trabajo de Educación en medios del centro.

Institució Montserrat:

Nicolás Torres: Coordinador TIC de la Institución Montserrat.

Materiales complementarios: Acceso a investigaciones cuantitativas realizadas por el centro sobre la domesticación de medios por parte del alumnado y su entorno familiar.

IES Sant Just:

Àngels Mustienes: Coordinador TIC del IES Sant Just.

Alexandra Martín. Profesora de Informática y Tecnología del IES Sant Just.

Materiales complementarios: Acceso a materiales de trabajo de Educación en medios del centro.

Col·legi Montserrat:

Araceli Vendrell: Directora de Comunicación del Col·legi Montserrat. Profesora de Comunicación

Materiales complementarios: Acceso a materiales de trabajo de Educación en medios del centro.

Para garantizar el mismo nivel de concreción en la obtención de los resultados de las encuestas sobre las percepciones y valoraciones del alumnado de los centros, se han llevado a cabo 7 grupos de discusión en los que han participado un total de 42 alumnos de cuarto de ESO.

6.4.3 El grupo de discusión o *focus group*

Según la Red de Investigación INVIOTEL,⁶³⁴ el grupo de discusión o *focus group* puede definirse como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo. El objetivo de los *grupos de discusión* es básicamente plantear una discusión relajada y cómoda para los participantes, quienes exponen sus ideas y comentarios en común. El carácter abierto de la discusión posibilita al investigador salir del guión preestablecido y explorar desviaciones inesperadas que en situaciones más rígidas no son posibles”.⁶³⁵

Entre las principales ventajas del grupo de discusión se encuentra su coste económico relativamente bajo, así como la rapidez con la que se obtienen datos susceptibles de ser analizados. A su vez, esta técnica permite a los participantes hablar espontáneamente, expresando su opinión en el marco –en el caso concreto que nos ocupa– de un grupo de iguales. Ello promueve que las respuestas se obtengan en el contexto de una conversación fluida; facilitando la obtención de respuestas espontáneas que pueden enriquecer en gran medida la investigación.⁶³⁶ Sin embargo, en contraposición a otras herramientas de investigación como el cuestionario o la entrevista estructurada, el grupo de discusión no permite al investigador ejercer prácticamente ningún tipo de control sobre el grupo; su análisis es complejo y resulta difícil extrapolar los resultados que se derivan.⁶³⁷

⁶³⁴ La red Inviotel (Infancia, Violencia y Televisión) se denomina, en la actualidad, CONINCOM (Conflicto, Infancia y Comunicación). Consultar: <<http://conincom.blanquerna.url.edu/>>.

⁶³⁵ INVIOTEL. *Infancia, violencia y televisión. Los espacios informativos y los imaginarios de la violencia en los niños y adolescentes. Memoria de la investigación*. Documentos de trabajo de la red de investigación Inviotel (2006-2007).

⁶³⁶ BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006, p. 158 y p. 160.

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 159.

Al mismo tiempo, se han identificado otros cinco aspectos metodológicos que deben tenerse presente en la elección de los grupos de discusión como estrategia de investigación cualitativa en el marco del presente estudio:

El lugar en el que se desarrolla la investigación puede determinar en diferentes grados las informaciones que se obtienen; es un aspecto a tener presente si se adoptan estrategias de investigación cualitativa como los *focus group* o las entrevistas exploratorias. En este sentido, cabe poner de manifiesto que todos los grupos de discusión han sido llevados a cabo en un espacio altamente significativo, la escuela; y, una alta proporción se han desarrollado, concretamente, en el espacio-aula. Este hecho justifica, por sí solo, la necesidad de llevar a cabo un comentario de tipo metodológico.

La educación formal (y más concretamente la escuela) ha sido tradicionalmente considerada como un lugar de transmisión de la cultura hegemónica; de aquellos discursos culturales socialmente considerados como válidos.⁶³⁸ Así, la educación ha sido criticada en infinidad de ocasiones como transmisión y, en definitiva, reproducción. Es por ello que si tenemos presente la existencia de este discurso crítico con la concepción de la enseñanza tradicional, hemos de ser rigurosos a la hora de contemplar los potenciales riesgos de este instrumento de investigación cualitativa. Los grupos de discusión podrían ofrecernos, ya no la información sobre las emociones y percepciones de los estudiantes; sino las valoraciones y reflexiones que estos consideran socialmente válidas o “políticamente correctas”. Por ejemplo, afirmar que les gustan los informativos o los documentales, en vez de reconocer –si fuese el caso– que prefieren el consumo de productos audiovisuales de entretenimiento.

Para hacer frente a este potencial riesgo se ha trabajado en profundidad la ruptura de conductas y aptitudes socialmente atribuidas al espacio-aula; principalmente a través de la disposición de los participantes con respecto al adulto (no jerarquizada, en círculo), el sistema de intervención de los alumnos (no basado en un dar-paso por parte del adulto), el lenguaje utilizado por el conductor del grupo (un lenguaje coloquial y exento de formalismos) y la disolución de las normas de conducta vinculadas al espacio-aula

⁶³⁸ BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977; BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003; TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1991.

durante el horario lectivo –como la posibilidad de beber y comer durante la conversación– fueron aspectos clave en el desarrollo de los *focus group*

La presencia y mirada atenta del adulto-tutor en el desarrollo de los grupos de discusión puede influenciar las respuestas de los estudiantes. Por esta razón, los grupos de discusión se realizaron sin la presencia de profesores del centro para minimizar el efecto de “vigilancia y control” que este hecho pudiera causar en los alumnos.⁶³⁹

Los conocimientos previos. Desarrollar los grupos de discusión en un entorno escolar implica que los participantes se conocen entre sí; algo novedoso en la metodología del grupo de discusión, generalmente aplicado a individuos que no tienen un contacto previo. Este hecho permite llevar a cabo un doble análisis: el derivado del discurso individual de cada participante de un mismo grupo de discusión, y el comparativo entre diversos grupos y, por tanto, diversos centros. A su vez, esto permite detectar las diferencias en los conocimientos previos del conjunto de los sujetos analizados y que vienen dados, principalmente, por dos aspectos: las experiencias personales y educativas de cada alumno de un mismo centro, derivadas de sus propias vivencias extra-curriculares o bien del seguimiento de determinadas materias optativas relacionadas con la Educación en Medios; y, a su vez, las experiencias personales y educativas como grupo ubicado en el marco de una determinada escuela, con mayor o menor sensibilidad por la educación mediática y/o sus principales dimensiones de estudio.

Las características propias del objeto-sujeto de estudio: la adolescencia. En este punto, partimos de la constatación de que la adolescencia, como la infancia, es un constructo social y, por consiguiente, no está biológicamente determinada, sino socialmente construida. No obstante, cabe tener presente la investigación en torno al imaginario adolescente, puesto que las características tanto emocionales como cognitivas de esta etapa de desarrollo humano pueden condicionar el desarrollo del grupo de discusión. En este punto, para la realización de los grupos de discusión con

⁶³⁹ Como excepción, cabe destacar que el encuentro con los estudiantes del Col·legi Montserrat contó con la presencia de la directora de Comunicación del centro, Sra. Araceli Vendrell; quien dejó claro, en todo momento, la libertad de los alumnos para expresar sus opiniones, percepciones y críticas con respecto a la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las aulas.

alumnos de 4º de ESO ha sido necesario tener presente que la adolescencia es una etapa de desarrollo social caracterizada por la necesidad de emancipación con respecto a la figura de autoridad (familiar y educativa) en el marco de un progreso de *búsqueda de autonomía personal y (re)descubrimiento de uno mismo*. A su vez, se ha prestado una especial consideración al papel relevante que adquiere el grupo de iguales en este proceso evolutivo y que puede condicionar las respuestas de los diferentes participantes en el proceso de discusión. La conformidad *con* el grupo fundamentada en el deseo de ser aceptado *por* el grupo es una condición propia del ser humano y, por consiguiente, propia –pero no exclusiva– de la adolescencia.⁶⁴⁰

Del mismo modo, cabe tener presente la posible pervivencia de *efectos de la tercera persona* o bien de *conductas por imitación*; propias –estas últimas– de etapas evolutivas anteriores, pero no por ello descartables en el proceso de adolescencia. Los estudios relacionados con los efectos de la tercera persona, ponen de manifiesto la existencia de creencias personales fundamentadas en la consideración de un “yo” como sujeto con capacidad crítica frente a la consideración de un “ellos/otros” considerados vulnerables frente a determinados escenarios o realidades sociales. Por otra parte, las *conductas por imitación* constatan que en edades previas a la madurez tienden a imitarse (o reproducirse) los comportamientos o discursos identificados previamente en adultos que son figuras de autoridad o de referencia.⁶⁴¹

Junto a los procesos de independencia familiar y dependencia grupal, se han tenido presente tres características sociales igualmente relevantes en el proceso de adolescencia: el *idealismo social*, el *interés profesional* y las *preocupaciones éticas*.⁶⁴² El idealismo social hace referencia a las inquietudes relacionadas con la identidad política, religiosa y social propias del objeto-sujeto de estudio. El interés profesional, a su vez, se manifiesta a través de una clara preocupación y cuestionamiento de las propias inquietudes y expectativas profesionales que deben servir para orientar sus estudios futuros o bien su acceso al mundo laboral. Por último, las preocupaciones

⁶⁴⁰ NEUMANN, N. *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós, 2003.

⁶⁴¹ BUSQUET, J. [et al.]. “La recepción de las imágenes violentas por parte de los niños y niñas de 7 y 12 años. Análisis y resultados de los grupos de discusión”. Actas y Memoria Final. II Congreso Internacional de la AEIC. Málaga: Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 2010.

⁶⁴² ORIENTARED. *Las características sociales en la adolescencia y sus implicaciones educativas. Recursos de orientación para padres y madres*. [En línea].

Fuente: <<http://www.orientared.com/car/adolsoc.pdf>>. (Consulta realizada el 6 de febrero de 2011).

éticas guardan relación con el progresivo interés del adolescente por las cuestiones relacionadas con la moralidad y la justicia. A estas características socioevolutivas que a menudo sirven para definir la adolescencia como una etapa de crisis de la propia identidad, cabe sumar la aparición de nuevos escenarios socioculturales altamente significativos. Como recuerda Malo, “els adolescents viuen immersos en una societat postmoderna en crisi on la crisi d’aquests joves i la crisi social es retroalimenten (...) el qualificatiu d’adolescent aplicat a la societat actual es pot emprar per posar de manifest l’ambivalència, la successió de canvis, les contradiccions, el debilitament dels valors tradicionals, l’hedonisme, la immediatesa o la cerca i redefinició de la identitat”.⁶⁴³

Por último, a la consideración de las implicaciones propias del objeto-sujeto de la investigación, cabe sumar aquellas de tipo metodológico que han sido igualmente fundamentales en el desarrollo de los grupos de discusión y que se desprenden de las principales conclusiones extraídas del material bibliográfico consultado y de la consecución de las entrevistas exploratorias y en profundidad con expertos en Educación y Educación en Medios:

Principios metodológicos para la elaboración de los grupos de discusión:

Los grupos de discusión deben constar cada uno con un total de seis participantes: tres chicos y tres Chicas pertenecientes a una (o diversas) líneas de cuarto de ESO de un mismo centro.⁶⁴⁴

Los alumnos serán escogidos por el propio centro, utilizando tres únicos criterios para su selección: que dispongan de buenas habilidades comunicativas, que no hayan seguido una misma trayectoria curricular (que hayan cursado distintas materias optativas) y que no tengan previsto seguir un mismo itinerario académico (bachillerato tecnológico, humanístico, científico, etc.) u orientado a la formación o introducción en el mundo profesional.

El tiempo estimado de los grupos de discusión será de 45 minutos como mínimo y de 75 minutos como máximo.

El grupo de discusión constará de dos fases:

- a) Conversación en torno al consumo de medios en el contexto extraescolar. Percepciones y dimensiones de la introducción de los medios de comunicación y las TIC en el centro y en las aulas.
- b) Dinámica de grupo. Definición y competencias o habilidades propias de la Educación en Medios de Comunicación.

⁶⁴³ MALO, S. “*Cultures mediàtiques adolescents: Un estudi psicosocial centrat en el telèfon mòbil*”. [Tesis Doctoral]. Universitat de Girona. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Girona, 2009, p. 47.

⁶⁴⁴ Como única excepción, el centro Institut-Escola Jacint Verdaguer seleccionó para el grupo de discusión a un total de dos niñas y cuatro niños.

Para finalizar este apartado metodológico cabe señalar que los tres modelos de cuestionario (director, profesor y alumno) así como los criterios metodológicos utilizados para desarrollar los grupos de discusión fueron validados a través de una prueba piloto realizada en la Escola Solc entre el 16 y el 22 de febrero de 2010. Esta prueba piloto sirvió para verificar el diseño de las encuestas; de las que sólo fueron modificados, en los documentos definitivos, aspectos relativos a la expresión (clarificación de conceptos) y simplificación de los modelos de respuesta, para facilitar su contestación por parte de los alumnos. A su vez, se realizó un grupo de discusión siguiendo la pauta metodológica y teniendo presente los condicionantes propios del objeto-sujeto de la investigación que han sido presentados con anterioridad. Para ello, el grupo de discusión fue registrado en audio y vídeo; y su diseño, analizado y verificado con posterioridad. Por consiguiente, la prueba piloto de encuestas y grupo de discusión ha sido considerada, finalmente, parte integrante de la globalidad del trabajo de campo realizado en los centros.

6.4.4 Metodología del trabajo de campo. La selección de los centros.

Quizá uno de los aspectos más relevantes en todo proceso de investigación es la selección de la muestra. Pese a que el presente estudio no tiene como objeto la explotación estadística de los datos con el fin de extrapolar y generalizar las conclusiones obtenidas, ello no significa que la selección de los centros no responda a un criterio previamente establecido, justificado y validado en las primeras fases de la investigación. Detallar las decisiones metodológicas relativas a la selección de los centros requiere, no obstante, un breve apunte con respecto a la etapa educativa en la que se enmarca la presente investigación, puesto que constituye un primer nivel de concreción metodológica fundamental.

En este punto, la voluntad de focalizar la investigación en una etapa educativa formal y obligatoria delimitaba el ámbito de investigación a dos etapas claramente diferenciadas: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, de la bibliografía de referencia, así como del análisis directo realizado a través de las entrevistas exploratorias y en profundidad, se desprendía un primer punto de partida para la investigación: *es más habitual encontrar espacios y tiempos destinados a la*

Educación Mediática en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria o el Bachillerato. De este modo, si bien puede parecer que la Educación Secundaria es más oportuna para un estudio crítico y reflexivo en torno a los medios de comunicación, la rigidez de los currículos dificulta notablemente tanto su tratamiento transversal como su ubicación en un espacio propio. Como se desprende de los estudios realizados por Mominó y otros, “El profesorado de secundaria (...) es menos proclive a las innovaciones (...) El tipo de formación que ha recibido, la fragmentación en disciplinas, la rigidez de los horarios y las presiones para conseguir los objetivos curriculares serían sus principales causas”.⁶⁴⁵ Este hecho facilita la comprensión de una de las principales conclusiones que se desprenden del *Proyecto Internet España (PIE)*: “Existen más profesores que manifiestan no tener suficientes competencias TIC en la educación secundaria que en la educación primaria”.⁶⁴⁶ Esta conclusión justifica, quizá, la escasez de investigación cualitativa sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de secundaria y, por consiguiente, la existencia de un amplio campo todavía por investigar y analizar.

El trabajo de campo se centra en la adquisición de las competencias básicas en torno a los medios de comunicación y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se ha contado con la colaboración de estudiantes de cuarto de ESO que se encuentran en un momento decisivo de su trayectoria académica y profesional: el de continuar cursando unos estudios no obligatorios o bien optar por iniciarse en el mundo laboral. Un momento, por tanto, en que deben movilizarse (y evaluarse) las competencias básicas que vehiculan y orientan los currículos educativos propios de la educación formal.

Para la selección de los alumnos y los centros que han formado parte de la investigación se ha tenido presente otro importante punto de partida que se desprende, nuevamente, de la observación y análisis (directo e indirecto) desarrollado en las fases iniciales de la investigación: *La naturaleza de los centros educativos (pública, privada o concertada) o su ubicación, no juegan un papel relevante en la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas.* Como recuerdan Mominó y otros, en este punto

⁶⁴⁵ MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria.* Barcelona: Ariel, 2008, p. 74.

⁶⁴⁶ SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro.* Barcelona: IN3, UOC, 2008, p. 151.

“Las diferencias entre los centros públicos y los privados son menores”. A su vez, cuando existen diferencias –como en lo referente a la dotación tecnológica de los centros–, al contrario de lo que pudiera parecer, la escuela pública se sitúa por delante de la privada-concertada.⁶⁴⁷

La inclusión de los medios y las TIC en el aula puede responder a objetivos muy diversos: a la voluntad de integración social y motivación del alumnado de entornos conflictivos, a una mejor gestión de los recursos y metodologías educativas del centro, al desarrollo de planes o proyectos de innovación puntuales sufragados por la administración, o bien, entre otras opciones, a un compromiso del centro –concretado (o no) en su Proyecto Educativo– respecto a estas nuevas formas de alfabetización; un compromiso que antecede, en algunos casos, a las disposiciones legales en materia educativa y que escapa a relaciones causales vinculadas con la titularidad del centro; pero no a otras cuestiones como la naturaleza e inquietudes de su comunidad educativa.

Para la selección de centros se barajaron diversas opciones que afectaban no sólo a la metodología del trabajo de campo sino también –y principalmente– a su propia razón de ser. Existía la posibilidad de observar y analizar centros con inquietudes divergentes con respecto a estas nuevas competencias que suponen la inclusión de los medios de comunicación y las TIC como soporte, instrumento educativo y objeto de estudio. No obstante, en las primeras fases de la investigación, donde cobraron especial protagonismo las entrevistas exploratorias de tipo metodológico y las entrevistas en profundidad a investigadores que desarrollan su trabajo en el ámbito de la Educación Mediática, se descartó la selección de una muestra intencional de centros desde esta perspectiva metodológica:

⁶⁴⁷ “Los centros con mejor dotación relativa de ordenadores conectados a Internet son los centros públicos de menos de 200 alumnos, y los que tienen una peor dotación son los centros privados, que casi doblan a los públicos en número de alumnos por ordenador conectado a Internet”. [MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008, p. 74-75]. Estas conclusiones se corresponden con los datos propuestos por el informe SITE 2006, que sostenía que en el contexto catalán, “El nombre d’ordinadors dels centres públics (89,9 de mitjana) i el dels centres de titularitat privada (62,4) presenta una diferència important i estadísticament significativa”. [CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Les TIC a l’ESO. Resultats i conclusions de l’estudi SITES 2006 a Catalunya. Informes d’Avaluació*, 13. Barcelona: Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d’Educació, 2009, p. 67]. Estas conclusiones vuelven a aparecer cuando se amplía el estudio al conjunto del estado español, como sostienen Sigalés y otros: “Los centros públicos disponen de una dotación de recursos sensiblemente mayor que los privados y de una mejor conectividad”. [SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008, p. 55].

Joan Ferrés. Ex profesor de Educación Secundaria, Profesor de Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra. (1 de octubre de 2009):

Actualmente en las escuelas se están hablando idiomas distintos. Si contactas con una escuela que tenga una concepción crítica e intentas compararla con otra que tenga una visión instrumental... Bien, serán dos cosas totalmente diferentes, no llegarás a grandes conclusiones. El trabajo de campo funcionará bien como descripción, pero no te aportará nada, porque únicamente identificarás dos paradigmas muy diferenciados, dos dimensiones muy distintas: la dimensión tecnológica y metodológica, y la dimensión comunicativa; que son dos parámetros distintos contemplados en espacios diferentes de la LEC.

Finalmente, se optó por llevar a cabo un estudio de las dimensiones y paradigmas de introducción de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. De esta forma, cabía partir de la observación de centros concienciados con la introducción de la Educación Mediática en las aulas con el objetivo de identificar qué dimensiones y qué paradigmas reciben un tratamiento prioritario. La selección de una muestra bajo estos parámetros garantizaba, a su vez, el trabajo de campo en centros con una cierta tradición en la introducción de los medios y las TIC en las aulas que, lejos de situarse en las recientes reformas del sistema educativo, tenía su punto de partida en el ideario del centro o en las prácticas desarrolladas durante décadas por algunos de sus profesores:

Joan Ferrés. Ex profesor de Educación Secundaria, Profesor de Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra. (1 de octubre de 2009):

Comparar determinadas prácticas y ver hacia qué dimensiones estamos centrando la educación a la hora de crear mensajes –muy lingüística, o muy gramática, etc.–, es relevante, es innovador y es necesario para el estudio de este ámbito. ¿Nos preocupamos de que sepan utilizar los instrumentos o priorizamos un mensaje ideológico, por ejemplo?

Estos paradigmas y dimensiones de la Educación Mediática han sido adoptados partiendo, principalmente, de los trabajos de Len Masterman y Joan Ferrés, que han sido expuestos a lo largo del segundo bloque de contenido de la presente tesis doctoral:

Paradigmas y dimensiones aplicados en el diseño del trabajo de campo:

Tres dimensiones de análisis del papel de los medios y las TIC en el aula.⁶⁴⁸

- Soporte educativo al servicio de la innovación didáctica (por parte del profesor): un vehículo. (Ejemplo: Powerpoint, pizarra digital, etc.).
- Instrumento educativo: un recurso transversal de acceso al currículo (por parte del alumno): un nuevo lenguaje (Ejemplo: simulaciones, robótica, 1x1 etc.).
- Objeto de estudio: un área curricular específica: un nuevo entorno.

Tres paradigmas de análisis de los medios y las TIC *como objeto de estudio*.⁶⁴⁹

- Paradigma vacunador
- Paradigma del arte popular
- Paradigma representacional (o Paradigma Reflexivo)

A su vez se lleva a cabo una categorización que contempla las seis dimensiones propias de una concepción abarcativa de la Educación en medios de comunicación.⁶⁵⁰

- El lenguaje (1)
- La tecnología (2)
- Los procesos de producción y programación (3)
- La ideología y los valores (4)
- La recepción y la audiencia (5)
- La estética (6)

Estas seis dimensiones pueden agruparse en 5 grandes ámbitos:⁶⁵¹

- Impacto histórico-social y representación de los medios:

Lenguaje (1)
Recepción y audiencia (4)
Ideología y valores (5)

- Comunicación audiovisual. Agentes de producción:

Procesos de producción y de programación (3)

- Comunicación Audiovisual. Alfabetización:

Lenguaje (1)
Estética (6)

⁶⁴⁸ Siguiendo a: SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3, UOC, 2008, p. 92; LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002, p. 10; VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008, p. 41.

⁶⁴⁹ Siguiendo a: MASTERMAN, L. "The Media Revolution". *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14.

⁶⁵⁰ Siguiendo a: FERRES, J. "La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors". *Quaderns del CAC* (2006), núm. 25, pp. 9-17.

⁶⁵¹ Siguiendo a: BLANES, M. *Avaluació de les competències en comunicació audiovisual en finalitzar la primària: instruments i validació*. Barcelona: Departament d'Educació, 2006-2007, p. 49.

- Comunicación Audiovisual. Representación de los medios:

Valores e ideología (5)

- Alfabetización tecnológica:

Tecnología (2)

Y pueden concretarse en seis objetivos de trabajo de la *Educación Mediática* en el aula.⁶⁵²

- a) Reflexionar sobre el consumo mediático
- b) Distinguir diferentes tipos de mensajes y formatos
- c) Funciones y tareas de producción
- d) Conocimientos de herramientas tecnológicas
- e) Conocimientos de códigos del lenguaje audiovisual
- f) Leer comprensivamente y críticamente
- g) Distinguir realidad y representación mediática
- h) Producir mensajes

Finalmente, se contemplan seis dimensiones de trabajo de la *tecnología* en el aula.⁶⁵³

- a) Cognitiva (adquisición de nuevos lenguajes).
- b) Colaborativa (aprendizaje cooperativo, redes sociales y comunidades virtuales).
- c) Comunicacional (gestión de fuentes de información).
- d) Creativa (crear y difundir contenidos).
- e) Ética (autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet).
- f) Instrumental (dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet).

Se optó por la selección de centros con una cierta tradición en Educación en Medios de Comunicación previa a las reformas educativas vigentes puesto que la naturaleza de la propia institución educativa –analizada en bloques anteriores de esta tesis doctoral– determina que la adaptación hacia las nuevas prácticas educativas que proponen tanto la LOE como la LEC, se encuentra todavía en una fase demasiado temprana como para someterla a observación y valoración:

⁶⁵² *Ibid.*, pp. 32-33.

⁶⁵³ Siguiendo a: VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008, pp. 57-58.

Jordi Vivancos. Jefe del Servicio de Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento de la Generalitat de Catalunya. Licenciado en Pedagogía. Profesor de Educación Secundaria. (15 de octubre de 2009):

El cambio cultural que plantea la nueva ley de educación es quizá el más ambicioso que se haya hecho nunca en el estado español y, por descontado, también en Catalunya. Representa pasar de un paradigma en el que el objeto de la educación es la materia a una nueva concepción en la que estas materias pasan a ser un instrumento para adquirir las ocho competencias básicas que nos vienen propuestas desde Europa. Esto representa un cambio cultural para todos los actores, desde los que trabajamos en la administración educativa, pasando por el profesorado y también por las propias familias, acostumbradas a unos determinados ritmos educativos. Es decir, **no será fácil y menos a corto plazo; estamos justo iniciando este proceso de transferencia**, de dar ejemplos de trabajo a las escuelas que partan de esta mirada competencial. Por tanto, ¿cómo se está trabajando? Es un proceso largo... Desde la aprobación de la ley en el 2006, desde que se concreta en el currículo, se traslada al sistema educativo catalán... **podemos decir que todavía nos encontramos en una fase de ajuste normativo; en una fase en que los centros todavía se están apropiando de estas disposiciones curriculares.**

Para la selección de centros, se elaboró un listado a partir de las recomendaciones de los investigadores expertos y de personal del Departament d'Educació especializado en prácticas educativas *con y sobre* los medios. Los criterios para la recomendación y selección final de los centros fueron los siguientes:

Criterios para la selección de centros:

- Ubicados en Catalunya.
- De naturaleza tanto pública como privada-concertada.
- Institutos-Escuela o centros exclusivamente de secundaria (IES).
- Pioneros (y reconocidos como tal) en la introducción de los medios y las TIC como instrumento o como objeto de estudio en el centro y en las aulas.
- Con Proyectos de Autonomía o Proyectos de innovación relacionados con la inclusión de los medios y las TIC en el centro y las aulas.

El listado de recomendaciones constó de un total de 19 centros de los cuales se descartó el centro *Extensión del Instituto de Sils* (La Selva) por no disponer de ninguna línea en cuarto de ESO. Finalmente se contactó con los 18 centros restantes:

Informe de los centros contactados para la realización del trabajo de campo:

IES Badalona Nou (Badalona. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institut Gabriel Ferrater (Reus. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institut Terres de Ponent (Mollerussa. Titular: Generalitat de Catalunya).
Col·legi Montserrat (Barcelona. Titular: Misioneras Hijas de la Sagrada Familia).
Frederic Mistral (Barcelona. Titular: Fundació 'Collserola').
Institut-Escola Costa i Llobera (Barcelona. Titular: Generalitat de Catalunya).
IES Manuel de Montsuard (Lleida. Titular: Generalitat de Catalunya).
Escola Horitzó (Barcelona. Titular: Escola Horitzó).
Escola Sadako (Barcelona. Titular: Escola Sadako, SL).
Escola Projecte (Barcelona. Titular: Fundació 'Projecte').
Escola Solc (Barcelona. Titular: Cooperativa de pares i mestres Escola Solc).
Institució Montserrat (Barcelona. Titular: Institució Montserrat, SCCL).
Institut Carles Vallbona (Granollers. Titular: Generalitat de Catalunya).
IES Maragall (Barcelona. Titular: Generalitat de Catalunya).
IES Sant Just Desvern (Sant Just Desvern. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institut Ítaca (Sant Boi de Llobregat. Titular: Generalitat de Catalunya).
IES Bellvitge (Hospitalet de Llobregat. Titular: Generalitat de Catalunya).

De los 18 centros contactados, accedieron a participar en el trabajo de campo un total de 7 centros; tres de titularidad privada y cuatro de titularidad pública:

Informe de los centros que participan en el trabajo de campo:

Escola Solc (Barcelona. Titular: Cooperativa de pares i mestres Escola Solc).
IES Manuel de Montsuard (Lleida. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institut-Escola Costa i Llobera (Barcelona. Titular: Generalitat de Catalunya).
Institució Montserrat (Barcelona. Titular: Institució Montserrat, SCCL).
IES Sant Just Desvern (Sant Just Desvern. Titular: Generalitat de Catalunya).
Col·legi Montserrat (Barcelona. Titular: Misioneras Hijas de la Sagrada Familia).

6.4.5 Metodología del trabajo de campo. Otros aspectos destacables.

Por último, cabe destacar diversos aspectos relacionados con la metodología del trabajo de campo y la importancia de una primera fase exploratoria no únicamente basada en el análisis indirecto (literatura científica existente) sino en el análisis directo y, principalmente, partiendo de entrevistas exploratorias y entrevistas en profundidad.

En un primer momento se planteó la posibilidad de innovar en la metodología cualitativa incluyendo en el estudio de caso el análisis de los apuntes tomados por los estudiantes en el marco de las asignaturas que deben tratar transversalmente las competencias relacionadas con la Educación Mediática a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y que son, principalmente: Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Conocimientos de Tecnologías; Educación Visual y Plástica; Lengua y Literatura (catalana y castellana); así como las diferentes materias optativas escogidas por los centros para el tratamiento específico de una –o diversas– dimensiones de la Educación Mediática citadas en el apartado anterior. No obstante, la falta de transversalidad real detectada en el proceso de análisis indirecto expuesto en el bloque 2, así como la realización de entrevistas exploratorias como instrumento de investigación previo al inicio del trabajo de campo en los centros, pusieron de manifiesto la necesidad de reorientar la estrategia metodológica para la consecución de los objetivos planteados.

Dra. Montserrat Castelló. Profesora de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Ramon Llull. Especialista en estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita o toma de apuntes. (27 de octubre de 2009):

Los apuntes son un buen instrumento de obtención de información cuando hay un discurso transmisivo de unos contenidos curriculares concretos que se imparten en unas materias concretas. Sin embargo, en la educación en medios -considerada como competencia transversal- no hay un discurso transmisivo identificado en el horario escolar.

Del mismo modo, se descartó la posibilidad de llevar a cabo un análisis del tercer nivel de concreción curricular a través de los libros de texto, al verificarse que todavía no han sido adaptados a las nuevas concepciones educativas que se derivan de la visión competencial; de manera que cada centro y cada profesor –como finalmente acaba

concluyéndose en esta tesis doctoral– suele optar por utilizar sus propias fuentes y recursos educativos para garantizar una cierta presencia de la Educación Mediática en las aulas:

Jordi Vivancos. Jefe del Servicio de Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento de la Generalitat de Catalunya. Licenciado en Pedagogía. Profesor de Educación Secundaria. (15 de octubre de 2009):

Uno de los aspectos que tenemos pendiente es que, en el diseño curricular de tercer nivel –aquel que efectivamente acaba produciéndose en el aula– concreten esta visión competencial. **Esto se acaba consiguiendo, básicamente, gracias a los materiales propuestos por las editoriales; y difícilmente veremos que en el próximo curso tengamos todos estos materiales en clave competencial.** Se irá introduciendo progresivamente.

Ramon Breu. Miembro de Aula Media. Coordinador del portal *Cinescola*. (1 de octubre de 2009):

Si miras el currículum de Secundaria y después miras los libros de texto, dices: “hombre, ¡aquí falta la Educación Mediática!”.

Francesc Alamon. Profesor de Secundaria. (1 de octubre de 2009):

Acabaron basando los libros de texto en los que ya tenían anteriormente y la sección de currículum del Departament quizá no ha tenido suficiente fuerza como para imponer este tema.

Daniel Aranda. Profesor de estudios de Comunicación Audiovisual de la UOC. (Viernes 27 de noviembre de 2009).

No creo que se haga ni que se vaya a hacer; básicamente porque no existe un currículum y no sabes qué tienen que saber los niños cuando están, por ejemplo, en tercero de primaria, y qué es lo que tendrán que saber los niños cuando estén en sexto o cuando lleguen a segundo de la ESO. Y, a partir de aquí, lo que **hay es un descontrol total que sólo nos lleva a repetir los mismos contenidos año tras año.**

Por consiguiente, finalmente se decidió un diseño metodológico vehiculado por entrevistas a directores y/o coordinadores MAV, complementadas con una exhaustiva encuesta a directores, a profesores y a alumnos de cuarto de ESO; siguiendo las dimensiones y variables propuestas en el apartado 6.4.4. Paralelamente, se llevaron a cabo grupos de discusión con alumnos de cuarto de ESO con el objetivo de aportar una dimensión más cualitativa al análisis de los datos obtenidos de los alumnos a través de las encuestas.

Cabe destacar que uno de los principales problemas metodológicos relacionados con las encuestas aparece en el caso de las relativas al profesorado de Secundaria. La creciente percepción –fruto de la fase exploratoria– de que los centros concienciados con la necesidad de introducir una cierta Educación en Medios rechazan la transversalidad a favor de la búsqueda de un espacio concreto para su consecución, planteaba un serio problema metodológico: ¿Qué docentes deberían contestar las encuestas? ¿Los que, según las disposiciones legales, deben favorecer el tratamiento transversal de dichas competencias? ¿Todos los profesores de Secundaria, tanto si las introducen en su Proyecto Curricular de Aula como si no? ¿Exclusivamente aquellos docentes que imparten materias optativas relacionadas con la CTICD y la CCLA?

Una vez corroborado que cada uno de los centros seleccionados seguía estrategias divergentes en la introducción de los medios y las TIC en el aula y, teniendo en cuenta los objetivos concretos del trabajo de campo, se decidió dejar en manos del centro (director y/o coordinador MAV) el listado de docentes que debían contestar la encuesta. La principal desventaja de esta decisión metodológica ha sido la baja participación del profesorado en el trabajo de campo; la principal ventaja, no obstante, radica en que los datos obtenidos pertenecen a los docentes que realmente llevan a cabo la introducción de esta nueva alfabetización en las aulas. Por consiguiente, el tratamiento de un mayor número de encuestas habría desvirtuado el trabajo de campo así como sus principales conclusiones.

Por otra parte, en un primer momento, el análisis del discurso institucional de los centros contemplaba el estudio del Proyecto Educativo de Centro (PEC) como complemento a las encuestas y entrevistas realizadas; paralelamente, el análisis del discurso del profesorado contemplaba el estudio del Proyecto Educativo de Aula (PEA) con la misma finalidad. No obstante, el análisis directo e indirecto realizado durante la fase exploratoria pone de manifiesto la falta de concreción real de estos documentos. Como ha sido detallado en el segundo bloque de contenido de este trabajo, pese a ser considerados como un segundo y tercer nivel de desarrollo curricular,⁶⁵⁴ tanto el PEC como los PEA tienden a ser concebidos como una más de las numerosas demandas de la administración a los centros educativos y a los profesionales de la enseñanza. Por

⁶⁵⁴ ESCAMILLA, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

consiguiente, suelen tener como objeto dar respuesta a criterios y objetivos externos, y no a la voluntad de describir la identidad del centro y las prioridades educativas de su profesorado. Por esta razón, finalmente, no han sido objeto de investigación; y las necesidades informacionales que pretendían cubrirse a través de su exhaustivo estudio, fueron incluidas en el diseño de las encuestas, las entrevistas y los grupos de discusión realizados durante el trabajo de campo en los centros.⁶⁵⁵

Por último, y pese a que no forma parte de los objetivos de esta tesis doctoral, los instrumentos diseñados para el acceso a la información contemplan, en algunos puntos, aspectos relacionados con el consumo de los medios por parte de profesores y alumnos fuera de los espacios educativos por recomendación de los expertos entrevistados. Este hecho permite una aproximación a la apropiación y domesticación de los medios de comunicación y las TIC en contextos de ocio:

Josep Lluís Sánchez. Responsable de desarrollo de nuevos productos de Infonomía, empresa de servicios profesionales de innovación. Especialista en instrumentos de investigación cualitativa. (Viernes 23 de octubre de 2009).

Las personas no somos conscientes de todo lo que hacemos; los niños y los jóvenes tampoco. Yo te aconsejaría que mires también qué hacen fuera de la escuela. Ya sé que esto no lo contemplas como un objetivo de la investigación de la tesis, pero creo que te aportará un punto de reflexión interesante.

Daniel Aranda. Profesor de estudios de Comunicación Audiovisual de la UOC. (Viernes 27 de noviembre de 2009).

Estos jóvenes también están aprendiendo competencias fuera de la escuela. Cubrir esta dimensión te permitirá saber si es posible que tengan algunas competencias a pesar de que en el colegio quizá no las estén trabajando; es decir, quizá no las adquieren en el colegio –en la Educación formal– pero sí en otro sitio –educación no formal o informal–.

Los resultados obtenidos de este diseño metodológico se abordan a lo largo de los próximos capítulos y se perfilan con detenimiento en las conclusiones a las que dedicaremos el capítulo final.

⁶⁵⁵ Ver apartado 5.3.3.

7. Resultados del estudio de caso y análisis de datos I

En el presente capítulo se detallan las principales conclusiones extraídas de las entrevistas en profundidad realizadas a expertos, directores y profesores; así como a través de los 7 grupos de discusión llevados a cabo con alumnos que se encuentran en la recta final del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Para ello, hemos dividido el capítulo en cuatro apartados: El apartado 7.1 detalla las aportaciones al estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas a través de la opinión de los investigadores expertos; el apartado 7.2, contiene los resultados obtenidos mediante las entrevistas en profundidad a directores y coordinadores MAV; el apartado 7.3, presenta las principales informaciones recogidas en los grupos de discusión con alumnos de cuarto de ESO realizados en los centros; finalmente, y debido a la extensión del capítulo, el apartado 7.4 presenta, a modo de resumen y síntesis, las principales conclusiones que se desprenden de la fase cualitativa de la investigación.

7.1 Estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria de Catalunya. La opinión de expertos.

En este apartado se detallan las principales conclusiones extraídas de las entrevistas en profundidad realizadas a 12 investigadores que desarrollan su actividad en el ámbito de la Educación Mediática⁶⁵⁶ y que parten de los siguientes ejes vehiculadores:

Ejes vehiculadores de las entrevistas a los expertos:

1. Los discursos en torno a los conceptos e implicaciones de la denominada Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.
2. Los conceptos y concepciones vinculados a la Educación Mediática.
3. Las dimensiones bajo las cuales se defiende la necesidad de introducir los medios de comunicación y las TIC en las aulas.
4. La percepción sobre la introducción de los medios y las TIC en las aulas.

⁶⁵⁶ Ver apartado 6.4.1 del presente trabajo.

5. Los discursos en torno a la transversalidad de las competencias en Educación Mediática.
6. La concepción sobre el estado de la cuestión en torno a la introducción de los medios y las TIC en los procesos de enseñanza formal en el contexto catalán, español e internacional.

Estos ejes vehiculadores se corresponden con las necesidades informativas señaladas en el apartado 6.2 de la presente tesis doctoral, en el que se detallan los seis objetivos específicos que se pretenden alcanzar a través de la opinión de los expertos, a saber:

Objetivos de trabajo a través de la opinión de los expertos:

27. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a los conceptos e implicaciones de la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento.
28. Observar, analizar y problematizar los conceptos y las concepciones vinculadas a la Educación Mediática.
29. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a la transversalidad de las competencias en Educación Mediática.
30. Observar, analizar y problematizar las dimensiones bajo las cuales se defiende la necesidad de introducir los medios de comunicación y las TIC en las aulas.
31. Observar, analizar y problematizar el estado de la cuestión en torno a la introducción de los medios y las TIC en los procesos de enseñanza formal en el contexto catalán, español e internacional.
32. Observar, analizar y problematizar los discursos en torno a la percepción de la introducción de los medios y las TIC en las aulas

Para ello, las entrevistas se han articulado a través de 20 enunciados que cuestionan a los expertos sobre los siguientes aspectos clave en el estado de la cuestión o discusión teórica en el ámbito de estudio que nos ocupa:

Enunciados de trabajo para los expertos:

1. ¿Sociedad de la Información y Sociedad del conocimiento o Sociedad de la infoxicación y la desinformación?
2. Sobre la discrepancia teórica y la distorsión conceptual.
3. Qué es la Educación Mediática/en Comunicación.
4. Perspectiva desde la que se propone el estudio de los medios. Paradigmas.
5. La Educación en Medios: ¿competencia transversal o asignatura?

6. Nativos e inmigrantes digitales. La competencia de alumnos y profesores.
7. Dimensiones de la competencia en medios.
8. Los medios en el curriculum: ¿Una cuestión de obligatoriedad o de voluntarismo? Diferenciación entre la CTICD y la CCLA.
9. Los medios en las aulas: ¿Un instrumento o un objeto de estudio?
10. Los medios en las aulas: ¿Al servicio de una revolución educativa o de una pervivencia del modelo transmisivo tradicional?
11. Los medios y las TIC en el Proyecto de Centro.
12. Proyectos de Escuela 2.0.
13. El proyecto eduCAT 1X1: Funciones, opiniones y críticas.
14. Los nuevos materiales educativos: Funciones, opiniones y críticas.
15. Escuelas innovadoras. El papel de los proyectos de innovación.
16. El paradigma vacunador.
17. ¿Sobreprotegemos a la infancia ante los medios?
18. El paradigma instrumental.
19. Brecha digital/distancia cultural entre profesores y alumnos.
20. Formación al profesorado y alumnos. Competencia del profesorado.

7.1.1. Sobre las implicaciones de los conceptos de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento

Del conjunto de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo con investigadores del ámbito de la Educación en Medios se desprenden ciertas reticencias con respecto al uso (y abuso) de las nociones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento; al considerar que a menudo sirven para enmascarar la emergencia de estructuras sociocomunicativas que nos sitúan en contextos de profundos cambios y, por consiguiente, en sociedades en crisis.

Para Guillermo Orozco, cabe señalar dos fenómenos que se desarrollan en paralelo: el primero de ellos, la concepción errónea de que los cambios en la estructura de las sociedades responden a un proceso de homogeneización cuando, por el contrario, asistimos a un proceso de convivencia de modelos con dimensiones informacionales claramente divergentes; por otra parte, la consolidación de una visión mercantilizada de

la información, de abaste global. A su vez, José Antonio Gabelas identifica dos principales mitos relacionados con las nociones de Sociedad de la Información y el Conocimiento con fuertes implicaciones en las nuevas concepciones educativas que surgen de las posibilidades *reales* de virtualidad: la confusión de los términos ‘información’ y ‘conocimiento’, y la consideración de las *posibilidades de acceso* a la tecnología como traducción directa en *empoderamiento ciudadano*:

Guillermo Orozco:

En el discurso siempre tratamos de introducir las nociones relacionadas con la SI y la SC como si todas las sociedades estuvieran ahí y yo creo que no lo están. **La premodernidad, la modernidad y la postmodernidad son modelos que siguen ampliándose y evolucionando, pero coexistiendo.** Por otra parte, no es automático que la información se convierta en conocimiento. Lo que pasa es que aquí tenemos esa trampa del mercado. **La información se ha vuelto mercancía**, ahora tiene un valor. **De repente se identifica el tener la mercancía informativa con el hecho de adquirir conocimiento; pero no lo es necesariamente. El conocimiento es fruto de la reelaboración, y es justo ahí donde se encuentra el aprendizaje; en el proceso de re-elaborar esa información** de acuerdo a un propósito y con una cierta metodología; y lo que se produciría a través de este proceso de aprendizaje sería un conocimiento como producto.

José Antonio Gabelas:

Entiendo el conocimiento como un proceso cognitivo, emocional y social que permite convertir el magma informativo, en información útil para las prácticas cotidianas y para encontrar un sentido a nuestro propio contexto vital. Así nos tropezamos con **el primer mito: confundir magma informativo con información y conocimiento.** (...) **Otro mito es del aprendizaje colaborativo.** Las grandes campañas publicitarias hablan de participación, de horizontalidad, de implicación ciudadana... pero se olvidan de que sólo nos estamos refiriendo a un 20% de la población que tiene acceso a la información. Si avanzamos un poco más, nos encontramos con que todas las plataformas virtuales (sobre todo las académicas y en particular las universidades) prometen cursos, grados, posgrados y másters virtuales. Pero sabemos que el aprendizaje virtual, para que sea real, procesual y significativo, requiere algo más que una plataforma tecnológica que funcione correctamente.

7.1.2. Sobre la discrepancia teórica y la distorsión conceptual. Las especificidades de la Educación Mediática: definición y dimensiones

En el ámbito de la investigación académica se detectan ciertas discrepancias teóricas en torno al objeto de estudio y sus principales dimensiones. Sin embargo, *pese a que la mayoría de investigadores consultados no considera la distorsión conceptual como una prioridad para la consolidación de la Educación en Medios, se tienden a adoptar*

nociones abarcativas –generalmente vinculadas a los conceptos de ‘competencia’ y ‘comunicación’– para evitar concepciones tecnologicistas; más propias de la defensa de una educación centrada únicamente en el instrumento:

Joan Ferrés

Es cierto que desde muchos puntos de vista falta concreción; hace años que discutimos sobre esto. Personalmente, siempre he utilizado el concepto de Educación en Comunicación Audiovisual, porque es mi especialidad. Lo que intento desde la ECA es reivindicar un espacio en el que se trabajan unos parámetros de texto que son diferentes; los que se refieren al audiovisual. Es cierto que, **si tuviésemos que ponernos de acuerdo en un nombre –aunque no me parece lo más importante– sería el de Educación en Comunicación.**

Daniel Aranda

El concepto que más me interesa es el de *media literacies*, porque lo engloba todo; pero implica definir muy bien qué se entiende por alfabetización, que para mí es algo que va más allá de las cuestiones puramente formales y que **debe partir del concepto de competencia entendido como lo define César Coll: como la capacidad para movilizar saberes, contenidos, normas y conocimientos en un contexto determinado.**

Guillermo Orozco:

Yo creo que por ahora lo que mejor lo engloba todo es el concepto de Educomunicación; porque **en este tema hay dos cuestiones fundamentales: educar *para* y educar *con*; y Educomunicación los engloba a los dos:** educación para la comunicación y comunicación educativa.

Antonio Gabelas:

Creo que todas estas acepciones estarían dentro de la llamada Educación en Medios que deriva de la expresión anglosajona *Media Literacy*. Una alfabetización no debe sustituir a otra. Hablamos de nuevos alfabetismos integrados. **La alfabetización mediática supone recoger e integrar las diferentes mutaciones de la estética, la recepción, la producción, la audiencia, la tecnología y el lenguaje de los medios.** Por tanto, **la educación en medios también es educación en TIC. Internet es un “medio de medios”,** y es el epicentro de las TIC. Por tanto, **no tiene sentido establecer una separación.**

Jose Ignacio Aguaded:

El gran fracaso de la Educación en Medios es que siempre está vinculado a los medios, no a la comunicación. Por eso no me gusta hablar de Educación en Medios, prefiero el término de Educación en Comunicación. **Personalmente, creo en la competencia comunicativa,** que genera a su vez competencia audiovisual, tecnológica, digital, etc. Es decir, todo surge del eje vertebrador de la comunicación.

Artur Noguerol:

Si educamos en la comunicación –e insistiré en la primera palabra: educación– se darán todas las demás (audiovisual, digital, etc.); porque lo que estaremos haciendo es educar comunicativamente y, por tanto, ofreciendo aquellas herramientas que los estudiantes podrán utilizar para solucionar problemas. **En mi opinión, la gran competencia, la que realmente vale la pena, es la competencia comunicativa y creativa.**

Manuel Area:

A veces las diferenciaciones son más de lenguaje –de los términos que utilizamos para definir las cosas– que no de perspectivas. **Creo que en el contexto español a menudo perdemos mucho tiempo en debatir la terminología; lo importante son los enfoques pedagógicos que los fundamentan.**

Pere Marquès:

A mí todos los conceptos me parecen bien, **las etiquetas no me hacen perder mucho tiempo. Lo que me interesa, por un lado, es cómo utilizar unas tecnologías para enseñar y aprender mejor;** y, por otro, que cuando ya llegas al final de la concreción curricular y llegas a lo que son las competencias, que estén las que deben estar, **y que se pueda trabajar con el alumnado la competencia audiovisual para que sean conscientes del impacto emotivo y de la capacidad de seducción que tienen estos mensajes.**

Para una gran mayoría de los expertos consultados un primer paso para el consenso es llegar –en el plano de la investigación en educomunicación– a una conciliación entre los principales enfoques. En este punto, Criado y Marquès ven en la convergencia cultural y tecnológica una oportunidad histórica:

Albert Criado:

La LEC, cuando habla de competencia digital, la separa de los conocimientos en medios de comunicación. **En mi opinión es necesario alcanzar un acuerdo entre la vertiente tecnológica y la vertiente mediática;** hay que generar una convergencia, porque es hacia lo que nos encaminamos, está clarísimo. Ya no estamos hablando de una convergencia de medios, sino de una convergencia cultural. **Sin embargo, no estoy de acuerdo en unificar a partir de la vertiente digital,** porque sino parece que lo único importante es aprender a utilizar las maquinillas. **Esto anularía la voluntad de reflexión y, sobre todo, el estudio del lenguaje de los medios.**

Pere Marquès:

Estamos en un momento de convergencia entre la tecnología educativa y la educación mediática. Ahora es más fácil que se produzca esta comunión, ya que al poder acceder más fácilmente al instrumento como apoyo a los aprendizajes, también será mucho más fácil poder estudiarlo a fondo como objeto de estudio.

Otros investigadores como Orozco y NogueroI destacan algunos retos en torno a la dicotomía instrumento-objeto de estudio; relativos, en este caso, a la investigación en educomunicación y a los matices existentes entre las nociones de convergencia mediática y articulación de medios:

Guillermo Orozco:

No podemos hacer un corte y empezar a hablar de estudiar las nuevas tecnologías. Académicamente eso es un problema, porque lo vemos en todas partes. En Méjico lo estamos viviendo en distintos ámbitos –en la universidad, en los congresos...– siempre hay un grupo de trabajo que es “nuevos medios” y **parece que esto nada tiene que ver con los medios tradicionales como la televisión, cuando verdaderamente no es así, porque nosotros seguimos en contacto con todos los medios.**

Artur NogueroI:

Ya no tiene sentido investigar la prensa o la radio sin tener presente la televisión, Internet, etc. Lo importante es estudiar de qué manera van circulando todos estos medios. La publicidad lo tiene clarísimo: no tiene sentido hacer una campaña si sólo utilizas la radio o la televisión o la prensa, porque entonces no funciona. Desde la educación, deberíamos plantearlo del mismo modo.

El problema radica, a menudo, en la falta de acuerdo sobre los papeles que ocupan la reflexión y la instrumentalización, respectivamente, en la adquisición de la alfabetización mediática. En este punto, *la totalidad de los investigadores consultados coincide en que la aprehensión del instrumento es sólo el punto de partida de la Educación Mediática*; cuya finalidad última se sitúa en la reflexión y problematización de los medios como objeto de estudio en sí mismos:

Guillermo Orozco:

Hay quienes piensan a partir de lo digital –es decir, piensan que lo digital en este momento debe ser el principio y el fin del estudio y el entendimiento– mientras que hay otros investigadores que pensamos que hay que centrar la atención en el tránsito de lo analógico a lo digital, para comprender qué supone para todos los que existimos. (...) Habría que trascender el momento instrumental (...) hay que trabajar una pedagogía educativa para todos los docentes y para todos los agentes socioeducativos donde el aspecto instrumental es sólo un primera paso. **La educomunicación requiere pasar por varias etapas. Por tanto, primero el instrumento, después la reflexión y por último la creación.**

Manuel Area:

Existe una versión limitada que se extendió hasta hace aproximadamente una década y que sostenía que la competencia digital era enseñar a utilizar ordenadores. Yo creo que **hoy en día la competencia digital no es únicamente tener acceso a esta tecnología sino también manejarse inteligentemente dentro de la cultura digital.**

Daniel Aranda

Explotar los medios de manera instrumental es el primer paso para una Educación en Medios.

Artur Noguerol:

Educar críticamente –o situadamente– no es más que ser consciente del entorno. No puedes educar sin tener presente el contexto en el que educas. **Hablar de Tecnología de la Educación es un poco peligroso, porque es todo este campo de ver la educación como un elemento que se puede razonar tecnológicamente y yo creo que esto, justamente, la Educación Crítica lo ha puesto en crisis;** y muchos de los planteamientos positivistas y neopositivistas que había detrás de estas concepciones, simplemente se han venido abajo.

Jordi Vivancos:

La apropiación de la tecnología de los medios tiene tres grandes estadios: el primero se concentra en el *sobre (los medios)* –conocer las posibilidades, el lenguaje y el funcionamiento–; el segundo se concentra en aprender *de (la tecnología/los medios/el audiovisual)*; y un tercer estadio, que es el de madurez, es aprender *con* la tecnología. Por otra parte, **hay un tema que es clave: el paradigma reflexivo. De hecho, forma parte de la competencia digital: si no sé por qué hago una cosa, ¿cómo sabré aplicar ese conocimiento? ¿Cómo sabré tomar decisiones en situaciones complejas? La reflexión es un elemento clave en todo proceso de aprendizaje.**

Para autores como Aranda, más allá de la dicotomía instrumento/objeto de estudio, la investigación debería centrarse en las especificidades de los nuevos medios:

Daniel Aranda

El problema de la investigación en educomunicación es que todavía no ha dado respuesta a la pregunta ‘¿cuál es la especificidad de los medios de comunicación social?’. Yo creo que tenemos que empezar a analizar este aspecto; a buscar la especificidad de los nuevos medios, la que no replica, la que no repite las características de otros. Los nuevos medios son los que no entienden ni los propios investigadores; es normal que mucha gente opte por la investigación de lo digital.

Para Orozco, el estudio de las especificidades de los nuevos medios debe incluir aspectos que trascienden la tecnología y que ponen el acento en las nuevas formas de apropiación cultural y en las consecuencias que puedan derivarse:

Guillermo Orozco:

Por supuesto que **en el paso a lo digital hay condiciones distintas: la interactividad –que nos permite deconstruir el referente–, la convergencia múltiple...** En fin, hay cosas que no existían con lo analógico; **pero hay otras cosas que siguen existiendo, que son los sujetos humanos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los referentes que cada uno lleva consigo, etc. Hay elementos que trascienden la tecnología y que son más de la cultura, de lo social, de lo político, etc.**

Existe un cierto acuerdo entre los investigadores en que la definición de la Educación en Medios debe partir, necesariamente, de los procesos de recepción y, por consiguiente, de la emoción hacia la reflexión:

Daniel Aranda:

No tenemos que alfabetizar digitalmente; lo que tenemos que hacer es alfabetizar en una cultura digital, que es la actual. Una cultura incluye procesos de apropiación que tienen que ver con la emoción, el placer, la identidad y toda una serie de aspectos que son importantes y que se niegan desde la escuela. **Para apropiarse de una cultura y reproducirla, el primer estadio es el placer, la emoción.**

Joan Ferrés:

Yo me he decantado por una línea muy concreta: la educación audiovisual relacionada con la competencia personal desde una vertiente crítica. Esto consiste en **partir de la emoción para convertirla en reflexión; porque la comunicación audiovisual es básicamente emocional.**

Antonio Gabelas:

Una educación en medios implica trabajar la promoción del alumnado en la medida que le ayudamos a una reflexión crítica sobre su entorno tridimensional (cognitivo, emotivo y social), y en la medida en que facilitamos su protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Partir de un modelo comunicativo que prime la educación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado significa convertir el aula en un laboratorio social, donde el protagonismo no lo tiene el profesor, ni el programa, sino los alumnos.

Francesc Llobet:

El audiovisual tiene una característica fundamental: que tiene la capacidad de emocionar. Por tanto, aquí entra en juego todo un discurso que es el no verbal, que pasa por la emoción, que comunica directamente al inconsciente. **La dinámica comunicativa del discurso audiovisual puede ser muy rápida y puede no dejar tiempo para la reflexión;** es por ello que el audiovisual, normalmente, necesita una reflexión a posteriori para su racionalización. **Esto no significa que debamos negar la emoción; al contrario, el audiovisual es para disfrutarlo.**

José Ignacio Aguaded:

El objetivo no es formar cacharreros, sino ciudadanos críticos capaces de interpretar y disfrutar las grandes dimensiones comunicativas (y lúdicas) que tiene la comunicación; porque tampoco hay que olvidar que **el secreto de la comunicación es, justamente, su vertiente lúdica.** Y el éxito, por ejemplo, de la televisión frente a la escuela es precisamente que no niega –sino que parte– de esta vertiente lúdica.

La totalidad de los entrevistados se muestra a favor de la consideración de la Educación Mediática como una nueva competencia o una nueva necesidad alfabetizacional que debe contemplarse en la educación formal, y no relegarse exclusivamente a otros contextos educacionales de naturaleza no formal o informal:

Manuel Area:

Así como en el siglo XX la alfabetización se ha fundamentado en la lecto-escritura (saber leer y escribir textos impresos), la educación del siglo XXI va a requerir de varias alfabetizaciones distintas, de un proceso de multialfabetización. Una de ellas es la informacional, que consiste en saber manejarse en la selva informativa que representa Internet. **Hay que preparar a los niños y a los jóvenes ante toda la avalancha de información recibida desde múltiples medios.**

José Ignacio Aguaded:

Educación para los medios es preparar a los ciudadanos –también a los más jóvenes– para enfrentarse a la sociedad que tienen, que es una sociedad de imágenes y de sonidos. **La Educación Mediática es aquella que debe permitir a la persona vivir la *cives* de una manera sensata, más inteligente, más autónoma, más comprensiva (y, por tanto, menos manipulada, menos hipnótica, menos mecánica y menos intuitiva).** (...) No hace falta ningún medio para trabajar con la comunicación, lo que hace falta es la capacidad de pensar y de reflexionar.

Daniel Aranda:

Muchas de las competencias que adquieren los chavales –porque adquieren competencias– son implícitas. En este punto, **lo que pueden hacer los adultos –y también la escuela– es hacer**

visibles a los ojos de los alumnos las competencias que están trabajando a través de sus contextos de ocio. Y para hacer eso, no necesitas casi nada, de hecho no necesitas ni utilizar el instrumento en clase, simplemente necesitas hablar con tus alumnos.

Artur Noguero:

El gran papel que deben adquirir las TIC es el de dar voz a los chicos y las chicas para intervenir en la sociedad; **si esto no lo tratamos desde la escuela, lo siento mucho, pero tantos contenidos no les servirán para nada.**

Sin embargo, algunos expertos, como Aguaded, Noguero o Gabelas recuerdan que para la introducción *real* de estas nuevas competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario, en primer lugar, comprender y reflexionar sobre las implicaciones de este nuevo concepto, el de competencia, en el ámbito educativo:

José Ignacio Aguaded:

El concepto 'competencia' es **un concepto motor, dinamizador; un concepto que hace referencia a la 'capacidad' de profesores y alumnos.**

Artur Noguero:

Yo diría que actualmente muchos profesores, pedagogos y didácticos no entienden muy bien qué puede querer decir esto de las competencias. De manera que han introducido una nueva noción de una forma que yo creo que no es la más adecuada. Y esto no puede dar resultados, porque **la clave es cómo utilizas, cómo movilizas estos recursos.**

A su vez, para los expertos consultados, una de las principales dificultades para la creación de estos nuevos entornos sociocomunicativos en la educación secundaria radica en la falta de espacios para el diálogo, la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores de un mismo centro:

Antonio Gabelas:

Con el modelo de competencias se supone que la larga tradición del trabajo en solitario del profesor en su aula se modificará. Las competencias se entienden como áreas temáticas permeables, lo que supone un trabajo real del departamento en cada área, y de verticalidad en las etapas de cada centro. Supone, en primer lugar, partir de un modelo educativo diferente; no interesa

transmitir unos contenidos, lo más importante no es mantener el orden en el aula, la actividad docente no arranca de una criterio productivo del tiempo, ni tan siquiera de la obtención de unos resultados académicos.

Artur Noguerol:

No hay espacio para el diálogo entre el profesorado ni tampoco hay espacio para abrir la clase y poder compartir cosas; resulta difícil salir del aula. La solución podría venir por exigir que en el centro se den estas informaciones sobre qué hacen los otros profesores en el aula. A su vez, esto permitiría diseñar pequeñas unidades interdisciplinarias que movilizaran al claustro –o, si no puede ser a todo el claustro, como mínimo a una parte del profesorado, o únicamente a dos profesores. Vale que será una cosa parcial y aislada, pero **tendrán que ponerse de acuerdo, ver cuáles son los objetivos, qué recursos tienen para llevarlo a cabo, cómo lo evaluarán, etc. Y esto es lo que actualmente estamos viendo en los centros que aplican el audiovisual en el aula.**

Más allá de la dicotomía instrumento/objeto, los investigadores señalan diversas dimensiones de estudio que no niegan, sino que integran y concilian, la vertiente instrumental. Sin bien no existe unanimidad en cuáles de estas dimensiones deben priorizarse en las aulas, las más referenciadas son el lenguaje, la ideología y valores y, sobre todo, la relativa a la creación:

Joan Ferrés:

De las seis dimensiones, las realmente claves son dos: la ideología y los valores y la competencia relativa al lenguaje, porque el lenguaje es la única manera de acceder a descubrir y expresar una idea o un valor.

Albert Criado:

Lo que no tiene la denominada competencia digital y en cambio sí tiene la competencia comunicativa es, sobre todo, **la atención a la dimensión del lenguaje.**

Artur Noguerol:

Tenemos que dar aquellas habilidades que permitan gestionar la complejidad. Los recursos, o los sabes utilizar complejamente para solucionar situaciones complejas, o no sirven para nada. **La dimensión comunicativa y creativa es la que propone una visión estratégica y global.** Es la que rompe la concepción de los contenidos cerrados en la educación. El tratamiento de la información es una subcompetencia que no tiene sentido si no es en el marco de esta competencia base.

Antonio Gabelas:

Cuando se habla de las TIC en la educación formal, casi siempre se piensa en el uso instrumental y se pierden de vista otras dos dimensiones. Una alfabetización mediática debe incluir una serie de dimensiones como la recepción, la producción, la tecnología, la estética, las audiencias y el lenguaje de los medios. **Recepción crítica y producción creativa son los dos ejes sobre los que pivota cualquier proyecto de educación en medios.** Si hay creación siempre hay implicación emocional y aprendizaje significativo.

Manuel Area:

Yo defiendo un enfoque pedagógico que trabaja cuatro áreas o dimensiones: la dimensión instrumental (conocer y saber aplicar el hardware y el software), **la de desarrollo cognitivo** (tratar la información para convertirla en conocimiento: hacer análisis, contrastes, discriminación entre información veraz y no veraz, etc.), **la de expresión en los distintos lenguajes** (texto, hipertexto, multimedia o audiovisual) **y la dimensión axiológica**, que tiene que ver con la ética, la visión crítica y democrática de cualquier tipo de medio y su impacto sobre la comunicación de masas.

Francesc Llobet:

Hace falta reflexión y hace falta creación. Hay quien dice que la Educación Mediática puede hacerse sin aparatos, yo no estaría de acuerdo; este tipo de estrategias propias del audiovisual difícilmente pueden entenderse e identificarse si no las has experimentado tú mismo.

Con respecto al creciente interés en el ámbito de la investigación sobre la dimensión creativa como estrategia para introducir los medios y las TIC en las aulas, José Ignacio Aguaded alerta de una doble tendencia, la que se centra en el producto final y la que pone el acento en el proceso creativo:

José Ignacio Aguaded:

Apuesto por los medios como recursos de producción y de creatividad; pero, ¿podría esto considerarse como la defensa de un paradigma creativo? La creatividad siempre se ha entendido desde una vertiente artística, **pero no defendiendo el producto, sino el proceso;** porque para buenos productos nos vamos a los profesionales de los medios. Es decir, no estamos formando periodistas –estoy hablando de la educación primaria y secundaria– sino que estamos formando personas que sean capaces de enfrentarse a la realidad.

7.1.3. La introducción de los medios de comunicación y las TIC en las aulas de secundaria

Al margen de las prioridades de estudio que establece cada investigador, *para la mayoría de los expertos consultados la dimensión instrumental recibe un tratamiento prioritario en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria:*

José Antonio Gabelas:

Sin lugar a dudas domina el modelo instrumental. **La escuela siempre ha considerado que el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de las TIC es, sobre todo, cuestión de dominar los aparatos y su tecnología.**

Pere Marquès:

La parte que se prioriza es precisamente la que tiene que ver con esta vertiente más instrumental; **deberíamos fijarnos más en la parte comunicativa.**

Francesc Llobet:

La conciencia con respecto a la Educación Mediática es, de momento, púramente instrumental. Este es el drama de las normativas europeas de estos últimos años. Todo lo relativo a lo digital es una fiebre que tarde o temprano pasará. Cuando esto suceda, tendremos que decir: “muy bien, ya tenemos la maquinita y... ahora, ¿para qué sirve?”.

Una gran mayoría de los expertos consultados considera que la educación tradicional está en crisis o, dicho de otro modo, que el modelo comunicativo de la educación (basado en la transmisión) ha quedado obsoleto. *Nuevamente, se identifica la Educación Secundaria obligatoria como el núcleo central de la problemática educativa. A su vez, se tienden a establecer paralelismos entre la crisis de la sociedad –entendida como un proceso combulso de cambio y transformación– y la crisis de la escuela:*

José Ignacio Aguaded:

La crisis de la educación es la crisis de la sociedad. La sociedad ha cambiado tanto que la educación no tiene anclajes; y cuando no hay anclajes, uno mira siempre al pasado, que es el refugio del ser humano. Esto es lo que le ha ocurrido a la escuela. Aunque se hayan cambiado las

leyes constantemente, la ley no deja de ser un barniz, la realidad después es qué hace el profesor en el aula; y eso muchas veces sigue siendo exactamente igual que hace veinte o treinta años. **Quizá en infantil y primaria se ha cambiado más**, pero en secundaria, que es el momento más crítico - porque es la adolescencia, que coincide con una transformación, una crisis de la personalidad, donde se producen toda una serie de cambios- ahí sí que los anclajes ya se pierden todos (la familia, la figura del profesor, etc.). ¿Y qué ha ocurrido? Pues que los profesores de secundaria son los más clásicos, los más tradicionales, los que siguen enseñando con el libro.

Artur Noguero:

Una buena mayoría de los que estudiaron hasta los años noventa no se habían dado cuenta de que el mundo cambiaba. Entonces no había Internet, lo que habías estudiado duraba para siempre. Había algo que era estable: el hecho de que si tú ibas reproduciendo, la cosa funcionaba. Ahora hay que pasar del “estoy seguro que haciendo las cosas así funcionan, al “tengo que trabajar con la incertidumbre y tengo que ser capaz de gestionar esta incertidumbre para vivir y convivir con mis alumnos y la realidad”. Seguro ya no hay nada. El cambio es muy fuerte y la resistencia es evidente, pero no podemos volver atrás. **Pensar que la escuela del siglo XXI tiene que ofrecer información no tiene sentido; la escuela tiene que ordenarla, tiene que ayudar a reflexionarla, a interpretarla.** Tenemos que asumir el rol que nos está dando la sociedad y la realidad que vivimos, esto está clarísimo y es imparable.

José Antonio Gabelas:

No se ha diseñado una propuesta educativa basada en la comunicación. Establecer un programa educativo en un modelo comunicativo implica que las aulas se conviertan en laboratorios de reflexión, diálogo y creación. Es cierto que las TIC pueden facilitar -y mucho- este proceso, pero antes debe haber un planteamiento, una preparación y un equipo.

Ante la situación que ocupan Catalunya y el conjunto de España en el contexto europeo en referencia a la Educación en Medios, expertos como Noguero, Gabelas y Marqués señalan panoramas similares, marcados por un cierto desconcierto y por la falta de concreción del papel que deben jugar los medios y las TIC en la educación formal:

Artur Noguero:

Europa, en estos momentos, está viviendo un poco como nosotros, es un cambio que no es fácil y las resistencias también están presentes. Yo diría que es una batalla. Sólo por poner un ejemplo, Sarkozy hizo la gran campaña para volver a enseñar letra por letra, lo que quiere decir que hay una resistencia; una resistencia que supone decir: “tenemos que volver a los valores y el francés y...”. Pero creo que se está intentando reconstruir una torre que ya está en el suelo; ya no tiene sentido.

José Antonio Gabelas:

Hubo un período de ebullición en torno a la educación en medios en los años ochenta, década en la que surgieron congresos de renovación educativa con un protagonismo de los medios como los de *Pé de imaxe*, que celebró sus dos últimos encuentros en el 2005 y 2006 en Galicia. También

aparecieron proyectos de sólida dirección avalados por el Ministerio de Educación, como el proyecto Mercurio y el programa Prensa y Escuela; y aparecieron grupos como *Spectus* y *Comunicar* que lanzaron diferentes proyectos y programas que todavía hoy mantienen su vigencia. **En mi opinión, hoy padecemos una parálisis institucional que no responde a las necesidades educativas y comunicativas actuales.**

Pere Marquès:

En mi opinión, a nivel español Catalunya está en el grupo de cabeza; y más ahora con el proyecto 1x1-, porque es cierto que hasta entonces nos estábamos quedando un poco rezagados. En Andalucía y Asturias se están haciendo cosas muy interesantes también; y no hay que olvidar el trabajo que se está desarrollando en comunidades pequeñas como La Rioja o Aragón –que va, quizá, en cabeza, en lo referente a aulas 2.0–.

7.1.4. La educación mediática: ¿una competencia transversal o una asignatura?

De las entrevistas realizadas a los expertos no se desprende un consenso en torno a si la educación mediática debe seguir siendo considerada una competencia transversal o bien debería redefinirse como una nueva asignatura.

Autores como Ferrés consideran, no obstante, que existe un consenso en el ámbito científico-académico a favor de la transversalidad:

Joan Ferrés:

Es cierto que a nivel internacional existen muy diversas posturas pero, en general, yo diría que en Catalunya –exceptuando a Aula Media, que se ha pronunciado abiertamente en la línea de creación de una asignatura– la mayoría defendemos que se vele por una transversalidad real. La razón no es que queramos limitar esta disciplina, no es que consideremos que la ECA no tiene suficiente relevancia como para ser una asignatura; sino todo lo contrario: **Pensamos que el planteamiento de la compartimentación es absurdo y que todo el conocimiento que se produce en la escuela debería de ser mucho más transversal.** La ECA es muy importante y, por consiguiente, debería estar presente en todo el proceso educativo.

De las entrevistas realizadas se desprenden diversas tipologías y preferencias de introducción de los medios y las TIC en las aulas que se sitúan, principalmente, entre la transversalidad y la complementariedad (transversal-instrumento y asignatura-objeto de estudio).

En primer lugar, una gran mayoría de los investigadores consultados manifiesta estar a favor de la transversalidad *real* como alternativa a la creación de una nueva asignatura:

Albert Criado:

Yo creo que ahora mismo el paradigma debe de ser que los medios y las TIC formen parte de todo. Es decir, no son un área ni un lugar para trabajar. Hacer una asignatura donde sólo se trabajen los medios, la historia de los medios del siglo XX y demás... quizá sí, pero...

Manuel Area:

La implantación de una asignatura de Educación Mediática o Audiovisual hoy por hoy no tiene sentido. La tecnología de los medios debe estar en todas las materias, debe formar parte del proceso didáctico. Pero, a la vez que uno estudia lengua o estudia conocimiento del medio, éstos son también objeto de estudio. Por esa razón yo no los separo.

Francesc Llobet:

Es un instrumento y es una forma de comunicación. Es importante saber qué es lo que nos proponemos: Al igual que enseñamos matemáticas y literatura a los niños por alguna razón, sería muy oportuno estudiar el audiovisual, porque es igualmente importante. Además, ya que es un sistema que motiva a los alumnos, **introduzcámoslo como un instrumento transversal para estudiar también otras disciplinas. El problema es que esta estrategia de transversalidad se encuentra en una fase muy poco avanzada.**

Existe una creciente tendencia a ver el trabajo por proyectos como una solución para la consolidación de la transversalidad *real*:

Artur Noguero:

Yo creo que la transversalidad es la manera. Es verdad que hay que reivindicar que se trabaje y que tenga un espacio, pero la creación de una nueva asignatura constituye la creación de otro espacio aislado, fragmentado. (...) **La solución óptima para la transversalidad es el trabajo por proyectos;** porque esto no puede trabajarse bien si no se dispone de diversas perspectivas.

Otros investigadores como Aranda y Gabelas recuerdan que ambas opciones – transversalidad y creación de una asignatura– no tienen porqué oponerse, y reclaman una apertura de miras en el ámbito de la investigación que permita aplicar una cierta

innovación metodológica en la praxis educativa. Para estos autores, cabe estudiar la posibilidad de diseñar estrategias de complementariedad:

Daniel Aranda:

El modelo perfecto es el de compatibilidad transversal-instrumental y asignatura-objeto de estudio. Yo creo que son compatibles y, de hecho, necesarias. Lo ideal es que hubiese una asignatura en competencias digitales como objeto de estudio; porque este ámbito no debería ser transversal, no estamos hablando de educación vial, estamos hablando de comunicación y, por consiguiente, de conceptos y temas muy complejos, como la Sociedad de la Información, que necesitan tener un espacio concreto. **Por otra parte, estaría bien que todas las asignaturas, de manera transversal, se acogieran al tema digital como herramienta, como soporte.**

Antonio Gabelas:

¿Transversalidad o asignatura propia? Depende del contexto de intervención. Si existe una cobertura institucional que la avale, con un currículo específico de alfabetización y un centro con un equipo de profesores sensibilizados y preparados, **cualquiera de las dos opciones es válida y las dos son complementarias. Hoy la sociedad es compleja, la educación también, las respuestas educativas tienen que ser abiertas y flexibles;** también la educación en medios.

Otros investigadores, como Pere Marquès, consideran esta complementación entre transversalidad y materia, a través de una tercera alternativa: la transversalidad sumada a la creación de un espacio concreto dentro de una materia concreta, pero no centrada, en su totalidad, en el estudio de los medios:

Pere Marquès:

¿La transversalidad tiene el riesgo de disolver la educación en medios? Efectivamente es un riesgo. **Yo creo que estaría bien que el reconocimiento de la necesaria transversalidad fuera acompañado de la disposición de un espacio propio dentro de alguna materia. Porque aunque se hable de competencias lo cierto es que seguimos trabajando con asignaturas y materias. (...)** Estoy totalmente de acuerdo en que debería haber un espacio específico para trabajar de manera sistemática este tema en todos los niveles educativos. **Pero más que introducir una nueva asignatura sobre esto, me parece más viable como un módulo que estará presente bastantes años en una asignatura que sea algo así como “conócete a ti mismo”.** Una asignatura que, ya desde pequeños, vaya incidiendo en conocerse a uno mismo (conocer a los demás, el conflicto, cómo pienso, los lenguajes, etc.) y que luego siga con aspectos sociales (el ciudadano, la sociedad, los lenguajes en la sociedad, etc.). Es decir, **creo que son cosas que actualmente faltan, como también falta el tratamiento de las TIC, en especial del aprovechamiento óptimo de Internet y de las redes.**

Tanto la defensa de una transversalidad *real* como la propuesta de creación de espacios de complementación se fundamentan en el consenso señalado por una amplia mayoría de los expertos consultados y que pone de manifiesto un notable escepticismo frente a la estrategia de introducción de los medios y las TIC en las aulas contemplada por los niveles de concreción curricular de que disponemos en la actualidad. Existe la percepción de que, por el momento, la transversalidad no se está llevando a cabo:

Joan Ferrés:

Cuando se hizo la propuesta al Departament para introducir en la ley de educación catalana la competencia comunicativa, yo era vicepresidente del CAC y apostamos por este planteamiento transversal. Por otra parte, **la percepción de que la transversalidad no se aplica es una percepción –y un problema– real.** En aquel momento intentamos hacerle frente a partir de tres actuaciones: la primera, conseguir que la ley catalana –que este es un aspecto innovador en toda Europa– no hablase de competencia lingüística, sino de competencia comunicativa, que luego se divide en lingüística y audiovisual; la segunda, incorporar contenidos concretos en diversas áreas de conocimiento (lengua, educación artística, ciencias sociales, ciudadanía, etc.); y, la tercera, hablando con el Consell d’Avaluació Superior, para asegurar que estos contenidos acaben siendo evaluados. Si los profesores saben que estos contenidos serán evaluados, se convencerán de que los tienen que impartir. En este sentido, fueron receptivos y creo que aún hoy se sigue trabajando y avanzando en esta línea.

José Antonio Gabelas:

Se supone que la educación en medios está dentro de la competencia digital; también se supone que la educación en medios está dentro del resto de las competencias, y que las competencias no son “compartimentos-estancos” sino vasos comunicantes en la práctica escolar. Pero la realidad escolar no lo demuestra. **Que la transversalidad no llegue a buen puerto es más que un riesgo, ha sido una realidad.** En mi experiencia y en la experiencia de formador que tengo con otros muchos compañeros de diferentes comunidades autónomas, he percibido que **la transversalidad ha quedado escrita, pero no aplicada; evidentemente siempre hay excepciones.**

Artur Noguero:

La historia de la transversalidad es más bien decepcionante.

Manuel Area:

Existe una distorsión total entre la teoría de que deberían introducirse y trabajarse en las escuelas y las prácticas cotidianas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje formal.

Pere Marquès:

Si bien a nivel teórico el concepto de transversalidad funciona a la perfección, en la práctica, desde los años ochenta se ha venido demostrando que no funciona debido a que los currículums están muy sobrecargados de contenidos, y debido a que ninguna reforma ha conseguido que los profesores se preocupen realmente de estas aptitudes.

Desde el Departament d'Educació, Jordi Vivancos recuerda que es fundamental que las escuelas conviertan la introducción de los medios y las TIC en las aulas en uno de los ejes vehiculares de su Proyecto Educativo de Centro para garantizar que existe un verdadero compromiso:

Jordi Vivancos:

Para que la tecnología entre verdaderamente en las aulas y se trabaje a lo largo de todo el curriculum de la LOE debe existir una visión sistémica. El Plan TIC puede ser un buen recurso para que los directivos puedan gobernar y dirigir esta implantación.

7.1.5. Los *media* en el currículo educativo catalán: ¿una obligación legal o cuestión de voluntarismo?

Existe un notable consenso en el ámbito académico –que aparece reflejado, nuevamente, en las entrevistas en profundidad realizadas– en que la inclusión de los media en el curriculum educativo sigue siendo, aún hoy, pese a su reconocimiento legal, una cuestión de voluntarismo:

Artur Noguero:

Es una cuestión de voluntarismo; esto sucede con cualquier innovación. Por eso opino que la introducción de cambios reales en la metodología educativa nos llevará aproximadamente quince años. Por otra parte, **si no hay un cambio en la formación, los cambios curriculares –que son cambios normativos– difícilmente tendrán consecuencias en la práctica diaria.**

Daniel Aranda:

La realidad es que en las escuelas no se contempla la educación en medios. No creo que se haga ni que se vaya a hacer; básicamente porque no existe un curriculum. **Al final lo que te encuentras es que todo acaba dependiendo de un profesor.**

Francesc Llobet:

En cierto modo, el tema tecnológico y audiovisual ha sido una cosa prohibitiva en las escuelas; hasta ahora, había toda una serie de profesores voluntariosos a los que les atraía el tema de la imagen e intentaban introducirla, pero se trataba de casos muy excepcionales. Ahora nos encontramos con que esto se pretende hacer de forma seria, pero lo primero que necesitamos es que los profesores dispongan de estos conocimientos y que los sepan transmitir –esto por un lado– y, a su vez, se deben buscar unos estudios, unos curriculums que puedan incluir este ámbito, esta competencia. **No hay un verdadero curriculum en Educación Mediática; hay muchas propuestas, pero no hay un curriculum de contenidos.**

José Antonio Gabelas:

La competencia digital presente en el nuevo mapa de competencias que se empieza a aplicar en los entornos escolares es una mutación nominal de las famosas “transversales” de la LOGSE. Es decir, un tipo de asignatura (como educación para la salud, para la sexualidad, para la paz...) que **se diluye en la voluntad de algún centro y algún profesor que quiera integrarla.**

7.1.6. Nativos e inmigrantes digitales

Como se ha puesto de manifiesto en el primer bloque de contenido de este trabajo, existe una cierta paradoja en la consolidación de nuevas construcciones sociales sobre las nociones de infancia y juventud. Si, tradicionalmente, los más pequeños han sido considerados como individuos analfabetos y pre-sociales, en la actualidad, nociones como ‘nativos digitales’ (Prensky), ‘generación red’ (Tapscott) o ‘generación multimedia’ (Cardoso), han puesto de manifiesto un cierto distanciamiento cultural de tipo generacional que parece situar a los más jóvenes por encima de la población adulta con respecto a las denominadas ‘nuevas alfabetizaciones’. En este sentido, *existe unanimidad entre los investigadores en que nativo no es sinónimo de plenamente competente y que, pese a que existen ciertas habilidades que adquieren de manera intuitiva, el distanciamiento y la reflexión sólo pueden llegar a través de un necesario acompañamiento adulto:*

Joan Ferrés:

El concepto de nativos digitales es un buen ejemplo de cómo puede establecerse una definición partiendo exclusivamente de una de las seis dimensiones que caracterizan la Educación en Comunicación Audiovisual: la dimensión tecnológica. Es cierto que los jóvenes pueden tener una cierta facilidad con los botones e, incluso, una cierta aproximación al lenguaje audiovisual, de manera intuitiva, pero no de manera crítica, reflexiva, con una intencionalidad ética, estética, etc.

Jordi Vivancos:

Personalmente, prefiero la expresión ‘gourmets digitales’. El concepto *gourmet* reporta a la cocina; tú puedes tener un buen paladar, pero no tienes porqué ser un gran cocinero, ¿verdad? Ciertos autores están caracterizando a la infancia y a la juventud de este modo porque pasan muchas horas delante de las pantallas; porque sienten una cierta atracción hacia el audiovisual.

Francesc Llobet:

Son mitologías que se fabrican y que parecen proponer que uno nace enseñado; pero esto es una fantasía. El problema surge cuando los profesores se lo creen. Parece que estamos salvados cuando tenemos delante el aparato y los alumnos saben utilizarlo. (...) Tenemos que ir más allá de la máquina: cómo interpretar el maquillaje, la iluminación, la música, el discurso implícito, el explícito... Si esto el profesor no lo sabe, difícilmente lo acabará sabiendo el alumno. **Está claro que los niños tienen ciertas habilidades, pero tampoco son expertos.**

Guillermo Orozco:

No es cierto que porque sean nativos se muevan perfectamente en el mundo, aunque es verdad que lo hacen con un cierto ritmo. Se ha demostrado que la percepción, en general, ha aumentado con el intercambio de pantallas. Es de las cosas positivas e históricas que la televisión –tan criticada y condenada– nos ha dejado. (...) Un niño que ya durante sus primeros meses de vida está rodeado de pantallas y de “clica aquí, allá y allá”, tiene una capacidad, una competencia, para ver lo que un adulto no ve. Yo creo que eso es cierto y fácilmente comprobable. **Ahora bien, eso no supone que pueda tomar distancia; que pueda objetivar, problematizar, hacer un posicionamiento, valorar, etc.**

Antonio Gabelas:

Entiendo que clasificar unos y otros en estos dos grupos es un estereotipo más, aunque conduce a dos modelos muy establecidos en el marco institucional docente, como muy bien ha desarrollado Buckingham en sus obras: que los niños en general y los jóvenes en particular son o bien seres indefensos y vulnerables que necesitan protección; o que son sujetos que han nacido en un entorno digital y están sobradamente capacitados para desenvolverse en ese entorno. Las dos acepciones justifican un paternalismo que tiene dos claras manifestaciones. La primera es de tipo moral, porque en la medida en que los menores sean frágiles y vulnerables, necesitarán de nuestras normas; la segunda, de tipo mercantilista, puesto que cuanto más capacitados estén y mejores destrezas tecnológicas desarrollen más fácilmente les venderemos tecnología. **La asociación de la tecnología a la juventud es un eslogan de primer orden y se extiende en el “pensamiento único” tratado**

por difentes autores, donde lo “nuevo es lo bueno”. El concepto de nativos quizá sea una justificación para la no-introducción de los medios en las aulas. Sin embargo, ni el presente, ni el futuro están programados en los ordenadores, sino en la realidad social y educativa. **Los jóvenes del siglo XXI necesitan la presencia del adulto para acompañarles en el fantástico viaje de aprender a pensar.**

Manuel Area:

En el acceso a la tecnología, los niños y jóvenes actuales han nacido con un trabajo hecho, mientras que nosotros hemos tenido que recorrer un camino. **Sin embargo, una cosa es el acceso a la tecnología digital y otra cosa es la calidad del uso que permite sacarle un partido inteligente, crítico y reflexivo a la cultura que rodea a la tecnología, y que ya exige una cierta formación.** En este punto, hasta ahora la brecha digital se ha entendido partiendo de las dificultades de acceso, pero los últimos análisis revelan que la brecha digital de la nueva década se produce en la calidad de uso de esa misma tecnología.

Pere Marquès:

Técnicamente, los jóvenes son nativos digitales, porque desde que estaban en la cuna ya disponían de aparatos y pantallas. **Vamos constatando que tienen una mayor habilidad con los teclados y que tienen capacidad multitarea. No obstante, no tienen –porque para esto se requiere tiempo y experiencia– criterio a la hora de saber cómo aplicar eficientemente las herramientas para lograr determinados objetivos o criterio para seleccionar información.** Y esto es, precisamente, lo que hemos de trabajar en las aulas. **El acompañamiento puede ser un buen complemento para mejorar estos aspectos.**

José Ignacio Aguaded:

Es cierto que los niños manejan casi a la perfección los medios, pero lo que hay que hacer es ayudarles a reflexionar.

La totalidad de los investigadores entrevistados alertan sobre el creciente proceso de distanciamiento cultural entre jóvenes y adultos que, si bien no constituye un fenómeno nuevo, tiende a agravarse a través de la distancia en la apropiación y consumo tecnológico en clave generacional, con evidentes consecuencias en las aulas.

Entre las principales consecuencias, Aranda destaca el desconocimiento, por parte de los profesores, de la identidad virtual de sus alumnos:

Daniel Aranda:

Yo creo que **ya no es una necesidad, es una obligación que los profesores conozcan cómo son estos niños on-line,** actualmente. En un fotolog te encuentras cómo piensa, cómo siente, qué escucha, con quién se va, cuál es su grupo de amigos... En definitiva, toda una serie de

informaciones que te ayudan a saber a quién tienes en clase. **Es cuestión de que las nuevas generaciones de profesores actúen como motor para introducir nuevas prácticas en la educación.**

A su vez, Marquès incide en la necesidad de hacer frente a la creciente desmoralización que se produce entre el profesorado a través de estrategias de formación y optimización de las nuevas distancias culturales. Estas, si bien pueden considerarse una aparente debilidad, podrían convertirse en una nueva oportunidad para transformar el proceso educativo:

Pere Marquès:

En el ámbito de las nuevas tecnologías, nosotros trabajamos con el profesorado para que sea capaz de aprovechar las habilidades de sus estudiantes (...) A su vez, hemos de saber transmitirles a ellos que el profesor no es perfecto, que nadie es perfecto.

Sin embargo, expertos como Aguaded y Noguero, alertan de que *las dimensiones en las cuales el profesorado parece ser menos competente coinciden con las menos contempladas para su formación permanente*. Concretamente, se trata de aquellas habilidades que no están relacionadas con el dominio instrumental sino con la calidad de uso del instrumento; y, por consiguiente, que responden a las competencias relacionadas con la introducción de la tecnología para promover cambios en la praxis educativa:

José Ignacio Aguaded:

El gran fracaso de la comunicación en medios es que los profesores no están formados porque tampoco ha sentido la necesidad real del reciclaje; no somos conscientes de que vivimos en un mundo de comunicación, estamos sumergidos en este mundo y nos parece obvio. Sin embargo, en Informática, por ejemplo, la relación es mucho más directa, si no manejas el ordenador no hay aprendizaje, de manera que sientes más esa carencia y le pones remedio.

Artur Noguero:

Hay mucha formación sobre cómo aprender a utilizar los instrumentos tecnológicos, pero poca sobre cómo utilizar el instrumento para que su uso sea verdaderamente educativo. Yo diría que este tipo de prácticas son bastante limitadas; no son prácticas establecidas y normalizadas en los centros.

7.1.7. Proyectos de escuela 2.0:

Entre los expertos consultados se manifiesta un cierto escepticismo frente a los proyectos de tecnologización de las escuelas. Para la mayoría, su aplicación suele responder más a una voluntad política que a una propuesta diseñada con rigurosidad para promover un cambio en las praxis educativas: los investigadores coinciden en señalar que la introducción de nuevas tecnologías en el aula suele reproducir el modelo educativo transmisivo tradicional:

José Ignacio Aguaded:

Hemos analizado la repercusión de las TIC en los centros de Andalucía en un proyecto I+D y hemos concluido que fundamentalmente se promueve un uso superficial. **En general, el uso y el potencial en el aula, hoy en día, sigue siendo bastante escaso. Nos quedamos en el aparato, en la tecnología; igual que nos quedamos en un mensaje superficial de la televisión. Una cosa es la ley y otra cosa es la aplicación. La aplicación no puede ser poner ordenadores en el aula; se puede hacer fundamentalmente con la reflexión, con el pensamiento, que es justo lo que falta, ante los medios. La Escuela 2.0, planteada en estos términos, es más de lo mismo: inversiones políticas millonarias que a menudo sirven para justificar que apuestan por la educación, pero que realmente no generan aprendizaje.**

Guillermo Orozco:

Hay un concepto que va mucho con la modernidad, donde la tecnología es un elemento distintivo del progreso. Es esta tradición progresista de que a mayores aparatos mayor eficiencia; de que así se es mejor, se es más moderno. (...) Nos quedamos en esta concepción técnico-mercantil sin darnos cuenta de que la parte que se está obviando es la parte más perceptual, más epistemológica. La escuela quiere ser moderna, los ministros de educación quieren decir que están a la altura porque han llevado máquinas a los salones de clase, que están conectados en red, etc. Eso es lo que importa al político. También al director de la escuela le importa decir: “estoy al día, somos modernos”; aunque ahí dentro, en la escuela, en ocasiones, no haya nada de moderno.

Artur Noguero:

La entrada del 1x1 era el momento para decir “bueno, vamos a ver cómo recolocamos todo esto, cómo introducimos la educación en medios”; cosa que no se ha hecho. Pienso que ha surgido una urgencia que se les ha comido el terreno. (...) **El 1x1 tiene un posible problema –y grave– que es hacer que centremos la atención en el hecho de que todos los alumnos tienen que hacer las cosas con ordenador, perdiendo de vista el para qué.**

José Antonio Gabelas:

Sabemos que el alma de la educación son los profesores, y que mientras no cambie la mentalidad, cambiarán las formas, pero no el modo de comunicar, el modo de educar. **En muchos casos la inclusión de las TIC en el aula sólo ha servido para repetir los mismos métodos, la misma didáctica, el mismo esquema comunicativo que se hacía con los libros y el programa magistral.** Sí se ha implantado el ordenador en muchos centros y escuelas; sí se han conectado a la red las aulas (con mayor o menor éxito), pero la escuela, la educación, no ha cambiado. **El entorno digital brinda una gran oportunidad para hacer una escuela más abierta, flexible, participativa, dinámica, viva y comunicativa; pero todos estos adjetivos deben estar implícitos en la mentalidad del educador, así como en los programas de los gestores educativos, con sus *para qué* y sus *cómo*.**

Pere Marquès:

Yo aplaudo que haya ordenadores en la escuela, pero siempre y cuando vaya acompañado de formación; y esta formación también debe incluir el saber *para qué* utilizamos la tecnología.

Francesc Llobet:

Tan sólo existe esta voluntad de poner ordenadores en las aulas, pero a partir de aquí todo se ha paralizado.

En este punto, existe una fuerte convicción entre los investigadores entrevistados en que la formación del profesorado –tanto del que se está formando como del que está en activo– sigue siendo una debilidad para la consecución de proyectos de Escuela 2.0:

Manuel Area:

Hay ciertas contradicciones que uno no se explica. El gobierno central, el ministerio y la comunidad autónoma están diciendo que debe haber un ordenador para cada niño, etc. Y, sin embargo, **el currículum de formación de esos futuros profesores no incorpora la materia de las TIC.** Por otra parte, con respecto al nivel de formación del profesorado que está en ejercicio, se debe tener presente que, como inmigrante digital, tiene verdaderas dificultades. **La formación no se resuelve dando un curso de 15 días, es un proceso largo. Mientras ese profesorado no sea ciudadano digital, mientras realmente no utilice las TIC en su vida cotidiana, realmente no se podrá avanzar en este tema.**

Pere Marquès:

En primer lugar, **hay que asegurarse –cosa que ahora mismo no funciona– de que en las facultades de educación se tenga en cuenta adecuadamente la Educación en Medios y que la gente salga formada, porque de momento no es así.** Antes los maestros tenían 30 horas de trabajo profesor-alumno de ‘Ámbito de Comunicación Audiovisual’ y 30 horas de ‘Informática Educativa’. Ahora, para estas dos cosas, tienen sólo 25. Es decir, con el

cambio de estudios y con todo esto de que entra más tecnología en las aulas, en vez de aumentar la importancia en lo que es la cultura mediática –porque... bueno, es tan evidente que los medios están en todas partes...– en realidad ha disminuido.

Para algunos especialistas como Artur Noguero, pese al incipiente desarrollo de proyectos de escuela 2.0, la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las aulas para promover una verdadera transformación en la praxis educativa, podría ser un proceso lento, de entre diez y quince años:

Artur Noguero:

Cuando se hizo esta propuesta de nuevo currículum, los especialistas que lo dinamizaban nos dijeron “esto requiere un cambio de visión por parte del profesorado y esto costará unos diez o quince años, como poco”. Yo creo es importante no olvidarlo. **Esta propuesta demanda un cambio que va a ser lento; no hay que asustar a la gente, más vale ir haciendo cosas progresivamente y que vayan dando una cierta tranquilidad al profesorado,** pero siempre con esta proyección de futuro.

En referencia al uso del ordenador como sustituto de los antiguos libros y libretas de texto, Noguero destaca diversas problemáticas no resueltas; entre ellas, la falta de filtros en los ordenadores de los alumnos y las dificultades que esta decisión entraña a la comunidad docente:

Artur Noguero:

Una de las principales críticas al 1x1 es que el proceso de cambio ha sido muy rápido, que no ha habido una atención óptima a la formación del profesorado, que incluso en muchos casos las instalaciones técnicas de las aulas no responden a las necesidades reales para hacer clase y que los libros de texto no están preparados. De hecho, había una propuesta para hacer este cambio más pausadamente, no sé por qué esta voluntad de acelerar el proceso; entre otras cosas porque hay gente que no está preparada. (...) **Existe, además, un conflicto relacionado con la decisión del proyecto eduCAT 1X1 de no incluir filtros en los ordenadores que se introducen en las aulas. Los profesores tienen que aprender a gestionar este problema y no es fácil.**

A su vez, mientras que para investigadores como Noguero, una de los principales retos del 1x1 es el de reconducir la apropiación que los jóvenes realizan de los medios (orientada exclusivamente al entretenimiento) hacia un enfoque educativo; otros investigadores como Aranda señalan el mismo problema pero a la inversa: para los

profesores continúa siendo difícil integrar, en su dieta mediática, lo lúdico con lo educativo:

Artur Noguero:

Hay que tener en cuenta que estos niños no están desde pequeños siguiendo unas determinadas prácticas en las escuelas, sino que es ahora cuando les han ofrecido estos instrumentos, y **mientras nadie les enseñe que el uso que pueden hacer en la calle no es el mismo que pueden hacer en la escuela, permanecerán activas sus rutinas de apropiación.**

Daniel Aranda:

A los chavales les estamos diciendo –por activa y por pasiva– que no pueden estar tanto rato delante de la pantalla, y que no contacten con gente que no conocen, y que vigilen cuando hacen esto y cuando hacen lo otro, etc. Pero resulta que en el mundo profesional te valoran por las redes que tienes, por la gente que no conoces *face to face* y por las competencias que tienes a la hora de manejar las herramientas multimedia. Entonces, lo curioso es que si queremos que integren todos estos procesos y herramientas que ayudan a generar y obtener placer, –y después a crecer profesionalmente–, **debemos tener presente que el primer estadio para apropiarse y reproducir una cultura es el placer.** Sin embargo, nosotros les estamos diciendo “no, no chavales; vosotros lo que teneis que ser es ‘profesionales de la cultura’, olvidaros del placer, porque el placer lo único que reporta es distracción, es pérdida de tiempo”. **Yo creo que básicamente el problema es el elitismo que tradicionalmente ha caracterizado a la educación formal.**

En este punto, Noguero, Gabelas y Aguaded reconocen que, *pese a la progresiva introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas como instrumento educativo, sigue existiendo un cierto paradigma vacunador o protector en su dimensión como objeto de estudio en las aulas.* Ante esta evidencia, los investigadores apuestan por sustituir la prohibición por un necesario acompañamiento:

José Ignacio Aguaded:

El problema es que si bien esta concepción de que estudiamos los medios para vacunar contra esa aguja hipodérmica que es el discurso mediático **está superada en la teoría de la comunicación, no está superada en la escuela.** Y es un problema que tenemos, actualmente. **A los niños no hay que defenderlos de los medios, lo que hay que hacer es ayudarles a reflexionar.**

Artur Noguero:

Todavía existe esta especie de mala conciencia frente a los medios. Esta concepción de que mientras el libro es serio y riguroso, los medios no lo son. (...) En cambio, no se es consciente de que se está creando otra conciencia, otra determinada manera de hacer, de vivir, de entender unos valores, etc., y lo que hace falta es gestionarla. Nuestra identidad está dependiendo de esto.

Entonces, ¿sobreprotegemos? hay mucha gente que sí (...) continuamos en la línea de “hay que evitar que miren y que hagan” en vez de sentarnos y hacer juntos. Debe haber una prevención pero la alternativa no es cerrar las puertas, sino hacer un acompañamiento.

Antonio Gabelas:

Existe un subyacente paradigma protector por parte de los educadores. Las TIC, y en concreto los dispositivos móviles, son un medio de comunicación, de relación y de aprendizaje –básicamente informal– que domina el tiempo libre de nuestro alumnado. Mientras no se extiendan y diseñen los puentes entre la educación formal y el ocio, mientras no destabiquemos las aulas, nuestro alumnado mirará a otro lado, mientras los profesores seguimos mirando la pizarra (ya sea física o digital).

Para otros expertos como Llobet, pese a los posibles intentos de sobreproteger a la infancia que puedan tener lugar desde la escuela o el hogar, lo cierto es que el paradigma vacunador ha dejado de ser viable debido a las nuevas características de la estructuras sociocomunicativas:

Francesc Llobet:

Yo creo que no sobreprotegemos y que, además, aunque quisiéramos hacerlo es prácticamente imposible. Como padre, tengo una experiencia clara, en este sentido: todo lo que hemos intentado que nuestro hijo no vea en casa lo ha acabado viendo en algún otro sitio. Por tanto, además de que lo más recomendable es el acompañamiento –no soy partidario de sobreproteger ni tampoco de prohibir, sino de acompañar, dialogar y discutir– la sobreprotección es una opción poco viable, hoy día.

7.1.8. Los medios y las TIC al servicio de una renovación de la praxis educativa

Existe un amplio consenso entre los investigadores consultados en que la introducción de los medios y las TIC en las aulas debe promover una verdadera revolución educativa, en el mismo sentido que propuso Masterman ya en la década de los noventa a través de su conocido artículo ‘The media revolution’ para la revista Canadian Journal of Educational Communication.⁶⁵⁷ Para una gran parte de los expertos, esta

⁶⁵⁷ MASTERMAN, L. “The Media Revolution”. *Canadian Journal of Educational Communication*. 1993, (vol. 22), pp. 5-14. Una traducción al castellano de este artículo se puede consultar en: MASTERMAN, L. “La revolución de la comunicación audiovisual”. *Voces y culturas*. (1997), nº 11/12, pp. 119-129.

revolución pasa por la integración de modelos educativos que –como proponen Aranda y Gabelas– integren el elemento lúdico en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Jordi Vivancos:

Estamos acostumbrados a que, en nuestra trayectoria como estudiantes, todo tiene una respuesta que está en algún sitio. Esto es un error porque la realidad es mucho más compleja, no podemos acostumbrarnos a este paradigma de la simplicidad. **Nos hemos equivocado en algún momento y el reto ahora es, más que buscar respuestas, saber formular preguntas. Todo lo que pueda solucionarse con un ‘cortar y pegar’ debería estar prohibido en la escuela.**

Francesc Llobet:

Ahora tenemos los instrumentos –y algunos de ellos fabulosos, como el videojuego– para desarrollar aprendizajes y habilidades de interacción. Aquí se nos abre un campo extraordinario. El problema es que aún hoy poca gente es consciente de ello y apuesta por desarrollarlo. Es un campo virgen, pero todo nos encamina hacia esto y **será interesante ver si puede servir para romper, de una vez por todas, el estatismo del sistema de enseñanza. La realidad del sistema educativo debe cambiar, debe evolucionar hacia una pedagogía activa.** Paralelamente, los profesores deben formarse y renovarse; deben entender que este cambio es imprescindible.

José Antonio Gabelas:

Las prácticas comunicativas en torno a los dispositivos móviles con sus teléfonos, grabadoras y cámaras digitales, iPods y otros reproductores permiten la conexión y la interconexión permanente. Estas prácticas, hasta la fecha, son patrimonio del ocio y de esa “escuela paralela”. El educador todavía tiene que cambiar su mentalidad, que exige superar resistencias y tendencias; también tiene el reto de ser mediador del alumno. **Los jóvenes asocian el ordenador al ocio, y el dispositivo móvil al juego y a la comunicación. Tenemos un reto importante: integrar lo lúdico en el aprendizaje; y tenemos un formidable entorno digital para hacerlo posible.**

José Ignacio Aguaded:

Los medios de comunicación como transformadores de la educación. Esta sería la educación como eje vertebrador de un nuevo sistema educativo donde lo importante son las competencias y, por tanto, las capacidades de las personas para comunicar.

Artur Noguero:

Es esta nueva manera de entender la escuela es lo que provoca que los medios puedan tener un lugar dentro.

Pere Marquès:

La introducción de las TIC significa una revolución para la educación, tanto en lo referente a los contenidos como en la forma de trabajar en las aulas, y esto es un proceso imparabile.

En el proceso de transformación de las prácticas educativas, se identifica como una pieza clave la existencia de centros pioneros con una cierta tradición en la inclusión de los medios y las TIC en las aulas al servicio de un cambio de metodologías. Parece existir un cierto consenso en que la revolución de la educación sólo es posible si parte de dentro de una escuela y gracias a su propio profesorado:

José Antonio Gabelas:

En lo que conozco sobre diferentes proyectos de educación en medios implantados en España, en estas últimas décadas, sólo han salido adelante y han disfrutado de continuidad y sentido, aquellos que han sido propuestos, mantenidos y evaluados por equipos de profesores, a veces asesorados por gestores del ministerio, otras veces sin ellos. (...) Ha existido casi siempre un camino divergente. Por un lado han estado los planes y proyectos ministeriales e instituciones educativas, basados en más de los mismo: transmisión de información unidireccional; y el camino de muchos educadores, colectivos y asociaciones como *Spectus, Aire, Comunicar*, entre otras muchas, que han propuesto una línea educomunicativa que cuestiona el modelo educativo transmisor, reproductor y vertical.

Albert Criado:

Hay diferentes tipos de escuelas innovadoras en este ámbito. Por una parte, están las que conocemos como IATIC's, que son las que han llevado a cabo una innovación de tipo tecnológica. Son centros que ya hace entre seis y diez años que se dotaron de materiales y que son considerados como buenos ejemplos de innovación, por ejemplo a través de la aplicación de los ordenadores en el aula. También hay otras escuelas que son innovadoras porque tienen una Autonomía de Centro que les ha sido concedida por su voluntad para trabajar con una cierta innovación metodológica diversos aspectos, como la introducción de la tecnología o los medios de comunicación en el aula. Por último, están las escuelas que han formado parte de programas de innovación; uno de estos proyectos de innovación podía ser de educación en comunicación. De aquí salieron las principales escuelas que hoy en día son consideradas pioneras en este ámbito.

Pere Marquès:

En mi opinión, sencillamente no se ha encontrado la forma de convencer al profesorado de que vale la pena apostar por la Educación en Medios. No basta con decir "hay que hacerlo", el profesor debe estar convencido de que es cierto. Y yo creo que esto se ha hecho mal.

José Ignacio Aguaded:

El gran fracaso es que no hemos sabido crear una red de educomunicadores, de profesores, que realmente crean que la comunicación es un factor clave para la educación del futuro y que a su vez, la comunicación o es educación o está condenada al fracaso.

7.2 Estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria de Catalunya. La opinión de directores y profesores.

El apartado 7.1 finaliza con un amplio consenso por parte de los investigadores consultados en la importancia de la existencia de centros con una cierta tradición en la introducción de los medios y las TIC en las aulas en sus dos principales vertientes: como instrumento y como objeto de estudio. Como se ha detallado en el apartado anterior, esta importancia otorgada radica en la concepción de que es en el interior de los centros de enseñanza –y no en las reformas legislativas– donde se movilizan las principales renovaciones metodológicas y educativas. Partiendo de los contenidos expuestos hasta el momento, a continuación se presentan las principales conclusiones extraídas de las 11 entrevistas en profundidad realizadas a directores y profesores de los centros que han participado en la investigación.⁶⁵⁸

ESCOLA SOLC:

1. Ramon Breu: Coordinador de audiovisuales; coordinador de ESO; profesor del centro de materias relacionadas con la EM; coordinador del portal ‘Cinescola’.

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

2. Anna Luque: Coordinadora de Informática del Costa i Llobera. Formadora del Centro de Recursos.
3. Josep Bantulà: Jefe de estudios y profesor de catalán de ESO. Impulsor del 1x1 en el centro.
4. Rosa Artigal: Directora del centro.
Comisión TIC del centro

IES MONTSUAR:

5. Francesc Alamon: Responsable de Comunicación Audiovisual de IES Montsuar.
6. Ramon Óscar Torrelles: Director del centro.

IES JACINT VERDAGUER:

7. Robert Muñoz: Director del IES Jacint Verdaguer.

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

8. Nicolás Torres: Coordinador TIC de la Institución Montserrat.

⁶⁵⁸ Cabe sumar una última entrevista realizada a Xosé Díaz, coordinador del IES Carles Vallbona; centro que, finalmente, no pudo formar parte de la totalidad del trabajo de campo. Ver entrevista a Xosé Díaz en Anexo 27.

IES SANT JUST:

9. Àngels Mustienes: Coordinadora TAC del centro.
10. Alexandra Marín: Profesora de Informática del centro.

COL·LEGI MONTSERRAT:

11. Araceli Vendrell: Directora de comunicación del centro.

Para presentar las principales conclusiones de las entrevistas en profundidad realizadas a directores y profesores partiremos de los siguientes ejes vehiculadores, que han sido diseñados teniendo presente los objetivos específicos concretados en el apartado 6.2:

Ejes vehiculadores de las entrevistas con profesores y directores:

1. La inclusión de los medios y los TIC en los centros educativos:
 - La organización interna: Los medios y las TIC como un aspecto clave en el ideario del centro
 - Una cuestión de voluntarismos
 - Las creencias del profesorado: Una concepción de la educación como proceso comunicativo
 - Familia y escuela
 - La figura del coordinador de medios
 - La formación a la carta
2. La introducción de los medios y las TIC en las aulas
 - Dificultades de su inclusión en la Educación Secundaria
 - Nativos e inmigrantes digitales
 - Proyectos Curriculares de Aula
 - Dimensiones de la Educación Mediática
 - Paradigma vacunador versus Paradigma reflexivo
 - La transversalidad versus la creación de asignaturas
 - Escuelas 2.0. Opiniones sobre el proyecto 1x1
3. Retos de futuro para la inclusión de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria
 - Debilidades
 - Amenazas
 - Fortalezas
 - Oportunidades

7.2.1 La inclusión de los medios y las TIC en los centros educativos:

Los directores y coordinadores de medios de comunicación audiovisual (MAV) de los centros consultados, coinciden en destacar la importancia de una organización interna y global con respecto al papel que deben adoptar los medios y las TIC en las diversas etapas educativas. En este punto, se plantean diversas estrategias entre las que destacan su introducción y justificación en el ideario del centro (Proyecto Educativo de Centro) o la creación de Comisiones TIC y Departamentos de Comunicación que orienten y supervisen el desarrollo curricular de dichas competencias:

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Este año se celebra el 30 aniversario del centro. La Escola Solc es una escuela cooperativa de profesores y padres; somos una *rara avis* en el panorama educativo. **Desde los inicios de la escuela, en el año 1979, ya se dejó claro en el ideario del centro que el audiovisual debía tener una presencia en el aprendizaje de los niños. Hace unos años decidimos definir una estructura de organización interna en este ámbito.** Su introducción comienza en párvulos, con unos talleres donde se empieza a trabajar qué es una imagen, y acaba en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Francesc Alamon, coordinador MAV en *IES Montsuar* (Lleida):

Este instituto funciona desde el año 1987. En sus orígenes fue un centro privado. Cuando empezó a gestionarlo la Generalitat, llegamos aquí un grupo de profesores muy jóvenes y empezamos a trabajar en una línea pedagógica innovadora, con distintos programas educativos –que ahora están muy de moda–: los programas de convivencia, y de conducta y de mediación, etc; y nos situamos como pioneros en muchos de ellos. **Llegó un momento en que decidimos que hacía falta ir un poco más allá, coger un único eje que fuera potente y que atravesara toda la filosofía educativa; un eje comunicativo, en el que pudieran entrar los medios audiovisuales. Lo que hicimos fue implementar –en cada uno de los niveles, desde primero de ESO hasta segundo de Bachillerato– unos contenidos que nos permitieran trabajar este eje comunicativo.**

Robert Muñoz, Director del *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d’Anoia):

Creamos la Secundaria hace seis años y con un planteamiento diferente al de otros centros más tradicionales. **Nos preocupaban dos cuestiones: para qué sociedad estamos preparando a nuestros alumnos y con qué herramientas. Los objetivos eran básicamente tres: formar alumnos autónomos (responsables de sus aprendizajes); que fuesen colaboradores, participativos, sociables; y que estuviesen preparados para vivir en la sociedad que les ha tocado vivir. Teníamos claro que con las metodologías tradicionales –que tenían todo el sentido del mundo en nuestro momento– no iríamos bien.** La Secundaria nació con la voluntad de dar continuidad a nuestra Primaria; con una misma filosofía y una misma línea pedagógica de centro.

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Primero fuimos una escuela privada y hace veinte años nos constituimos como escuela pública. Una de las principales premisas de nuestro centro es que la escuela –y por tanto la educación y el contacto con los alumnos– debe dar respuesta a una educación de calidad. **Consideramos como educación de calidad aquella que reúne los elementos para interactuar con el mundo en el que se vive, en el momento en que se vive y, por tanto, en la sociedad en que se vive.** Partimos de planes estratégicos y de evaluaciones internas, diagnósticas y externas que nos permiten validar si el camino que estamos siguiendo es el acertado. Para ello, **disponemos de una Comisión de Informática o de TIC, que nos permite perfilar un poco qué está pasando dentro y fuera del centro.**

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

La institució Montserrat se fundó en 1928. Primero fue un centro concertado de monjas, después se convirtió en una cooperativa de padres y profesores y, más recientemente, pasó a convertirse en cooperativa de profesores. **Dentro del proyecto de escuela disponemos de un Plan TIC, que ha sido incorporado y aceptado por todos y que afecta a todas las etapas, desde infantil hasta secundaria.** Para la implantación de este Plan TIC, hace dos años hicimos un análisis DAFO que nos permitió conocer la situación de las TIC en la escuela. Elaboramos Proyectos Anuales en TIC que se incorporan en la Memoria Anual de Centro. Los elaboramos a nivel global y también para cada etapa educativa. **Desde el Departamento TIC nos encargamos del desarrollo, seguimiento y evaluación anual de estos planes. Este departamento se llama de “TIC”, pero para nosotros es como decir “de comunicación”.**

Araceli Vendrell, directora de Comunicació del Col·legi Montserrat (Barcelona):

Los alumnos están viviendo en una sociedad del siglo XXI donde los medios y las TIC están adquiriendo un papel muy relevante. Por esta razón en 2008 nos comprometimos a hacer un cambio metodológico y total dentro del aula. **Consideramos que la educación en comunicación es fundamental, por esta razón, ya no llevamos a cabo una distinción entre las tradicionales materias de Lengua Castellana y Lengua Catalana; las hemos englobado bajo el título de ‘Comunicación’.** Este cambio supone que partimos de una premisa muy clara: **nos estamos moviendo en un entorno que es comunicativo y que nuestros alumnos deben conocer.** Yo soy la directora del Departamento de Comunicación del centro, tanto externa como interna.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Hace mucho tiempo que trabajamos el audiovisual en el aula; quizá no se hablaba de ‘competencia’ como tal, pero **los medios siempre han formado parte del ideario del centro. Hace cuatro años perfilamos un desarrollo curricular para la alfabetización mediática a lo largo de la ESO;** por tanto, todo esto es previo al 1x1.

Algunos directores coinciden en señalar la importancia de los planes estratégicos –entre los que destacan los planes de autonomía de centro–, para gestionar sus propios idearios educativos y garantizar que la introducción de los medios y las TIC en las aulas esté al servicio de un cambio de las concepciones y las praxis educativas:

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Siempre que ha existido la posibilidad dentro del sistema educativo de disponer de planes estratégicos nos hemos acogido. Empezamos en 1998 con una propuesta para centros experimentales de reforma y después seguimos con planes estratégicos. Ahora nos encontramos en el tercero de estos planes, que se llama autonomía de centro. Se trata de un plan estratégico que se adecua a nuestras especificidades como centro. **Siempre hemos querido estar vinculados a la investigación, a la universidad, al mundo real; por tanto, la autonomía en la gestión es clave para la consecución de nuestro proyecto educativo.**

Ramon Óscar Torrelles, director del *IES Montsuar* (Lleida):

Un eje vertebrador del proyecto de centro que tenemos gira en torno a un plan estratégico que firmamos con el departamento de educación hace cuatro cursos –ahora lo estamos acabando y lo estamos renovando– y dentro del cual una de las cuestiones era la mejora del aprendizaje de las TIC y los medios de comunicación. (...) **Nos constituimos, entre comillas, como una cierta república independiente (risas), de manera que nosotros tenemos que rendir cuentas con el Departamento de Educación frente a todo lo que nos pida, pero luego también tenemos que reflexionar sobre si vamos más allá en determinadas temáticas. En nuestro caso, el estudio de los medios es una.** Llegamos a la conclusión de que pretendíamos que nuestros alumnos adquiriesen unas competencias determinadas en TIC; pero el departamento no lo pide en ninguna prueba concreta, de manera que, como centro, **tenemos definidas las competencias que queremos que adquieran los alumnos desde primero hasta cuarto de ESO. Para evaluarlo, hace cuatro años que hacemos a los alumnos una prueba interna de nivel en tercero de ESO.**

Robert Muñoz, Director del *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurn d'Anoia):

Estamos obligados a seguir unas normativas pero, a su vez, a nivel de centro, vemos que hemos de dar respuesta a otras y que no nos podemos quedar de brazos cruzados. Disponemos de planes de autonomía de centro para llevar a cabo nuestros proyectos, porque se salían bastante de la línea legal, incluso. Nuestras rutinas diarias se centra en tres tipos de trabajo: el que denominamos 3 R's (leer, escribir y cálculo) –exclusivo para las áreas instrumentales–, el trabajo cooperativo y el trabajo sistemático.

No obstante, una de las principales debilidades de los proyectos estratégicos es, según manifiestan algunos de los directores entrevistados, que no permiten dotar al centro de una tipología de profesorado que favorezca la introducción y desarrollo de las prácticas innovadoras de manera más eficiente:

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Si consiguiéramos tener unos proyectos de autonomía reales, donde la gestión del profesorado fuera real, podríamos ir mucho más allá. (...) La función pública debería permitir la entrada a más gente que coincide con un determinado proyecto y que se compromete a tirar adelante una situación concreta. Este sería el cambio real.

Robert Muñoz, Director del Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia):

Hemos diseñado un proyecto de centro, pero resulta que no podemos gestionar la parte de personal, no podemos gestionar la parte económica, etc. (...) **Pensamos que, como mínimo, deberíamos poder gestionar el perfil del profesorado. Pero lo cierto es que hoy en día los concursos de traslados se hacen, únicamente, con un plano debajo del brazo.** ¿No deberían saber los profesores cuál es el proyecto de cada centro donde van para saber si comparten ese proyecto o no, y si quieren o no participar –como mínimo–?

Como veremos a lo largo de este apartado, las entrevistas realizadas a los profesores de los centros que han participado en el trabajo de campo verifican una de las hipótesis de partida; también ratificada en las entrevistas realizadas a investigadores de Educación Mediática: *En los centros en los que existe una conciencia con respecto a la introducción de los medios y las TIC en el aula –no sólo como instrumento sino como objeto de estudio– a menudo tiende a buscarse un espacio concreto para el desarrollo de esta nueva competencia, en detrimento de la transversalidad.* No obstante, este espacio concreto e innovador depende, en muchas ocasiones, de la voluntad de un único profesor. En este punto, *puede constatarse la existencia de una cierta fragilidad en la introducción de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en las aulas debido a la movilidad o la carga lectiva del profesorado.*⁶⁵⁹

Anna Luque, coordinadora de informática del centro Costa i Llobera (Barcelona):

Hasta el año pasado hacíamos un crédito variable de cine en tercero de ESO que se llamaba “Cine en curso”. Había un grupo de alumnos que se dedicaban durante todo el año a ver qué era el cine y a trabajar y producir contenidos que después se colgaban en la web. Lo que pasa es que **el profesor que lo hacía no puede seguir en el centro, de manera que ahora ya no lo hacemos.**

Rosa Artigal, Directora del centro Costa i Llobera (Barcelona):

Tenemos profesores formados, el problema es que no tenemos el espacio concreto para que ningún otro docente, a parte de las cosas que ya hace, se encargue de hacer cine. **Es un problema de horas.**

⁶⁵⁹ Se trata de una problemática que puede hacerse extensible a otros centros y contextos de trabajo en el ámbito de la Educación Mediática que no han sido objeto de estudio de la presente investigación. En este punto, Xosé Díaz, coordinador MAV del IES Carles Vallbona (Granollers) detalla experiencias similares a las expuestas: “En ocasiones depende de si hay profesorado dispuesto a hacerlo. El año pasado había una profesora de sociales que tenía un par de horas libres en su horario y se comprometió a hacer esto y fue muy bien y contó con mi apoyo técnico. Este año ya no se hace, porque la profesora estaba de interinaje y ahora ya no está en el centro. Son proyectos truncados”. Ver entrevista a Xosé Díaz en Anexo 27.

Antònia Maura. Coordinadora de Audiovisuales (primaria) en la *Escola Solc* (Barcelona):

Una buena estrategia para la implantación de los medios y las TIC en las aulas es que tengas en el centro un profesor formado y que tenga horas para dedicarse. Sin embargo, como las plantillas cada vez se ajustan más, no acostumbra a ser muy probable. Por ejemplo, este año tenemos un profesor menos que el año pasado y... **al final todo acaba siendo sumar horas de alguien que se quiere dedicar a hacerlo.**

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Algún año también se había hecho web. No siempre tenemos las mismas asignaturas optativas, **generalmente depende de la gente con la que puedes contar. Si algún profesor te dice: “hombre, yo tengo esta facilidad o esta habilidad” pues lo aceptas encantadísimo.**

Para muchos coordinadores MAV, una buena estrategia para la garantizar la introducción de los medios de comunicación como objeto de estudio en las aulas es que el profesorado voluntarista forme parte del equipo directivo del centro:

Francesc Alamon, coordinador MAV en *IES Montsuar* (Lleida):

Todo acaba dependiendo de que una persona, un único profesor, vea algo claro y apueste por ello y arrastre a los demás hacia una filosofía de centro comprometida con este tema. En mi caso, fue fácil porque he formado parte del equipo directivo del centro durante dieciocho años. He sido director, coordinador, secretario... de manera que integrar esto como espina dorsal de una de las líneas educativas del centro me resultó fácil. **Sin embargo, si hay un centro en el que hay un profesor que es visionario y entusiasta pero topa con que el planteamiento del centro es totalmente distinto, no tiene ninguna posibilidad.**

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Cuando llegué a este centro me ofrecí a hacer cosas de lenguaje audiovisual, porque es un aspecto que aquí en la escuela no se trabajaba; de hecho, en muy pocas escuelas se trabaja. **Una buena estrategia para que el profesorado se implique es hacerte parte del equipo directivo y promoverlo desde allí.** Bien, yo tengo que decir que no formo parte del equipo directivo, pero llevo unos cuantos años con este tema en el centro y cuento con el apoyo de la dirección. Por otra parte, **entre nuestro profesorado hay, como mínimo, un factor altamente significativo, y es que facilitan la introducción de este nuevo objeto de estudio; no se ponen en contra, lo cual ya es, por sí solo, mucho; no todos los centros pueden decir lo mismo.**

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Hay muchos centros en los que se realizan estas prácticas educativas gracias al voluntarismo de sus docentes; pero desafortunadamente nos encontramos con muchos otros centros en los que no. **El que lo hace, lo hace totalmente por voluntarismo;** yo lo hago porque creo que se tiene que hacer. De todos modos, siempre es importante que haya un *leader*, porque si no los profesores no saben por dónde empezar.

Àngels Mustienes. Coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Hay, como mínimo, un 50% del profesorado en activo con el que no se puede contar para esta transformación de las prácticas educativas –y en realidad considero que es bastante más– porque no hace sino contar los días que le quedan para jubilarse o porque, lamentablemente, considera que su profesionalidad pasa por el sistema del ‘Aula Magna’, y no hay más.

Entre aquellos profesores que defienden la necesidad de introducir los medios y las TIC en los centros y en las aulas de secundaria, es habitual la defensa de una concepción de la educación como proceso comunicativo; y, por consiguiente, un reconocimiento del estudiante como agente activo y participativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

Como coordinador TIC les estoy diciendo a mis compañeros: **“la introducción de los medios en el aula requiere un cambio metodológico –que no es fácil– y creo que los ordenadores nos tienen que ayudar a hacer este cambio”**. Lo que no tenemos que hacer es convertirlo todo en digital ni pasarnos todo el día con el ordenador. Tenemos que ver qué nos permite hacer que no podíamos hacer antes. Si se hace bien –cosa que tengo mis dudas, porque cuesta mucho– **creo que es un buen recurso para promover un cambio en el sistema educativo. Lo que más cuesta es que los profesores no vivan este tema como un “más a más”, como algo que se va acumulando. Lo que intento es que entiendan que no se trata de sumar sino de cambiar, de transformar.**

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

La introducción de los medios y las TIC no tiene sentido si no viene acompañada de un cambio de metodología en las clases; si continúas teniendo un profesor que se supone que lo sabe todo y un alumno que se supone que no sabe nada. Pienso que la tecnología no hace la clase, la clase es que tú ilusiones a los alumnos con un proyecto y la tecnología es un elemento que te ayuda a llevarlo a cabo. **El problema viene cuando planteamos el instrumento tecnológico como una finalidad en sí misma. Si se aplica correctamente, son los propios alumnos los que adoptan un papel muy relevante en este proceso.**

Robert Muñoz, director en Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d’Anoia):

Hoy en día tenemos pantallas que son ventanas abiertas al mundo –ya no pizarras, que encierran a los alumnos entre cuatro paredes–. **Aprovechemos todo esto para abrirnos al exterior, al entorno.** ¿Resultados de este cambio de metodología en nuestro centro? Ya empezamos a verlos. **La primera promoción de ESO del centro salió el año pasado y ahora está en Bachillerato. Hemos ido a los institutos a preguntar cómo les va y resulta que nos dicen que no saben tomar apuntes. Nuestros alumnos realmente son muy autónomos. Cuando los profesores les hablan, ellos escuchan, en vez de apuntar.** Y, claro, los profesores les dicen: “pero no, no; toma apuntes”; y los alumnos, responden: “¡pero si a mí lo que me interesa es entenderte! Si quieres que tome apuntes pues dame el libro, dame el material, y yo me lo leo; ningún problema. Pero si me lo explicas, escucho”.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Cuanto antes pensemos en el hecho de que el uso de este instrumento necesita de una formación y de un cambio de roles dentro del aula, mejor; porque hemos aprendido –ya desde ahora– que en el campo de la informática y los medios de comunicación, en muchos momentos nos encontramos trabajando entre iguales. (...) Una tentación constante es el hecho de pensar que, en vez de educar, en las escuelas nuestra función es la de controlar. **Las escuelas requieren de un cambio de mentalidad que pasa por asumir que en la educación hay una parcela de libertad, de opción del alumno. (...) Los medios y las TIC promueven la autonomía y la motivación en el alumnado.**

En las entrevistas en profundidad a profesores y directores de centros con cierta tradición en la introducción de los medios y las TIC en las aulas, *se subraya como un aspecto fundamental la coordinación y colaboración entre dos de los principales agentes socioeducativos –familia y escuela– en la apuesta por una verdadera introducción de la Educación Mediática en las aulas al servicio de una revolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje:*

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Velamos por la concreción de la Educación Mediática en la educación formal, y así es como se lo explicamos a los padres, que nos ofrecen su apoyo.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Cuando el centro se constituyó como cooperativa de profesores, los padres manifestaron su voluntad de seguir ejerciendo un cierto control sobre algunos aspectos económicos y pedagógicos, y nosotros dijimos que no había ningún problema. De hecho, **hay un seguimiento y una colaboración estrecha con las familias.**

Robert Muñoz, director en *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d'Anoia):

Todas las cuestiones del centro se ponen en común con los padres una vez al mes. Vamos en la misma dirección, de manera que los padres están muy implicados en el proyecto de centro. **Si hemos podido avanzar en esta línea pedagógica ha sido gracias a que han dado su apoyo y su complicidad al proyecto;** también a nivel económico, cuando ha sido necesario.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

En nuestra escuela **tenemos un AMPA muy potente a la que podemos pedir muchas cosas porque siempre responde. Esto facilita la innovación y te da una cierta tranquilidad, en todos los sentidos.**

Araceli Vendrell, directora de Comunicación del Colegio Montserrat:

En el 2008 hicimos una reunión con los padres para proponerles una nueva oferta educativa. **Les dijimos: “Nosotros nos comprometemos a hacer un cambio metodológico y pedimos vuestra confianza para llevarlo a cabo”.** Fue una reunión realmente dura porque, claro: todo con ordenador, sin libros, cambios en el aula... **Los padres se quedaron atónitos pero nos dieron su apoyo.**

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

En el IES Sant Just **nos sentimos muy privilegiados porque estamos en un entorno en el que las familias se implican mucho en la educación de sus hijos.** Cuando hacemos una reunión vienen todos y participan activamente de nuestros proyectos.

El coordinador de medios audiovisuales (coordinador MAV) suele asumir el papel de gestor de recursos habitualmente ligados a cuestiones instrumentales y/o didácticas. Otras funciones habituales son la colaboración en procesos de comunicación interna y externa (revistas de centro o vídeos conmemorativos) o tareas de mantenimiento. En los centros donde esta función no está reconocida, las tareas se delegan en el coordinador de Informática o en el profesor de Tecnología. Algunos centros han fusionado los ámbitos de tecnología, informática y audiovisual en una misma figura: el coordinador de Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC):

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

Nuestra función es, principalmente, ayudar y asesorar a los profesores en aspectos didácticos. También me encargo de coordinar diversas tareas, como la elaboración de un vídeo anual para cuando los alumnos abandonan el centro, o la revista, etc. **En la mayoría de centros el profesor de informática hace las funciones de coordinador TIC, pero la verdad es que yo no llego a todo, pese a que tengo cuatro horas de gestión. Lo que hicimos fue animar a la escuela para crear el Departamento de TIC (...)** Personalmente, pienso que todo el tema de comunicación audiovisual lo han dejado en manos del profesor de Tecnología o de Informática. Pero una cosa es la tecnología, otra cosa es la informática y otra cosa es el lenguaje audiovisual.

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Por una parte, **mi función consiste en ayudar a los profesores a trabajar el audiovisual en el aula.** También me encargo de coordinar la grabación de algunos eventos del centro, como el festival de final de curso, o realizar los recuerdos audiovisuales que se les entregan a los alumnos que abandonan el centro al finalizar cuarto de ESO.

Robert Muñoz, director en Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia):

En realidad **no tenemos ningún coordinador TIC**, pero sí somos varias personas las que damos apoyo a la hora de crear materiales o realizar otras funciones. También **disponemos de un técnico residente** que tenemos de asistente en el centro. **El coordinador informático no debería dedicarse a hacer tareas de mantenimiento, debería dedicarse a la parte pedagógica**, de utilización de todas estas herramientas del proyecto de centro.

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro Costa i Llobera (Barcelona):

La coordinación incluye siempre dos funciones: la primera, es el soporte didáctico al profesorado y promover la introducción de novedades en el aula; la segunda función, es estar en contacto con los servicios técnicos para controlar las averías, las redes, los servidores, etc.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

No tenemos ningún coordinador TIC, como tal. Yo soy la directora de Comunicación del centro, tanto interna como externa. También **tenemos tres informáticos; dos de ellos dan clase todo el día y además ayudan como soporte técnico para revisar los ordenadores que tienen alguna incidencia**. Además, ahora están dando clases a los padres de los alumnos, para ayudarles a apropiarse de la tecnología y a entender este proceso de incorporación del ordenador en el aprendizaje de sus hijos.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Antes había audiovisuales e informática, que eran dos cosas separadas que no tenían nada que ver: una era para los vídeos y la otra para los ordenadores. Pero hoy en día es lo mismo. El centro me ha dado más horas de reducción y llevo las dos cosas. Ahora le denominamos coordinador TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación), donde entra todo.

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la Escola Solc (Barcelona):

Desde la Xarxa d'Educació en Comunicació elaboramos distintos documentos. En uno de ellos pedíamos al Departament d'Educació la figura de un coordinador para cada centro. **Igual que hay un coordinador de Informática, nos parece oportuno que haya un coordinador de Educación en Comunicación**. Lo que pedíamos era o bien un dinero o bien una reducción horaria, pero nos dijeron que no. Nosotros planteábamos esta figura de coordinador como algo muy material; como una persona que tuviera las cámaras preparadas, que comprara las cintas y, sobre todo, que coordinara todo el tema de audiovisual y que intentara formar a los compañeros del centro; que hiciera un poco el papel de asesor, porque si no la gente no sabe por dónde empezar. Sin embargo, **que esta figura no esté reconocida no significa que no exista en algunos centros, pero es una figura totalmente voluntarista**.

Otra de las funciones que parece recaer en este nuevo perfil docente que predomina en los centros concienciados con la necesidad de introducción y uso de los medios y las TIC en las aulas es el de promover una cierta formación a la carta. Esta estrategia se apunta como alternativa –más pragmática– a la falta de éxito de los cursos de formación en medios y TIC ofrecidos al profesorado:

Robert Muñoz, director en Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia):

Algunas formaciones no se externalizan, las podemos gestionar nosotros desde el centro ya que **somos cuatro formadores del área TIC**. Sobre todo, **damos prioridad a la formación específica, a la carta, es decir: “qué necesitamos nosotros en este centro para funcionar”**. No necesitaremos 20 horas de *moodle* ni 40 horas de un procesador de textos, ni 40 horas de pizarra digital. Para utilizar la pizarra digital, con una formación de una hora, en un día, tendrás suficiente para entrar en el aula y utilizarla. Del mismo modo, no hace falta conocer las 200.000 cosas que tiene el *Word*; **la filosofía es: “Tú dime qué necesitas hacer y entonces yo te explicaré cómo hacerlo”**; esta es la mejor estrategia.

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

En un primer momento hicimos una formación de tipo general, para todos los profesores, pero después vimos que los resultados eran muy poco gratificantes porque cuando queríamos evaluar la aplicación práctica que habían hecho los profesores de ese curso, veíamos que era muy escasa. Así que **decidimos cambiar de estrategia: “tú dime qué quieres hacer y yo te ayudo”**. **A partir de sus necesidades y sus propuestas, nosotros les damos las herramientas que necesitan para llevarlas a cabo.**

En este punto, destaca la originalidad de algunas estrategias de formación del profesorado organizadas por centros como el Col·legi Montserrat, en el cual cada profesor dispone de un itinerario de formación que debe cumplir en un periodo de tres años y cuyo reconocimiento sólo se acredita cuando la experiencia formativa se pone en práctica en el aula:

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Se hacen sesiones de formación de profesorado al principio y al final de cada curso. Por otra parte, **los profesores tienen un plan de formación que deben cumplir en un máximo de tres años; y el centro sólo reconoce y certifica esta formación realizada en el momento en que la pones en práctica en el aula**. Por tanto, **consideramos que la formación es la que recibes pero sobre todo, la que aplicas. Y, en este sentido somos punteros**. Por ejemplo, para la formación en trabajo cooperativo, hemos ido a buscar a Johnson y Johnson; para formación de Portfoli, a Helen Barrett; para rutinas y destrezas de pensamiento, a Robert Swartz; para aprendizaje basado en problemas, a un grupo de trabajo pionero de

la politécnica, etc. Es decir, se busca a los mejores profesionales para cada cosa. **Además, la formación se da, en un 99% de los casos, a todo el profesorado del centro, independientemente de la etapa educativa en la que trabaje y de la materia que imparta.**

7.2.2 La introducción de los medios y las TIC en las aulas

En las entrevistas en profundidad realizadas a profesores y directores se verifica, como ocurrió en las entrevistas llevadas a cabo a expertos, que *es más habitual encontrar espacios y tiempos destinados a la Educación Mediática en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria. Si bien puede parecer que la Educación Secundaria Obligatoria es más oportuna para un estudio crítico y reflexivo en torno a los medios de comunicación; la rigidez de los curriculums de Secundaria dificulta notablemente tanto su tratamiento transversal como su ubicación en un espacio propio:*

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Parece ser que la primaria trabaja mucho más la educación de la imagen que nosotros.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Hasta que no se incluya en los curriculums, **existe un peso muy importante de las disciplinas, especialmente en secundaria. Todo está muy fragmentado; cada área tiene un encargo muy concreto que llevar a cabo y que dificulta la introducción de nuevos aspectos educativos.** La secundaria es una etapa en la que los profesores dicen: “no nos podemos distraer; todos los experimentos hagámoslos antes, ahora ya no hay tiempo para estas cosas”.

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

No es que se introduzcan más en primaria que en secundaria porque en primaria sean más innovadores; más bien está relacionado con el hecho de que **las metodologías de la primaria nos permiten esta apertura. En secundaria, la estructura de los planes de estudio es más compleja.**

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

En secundaria existe una necesidad y una obligación de acabar el curriculum para preparar a los alumnos de cara al bachillerato y esto genera una cierta inseguridad. Los profesores dicen: “¡A ver, si yo tengo que preparar a estos alumnos para un determinado tipo de bachillerato en el que no se hará nada de esto!”. Yo creo que aquí hay un vacío: **se está intentando dar el salto al trabajo por competencias en la ESO y también en la universidad –con el plan Bolonya–, pero el bachillerato se ha quedado tal cual,** ahí en medio, como un agujero negro. En el bachillerato **nos**

siguen pidiendo un modelo de “a ver quién sabe más: contenido, contenido y contenido” de cara a la prueba de selectividad. Y existe una presión en los centros, se ha generado como una especie de competición de “a ver cuál es la escuela que tiene más prestigio por las notas de la selectividad”.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Nosotros **tenemos un hándicap que es la selectividad**. Por una parte, **somos conscientes de que a unos alumnos acostumbrados a trabajar con esta clase de metodologías innovadoras que proponemos en el centro, si al llegar al bachillerato no les ofrecemos estas mismas metodologías, les “matamos”**. Pero claro, **¿seguimos machacando la selectividad? Por supuesto**; sólo faltaría que tuvieran una formación mucho más amplia y, sin embargo, luego no pudiesen acceder a las carreras y universidades que quisieran. Por tanto, **nos sentimos obligados**.

Los coordinadores MAV y directores consultados no niegan la existencia de un distanciamiento cultural (y digital) entre docentes y alumnos, pero coinciden con los expertos en que el alumnado no puede ser considerado competente en el tratamiento, uso y reflexión sobre los medios por el hecho de ser nativos de una sociedad digital. Por esta razón, se reconoce y se apuesta por el acompañamiento desde la escuela, tanto en Primaria como en Secundaria:

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro Costa i Llobera (Barcelona):

Está claro que en muchas habilidades, sobre todo las instrumentales, superan al profesorado. Pero en mi opinión la alfabetización no está tan relacionada con el hecho de saber utilizar el aparato, sino con el hecho de saber gobernarlo. Es una dimensión más reflexiva. (...) Esto de nativos digitales, tampoco, ¿eh? porque tienes que enseñarles muchas cosas. De hecho ha aparecido un término que me parece más interesante que el de ‘nativos’, que es el de ‘*huérfanos digitales*’; y que refleja que **si bien no tienen problemas en el dominio del instrumento, no disponen de jerarquías, de criterios estables para valorar todo aquello a lo que tienen acceso. Necesitan un acompañamiento.**

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Ellos son **nativos digitales con unos medios que no conocen, que utilizan mal y que nadie les ha enseñado, porque nadie ha sabido cómo funcionan**; unos medios que las familias siguen sin saber cómo gestionar –pese a que ahora les hemos ofrecido a los alumnos un portátil– y cuya implantación en el aula era necesaria y obligatoria. Cuando digo ‘nativos’ es que nacen en esta nueva sociedad. Pero... ¿uno conoce Catalunya por el simple hecho de haber nacido aquí? Pues este es el problema. **Nuestra función es enseñarles cómo es esta sociedad; este es nuestro trabajo.**

Ramon Breu, Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Es cierto que saben más de algunas cosas que sus propios profesores; saben más sobre el manejo de Internet, por ejemplo; pero después cometen errores terribles cuando buscan información o a la hora de gestionar sus identidades virtuales. **En la etiqueta de ‘nativos’ hay mucha leyenda; en cuanto a reflexión ante el medio, la competencia es muy baja; del mismo modo que también lo suele ser la de muchos padres, es por ello que se debe garantizar el acompañamiento en la escuela.**

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

En cuanto a la utilización del instrumento, no tengas ninguna duda de que existe este distanciamiento cultural que dota de más habilidades al estudiante; en cuanto a **saber cuándo y cómo hacer servir –y con qué objetivos– este instrumento, es tarea y competencia del profesor.**

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Consideramos que desde la escuela debemos enseñar a utilizar estos nuevos sistemas comunicativos. Nuestros alumnos se pasan el día en Facebook; de manera que **consideramos que hemos de enseñar a utilizar estas herramientas y a beneficiarnos de los aspectos positivos que nos aportan.**

Como también se desprendía de las entrevistas a los expertos, *para los profesores consultados, una de las principales carencias competenciales de los alumnos es la capacidad de adoptar el ordenador con conexión a Internet como una herramienta de trabajo, y no exclusivamente como un instrumento de ocio y de sociabilización:*

Alexandra Marín, profesora de informática en *IES Sant Just* (Sant Just Desvern):

A veces se toman las clases de informática como un “vamos a jugar, vamos a relajarnos”; y no como un “vamos a aprender”. Cuesta cambiar esa dinámica de trabajo, de entrar en una clase de informática y estar serios y trabajar.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

El ordenador es un juguete muy atractivo para ellos. Inicialmente, pensaban que como ahora los teníamos en las aulas, este nuevo juguete se tenía que utilizar para todo. **Cuesta hacerles entender que es una herramienta más para el trabajo en clase.**

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Nadie les ha enseñado que les permite hacer muchas otras cosas, a parte de jugar. Hasta ahora no se había tratado desde las escuelas, y todavía no se hace, mayoritariamente. **Siempre hemos actuado diciendo: “¡ui, los chicos, están en Facebook, alerta con los ordenadores!”.** Como no sabíamos cómo funcionaba todo esto, ya no nos gustaba. Este es el problema, que ahí se ha creado una laguna, y el chico no sabe qué puede hacer con todo esto; de manera que lo ha utilizado como utilizaría una pelota: para jugar. Pero tú les puedes enseñar a verlo de otro modo.

Para muchos de los profesores concienciados en la necesidad de incluir una cierta educación mediática en las escuelas, uno de los principales inconvenientes es la falta de recursos proporcionados por las editoriales. Por consiguiente, es habitual que la Educación en Medios de Comunicación que se incluye en los Proyectos Curriculares de Aula no esté guiada por libros de texto –a diferencia de la mayoría de contenidos que forman parte de un curriculum de educación formal– sino de materiales elaborados o seleccionados por el profesorado. Este aspecto fomenta un rol más activo (y menos transmisivo) del docente y, en definitiva, de la globalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.⁶⁶⁰

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la Escola Solc (Barcelona):

Si miras el curriculum y después miras los libros de texto, dices: “hombre, aquí falta la Educación Mediática”. **En el curriculum aparece como contenido transversal tratada en el área de Lengua, Tecnología, Sociales, Educación para la Ciudadanía... pero luego en los libros de texto no aparece.** (...) Utilizo los recursos que me parecen oportunos, y que selecciono de entre los materiales que van apareciendo sobre Educación Mediática.

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Han acabado basando los libros de texto en los que ya tenían antes del reconocimiento de esta nueva competencia.

⁶⁶⁰ Nuevamente, se trata de una práctica que puede hacerse extensiva a otros centros y contextos de trabajo en el ámbito de la Educación Mediática que no han sido objeto de estudio de la presente investigación. En este punto, Xosé Díaz, coordinador MAV en el *IES Carles Vallbona* (Granollers) sostiene, de forma similar, que: “La parte teórica la dejo en manos de un producto audiovisual que descubrí hace cosa de cuatro o cinco años. Es de un grupo de DVD’s de Educación para Adultos que se llama “Lenguaje y comunicación”. Yo les digo: “toda la teoría de este trimestre la tenéis metida en estos 25 minutos”, el resto de asignatura es mucho más práctica y participativa”. Ver entrevista a Xosé Díaz en Anexo 27.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Yo fui a dirección y dije: “no quiero ningún libro de texto”. Mi planteamiento, desde un primer momento, fue decir: “trabajaremos por proyectos y de forma telemática”. Para la Educación en Medios utilizamos el material “Cómo ver la televisión”; pasamos los materiales sobre publicidad, cine, noticias, etc. y analizamos cómo se juega con los sentimientos, la fuerza de las imágenes, el audio etc. Cuando los alumnos terminan primero de ESO, nos dicen que les cambia la forma de ver la televisión.

Cabe destacar, no obstante, que en algunos de los centros consultados en los que se han introducido los ordenadores personales en las aulas, es habitual que los alumnos no dispongan de libros de texto –físicos o digitales– como principal soporte educativo de las diferentes asignaturas, sino de materiales elaborados por los profesores con el objetivo de rentabilizar las nuevas posibilidades educativas de la web 2.0. Es el caso, principalmente, de los centros Institut-Escola Jacint Verdaguer y Col·legi Montserrat:

Robert Muñoz, director en *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d’Anoia):

Necesitamos un repositorio de materiales muy potente. Este tema ha sido nuestro principal desgaste a lo largo de estos seis años; porque las editoriales no creaban materiales de este tipo. Ahora empiezan a hacerlo, a menudo con poca calidad o bien con la idea de crear el mismo libro que el de papel pero en digital –que continúa siendo libro de texto–; **de manera que nosotros hemos creado nuestros propios materiales.**

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Nos interesa mucho la aplicación educativa de la tecnología en el aula. Para nosotros es fundamental la metodología con que se trabaja y las transformaciones que comportan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Decidimos que nosotros aportaríamos libros de texto en las clases –los alumnos ya no los compran–, para quien quisiera consultarlos, pero pasando a ser una fuente de consulta más entre muchas otras (diccionarios, libros, etc.). Esto implica que nosotros, como profesores, **tuvimos que coger el currículum y realizar nuestra programación y nuestros materiales para las diferentes asignaturas.** (...) No hay libros de texto desde quinto de primaria; y en el resto de la primaria, prácticamente, tampoco hay libros de texto, porque **la mayoría de profesorado tiene trabajado todo su material de aula partiendo de inteligencias múltiples. Por tanto, somos un colegio que no da mucho beneficio a las editoriales** (risas).

Sin embargo, algunos centros constatan la dificultad de implantar estas nuevas metodologías de trabajo en el aula, porque requieren que el profesor se convierta también en diseñador y configurador de materiales educativos:

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Cuando les enseñás a los profesores el potencial de los instrumentos digitales, se quedan parados. El problema es que ahora mismo **estos materiales no los está haciendo nadie**, por tanto, los profesores que creen en la aplicación de nuevas metodologías se tienen que crear sus propios materiales.

En este punto, *entre los profesores consultados existe un cierto consenso en cuanto a que la digitalización de las aulas va más allá de la introducción de libros digitales:*

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

Yo pienso que el ordenador en el aula puede ayudar a asumir estas nuevas competencias comunicativas; pero **no debe utilizarse, exclusivamente, para adoptar el sistema de los libros digitales, para esto ya tenemos los libros en papel.**

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Para mí, la educación digital no tiene nada que ver con lo que se está haciendo en este momento; que es digitalizar materiales. Mi concepción –quizá utópica– es que es necesario cambiar todo el sistema de la educación secundaria; pero creo que no nos hemos planteado bien qué significa digitalizar. Parece que entendemos la digitalización como coger un libro de texto tradicional, pasarlo a pdf o bien utilizar una pizarra digital. Y con esto no conseguiremos nada.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Si lo que hacemos es, únicamente, introducir unos libros digitales, que son unos pdf's dentro del ordenador, esto será el fracaso de la digitalización de las aulas.

Entre los profesores de Secundaria concienciados con la necesidad de introducir los medios, no sólo como instrumento sino también como objeto de estudio en las aulas, la tendencia se sitúa en el reconocimiento de tres principales dimensiones. Nuevamente (como en el caso de las entrevistas a los expertos en Educación Mediática), se destacan, por orden ascendente, la dimensión instrumental, la reflexiva –fundamentada en el estudio del lenguaje– y la creativa:

Ramon Breu, Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

La Educación en Comunicación debe tener tres ejes: el primero –y para nosotros el principal– es el análisis crítico de todo aquello que los estudiantes reciben a través de las pantallas; que es algo fundamental si se acompaña del segundo eje: conocer el lenguaje audiovisual y comunicativo. El tercero, sería la producción escolar creativa; pero, teniendo en cuenta el momento histórico en el que nos encontramos, consideramos oportuno priorizar el análisis crítico de los medios (televisión, Internet, prensa, etc.). (...) En el momento en que diseñan y crean productos audiovisuales aprenden cómo utilizar una cámara o un determinado programa de edición; pero siempre dando prioridad a la dimensión creativa y comunicativa: qué quieres hacer; y después: qué instrumentos tienes para poder realizarlo.

Robert Muñoz, director en *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d’Anoia):

No les enseñamos informática, como tal; es decir, no les enseñamos *Word*, ni *Excel*, ni *Final Cut*. Aunque aprenden y aprenden más que nosotros, incluso; pero provocado por la necesidad “de”. Es una cuestión de decir: “qué necesitamos para hacer tal cosa, ¿esto? Vale, pues vamos a ver cómo se hace”.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Para mí, las TIC son una herramienta de comunicación, son medios de comunicación, lo que cambia es el soporte (un documento word, una web, una película, un producto de radio). **Nosotros priorizamos la parte más reflexiva y de creación; pero lo integramos todo, puesto que para ello también se necesita una cierta instrumentalización.**

Francesc Alamon, coordinador MAV en *IES Montsuar* (Lleida):

Distinguimos cuatro dimensiones. La primera es “la excusa del medio”: tengo una película, no sé qué hacer con mis alumnos, les pongo la película y ya está. **Una segunda vía es la reflexión,** propiamente dicha, de lo que haces. Por ejemplo, si haces publicidad, quizá no tienes opción de hacer publicidad –o sí, pero limitada–, pero coges la publicidad que hay y le das vueltas, la discutes; claro, es un paso más. **El tercero es utilizar el audiovisual como soporte educativo.** Por ejemplo, en Educación Física, grabar en vídeo determinados movimientos y decir: “esto lo tenéis que hacer así o así”. **Y la cuarta dimensión, que es la de producir con intención comunicativa, que va mucho más allá de la máquina, del instrumento en sí. Porque el botón es lo menos importante, lo que es realmente importante es lo que quiero expresar y cómo encontrar la manera de expresarlo con esos botones.**

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Hay dos aspectos fundamentales en los que debe incidir la escuela: El primero en cuanto a usuarios de las TIC (la parte más instrumental) y el segundo en cuanto a objeto de estudio en sí mismas.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Cuando el alumno es capaz de expresar y comunicar una idea a través de la imagen, nos centramos en investigar en comunicación: televisión y géneros televisivos, publicidad, radio, cine, etc.

Los coordinadores MAV de los centros que han formado parte del trabajo de campo reconocen que las dimensiones de introducción de los medios y las TIC en las aulas (cómo) pueden responder a diversos paradigmas educativos (por qué). De este modo, la aparente introducción de los medios bajo un paradigma reflexivo puede convertirse en un mecanismo de reproducción del paradigma vacunador, o bien en la voluntad de establecer en los alumnos un determinado criterio de gusto y de consumo (paradigma del arte popular):

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la Escola Solc (Barcelona):

Es cierto que a veces se puede caer en el estudio *de* los medios pero en *contra* de los medios. En el centro intentamos no caer en esta demonización. Intentamos ver los aspectos buenos y los aspectos malos de los medios para que los propios alumnos decidan.

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Siendo sincero, es cierto que hubo un tiempo en el que lo hicimos así; es verdad, hay que reconocerlo: “Aquí nos están engañando, fijaos”. Prevención. Ahora la idea es que si quieres hacer un mensaje publicitario debes entender cómo funciona, cómo lo hacen, y luego decidir cómo quieres hacerlo tú. De modo que aprenden el lenguaje y los códigos sin que los profesores los pongamos en este estado de prevención. Por ejemplo, el otro día estábamos estudiando la estrategia de *product placement*, a partir de una serie de televisión. Una vez les pones las imágenes para que puedan conocer estos mecanismos, ellos ya ven cuáles son las estrategias, que el mensaje es complejo y que hay muchas cosas que se deben tener en cuenta.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro Costa i Llobera (Barcelona):

Hay una tentación constante, que es el hecho de pensar que, en vez de educar, en las escuelas nuestra función es la de controlar. Ahora, con la introducción de la tecnología en el aula, al profesorado le preocupa especialmente este tema, porque lo vive como un desafío. ¿Quizá porque falta una cierta formación del profesorado? Sí, quizá sí; pero sobre todo porque requiere de un cambio de mentalidad.

Entre los centros con una cierta tradición en la inclusión de los medios de comunicación y las TIC en las aulas, se tiende a buscar espacios concretos para su implementación como objeto de estudio. En los siete centros que forman parte del trabajo de campo, se plantea una estrategia de complementariedad cercana a las propuestas por expertos como Aranda y Gabelas. De este modo, se garantiza una doble modalidad de implementación: instrumental-transversal y objeto de estudio-asignatura.

Entre las principales estrategias para su introducción como objeto de estudio, cabe destacar cuatro:

En primer lugar, mediante el diseño y creación de una trayectoria de materias optativas a lo largo de la ESO, consolidadas y no discutidas en el centro (IES Montsuar, Institució Montserrat, Costa i Llobera):

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

La transversalidad sólo se aplica en algunas asignaturas; sobre todo los compañeros de Catalán – y también algunos de Sociales– lo ven muy claro. **Como objeto de estudio, lo planteamos, principalmente, a través de materias optativas que se van repitiendo, de manera que el 80% del alumnado tiene acceso a ellas. Lo que hemos hecho es implementar en cada uno de los niveles, desde primero de ESO hasta segundo de bachillerato, unos contenidos de comunicación audiovisual a través de las optativas.** En primero, tienen “Ull crític”, que es un primer formato escrito, en el que actúan como reporteros del centro: hacen entrevistas, graban y colgamos todo el material en la web. En segundo, disponemos de una materia optativa de publicidad. En tercero, trabajamos los medios a partir del curriculum de Lengua, y en cuarto hacen radio. De modo que una persona que empieza en primero de ESO sabe que tiene seis oportunidades, a lo largo de todo su curriculum (incluido el Bachillerato), para tocar este tema. **¿Inconvenientes? Empiezas desde cero cada trimestre y, por tanto, no tienes nunca a gente especializada y formada.** Por ejemplo, los que hacen publicidad, han llegado hasta donde han llegado, y los dejas ahí; el año que viene harán radio y, por tanto, volverán a empezar desde cero y llegarán hasta donde lleguen. Y así van pasando de un medio a otro. **Sin embargo, yo creo que, el discurso mediático, lo van integrando en su aprendizaje;** y además ven que hay diversas plataformas que permiten hacer este discurso. **Gestionamos todo el proyecto de comunicación audiovisual del centro a través de nuestra propia televisión: el Canal Montsuar.**

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

Desde que propuse a la escuela introducir el audiovisual como objeto de estudio, **se ha contemplado a partir de créditos variables en primero, segundo y tercero (o cuarto) de ESO.** En primero, lo que hacemos es la introducción al vídeo con trajes y animación; en segundo hacemos ‘Reporteros’, que está vinculado a todo lo que tiene que ver con la noticia (qué es una noticia, cómo se elabora una noticia...) y en tercero, antes hacíamos ficción a partir de la creación de diferentes documentos audiovisuales; ahora la ficción la hemos dejado como algo fuera del horario lectivo y, en la optativa de tercero o de cuarto, hacemos producción. Además, desde hace dos años hago un crédito de radio con los de cuarto. **La verdad es que desde un primer momento estos créditos tuvieron mucho éxito, siempre eran de los más demandados, de tal manera que se intentó –y se intenta– que a lo largo de toda la ESO el 70-80% de las aulas puedan pasar por ellos, para que casi todos los alumnos puedan cubrir estas necesidades educativas de lenguaje visual.** Por tanto, la vertiente de los medios como objeto de estudio no se trabaja transversalmente; **todo el tema de TIC y comunicación audiovisual se hace a través de los créditos variables.** Lo ideal es que todo esto se pudiera meter en el curriculum y buscar un espacio propio. Nosotros, **lo estamos gestionando a través de lo que llamamos IMTV (Institució Montserrat Televisió) que, en definitiva, es un proyecto escolar de aplicación del lenguaje audiovisual.** Dentro del IMTV hacemos reportajes, producciones propias, hacemos podcast, hacemos animación, hacemos radio, etc. El objetivo es que los chicos hagan sus propias producciones; montamos un canal para adolescentes en el cual ellos hacen todo el proceso audiovisual. **Sin embargo, ciertos aspectos instrumentales sí se trabajan en todas las asignaturas; cooperamos para que, como mínimo, una unidad didáctica de cada una de las materias se trabaje en formato TIC.**

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

A nivel transversal, se está aplicando en diversas asignaturas. Por ejemplo desde Catalán. Quizá todavía ponemos demasiado el acento en los medios más tradicionales, como los diarios, sobre los cuales hay un constante estudio en las materias. Hay un momento en la clase en que cada alumno explica una noticia o un fragmento de televisión y nos miramos el lenguaje y analizamos por qué la han escogido, etc. Es decir, hay unos diez minutos en la clase en que el tema es la noticia. A su vez, los alumnos del centro elaboran un *clipping* de noticias que actualizan a través de la web del centro. **Como objeto de estudio, en primaria hay un trabajo más vinculado a la comunicación audiovisual (se graban telenoticias, se elaboran noticias, etc). En Secundaria, hemos trabajado siempre partiendo de créditos variables: ‘Cinema en Curs’, web y radio. Este año (curso 2009-2010) no hay ninguna asignatura específica sobre medios de comunicación.**

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

En la Secundaria, el trabajo con respecto a la radio siempre ha sido una práctica voluntaria, motivada por nuestros estudiantes. Este curso (2010-2011) hemos dado un paso más, le hemos otorgado una mayor significación convirtiéndola en materia optativa, y está resultando muy interesante.

En segundo lugar, destaca *su introducción mediante la conversión de materias optativas en materias obligatorias para garantizar que lleguen a todos los estudiantes* (Escola Solc, IES Sant Just).⁶⁶¹

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Promovemos que sea un contenido obligatorio en todas las etapas educativas. En P3, P4 y P5 se realizan talleres en los que los alumnos de diversas edades trabajan juntos una primera aproximación al audiovisual. En Primaria, realizamos lo que denominamos ‘ejes transversales’; cada año se escoge un tema relacionado con los medios de comunicación (publicidad, cine, informativos, etc.) y durante quince días consecutivos, todos los alumnos, en todas las materias y en todos los niveles –desde primero hasta sexto– trabajan estos aspectos. **En Secundaria, vehiculamos el aprendizaje audiovisual a través de la asignatura de tecnología y de las materias optativas, que reconvertimos en obligatorias para garantizar el aprendizaje en comunicación a todos los estudiantes.** Lo que intentamos en Secundaria, en definitiva, es que dentro de cada curso haya unas cuantas horas a la semana dedicadas a la educación en comunicación audiovisual. (...) Hemos incorporado al curriculum de Secundaria una asignatura sobre cómo realizar vídeo que hacemos en primero y tercero de ESO.

⁶⁶¹ Se trata de una práctica también identificada en otros centros que no han formado parte del estudio. Xosé Díaz, coordinador MAV en el IES Carles Vallbona (Granollers): “En nuestro centro es fundamental la materia optativa de segundo de ESO, porque de hecho es donde se produce la alfabetización de medios audiovisuales de nuestros alumnos. Se trata de una materia optativa reconvertida en obligatoria. Además, trabajamos transversalmente la radio, a través de Educación para la Ciudadanía de cuarto de ESO, y también disponemos de créditos variables como ‘Jóvenes reporteros’, en tercero de ESO, o –hasta hace dos años– de un variable que recibía el nombre de ‘Fem vídeo’, pero que fue suprimido por la LOE. El resto de cosas que hacemos, ya sería de tipo no curricular”. Ver entrevista a Xosé Díaz en Anexo 27.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Este año **hemos creado un eje transversal obligatorio** que en primero, segundo y tercero de ESO recibe el nombre de Competencia Digital; lo hemos hecho **reconvirtiendo horas de créditos variables**.

Una tercera estrategia es *la conversión de los proyectos de investigación de cuarto de ESO en proyectos de investigación en comunicación* (IES Montsuar, Escola Solc, IES Sant Just):

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

El alumno dispone de la posibilidad de trabajar la comunicación como objeto de estudio en el trabajo de investigación de cuarto de ESO. **Todos los trabajos que realizan como proyectos de investigación deben tener una vertiente comunicacional**, puesto que el resultado debe presentarse a través de un tríptico, un dossier, una página web o bien un programa de radio.

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la Escola Solc (Barcelona):

En los últimos años hemos visto otra brecha para introducir los medios de comunicación como objeto de estudio en la secundaria, que es el de los trabajos de investigación de cuarto de ESO. Hace unos años, el crédito de síntesis de cuarto se cambió por un proyecto de investigación que pretende preparar a los estudiantes para las metodologías de estudio del bachillerato. **Hemos aprovechado este proyecto de investigación para introducir los medios de comunicación; de manera que los alumnos de cuarto de ESO hacen investigación en comunicación.**

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Desde hace cuatro años, en cuarto de ESO, la asignatura de Investigación –que es obligatoria en todos los centros de Catalunya desde hace tres años– la centramos en los medios de comunicación; de manera que **hacemos Investigación en Comunicación.**

Y, por último, *la introducción de la Educación en Medios de comunicación a través del trabajo por proyectos, en el marco de sistemas educativos basados en una triple cooperación: docente-docente, docente-alumno y alumno-alumno* (Institut-Escola Jacint Verdaguer y Colegio Montserrat):

Robert Muñoz, director en Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia):

La parte más técnica sí que la trabajan desde los talleres, las optativas; por ejemplo, a través del taller de vídeo o el taller de radio; que son optativas que ya tienen una continuidad desde primaria hacia secundaria. Pero, **por lo general, el trabajo sobre los medios no es una cosa específica que esté presente en una determinada materia o en un bloque de contenido, sino que se trabaja de manera transversal desde distintos ámbitos.** Por ejemplo, desde el área de lenguas (Castellano, Catalán e Inglés) hay un proyecto en el que trabajan la publicidad en tercero y cuarto de ESO.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Col·legi Montserrat (Barcelona):

Tradicionalmente, en los temarios de lengua, los medios de comunicación siempre han sido un aspecto que se ha trabajado: la radio, el cine, etc. Pero de una manera realmente escasa, mínima. Cuando le preguntas a un alumno si ha trabajado estos temas, claro que los ha trabajado, pero a lo mejor los profesores lo han hecho dándole una importancia tan mínima que ha pasado casi desapercibida. **En el Colegio Montserrat se trabajan desde una vertiente transversal. Por ejemplo, el colegio no tiene una radio en sí misma, como sucede con otros centros innovadores; pero promovemos que los alumnos trabajen haciendo programas de radio desde las distintas asignaturas. Lo utilizamos en workshops, que son sesiones de trabajo por proyectos.** Por ejemplo, todo el primer trimestre de este año, en tercero de ESO, se ha trabajado todo el curriculum de la materia de Comunicación (que engloba castellano y catalán) mediante trabajos de radio; todo radio.

A su vez, en la mayoría de los centros consultados, la dimensión creativa adopta una doble finalidad comunicativa: la adquisición de competencias comunicativas por parte de los alumnos; y la difusión –más allá de las fronteras del centro– de las innovaciones realizadas mediante la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Nosotros vamos más allá del uso del medio técnico; vamos hacia la vía del proyecto de comunicación de centro. Disponemos de una comisión de comunicación desde la que hemos definido unas líneas de comunicación interna y externa, y se trata de ir las trabajando y perfeccionando. Intentamos que en las asignaturas no sólo hagan los trabajos para que el profesor los corrija y ponga una nota a los alumnos, sino que se puedan presentar vía web o a través del Canal Montsuar o en los mismos pasillos, porque esto también es comunicar. Y de alguna manera eso hace que la gente también vea lo que estamos haciendo, así que a nivel del propio centro también nos funciona. **Entiendo que lo que se hace en las aulas puede ir más allá de las aulas, también puede ser comunicable.**

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Col·legi Montserrat (Barcelona):

Nosotros **priorizamos la dimensión creativa desde un punto de vista comunicativo.** Por ejemplo, todos estos proyectos que hacemos en la escuela, normalmente, se explican, en el propio colegio, a

otros cursos; y, después, los proyectos más importantes se presentan a los padres. (...) **También tenemos una televisión educativa por Internet: Think 1.** Hace un año y medio que funciona. Lo que pasa es que, en este caso, **no es una televisión del centro y para el centro; sino que es del centro pero externa.** Por ejemplo, tenemos un apartado en el que traducimos las conferencias de los grandes investigadores en innovación pedagógica; también tenemos un apartado, quincenalmente, sobre buenas noticias y toda clase de eventos relacionados con la educación.

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

En la web del centro hay un acceso al blog de radio, con todos los enlaces; en él se puede ver cómo están trabajando los alumnos. (...) A su vez, en primaria, **disponemos de una Comisión Web de delegados que se reúne dos veces a la semana. A partir de aquí se gestiona lo que los niños y las niñas quieren notificar a través del web,** y, por tanto, todos los grupos, todas las clases y todas las áreas participan del web. Esto ha ido subiendo a otras etapas y lo hemos estado haciendo hasta segundo de ESO.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del *IES Sant Just* (Sant Just Desvern):

En este centro, el alumno es capaz de expresar y comunicar una idea a través de imagen. Tenemos una televisión, hacemos radioblog... **Nuestro alumnado es autónomo: puede ir al plató de radio, grabar y emitir.** Por ejemplo, un día al año –concretamente en Sant Jordi– viene al centro la radio de St. Just y emitimos el programa desde aquí. Ese programa lo hacen los alumnos: lo producen, lo organizan, etc. **Partimos de la base de que el medio, el instrumento, es un recurso que el alumno debe aprender a utilizar para comunicar, para exponer, su trabajo.**

Por último, como complemento de las modalidades de introducción señaladas anteriormente, se detecta una cierta tradición en cuanto a la implementación de prácticas de Educación Mediática en el entorno escolar pero no curricular; siguiendo estrategias propias de la educación no formal o la educación informal. Estas prácticas son voluntarias y se vehiculan a través de la motivación y el interés de los propios alumnos. Dos buenos ejemplos son las experiencias de radio (IES Sant Just y Costa i Llobera) o las de televisión de centro (Institución Montserrat o IES Montsuar):

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Hay un pequeño grupo que hace radio de forma voluntaria, durante las horas de patio. No podría considerarse una práctica extraescolar, porque se hace en el marco del horario lectivo; pero tampoco es dentro de las clases. Es decir, no tienen una hora dedicada para poder hacerlo, sino que lo hacen por su propio interés, **coordinados por el profesor de Catalán del centro, que también es el jefe de estudios.**

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Son creaciones voluntarias, hablan mucho de grupos musicales, ponen fragmentos de canciones; pero siempre hay un apartado en el que suelen explicar cosas relacionadas con la escuela o noticias de deporte. De momento no se cuelga en la web; simplemente se puede escuchar a través de los altavoces del patio; es en directo (risas) y yo los coordino. **Tengo dos técnicos de bachillerato y tres alumnos de segundo, tres de tercero y también alguno de cuarto que viene a veces.**

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

En una ocasión fuimos a ver un rodaje de ‘Vent del Plà’. Estaba con seis alumnos y de pronto me dicen “¿por qué no hacemos nosotros nuestra propia serie?” Y claro, entonces yo les dije: “sí, hombre... No, mira... no tengo otra cosa que hacer...” Precisamente les dije que no (risas). Entonces se fueron y al cabo de un rato vuelven y me dicen: “nos comprometemos a estar contigo cuatro años” –entonces ellos estaban haciendo primero de ESO–. Y les dije: “¿cuatro años?”; y ellos: “sí, sí; no te preocupes, Nico, que estaremos cuatro años”. Y sí, sí, estuvieron cuatro años. **Ahora mismo llevamos con la serie 5 años y tenemos 12 capítulos. Empezamos con los seis alumnos y, cuando el año pasado nos hicimos la foto, éramos unos 35.** La IMTV (televisión de la Institución Montserrat), es un proyecto de aplicación del lenguaje audiovisual que parte de la autonomía y el interés de los estudiantes. Es decir, una vez han pasado por estos créditos y son alumnos con inquietudes con respecto al tema audiovisual, **adquieren un compromiso para quedarse tres días a la semana a la una y hacer los productos que les interesen; por ejemplo, ahora unos están haciendo de reporteros, otros prefieren hacer radio, otros animación... El único compromiso es que tienen que estar durante uno o dos años.**

La búsqueda de estrategias de introducción de los medios y las TIC en las aulas a través de espacios concretos se fundamenta en la creencia –compartida con los expertos– de que la transversalidad real, como el trabajo por proyectos o la evaluación por competencias, es uno de los principales retos para la Educación Mediática.⁶⁶²

Ramon Breu, Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

La transversalidad conduce a la nada. Ya hace muchos años que estamos hablando de transversalidad; desde la LOGSE. Y lo que implica, en definitiva, es que los centros que quieran velar por la adquisición de estas competencias en medios lo harán, mientras que, en las escuelas que no saben o no quieren, el tema quedará en el aire. Además, **la transversalidad implica que no hay un perfil de profesor experto en Educación Mediática; entonces se supone que todos los profesores están capacitados para educar en comunicación audiovisual, y esto no es cierto.**

⁶⁶² Se trata de una práctica también identificada en otros centros que no han formado parte del estudio. Xosé Díaz, coordinador MAV en el IES Carles Vallbona (Granollers): “Un aspecto que todavía no hemos resuelto es el de trabajar en equipo. Tal y como está montado el currículum, no hay manera de que dos profesoras coincidan en un mismo grupo a la misma hora; no hay suficientes horas para esto. Entonces, se trata de que, de manera informal, nos encontremos a la hora del patio o mientras comemos, para acordar qué podríamos hacer y cómo”. Ver entrevista a Xosé Díaz en Anexo 27.

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

La transversalidad y el trabajo por proyectos en secundaria no es sencillo, porque la estructura está muy diseñada desde el punto de vista del especialista por área y, por tanto, buscar espacios de encuentro entre diferentes especialistas resulta complicado. **Ha habido intentos muy enriquecedores que se están desarrollando muy bien**; siempre hay profesores que se ponen de acuerdo con otros para hacer cosas conjuntamente. A su vez, en este momento existe una formación y un asesoramiento en la escuela para fomentar este trabajo por proyectos de investigación. Ahora bien, **no podemos decir que en toda la secundaria se está haciendo investigación desde esta idea de la transversalidad**; yo diría que no es así.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Es cierto que, pese a la inclusión del concepto de ‘competencia’ se continúa evaluando por contenidos. Nos encontramos con que **el profesorado, por regla general, no sabe trabajar por competencias**. Yo creo que en este tema parte de la escuela privada-concertada nos ha pasado por delante.

En este sentido, *son pocos los centros que han explorado nuevas estrategias de la mano de una concepción global del sistema educativo basado en el trabajo cooperativo a través de proyectos*. En la presente investigación, se han identificado dos centros, uno público y otro privado-concertado:

Robert Muñoz, director en Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d’Anoia):

Es cierto que **trabajar la transversalidad es uno de los retos con los que se encuentran los centros; nosotros la gestionamos porque hemos diseñado una estructura interna que nos lo permite**. Por ejemplo, tenemos unos cargos un poco distintos para poder dar respuesta a esta manera de trabajar: coordinador de ciclo, coordinador de ámbito, una comisión pedagógica que reúne a los primeros y a los segundos –tanto de Primaria como de Secundaria– con el equipo directivo, etc; de manera que vamos todos en una misma línea. De hecho, aunque cada profesor tiene sus horas legales, dos días a la semana vienen de 8 a 9 y los reunimos a todos; generalmente, un día a los de ámbito y otro a los de ciclo.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Introducir nuevas metodologías como el trabajo con ordenador y a través de proyectos requiere muchas cosas. En nuestro caso, **principalmente hemos llevado a cabo cuatro transformaciones, que son las que consideramos que necesita el sistema educativo obligatorio en la actualidad: En primer lugar, el currículum, la metodología y la evaluación**: No es posible transformar las prácticas educativas de la manera que lo hemos hecho nosotros sin que el sistema de evaluación se modifique; porque es absurdo, estás matando todo el aprendizaje que has generado. **En segundo lugar, la transformación del rol del alumno y el rol del profesor**: se ha acabado el tipo de profesor que abre la puerta, se sienta en la silla, explica su lección y se va. **En tercer lugar: organización; porque te ves obligado a cambiar el horario de los alumnos y de los profesores**, etc. **Y, en cuarto lugar: transformación de los espacios arquitectónicos**. Ya no podemos tener aulas prácticamente sin ventanas; necesitamos espacios abiertos, transparentes, conectados con el exterior.

En lo referente a la introducción de la tecnología como instrumento en las aulas, cabe destacar que, *en prácticamente la totalidad de los centros consultados, se están llevando a cabo experiencias innovadoras de la mano del proyecto eduCAT 1x1.*

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Identificamos una fisura muy importante entre la enseñanza y la sociedad que constituía una preocupación para el centro. Desde hacía tiempo, disponíamos de unas aulas de informática, pero resultaba que la enseñanza de **la informática no constituía una herramienta sino una finalidad en sí misma. Esto nos parecía muy grave.** Las escuelas sabíamos que había muchos problemas técnicos por resolver, como los de conectividad, había mucho miedo; pero **teníamos claro que, lanzándonos hacia el proyecto 1X1 –un ordenador por alumno– en ningún caso estaríamos peor de lo que ya estábamos. Hemos empezado con tercero y cuarto de ESO.**

Francesc Alamon, coordinador MAV en *IES Montsuar* (Lleida):

Trabajamos con dos proyectos distintos vinculados a la inclusión de los ordenadores en las aulas: un proyecto Microsoft con tablets-PC y el 1x1. Los tablets-PC son en segundo, con algunas asignaturas como sociales; mientras este curso (2009-2010) **hemos implantado el 1x1 en primero e iremos subiendo a curso por año** (el año que viene primero y segundo; después introduciremos tercero y, finalmente, lo ampliaremos a cuarto).

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

El año pasado (curso 2009-2010) empezamos con el proyecto de coexistencia –libros y digital–. Con el modelo de coexistencia tenemos cañón de proyección, pantalla y, en algunas clases, pizarra digital. Hacemos servir el libro convencional y el libro digital. Lo pedimos así porque no queríamos precipitarnos. **Ahora hemos aceptado el 1x1 para entrar el año que viene (2010-2011) con primero y segundo de ESO.**

Alexandra Marín, profesora de informática en *IES Sant Just* (Sant Just Desvern):

Nos hemos añadido a la tercera fase del 1x1 para empezar en este tercer trimestre del curso 2009-2010. En teoría, hoy mismo deberían llegarnos los portátiles, y tenemos programado el miércoles que viene como día para entregárselos a los niños.

A lo largo de los cursos 2009-2010 y 2010-2011, tan sólo uno de los siete centros que ha participado en la investigación, no ha formado parte del proyecto eduCAT 1X1:

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

No formamos parte del 1x1. Disponemos de un aula de informática y la mitad de las aulas del centro disponen de pizarra digital; pero **todavía no disponemos del ordenador personal en el aula. Aunque estamos utilizando algunos libros digitales para promover el trabajo a partir de una plataforma digital.** Esto nos permite que los alumnos trabajen algunas de estas metodologías desde casa.

A su vez, en algunos de los centros, como el Costa i Llobera, el Institut-Escola Jacint Verdaguer o el Col·legi Montserrat, las experiencias pioneras en la introducción de ordenadores personales en las aulas son previas a la introducción del proyecto 1X1, en el curso 2009-2010:

Robert Muñoz, director en *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d'Anoia):

En el centro, **hace 15 años que empezó todo el cambio tecnológico con esta línea innovadora; poniendo ordenadores dentro de las aulas.** En infantil e inicial (hasta quinto) tienen un rincón dentro del aula con cuatro o cinco ordenadores para hacer sus trabajos y, además, disponen de aulas específicas de informática, por si necesitan hacer un trabajo que requiera de más ordenadores. Y, **desde hace cinco años, se incorpora un ordenador por alumno desde quinto de primaria.**

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

En el centro Costa i Llobera siempre ha habido experiencias de introducción de ordenadores en las aulas. El primer año que llegué se implantó un proyecto piloto de un ordenador por alumno en primero de bachillerato.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Ya habíamos llevado a cabo experiencias que consistían en tener un ordenador por alumno en las aulas, tanto en primaria como en secundaria. También habíamos hecho una prueba piloto en bachillerato, durante dos años. Hemos experimentado con ordenadores fijos sobre las mesas; **siempre nos ha gustado investigar sobre cómo debería ser este modelo futuro de escuela.** Unas de las cosas que nos hicieron pensar que podríamos asumir este nuevo reto, fue el hecho de que ya disponíamos de proyectores en todas las aulas y de algunas pizarras digitales interactivas; también estábamos implicados en un proyecto de Wi-fi para las escuelas.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

En el centro, a partir del 2008, empezamos a incorporar un ordenador portátil por alumno en el aula; una experiencia que propusimos para cuarto de la ESO y quinto de primaria. Progresivamente, hemos ido incrementando este sistema. Actualmente, quinto y sexto de primaria comparten varios alumnos un mismo ordenador; pero de primero de ESO a segundo de bachillerato todos los alumnos tienen su propio ordenador personal.

En algunos casos, los directores y coordinadores MAV apuntan como factores decisivos para la incorporación al proyecto 1x1 cuestiones relacionadas con la imagen o bien con la mejora de infraestructuras del centro:

Ramon Óscar Torrelles, director en IES Montsuar (Lleida):

Consideramos que no hay vuelta atrás, que es una cuestión a la que tarde o temprano los centros tendrán que adaptarse. Considero que el hecho de disponer de una cierta ventaja en cuanto a la implicación en este proyecto es bueno para el centro y nos ayuda a estar atentos a las últimas cosas que van surgiendo. **También es una cuestión de imagen, sin duda.**

Robert Muñoz, director en Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia):

El 1x1 nos ha proporcionado muchas ventajas. Los ordenadores que tenemos en el centro son del centro y no de los alumnos; de manera que con el 1x1 **hemos conseguido que cada niño pueda tener su portátil en casa**, mientras que en otros centros de 1x1 el que tienen en casa y el que llevan al aula es el mismo ordenador. A parte, **la incorporación al proyecto ha significado una mejora de las estructuras del centro, con un mejor ADSL, etc.** También nos han dado un ordenador para cada profesor y cinco ordenadores de recambio por cada aula que participa en el proyecto. De manera que nosotros, que tenemos 8 clases, **recibimos un total de 40 ordenadores que podemos utilizar para hacer recambios en caso de que se produzca alguna incidencia.**

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

La verdad es que **el 1x1, pese a todos los errores de concepción de la idea, nos ha ido muy bien.** Ya tenemos 15 pizarras digitales en el centro; algo que, de otro modo, hubiese sido impensable; **no podríamos haber hecho frente a los gastos que conlleva este material:** pizarras, proyectores...

Rosa Artigal, directora en el centro Costa i Llobera (Barcelona):

En el centro, ya **hace cuatro años que lo estamos haciendo y, por tanto, para nosotros el 1x1 representa tan sólo un aumento de maquinaria y unas mejores instalaciones eléctricas.** El proyecto 1x1, como todo, tiene sus cosas malas, pero también es cierto que si no hubiésemos aceptado entrar como centro piloto, nos hubiésemos perdido muchas cosas buenas.

Josep Bantulà, jefe de Estudios en el centro Costa i Llobera (Barcelona):

Descubrimos que nos darían un presupuesto especial para llevar a cabo la instalación eléctrica, lo cual fue un alivio. Además, nos instalaron una red paralela –Educat– para los ordenadores portátiles. **Seguramente, si muchos centros hubiesen sabido que tendrían esta serie de ayudas, quizá también se hubiesen apuntado a este cambio;** muchos centros pensaron que no estaban preparados para asumir un cambio de esa naturaleza por sí solos.

Los profesores y directores consultados señalan ciertas dificultades en la implantación del proyecto 1X1 en sus centros. Entre ellas, el centro Costa i Llobera destaca tres aspectos: la falta de previsión y coordinación de la administración para diseñar e implementar la infraestructura tecnológica; la falta de coordinación y colaboración entre los diversos agentes implicados para solucionar los reiterados problemas de conexión y, por último, las escasas posibilidades de implicación y toma de decisiones que han sido diseñadas para las escuelas:

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Hubiésemos querido participar más en algunos aspectos, como el diseño de la infraestructura. Cuando nos hicieron la instalación, partían de un modelo preestablecido, sin tener en cuenta las características del centro. Llegamos un lunes y ya estaba todo instalado; pero resultó que no funcionaba. También nos hubiese gustado poder escoger entre distintas opciones de portátiles, disponer de más editoriales digitalizadas, etc. En definitiva, **nos hubiese gustado poder hacer las cosas con un poco más de tiempo.**

Rosa Artigal, directora en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

El 1x1 empezó de una manera muy accidentada. Nos encontramos con las familias, a día 2 de septiembre para explicarles que al día siguiente compraban un portátil y que tenía que ser aquel modelo. Pero además, como era el primer año que se hacía esta prueba piloto, el Departament –seguramente con el criterio más correcto desde su punto de vista, como administración– pactó con una única editorial y los centros tuvimos que acogernos a sus materiales. Te encuentras, por tanto, con pocos espacios para decidir. **Estuvimos dos meses totalmente incomunicados y ninguna empresa responsable de las instalaciones nos daba una solución para el problema.** Fue bastante desesperante, hasta que conseguimos que trabajaran en equipo y vinieran una vez al mes para gestionar los problemas de conectividad conjuntamente. **Costó mucho, pero resultó imprescindible construir un espacio de coordinación.**

Otros centros, como el IES Sant Just o el IES Montsuar manifiestan haber tenido problemas similares:

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Desde diciembre ya no tenemos ADSL, trabajamos con fibra óptica; pero hasta entonces ha sido... los profesores entraban en clase pensando: “a ver qué nos vamos a encontrar hoy”; **hemos estado dos y tres meses sin poder utilizar el libro digital para nada, porque en las clases no había conexión a Internet.** Ahora mismo, por suerte, esto ya está solucionado. (...) **Los coordinadores de informática de distintos centros nos reuníamos algunos sábados;** veníamos todos aquí y decíamos: “a ver, qué tenemos; tú qué estás haciendo; qué hace el otro, etc.” y así nos hemos ido solucionando los problemas, nosotros.

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

(...) Hay unos condicionantes tecnológicos que todavía no están bien trabajados para digitalizar las aulas. Si estás a media clase y te falla la red, ¿qué haces? Si todo lo basas en que haya conexión, te quedas completamente colgado; siempre tienes que tener un Plan B.

En este punto, *parte del profesorado muestra un cierto escepticismo con respecto a la implantación del proyecto eduCAT 1X1. El principal problema al que se hace referencia es la escasez de formación al profesorado, que pone en peligro la viabilidad del proyecto en los centros que no disponen de experiencias de innovación previas:*

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

La gente que tuvo que entrar en el 1x1 hizo una formación de una semana durante el inicio de curso. Con una semana de formación no puedes establecer cómo trabajarás con el alumnado todo un curso, con unos materiales que son nuevos, con una metodología nueva, etc. Una semana de formación sólo te permite decir: “bien, aquí tenéis un ordenador” y poco más.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Nos encontramos con que muchos profesores no sabían qué hacer con los ordenadores que se les habían dado y tenían que utilizarlos para todo. **La formación del 1x1 no era obligatoria, los profesores sólo se apuntaba si querían, de manera que aquí, durante el mes de septiembre, nosotros llevamos a cabo nuestras propias sesiones de formación.**

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

De momento [curso 2009-2010], **la impresión que me estoy llevando de los centros que visito y que están inmersos en el 1x1 es que si no hay una formación previa del profesorado, no funciona. Está funcionando en centros en los que ya disponían de esta nueva metodología que les permitía trabajar por proyectos.** En los que no existía esta conciencia ni esta formación del profesorado, según me comentan los alumnos, la entrada del ordenador ha servido para tomar el pelo a los profesores. También existen problemas importantes con los libros de texto.

Un segundo problema detectado a través de las entrevistas a profesores y directores es la dificultad para gestionar el acceso de los estudiantes a una amplia variedad de contenidos con fines lúdicos; entre ellos, el acceso a juegos, chats y redes sociales. Ante este hecho, *algunos centros han optado por implantar un sistema propio para filtrar el acceso a los contenidos; otros, han optado, progresivamente, por eliminarlos:*

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

[Curso 2009-2010]

... otro de los problemas que nos estamos encontrando es que, **quien ha diseñado el proyecto, ha decidido que no haya filtros para el acceso a Internet, y esto, a la hora de trabajar en clase, es muy duro.** Por tanto, hoy por hoy no disponemos de filtros, queremos montarlo nosotros, pero tal y como viene definido el proyecto no se contempla; de manera que ellos **se pueden instalar juegos y... bueno, nosotros no hemos tenido tiempo de trabajar estos aspectos.**

Rosa Artigal, directora en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

[Curso 2010-2011]

Muy a mi pesar, estamos poniendo filtros. Yo soy de las personas que considero que los alumnos deben aprender a gestionar; pero una cosa es que tú, en un momento dado, te plantees trabajar este aspecto con los alumnos y otra cosa es la seguridad institucional que debemos tener en cuenta cuando estamos trabajando mil personas en un mismo centro. Si todos los alumnos se conectan a Facebook tenemos un problema. **Tenemos que ser flexibles con el filtro: hay que poner un control pero, en cierta manera, también tenemos que dejar que nuestros alumnos se equivoquen.** Si no se pueden equivocar, vamos mal.

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

[Curso 2010-2011]

Esta es la primera semana que hemos trabajado con el filtro y hemos tenido respuestas por parte de los alumnos de todo tipo. Desde aquellos que te dicen: “yo no puedo trabajar si no estoy conectado a Facebook” a otros que te dicen: “por fin lo habéis controlado, porque verdaderamente ahora estudio mejor, porque no me distraigo tanto”.

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Tenemos nuestro propio Proxy ya que tal y como está diseñado el 1x1 no podíamos acceder a bloquear contenidos. Ahora puedo vetar el acceso a Internet con cualquier dispositivo. La verdad es que me ha costado mucho encontrar esta solución pero... **los alumnos estaban jugando en línea durante las clases y algunos padres nos advertían de que entraban en Facebook y se encontraban a sus hijos** y esto no podía ser, porque estamos hablando de 300 alumnos con 300 ordenadores.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

En 2008 decíamos: “no, que no puedan acceder aquí ni aquí ni aquí”; pero no te sirve de nada ir filtrando los contenidos a los alumnos. Finalmente, la dirección dijo “no” a los filtros. Y es comprensible, porque claro, **si lo capamos todo, ¿de qué nos sirve tener ordenadores en las clases? Entonces, ¿qué es lo que hay? Confianza. Se conectan: sí. Pero para saludarse y poco más.** Son conscientes de que en el momento en que todo el mundo está chateando se colapsa la red. Además, en el moodle está todo muy pautado, tienen que trabajar con plazos de entrega; **no tienen mucho tiempo para entretenerse con otras cosas. (...)** Se trata de educarles.

Algunos directores, como Rosa Artigal (Costa i Llobera) recuerdan la importancia de que la implantación del 1X1 sea una decisión consensuada –y no impuesta– a la comunidad docente. *Disponer de un equipo motor entre el profesorado se convierte en un aspecto imprescindible.*⁶⁶³

Rosa Artigal, directora en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Decidimos no introducir el 1x1 en el primer ciclo de la Secundaria, sino en el segundo ciclo. En el equipo docente de tercero y cuarto de ESO había personas –no todas, pero había personas concretas, más que en primero y segundo– que se veían capacitadas y con ganas de hacer este cambio, porque ya habían tenido la oportunidad de llevar a cabo experiencias similares en el bachillerato. Por tanto, **disponíamos de un pequeño equipo motor, que para nosotros es un aspecto básico.** Hubiésemos salvado la propuesta del departamento, de introducción en primero y segundo de ESO (12-14) si el equipo docente lo hubiese visto claro; si no, cuesta mucho más.

7.2.3 Retos de futuro para la inclusión de los medios y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria

De las entrevistas en profundidad llevadas a cabo a profesores y directores se desprenden tres principales debilidades a las que urge hacer frente: la formación de los futuros profesionales de la educación, las posibilidades reales de formación y reciclaje del profesorado en activo, y las carencias que se desprenden de los proyectos de innovación:

Algunos docentes coinciden con los expertos consultados al destacar que nos encontramos ante un fenómeno insólito: la introducción de las TIC en las aulas no ha venido acompañada de un cambio en los curriculums educativos de formación del futuro profesional de la educación:

⁶⁶³ A lo largo del curso 2009-2010, Costa i Llobera se convertía, además, en uno de los 24 centros piloto previstos para la incorporación del 1X1 en la Educación Primaria catalana el primer semestre del curso 2010-2011. No obstante, cabe destacar que centros como el Institut-Escola Jacint Verdaguer o el Col·legi Montserrat, pese a no formar parte de este proyecto piloto, ya tienen incorporados los ordenadores en las aulas en algunos cursos de la Educación Primaria. Ver entrevista a Rosa Artigal (Anexo 19), Robert Muñoz (Anexo 22) y Araceli Vendrell (Anexo 25).

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Cuando visitas las facultades de formación del profesorado ves que no están formados, no tienen ninguna asignatura que haga referencia a estos aspectos. Si se hace, se introduce desde Lengua, cuando al profesor le parece adecuado. Por otra parte, este año (2009-2010) se ha diseñado un nuevo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que se ha convertido en un máster, dentro del cual algunas universidades sí que han introducido contenidos sobre este ámbito de estudio.

Robert Muñoz, director en *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d'Anoia):

Cuando llega un profesor nuevo al centro se encuentra con que no ha sido formado ni preparado para introducir las metodologías que aquí planteamos. Normalmente a los profesores siempre nos había pasado al revés; hacíamos formaciones y pensábamos: “bueno, de todo esto que me están explicando aquí, ¿qué es lo que llegará a mi centro?” Ahora nos pasa al revés, existe la posibilidad de que te digan: “toma, aquí tienes todos estos recursos a tu disposición; ahora demuestra la excelencia profesional”. **Pero lo cierto es que los profesionales que actualmente están formando a estos futuros formadores tampoco han aprendido a trabajar con estas metodologías. ¿Quién puede enseñar a enseñar en esta nueva sociedad en la que no existen referentes?**

Con respecto a las posibilidades de formación permanente de que disponen los profesionales de la educación que se encuentran en activo, se *detecta –como ya ocurrió durante las entrevistas en profundidad realizadas a los expertos– una marcada tendencia a la formación para el dominio instrumental y una escasez de recursos para la aplicación didáctica de la tecnología o para su introducción como objeto de estudio:*

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Que la mayoría de profesores no están formados, es una realidad. Es cierto que existen recursos de formación; pero la mayoría son de tipo tecnologicista. **Existen realmente pocos recursos formativos para el análisis crítico de los medios.** Considero que la formación debería centrarse en el lenguaje de la comunicación audiovisual.

Ramon Óscar Torrelles, director en *IES Montsuar* (Lleida):

Existen dos tipologías de formación. Una es la formación basada en el programario tecnológico utilizado. Esto se hizo en julio, a través de unas sesiones de formación que volvieron a repetirse en septiembre. **Un segundo tipo de formación tiene que ver con la adquisición de competencias en la utilización educativa de los diferentes medios.** Este tipo de formación yo creo que todavía se tiene que trabajar.

De todo ello se desprende *una amenaza principal para la introducción de los medios y las TIC en las aulas: las carencias con respecto a la formación del profesorado en los proyectos de innovación introducidos en el contexto catalán y en el conjunto del estado español*. Algunos profesores consideran que el 1x1 –o el proyecto estatal de Escuela 2.0– puede convertirse, únicamente, en una nueva apuesta por la dimensión púramente tecnologicista de los medios:

Ramon Breu, Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Creo que se han cometido muchos errores desde el Departament d'Educació. Uno de los más importantes ha sido desmantelar el servicio de medios audiovisuales. **Es cierto que el Departament siempre había apostado más por los botones y los cables que no por el análisis crítico del conocimiento del lenguaje; pero ahora, más que nunca, está cobrando peso la opción tecnologicista.**

Francesc Alamon, coordinador MAV en *IES Montsuar* (Lleida):

La introducción de la tecnología no debería de ser una cuestión meramente instrumental. O bien vamos hacia proyectos colaborativos en los que la tecnología nos puede facilitar una serie de cosas o... **si tenemos que acabar haciendo ejercicios de rellenar huecos o de leer pdf's, no hacía falta hacer la inversión que se está haciendo.**

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Evidentemente, necesitas que el profesorado esté formado. Sin embargo, yo te diría que **esta formación no debe estar tan ligada con el tema técnico, sino con el tema de los contenidos y las metodologías; de la aplicación educativa de la tecnología en el aula. (...) Es necesario un cambio del rol del profesor; es un aspecto imprescindible.**

Rosa Artigal, directora en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

A veces los alumnos se pueden cansar, porque, por lo general, no ven en la utilización del instrumento, de la herramienta, un cambio metodológico. Si lo que hacemos es pedirles que contesten clicando “sí o no” a través de un ejercicio digital, pueden decir, y con razón: “¡déjame de tonterías, que a mano acabo más rápido!”.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Pienso que introducir los ordenadores en el aula puede ayudar a incorporar todo lo digital a la vez que a asumir las nuevas competencias en torno a los medios a partir de formas de trabajo más colaborativas; no para seguir con el sistema transmisivo a través de los libros digitales.

La mayoría de coordinadores MAV y directores consultados sostienen que la introducción del 1x1 no debe significar que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se gestione a través de instrumentos tecnológicos. En este punto, algunos directores coinciden en que el objetivo final es que la tecnología se convierta en un elemento que pase desapercibido en el aula:

Rosa Artigal, directora en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

El ordenador tampoco debe ser el instrumento de trabajo para todo momento; se tiene que utilizar cuando haga falta. (...) **La tecnología debe ser un elemento fantasma en la escuela; lo de menos es el medio, lo que importa es el contenido.** El instrumento no debe plantearnos ningún problema.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Lo que no tenemos que hacer es convertirlo todo en digital ni pasarnos todo el día con el ordenador. **Tenemos que ver qué nos permite hacer que no podíamos hacer antes.**

Robert Muñoz, director en *Institut-Escola Jacint Verdaguer* (Sant Sadurní d'Anoia):

Para nosotros la tecnología no es un fin en sí mismo, sino una herramienta de trabajo. Por eso, cuando nos preguntan si utilizamos el ordenador y cuándo y cuánto... es como si nos preguntaran: ¿y el boli, lo utilizas? ¿Y cuándo lo utilizas? Pues cuando lo necesito para llevar a cabo una cierta actividad.

Entre los profesores y directores consultados existe un consenso en que, al margen de las experiencias verdaderamente innovadoras que se realizan en algunos centros, la inercia general de la Educación Secundaria y la falta de formación del profesorado puede comportar que la introducción de la digitalización en el aula se convierta en una repetición del esquema educacional tradicional transmisivo:

Rosa Artigal, Directora del centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

Estoy convencida de que se hace un uso exagerado, un abuso, de la utilización de actividades digitalizadas en las clases; y, en cambio, para mí, debería hacerse mucha más investigación y búsqueda de información.

Anna Luque, coordinadora de informática en el centro *Costa i Llobera* (Barcelona):

El tema es: ¿en general, se están implantando los ordenadores para hacer algo distinto de lo que ya hacíamos antes? Ahora mismo yo creo que no.

A su vez, *para los profesores y directores consultados, la participación en proyectos de innovación gestionados por la administración no es un aspecto determinante en el proceso de innovación de sus respectivos centros.* En todos los casos, la tradición del centro es, en este ámbito de estudio, anterior a la aparición de dichos proyectos:

Francesc Alamon, coordinador MAV en *IES Montsuar* (Lleida):

Para nosotros, la inclusión al proyecto de innovación en comunicación audiovisual fue un complemento, porque en realidad ya lo estábamos haciendo. Por tanto, era una excusa más para seguir haciendo lo que ya hacíamos y, además, optar a la posibilidad de que nos ampliaran los recursos tecnológicos del centro.

Ramon Óscar Torrelles, director en *IES Montsuar* (Lleida):

El Departament d'Educació nos dio el proyecto TIC en el periodo 2007-2010, pero **nosotros llevamos realizando nuestro propio proyecto TIC desde el 2006.** A su vez, el proyecto en comunicación audiovisual del Departament es del 2006 al 2009, pero nosotros ya lo hacíamos antes y ahora, una vez agotado, seguimos en ello.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Oficialmente, no tenemos ningún proyecto de innovación, pese a que somos un centro muy innovador y se nos reconoce como tales. En su día, estuvimos en contacto con el Departament, que nos animó a participar; pero no llegamos a pedirlos porque **pensamos que ya estábamos haciéndolo.**

Una segunda amenaza relacionada con la introducción de los medios y las TIC en las aulas de la Secundaria es, según se desprende de las entrevistas realizadas a los coordinadores MAV, la flexibilidad que establece la transversalidad competencial, y que ya hemos presentado con anterioridad a lo largo de este apartado:

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

En mi opinión, sería necesario tener una asignatura propia; pero bien, es una de las luchas históricas que siempre ha habido. Yo creo que en el Departament lo ven, pero quizá económicamente o a nivel de infraestructura resulta demasiado difícil; de manera que lo intentan englobar en las distintas asignaturas. **Es un tema que a no ser que a nivel de escuela esté un poco pensado y meditado, no se hace.**

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Es cierto que por ley el Proyecto Educativo de Centro debe contemplarlo; pero claro, eso es burocracia, uno lo incluye, después el problema es cómo llevarlo a la práctica. **Hay que considerar seriamente la importancia que está adquiriendo la educación visual. Quizá debería convertirse en asignatura, cambiándola por otras que tenemos desde el siglo XVIII.** La educación de la imagen forma parte de las necesidades educativas del presente.

A pesar de los inconvenientes para aplicar una transversalidad real, los profesores y directores entrevistados coinciden en señalar la visión competencial como una de las principales oportunidades para conseguir un verdadero proceso de transformación en las praxis educativas: la mayoría de profesores y directores consultados coinciden en considerar un acierto –y una fortaleza– la entrada de la Competencia Comunicativa Lingüística y Audiovisual (CCLA), así como la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD), en el curriculum de la Educación Secundaria:

Ramon Breu. Coordinador de Audiovisuales de la *Escola Solc* (Barcelona):

Nosotros –y todas las asociaciones o instituciones que se dedican a esto– tenemos la gran satisfacción de que aparecen como competencias básicas, aunque el problema sea ahora que no disponemos de una estructura, un espacio y un tiempo para hacerlo, por eso nos lo tenemos que inventar.

Nico Torres, coordinador MAV en *Institució Montserrat* (Barcelona):

Está bien que se haya incluido la competencia comunicativa dentro del curriculum, porque hasta ahora todo lo que era comunicación audiovisual no entraba en las escuelas.

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Nuestra prioridad era que esto fuera saliendo, que se fuera filtrando en los libros de texto, progresivamente. **Considero que existe una voluntad de ir a más, quizá eclipsada, en la actualidad, por el auge de las TIC y no por el análisis crítico de la comunicación.** Sin embargo, creo que se acabará retomando este tema, porque a nivel teórico está plenamente demostrado que el sistema mediático actual requiere de esta competencia.

Rosa Artigal, Directora del centro Costa i Llobera (Barcelona):

La introducción de estas nuevas competencias en los centros de Secundaria **es un proceso largo. Desde la administración se debe promover que surjan estas inquietudes y necesidades en los centros.** Es decir, **pocas veces nos encontramos con que los centros avancen porque la administración marque unos determinados proyectos;** quizá cambiaremos poco a poco, y haremos documentos muy bien hechos, pero las prácticas educativas, las del día a día, se cambian cuando hay personas dentro que, con herramientas y recursos, pueden y quieren llevar adelante estos cambios.

Para algunos de los profesores consultados, el reconocimiento de la competencia comunicativa audiovisual es, además de una fortaleza, una nueva oportunidad educativa para gestionar y mejorar la convivencia en las aulas,⁶⁶⁴ así como la relación entre alumnos y profesores. Acompañada de un cambio de metodologías, a través de la concepción del trabajo por competencias partiendo de proyectos constituye, a su vez, un óptimo espacio de trabajo para las necesidades educativas especiales:

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

La serie que hemos hecho en la IMTV conlleva un trabajo importante, por ejemplo a la hora de definir el papel que debe jugar cada personaje en cada capítulo. **Requiere que hablen y que decidan cómo quieren seguir su historia;** así que lo ponemos en común: En un capítulo hay un alumno que intimida a los compañeros, o aparece el tema de fumar o el tema de la sexualidad... **Todas estas situaciones ficticias les permiten hablar de su propia realidad e intentamos verla juntos. De hecho, alguna escuela nos ha dicho que utilizan nuestra serie para las sesiones de tutoría.**

⁶⁶⁴ Xosé Díaz, coordinador MAV en el IES Carles Vallbona (Granollers): “La educación audiovisual actúa como un buen cojín social en algunos centros que cuentan con mucha diversidad cultural. El trabajo con los medios puede servir como actividad recondutora, porque nos permite trabajar con los alumnos, y también permite crear un espacio para que éstos puedan hacer cosas juntos, según su propio punto de vista y su propio gusto.”. Ver entrevista a Xosé Díaz en Anexo 27.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

No somos los únicos que llevamos años innovando en este ámbito, pero quizá sí que somos innovadores y más pioneros en acompañar este proceso de una renovación de tipo metodológica. Por ejemplo, **estamos totalmente adaptados a las necesidades educativas especiales. En cuarto de ESO tenemos un estudiante con Síndrome de Asperger que se está planteando continuar aquí sus estudios de bachillerato; porque lo cierto es que este sistema de trabajo es muy oportuno para los alumnos con necesidades educativas especiales.**

La totalidad de los profesores y directores consultados coincide en destacar que la educación en medios constituye una oportunidad clave para dotar al alumno de un nuevo rol activo, participativo y autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuevamente –como en el caso de los investigadores– la dimensión comunicativa creativa es considerada como una de las principales apuestas de futuro en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de Secundaria. Para ello, un requisito clave es la confianza en el alumnado:

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

Un factor clave, desde el punto de vista de escuela, será el de facilitar a los alumnos el poder trabajar todos estos aspectos de una manera libre y autónoma. Son suficientemente responsables y maduros como para que confiemos en ellos y perdamos ese miedo a la tecnología. Pienso que es un instrumento de su momento y que lo pueden trabajar muy bien.

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Hacer un programa de radio con los alumnos, por poner un ejemplo, es una dinámica muy enriquecedora: cuatro estudiantes en una mesa redonda, con un micro cada uno; uno de ellos dirige el programa y, a través de un circuito cerrado de televisión, desde otra sala, los compañeros se encargan de hacer el control y se ven a través de una pantalla, y se dan paso unos a otros; otros vigilan las entradas y las bajadas de música, etc. **Todo el mundo está en tensión, metido en su papel. Trabajar de esta manera es genial, porque no hay que motivar a nadie.**

Rosa Artigal, Directora del centro Costa i Llobera (Barcelona):

Cuando un alumno tiene claro lo que está haciendo y se siente interesado, este sistema funciona y no hay necesidad de filtro en los ordenadores, porque no existe distracción.

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Para que estas nuevas metodologías funcionen es necesario partir de unas premisas. La primera y fundamental es **la confianza total en el alumno**. Hay que ofrecerle al estudiante un trabajo que le motive; un trabajo pautado, bien gestionado y donde tenga que buscar sus propios recursos informativos, etc.

Para algunos profesores, una última oportunidad educativa relacionada con la introducción de la competencia comunicativa audiovisual es que permite a los estudiantes, no sólo implicarse en su proceso de aprendizaje sino, incluso, orientar su futuro académico y profesional:

Nico Torres, coordinador MAV en Institució Montserrat (Barcelona):

Cada vez tengo más alumnos que quieren orientar su futuro profesional al mundo de la comunicación: De los sesenta alumnos que tenemos, aproximadamente, cursando cuarto de la ESO, diez se quieren dedicar a la comunicación audiovisual o al periodismo. Por tanto, también **es una herramienta muy interesante a la hora de ayudarles a decidir su futuro.**

Francesc Alamon, coordinador MAV en IES Montsuar (Lleida):

Estos alumnos han estado durante seis años trabajando, de una manera o de otra, la comunicación. Cuando les pones el fragmento de una película, la manera que tienen de verla es absolutamente diferente, porque saben que tienen que buscar el elemento simbólico. Cuando empiezan dicen: “ostras, pero es que así no podemos ver cine”, pero una vez entran, descubren una dimensión de recepción totalmente diferente y que repercute en la literatura, en la filosofía y, en definitiva, en todo lo que sea interpretar un discurso; algo, que no les comporta ningún problema. **Creo que, en este punto, hay una aportación muy importante por parte del centro hacia los alumnos: muchos de ellos han acabado estudiando comunicación audiovisual, porque han visto claro que la cosa va por aquí y que es lo que realmente les gusta.**

Finalmente, un reto fundamental para la introducción de los medios y las TIC en las aulas al servicio de un cambio de metodologías y concepciones educativas es, según se desprende de las entrevistas realizadas, que los padres comprendan la globalidad del proceso y colaboren en su desarrollo:

Àngels Mustienes, coordinadora TAC del IES Sant Just (Sant Just Desvern):

Nosotros tenemos detrás nuestro a los padres. Hemos tenido que hacer cursos de formación a las familias: **Les pedimos a los padres que vinieran al centro con el ordenador de su hijo para que se quitaran el miedo y para que viesen cómo íbamos a trabajar.**

Araceli Vendrell, Directora de Comunicación del Colegio Montserrat (Barcelona):

Un reto importante: que los padres comprendan estos cambios. (...) Los profesores de informática del centro también están dando clases a los padres de los alumnos, para **ayudarles a apropiarse de la tecnología y a entender este proceso de incorporación del ordenador en el aprendizaje de sus hijos.**

7.3 Estado de la cuestión en la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria de Catalunya. La opinión de los alumnos.

El apartado 7.2 finaliza con un amplio consenso por parte de los coordinadores MAV y directores consultados en la importancia de poner la introducción de los medios y las TIC en las aulas al servicio de una revolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se sitúa como un aspecto clave, coincidiendo con la opinión de los expertos detallada en el apartado 7.1, el papel activo y participativo que se debe garantizar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El presente apartado se fundamenta en una decisión metodológica que resume oportunamente Agustín García Matilla, al sostener que la investigación en comunicación debe partir del análisis de sus carencias, para lo cual es fundamental el estudio de las percepciones de los agentes implicados. Por tanto, también en la investigación en comunicación, se debe velar por un papel activo, reflexivo e inclusivo de los estudiantes:⁶⁶⁵

De lo que se trata es de apuntar los cauces para que sean ellos mismos quienes nos cuenten qué es lo que creen que están aprendiendo y qué otras cosas intuyen que les falta aprender. Si no llegamos a ese pacto, si no nos convertimos en investigadores de las carencias y no los invitamos a ser protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, seguiremos con un porcentaje elevadísimo de alumnado que querrá convertirse en una parte más del mobiliario del aula.

A continuación, se exponen las principales conclusiones extraídas de los 7 grupos de discusión realizados con un total de 42 alumnos de cuarto de ESO pertenecientes a los 7

⁶⁶⁵ MIRALLES, R. “Agustín García Matilla: Educar para la comunicación es educar para descubrirse a uno mismo”. *Cuadernos de Pedagogía* (2009), núm. 395, pp. 40-45, p. 43.

centros que han participado en la investigación. Los grupos de discusión, cuyas principales premisas metodológicas ya han sido expuestas en el apartado 6.4.3, parten de los siguientes ejes vehiculadores, que se corresponden con las necesidades informacionales señaladas en el apartado 6.2 de la presente tesis doctoral:

Ejes vehiculadores de las entrevistas a los expertos:

1. Perfil como usuario de medios. Apropiación y uso de medios en contextos de ocio (dieta y matriz de medios)
2. Percepción sobre la incidencia del consumo mediático en su formación académica y profesional
3. Percepción sobre su competencia mediática, la de sus padres y la de sus profesores
4. Percepción sobre los contextos en que se han desarrollado sus aprendizajes en relación a los medios y las TIC
5. Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en el centro educativo
6. Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de la ESO, como instrumento y como objeto de estudio
7. Conocimiento o desconocimiento de los términos “Educación Mediática”, “Competencia en Comunicación Audiovisual”, “Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital”
8. Dinámica de grupo: Habilidades necesarias para ser competente en medios y TIC

7.3.1 Perfil como usuarios de medios. Apropiación y uso de medios en contextos de ocio (Matriz y dieta de medios)

Siguiendo a Gustavo Cardoso, podemos definir como matriz de medios las jerarquías “que utilizamos para clasificar los medios en función de nuestras necesidades y objetivos”.⁶⁶⁶ El concepto de matriz de medios se corresponde, por tanto, con la priorización de medios que determina, en última instancia, el consumo o dieta que se realiza. *Según se desprende de los grupos de discusión, los alumnos establecen como prioridad de su matriz de medios el uso del ordenador con conexión a Internet,*

⁶⁶⁶ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, p. 155.

seguido de la televisión, la radio y la prensa escrita. A su vez, tan sólo cuatro alumnos de los 42 consultados hacen una referencia explícita al móvil en su matriz de medios; y, a pesar de su constatado peso en la apropiación tecnológica de los jóvenes, sólo uno de ellos lo sitúa por delante del ordenador con conexión a Internet:

ESCOLA SOLC:

Chica: Yo creo que hago un gran consumo de medios. **Muchas veces sólo tengo ganas de llegar a casa para conectarme al ordenador.**

Chica: Yo también. Sobre todo de Internet, y después de la televisión.

Chico: Yo más o menos lo mismo; **la televisión cuando no tengo nada más que hacer, sino el ordenador, porque hay muchas cosas para hacer.**

Chico: Yo también el ordenador.

Chico: Y yo.

Chica: Yo también. **La tele... no mucho;** es decir, me gusta, pero no tengo mucho tiempo para verla porque entreno todos los días.

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chico: Yo creo que todos nosotros hacemos servir la tele, el ordenador y la radio en algún momento. Cuando tengo un rato libre me pongo en el ordenador, normalmente. La **televisión casi nunca la toco, soy principalmente de ordenador,** me gusta mucho. No estoy acostumbrado a jugar con él; simplemente chateo.

Chico: Yo **lo que hago en cuanto llego a casa es encender el ordenador.**

Chica: Aunque no estés haciendo nada... al menos yo, **siempre tengo el ordenador encendido,** sobre todo por el Ares.

Chica: **Yo también;** siempre tengo el ordenador encendido.

IES MONTSUAR:

Chica: **El ordenador**

Chica: El ordenador

Chico: La verdad es que un poco de todo.

Chico: El ordenador

Chico: **Y el móvil, también.**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **Yo la tele no la miro,** lo veo todo por Internet.

Chico: **Yo en el ordenador estoy muy poco.** Lo utilizo sólo para hacer deberes y ya está, poco más.

Chico: **Yo la tele, porque la enciendes y te olvidas, no sé.** El ordenador también prácticamente sólo para los deberes.

Chico: Yo un poco de todo, tampoco estoy demasiado enganchado a nada.

Chica: Yo igual que todos. **Tele para las series, pero sobre todo Internet.**

Chica: Yo también **prefiero Internet.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Yo creo que todos utilizamos lo mismo: **ordenador, televisión, móvil... y, bueno, radio.**
Conductora: Muy bien, entonces, ¿más tele que Internet o...?
Todos: No. **Más Internet que tele.**
Chica: Por las tardes estoy más en el ordenador.
Chico: **Yo creo que el consumo de ordenador o de televisión es como una rutina: llego a casa, cojo la merienda y me voy al ordenador o a la tele.**

IES SANT JUST:

Chica: **El ordenador y la tele, principalmente.**
Chico: El móvil.
Chica: Sí, **el móvil y después el ordenador.**
C. Claro, el móvil también lo utilizáis a menudo, perfecto. Y entre la televisión y el ordenador, ¿qué preferís, en caso de tener que priorizar uno?
Todos: El ordenador.
Chica: Yo, la televisión.

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: **Sobre todo el ordenador y la televisión.**
Chica: Yo **también leo los diarios y escucho la radio.**
Chica: Yo sobre todo el ordenador, **la tele casi no la veo.**
Chica: Yo también, el ordenador; la radio para escuchar música.
Chico: La tele, el ordenador, la radio y, alguna vez, el diario deportivo.
Conductora: Si sólo pudiéseris escoger un medio, cuando llegáis a casa, ¿cuál sería: la televisión o el ordenador?
Chica: **Depende de la hora.**
Chico: También depende de si tenemos deberes...
Conductora: ¿En serio?
Chico: Sí, porque los deberes los hacemos con el ordenador.

Entendemos por dieta de medios el tipo de consumo y de uso que orienta nuestras prácticas cotidianas con los medios.⁶⁶⁷ En este punto, *según se desprende de los grupos de discusión, la principal práctica que se realiza con el medio preferido (ordenador con conexión a Internet) es la participación en redes sociales y chats (Facebook y Messenger, respectivamente), así como la descarga de música; mientras que la televisión se utiliza principalmente “para desconectar” –sobre todo, a través del visionado de series–; la radio, para escuchar música y para seguir los contenidos deportivos; y los periódicos –ya sea en versión offline u online– principalmente, para ojear las secciones de deporte.*

⁶⁶⁷ CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros, escaparates y noticias.* Barcelona: UOC, 2008.

Para la mayoría de alumnos consultados, *Facebook sirve para “cotillear”, colgar fotos y compartir enlaces; mientras que Messenger, les permite estar conectados con sus amigos y hacer deberes de forma colaborativa* (poner en común dudas, o bien realizar y/o compartir ejercicios de clase). *Las redes sociales y los chats actúan, por consiguiente, como una prolongación de sus procesos de sociabilización offline; confirmando la existencia de una cierta cultura de la virtualidad real*, en el sentido otorgado por investigadores como Cardoso o Castells.⁶⁶⁸ *Del mismo modo, se detecta una tendencia a la articulación de medios en red: Internet tiende a aglutinar el consumo tradicional juvenil de medios:*⁶⁶⁹

ESCOLA SOLC:

Conductora: Entonces para vosotros el primer medio de referencia es Internet y, en Internet, vuestra primera elección son las redes sociales, básicamente.

Todos: Sí.

Chico: Sí, supongo que es porque **los tienes a todos allí, es como tener vida en el ordenador y vida en la calle, estás en comunicación con la gente.**

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chico: **simplemente chateo.**

Chica: **El 90% es Facebook.**

Chica: Sí, **Facebook y bajarme música.**

(...)

Chico: **Siempre que salgo de casa llevo el móvil encima, ¿no? Pues siempre que estoy en el ordenador tengo el Messenger encendido. Es como llevar el móvil encima.**

(...)

Conductora: Entonces el Facebook es para...

Todos: Para **cotillear** (risas).

Chica: Para enterarte de todo.

Chico: Sí, es que te enteras de todo.

(...)

Chico: **Muchas veces llegas a casa y dices: “ostras, me he dejado el libro”. Entonces te metes en el Messenger y dices: “¿Anna, me pasas los ejercicios?” (risas)**

Conductora: ¿Hacéis los deberes entre vosotros, en línea, a través del Messenger?

Chica: ¡Y tanto!

Todos: Sí.

(...)

Chica: **Yo miro diarios, pero por Internet.** Como no me lo miraría en papel...

Chico: Porque no irías a comprarlo.

Chica: ... entonces me lo pongo como pantalla de inicio y, cuando enciendo el ordenador, si veo algo interesante clico y lo miro; porque si no tampoco iría yo a buscar a la web del periódico y...

⁶⁶⁸ *Ibid.*, p. 73.

⁶⁶⁹ *Ibid.*, p. 32.

IES MONTSUAR:

Chica: **En el ordenador: Facebook, Messenger y escuchar música.**

Todos: Sí.

Conductora: ¿Y otras cosas como descargar películas o...?

Chica: Bueno, **en cuanto a descargas, sobre todo descargo música.**

Chico: Sí.

Conductora: Entonces, ¿para qué utilizáis el Facebook o el Messenger?

Chica: **Para chafardear.**

Chica: Sí, y **para colgar fotos.**

Chica: Comentar cosas y poco más.

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **No veo casi nada de televisión, pero si quiero mirar una serie o algo, pues lo veo por Internet.**

(...)

Conductora: Cuando estáis en Internet, ¿qué hacéis?

Chico: **Chatear, jugar...**

Chica: Y ya está.

Chico: **Deberes** y ya está.

Chico: **Tengo Messenger –Facebook no–; así cuando estamos haciendo deberes, te haces compañía.**

Chico: Sí.

Conductora: ¿Cómo, cómo? Perdona, no sé si lo he entendido bien...

Chico: Pues que **a veces nos pasamos los deberes entre nosotros o los comparamos o...**

Chica: **Traficamos con los deberes** (risas)

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **Todo lo que puedo ver en la tele lo puedo ver en Internet sin tener que hacer caso al horario.**

Chica: Yo no, yo tengo que verlo en la tele; me cuesta mucho mirar la tele por el ordenador.

Chica: Yo series y tal por la tele.

(...)

Chica: **Depende del estado de ánimo. Si te quieres relacionar con la gente, pues ordenador; si no te apetece, pues te estiras en la cama o en el sofá a mirar la tele.**

Chico: **Sí, la tele es más para cuando quieres desconectar.**

IES SANT JUST:

Chico: **La televisión para series y películas.**

Chica: Sí.

Chica: Series.

C. Muy bien, ¿y cuando estáis en el ordenador, qué hacéis?

Chico: **Chatear, estar en Facebook y buscar información sobre algo que te interese.**

Chico: Y escuchar y **descargar música.**

C. ¿Cuál es la actividad que más realizáis en Internet?

Todos: Chatear.

COL·LEGI MONTSERRAT:

Conductora: ¿Qué hacéis con el ordenador, a parte de los deberes?

Chica: **Redes sociales.**

Todos: Sí.

En el grupo de discusión llevado a cabo en la Institución Montserrat, los alumnos ponen de manifiesto el predominio de Facebook sobre Messenger; considerando que este último “ya está pasado de moda”. No obstante, los alumnos del IES Sant Just y el IES Montsuar matizan esta afirmación: *para conversaciones largas pero intrascendentes, Messenger sigue siendo la principal opción para chatear; sin embargo, para cosas consideradas “urgentes”, Facebook concentra un mayor número de usuarios conectados y, por tanto, se sitúa como primera opción.* Facebook les permite estar en contacto con “amigos” y “conocidos”; pero en ningún caso se contempla la opción de chatear con desconocidos:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Conductora: **La actividad principal, la que predomina, ¿cuál sería?**

Todos: **Facebook.**

Conductora: ¿Habláis con gente que conocéis?

(...)

Chica: **[El Messenger] hace muchísimo que no lo abro.**

Chica: **Yo también.**

Chico: **Ya está pasado.**

Chico: Sí.

IES SANT JUST:

Chico: **Messenger es mucho más rápido; Facebook muchas veces se colapsa.**

Chico: **Sí, pero en Facebook hay mucha más gente...**

Chico: **Eso es verdad, si necesitas algo realmente importante vas a Facebook, pero si no...**

IES MONTSUAR:

Chica: No utilizo Facebook para hablar, **prefiero hablar por el Messenger, porque funciona mucho mejor. Por el Facebook me estreso; hay demasiadas personas para escoger y no funciona bien.**

ESCOLA SOLC:

S. ¿Lo utilizáis [Facebook] para conocer gente nueva?

Chica: No, yo no; **yo sólo hablo sólo con gente que ya conozco, porque... dicen que es tan peligroso que... A veces no sabes quién hay detrás de la cámara; así que yo prefiero hablar con la gente que ya conozco y ya está.**

S. ¿Quién dice esto?

Chica: Ah, es que vinieron unos *mossos* a hacer una charla sobre Internet para que vigilásemos con quién hablábamos o...

S. ¿Y esto lo sabíais antes de que vinieran o...?

Todos: Sí.

Chico: Sí, más o menos sabíamos lo que puede pasar.

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: [Messenger y Facebook]. Para conocer a gente, no.

Chica: **En el Messenger sólo tengo a la gente que conozco; y en Facebook también, aunque hay gente que conozco menos, que tengo vista pero que no somos amigos, ¿sabes?**

7.3.2 Percepción sobre la incidencia del consumo mediático en su formación académica y profesional

Mayoritariamente, los alumnos consultados consideran que su dieta de medios repercute negativamente en su formación académica: *El consumo de redes sociales – o, en general, de cualquier plataforma o producto de ocio mediado a través de la tecnología–, es visto como “una pérdida de tiempo” cuya repercusión negativa se mide, exclusivamente, en función del tiempo dedicado (enfoque cuantitativo) y no del tipo de productos o herramientas consumidos (enfoque cualitativo).*

Sólo aquellos aspectos de su apropiación de los medios relacionados con el dominio instrumental son considerados positivos para su futuro profesional. En este punto, no se contempla la posibilidad de que las redes sociales puedan aportar habilidades comunicativas que influyan positivamente en su rendimiento académico o en su futura incorporación al mercado laboral. Únicamente destacan dos aspectos positivos derivados de su consumo de redes: el dominio y fluidez en el uso del teclado y, en

algunos casos, la capacidad de trabajar colaborativamente en la resolución de los ejercicios que se les demandan desde la escuela:

ESCOLA SOLC:

Chica: **Si te sabes administrar bien no tiene por qué repercutir.**

Chico: Hombre si te vuelves un adicto y estás todo el día... pero si te administras bien el tiempo puedes hacer muchas cosas: estudios, deporte...

(...)

Chica: **Si tienes muchos exámenes y nada más llegar a casa ya te conectas al Facebook o donde sea para ponerte... en realidad para ponerte a no hacer nada -porque es un no hacer nada- pues repercute negativamente,** porque has perdido todo un tiempo que podrías haber dedicado a estar estudiando; y después vienen las malas notas.

Conductora: Y los demás que decís, ¿también pensáis que es una pérdida de tiempo?

Todos: Sí.

Chica: **Si te conectas porque tienes que quedar o algo y pierdes una hora o así, pues bueno;** pero la mayoría de veces te conectas porque te apetece hablar con la gente y entonces no estás haciendo grandes cosas.

(...)

Chica: [Cuando estás en Facebook] **Haces los deberes, o vas mirando vídeos, o miras una peli y mientras tanto vas hablando con los amigos a través de Facebook...**

Conductora: ¿Miras una peli y hablas por Facebook a la vez? (risas)

Chica: (risas) Sí, y también hago los deberes... (risas)

(...)

Chico: **Si te quieres dedicar a eso en el futuro,** creo que repercute de una manera positiva.

Chica: Si es lo que quieres hacer, entonces sí que va bien, **pero si no te vas a querer dedicar a eso, pues vale la pena dedicarle menos tiempo** a estas cosas.

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chico: **Simplemente chateo. Supongo que pierdo el tiempo; pero no sé, a mí me gusta perder el tiempo de esta manera.**

(...)

Chico: A ver, cuando digo “perder el tiempo” es que realmente podría estar con el libro haciendo deberes. (...) Pero por ejemplo, con el teclado, **ahora soy capaz de tomar apuntes mientras una persona habla.**

Conductora: Es decir, que os aporta cosas positivas.

Chico: Sí.

Chica: Por ejemplo, mi compañera de mesa y yo **tenemos un correo interno en Facebook para dividirnos los deberes que tenemos que hacer en clase.** Eso no es que te aporte demasiado, pero...

(...)

Chica: **Cuando era pequeña hice mecanografía, pero es que ahora, hayas hecho o no, todo el mundo escribe igual de rápido.**

IES MONTSUAR:

Chico: **Depende del uso.** Se puede usar en positivo y si se utiliza demasiado pues puede afectar negativamente; pero un poco cada día no hace daño.

Chico: **Si lo sabes controlar...**

Conductora: ¿Es decir, que es una cuestión de controlar el tiempo?

Todos: Sí.

(...)

Chica: Claro que sí, todo lo que sepas de más, perfecto.

Conductora: Pero... ¿Y el Facebook, por ejemplo, os enseña alguna cosa o no?

Chico: Buena pregunta; pero... **depende del tiempo.**

Chico: Bueno, te comunicas...

Chico: **Yo creo que estas cosas son para pasar el rato.**

(...)

Chica: [Editar vídeos] **sí que nos aporta.**

Chico: Sí.

Conductora: Así que es diferente a chatear. Pero... ¿en qué sentido?

Chica: **Cuando editas vídeo lo haces para algo, al final obtendrás un resultado, una cosa. En cambio, cuando estás en Facebook... como mucho te enteras de alguna cosa de alguien y ya está, no aprendes nada, no te aporta nada nuevo.**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **No afecta negativamente, porque es como si llamas por teléfono;** lo único que escribiendo.

Chico: Hombre, **si tienes muchos deberes, te afecta bastante; mucho.**

Chico: ... **yo creo que sí que te afecta negativamente; al menos a mí.**

Dos chicas: **A mí no.**

(...)

Chico: Cuando **estoy haciendo deberes, llega un momento que necesito Facebook o Messenger.**

Chico: Porque es adicto. (risas)

Chica: Pero eso es porque te pasas todo el día haciendo deberes.

Chico: ... entonces **si me pongo a hacer lo otro ya no hago los deberes.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **Lo hacemos todo y a la vez (risas)**

Chico: **Sí, es cierto (risas)**

(...)

Chica: **Mis padres me dicen que paso demasiadas horas delante del ordenador. Dicen que pierdo el tiempo, que debería estar haciendo otras cosas.**

Conductora: **Y tú, qué opinas ¿crees que pierdes el tiempo?**

Chica: **Sí, mucho.** Porque llego de entrenar por la tarde y me meto en el ordenador y me dejo los deberes para última hora, para las 10 de la noche, y luego... claro, se enfadan conmigo y con bastante razón. Es que el Facebook absorbe a la gente.

Conductora: ¿Y el resto, qué opináis?

Chico: (...) **No tengo la sensación de que pierdo el tiempo porque no estoy toda la tarde en el ordenador; si lo estuviera sí que tendría esa sensación.**

Chico: Yo tampoco tengo esta sensación, porque estoy haciendo diversas cosas a la vez: hago los deberes, miro cosas en Internet... **Estoy todo el rato haciendo cosas, no siento que pierda el tiempo; eso sí, a veces estás haciendo tantas cosas a la vez que no te enteras mucho de nada de lo que estás haciendo (risas). A veces tengo la sensación de caos, de que me pierdo.**

IES SANT JUST:

Chica: **Para mí, repercute negativamente.**

Chico: Bueno, si tienes que estar haciendo deberes y en vez de eso... pero si no, **no creo que sea negativo.**

Chico: Claro, claro; si haces eso en vez de estar estudiando o...

Chica: Negativa.

Chico: Bueno, **quizá de cara a la escuela negativa, pero para luego tu futuro, utilizar el ordenador es positivo.**

Chico: Depende de en qué casos; **dependerá de lo que quieras estudiar. Si no, lo que pasa es que te pasas todo el día en casa con el ordenador y no haces nada, ¿sabes?**

C. ¿Estar en el ordenador es como no hacer nada?

Chico: **Es no hacer nada, estas ahí sentado y vas chateando y buscando información o lo que sea, pero...**

C. Entonces, **¿consideráis que lo que hacéis con el ordenador es perder el tiempo?**

Todos: **Sí.**

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: **Repercusiones negativas, ninguna.**

Chica: Si vigilas, no tiene por qué pasar...

Chico: **Positivas, pocas.** No sé, no creo que nos aporten nada, las redes sociales. **Para comunicarte sí, pero a tu formación no le aportan nada.**

Chica: **Depende de lo que quieras hacer en el futuro.** Siempre te puede ayudar saber hacer algunas cosas.

7.3.3 Percepción sobre su competencia mediática, la de sus padres y la de sus profesores

Prácticamente la totalidad de los jóvenes consultados considera que su habilidad instrumental está muy por encima de la de la mayoría de padres, madres y profesores. Sin embargo, reconocen que algunos adultos disponen de mayores conocimientos tecnológicos. Principalmente, se menciona a profesores de informática, tecnología y/o audiovisual, o bien a padres y madres con estudios o trabajos relacionados con un uso intensivo de las herramientas tecnológicas.

Por otra parte, si bien es cierto que la mayoría de estudiantes consultados considera que los jóvenes poseen mayores y mejores habilidades instrumentales que los adultos, esta afirmación no suele fundamentarse en cuestiones de tipo generacional: *Lejos de defender que sus habilidades son innatas o propias de una generación digital, sostienen que su diferencia respecto a la de los adultos radica en el uso intensivo de las pantallas, que facilita su proceso de aprendizaje y apropiación.* En este sentido, recuerdan que no todos los jóvenes dominan del mismo modo la tecnología y defienden que la competencia se fundamenta principalmente en las condiciones de apropiación y uso:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chica: **Hay gente que es más espabilada y gente que menos...**

Chico: **Es por horas y horas delante del ordenador.**

(...)

Chico: **Él y ella, por ejemplo, nacieron en casa con un Mac y, en cambio, yo ahora me pongo delante de un Mac y digo: “¡y ahora qué narices tengo que hacer!” (risas).**

(...)

Chica: **Por ejemplo, en Microsoft Office, hay mucha gente que hace las cosas utilizando teclas para abreviar: “que si control + c...”, que sí... ¿sabes? Yo, de todo eso no tengo ni idea.**

Chico: Yo con Mac sí, porque lo he utilizado toda la vida; **mi padre no toca el ratón, abre las aplicaciones haciendo “comando y...”**

IES MONTSUAR:

Chica: **La gente que las utiliza todos los días, sí que las domina.** Vas aprendiendo.

Chica: **Es decir, la juventud, sí.**

Conductora: **¿La gente mayor pensáis que no?**

Chico: No tanto.

Chico: **No están tan acostumbrados.**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Conductora: **¿Consideráis que lo sabéis hacer prácticamente todo?**

Todos. Sí.

Conductora: **¿Y eso?**

Chica: **No sé, es muy visual.**

Chico: Hombre, es que **hace mucho tiempo que trabajamos con ordenadores.**

Chica: Te vas encontrando con todo esto, no sé.

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: **Nosotros sabemos más porque ellos [los adultos] lo han cogido tarde.**

Chica: Sí.

Conductora: Pero... **¿sabéis más en lo referente a cómo utilizar los botones de cada aparato o...?**

Chico: En general.

Chica: De todo.

En cuanto a la relación de sus familiares adultos con la tecnología, *los estudiantes ponen de manifiesto un cierto distanciamiento cultural de tipo generacional que, en ocasiones, no es referente al acceso ni al dominio; sino a la calidad y diversidad del uso*: Pese a que algunos de sus padres dominan el instrumento, siguen considerando que tienen que ayudarles en muchos aspectos; sobre todo aquellos que están relacionados con el consumo de redes sociales. Por otra parte, los jóvenes establecen diferencias de género al considerar que, generalmente, sus padres dominan mejor la

tecnología que sus madres. Sin embargo, *se confirma que el acompañamiento de un familiar influye en la apropiación, el uso y la percepción que los jóvenes tienen de la tecnología.*

ESCOLA SOLC:

Chica: **Mi padre siempre está en chats y haciendo cosas por Internet, pero mi madre no se conecta nunca.**

Chico: Bueno, supongo que al tener unos hijos que se pasan todo el día con el ordenador, pues ellos ven qué estás haciendo y tú les dices: “mira, esto se hace así y así” y al final...

(...)

Chica: **Mi padre domina bastante porque trabaja mucho con el ordenador, pero mi madre te llama para que le expliques cómo se hacen las cosas.**

Chica: La mía también.

(...)

Chico: **Mi padre sabe hacer mogollón de facturas y sabe hacer unas fichas con unos códigos y... de eso lo sabe todo y domina muchísimo. Pero en cambio, no sabía cómo hacerse un Facebook...**

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chico: Yo no me acuerdo ni de cómo aprendí, **no recuerdo ningún momento de mi vida en que no supiera utilizar un ordenador (...)** mi padre sabe mucho porque es informático y profesor de Artes Gráficas.

Chica: En mi casa pasa lo mismo, **mi padre tiene una empresa de comunicación, así que se dedica básicamente a esto.** Es periodista y siempre hemos tenido ordenador en casa.

Chica: Mi padre no es periodista ni nada, pero también tenemos Mac, porque hace audiovisuales y cosas así. **Yo, a los tres años, ya dibujaba por ordenador, ¿sabes?**

Chico: En mi casa yo soy el que más sabe de informática y siempre me pongo muy nervioso porque mi madre me pregunta cosas y yo me desquicio: **“mama, ¿ves que aquí sale el dibujito de una impresora? Pues le das aquí y...”** (risas).

Chica: **Mi padre sabe bastante; pero mi madre no sabe mucho,** le cuesta bastante bajarse música para luego introducirla en el Ipod y siempre me dice que le ayude.

Chica: **Mi padre sabe mucho más que yo, incluso sobre Redes Sociales, porque es su trabajo.**

IES MONTSUAR:

Chica: **Mi padre lo primero que dirá si lo pones un ordenador delante será: “¿dónde está el interruptor?”.** (Risas)

Chico: No saben.

Chica: **Mi madre no sabe nada;** ahora como que se intenta integrar y envía correos y tal; algo va aprendiendo. **Mi padre, en cambio, siempre ha estado trabajando con ordenador** y sí, lo va utilizando; va descubriendo cosas y si no, me lo pregunta.

(...)

Chica: **Si vas a una casa, encontrarás que el ordenador siempre está en la habitación de los hijos o en una habitación comuna para estudiar, un despacho; pero nunca verás un ordenador en la habitación de los padres...**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **Mis padres, de tecnología...** (risas)

Chico: El móvil y poco más.

Chica: El móvil y... bueno, **mi madre tampoco se entera mucho.** (Risas).

Chico: **Mi madre está empezando ahora**, le compramos un portátil y se está empezando a mover con el teclado.

Chico: **Mi padre ahora dice que quiere aprender a esto de chatear** para poder hablar con la familia y...

Chico: **Mi padre es diseñador gráfico y siempre ha trabajado con Apple; entiende de todo tipo de tecnología. Mi madre, en cambio, sólo tiene móvil, pero casi nunca lo utiliza.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chica: **Mi padre tiene un Mac, tiene Iphone, escucha la radio, ve la televisión...** Sin embargo, mi madre no sabe ni encender la televisión. (risas) Pero el ordenador, en cambio, sí que lo utiliza.

Chica: **Mi padre, ordenador y estas cosas, nada de nada. Mi madre, en cambio, utiliza el ordenador para cosas del trabajo.**

Chico: Mi padre ningún problema; mi madre, más o menos todo lo que tenemos en casa lo domina bien, pero es mejor que no se compre nada nuevo, ni un móvil ni nada, porque entonces se pierde mucho. (risas)

Chico: Mi padre también lo controla todo bien. **Mi madre, antes no quería tener móvil ni ordenador; no había manera de convencerla. Ahora, se pasa todo el día con el móvil. (Risas) y el ordenador, si antes decía: “que no, que no” ahora, lo ve como algo normal.**

Chico: A mi padre estas cosas le cuestan mucho. Ahora se ha comprado una Blackberry, muy sofisticada, y lo ves con las instrucciones y... todo el rato me llama porque no se aclara. Y me dice: **“esto cómo se hace” y yo le digo: “pues no lo sé, tú eres el que tienes las instrucciones aquí...”** (risas).

IES SANT JUST:

Chica: **Mi madre no sabe utilizar nada; en cambio, mi padre sabe mucho más que yo.** No se dedica a nada relacionado. Simplemente le gusta mucho y domina más que yo.

Chica: Mi madre tampoco sabe nada.

Chico: A la mía le cuesta, pero lo intenta.

Chico: **La mía sí, trabaja con Internet.**

(...)

Chico: **Mi padre más o menos lo utiliza; sabe hacer las facturas en casa y llevar las cuentas con el ordenador.**

Los alumnos consultados consideran que, mayoritariamente, también dominan mejor la tecnología que sus profesores; a excepción de los especialistas en informática y comunicación audiovisual. Opinan que el desconocimiento por parte del profesorado se debe a cuestiones educativas y al escaso uso que se realiza de estos instrumentos fuera de la escuela:

ESCOLA SOLC:

Chica: Es que, por ejemplo, **si nos ponen una película o algo y no está el volumen encendido, se pasan como 5 minutos buscándolo. (risas)**

Chica: Y entonces tenemos que ir nosotros: “que no, que es allá”.

Chico: Pero depende de qué profesores, porque hay profesores que sí que saben.

Chica: Pero a la mayoría les cuesta.

Chica: **Los que son así más jóvenes son los únicos que dominan; hay tres o así.**

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Conductora: ¿Y con los profesores tenéis la sensación de que sabéis más cosas que...?

Todos: Sí.

Chica: **Depende de qué profesores se enfadan mucho. Tienes que controlar cómo le dices las cosas, porque piensan que los tratas como si fueran tontos.**

Chico: **Es que el problema es que somos treinta que sabemos más que uno,** y entonces todos empezamos: “tira para la izquierda.” Y hay un profesor, concretamente, que pierde mucho la paciencia.

Chica: **Cuando entra un profesor en clase, al final ya te dice: “mira, monta esto; enciende el cañón y prepáralo todo para ver una peli”.**

Todos: Sí (risas)

Chico: **Yo creo que es cosa de la educación.**

IES MONTSUAR:

Chica: **Depende del profesor. Por ejemplo el Cisco [Francesc Alamon, coordinador de audiovisual] es un crack,** pero te encuentras con otros profesores que...

Chico: No saben.

Chico: Mi **profesor de Informática necesita tener otra persona al lado porque le cuesta mucho.** Es que no es profesor de Informática, pero como no había ningún profesor pusieron a este, y le cuesta bastante.

Chica: Yo creo que **no saben tanto porque no se han ido integrando.**

Chico: Pero poco a poco se van integrando.

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **Hay algunos profesores que cuando tienen que poner una película en clase... (risas).**

Chica: Al final nos dicen que lo hagamos nosotros.

Chico: O tiene que venir otro profesor para solucionarlo.

Chica: **¿Sabemos más que ellos? Depende. Por ejemplo, no sabemos más que Nico [Nicolás Torres, coordinador de audiovisual].**

Chico: **El caso de los profesores sería como el de los padres: depende.**

(...)

Chico: **Aunque hayan hecho formación, si ya no tenían unas bases porque no lo utilizan en casa, está claro que muchos de sus alumnos controlarán estos ordenadores mejor que ellos.**

COL·LEGI MONTSERRAT:

Conductora: ¿Tenéis la sensación de que sabéis más que los profesores?

Chico: Sí.

Chica: Sí.

Chica: También **depende del profesor...**
Conductora: Pero... ¿sabéis más en lo referente a cómo utilizar los botones de cada aparato o...?
Chico: En general.
Chica: De todo.
Chica: **Si algún profesor tiene que poner un vídeo en youtube o no sabe hacer alguna cosa, siempre pregunta a algún alumno, porque sabe que el alumno lo sabe hacer.**

En aquellos centros en los que se prioriza la dimensión instrumental de los medios y que disponen de una larga tradición en la incorporación de los ordenadores personales en el aula, las carencias que se señalan en la formación del profesorado hacen referencia, principalmente, al uso educativo de los medios:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **Se nota mucho la diferencia en los profesores nuevos; los que ya llevan unos años aquí saben hacer mejor los moodles, por ejemplo.**

(...)

Conductora: ¿Os pasa que un profesor quiera poner un vídeo y no sepa cómo hacerlo, o que tarde mucho porque no encuentra los botones?

Todos: No.

Chica: ¡Eso no!

Chica: **Lo básico sí que lo saben hacer...**

Chica: Hombre [con la tecnología]... **todos se defienden.**

Chico: **Ninguno viene aquí sin saber hacer nada.**

Chica: **Y los hay que dominan mucho.**

7.3.4 Percepción sobre los contextos en que se han desarrollado sus aprendizajes en relación a los medios y las TIC

En la mayoría de los casos, los alumnos consideran que, principalmente, han aprendido a utilizar la tecnología solos o con algún amigo; sin embargo, en algunos centros, los estudiantes son conscientes de que aprenden muchas cosas en las aulas. Generalmente, los aprendizajes que manifiestan haber adquirido en la escuela tienen que ver con el dominio del instrumento, mediante las materias de Tecnología e Informática –obligatorias, optativas o bien extraescolares–:

ESCOLA SOLC:

Conductora: ¿Principalmente, cómo habéis aprendido?

Todos: Solos.

Chico: Sí, **probando...**

(...)

Chica: Y **los hermanos también te ayudan**, si tienes un hermano mayor.

Todos: Sí.

Chico: Y **entre nosotros.**

Chica: Sí, porque siempre hay alguno que domina más y...

Chica.: ... y te explica alguna cosa que tú no sabes.

(...)

Chica: Pero **muchas cosas las hemos aprendido aquí en la escuela, porque ya desde primero de primaria o así, íbamos a informática** y hacíamos juegos y cosas.

(...)

Chica: Y **en cada curso te enseñan más cosas.**

(...)

Chico: **Sí, por ejemplo nos enseñan a hacer páginas web y dominar el *photoshop* y cosas así.**

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Conductora: ¿Esto dónde o cómo lo habéis aprendido?

Chico: **Horas delante del ordenador.**

Todos: Sí.

Chica: Te pones delante del ordenador y vas haciendo.

Chica: Sí. Yo soy de Mac y **en la web encuentras muchos tutoriales para que aprendas tú mismo. Si no sabes hacer algo, lo lees y ya está.**

Chico: **Y también estando en contacto con gente a la que le guste (...)** “ostras, has visto aquello que me enviaste y que yo te envié y...” y entonces vamos **aprendiendo el uno del otro.**

IES MONTSUAR:

Conductora: ¿Dónde habéis aprendido?

Todos: Solos.

Chica: **Se trata de ir probando; te pones un día y otro día...**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: Yo hacía extraescolares aquí, en la escuela.

Chica: **Te vas encontrando con todo esto.**

Chico: Exacto, te vas encontrando; **yo normalmente lo he aprendido en casa, solo.**

Chica: Por ejemplo, te encuentras que **quieres hacer un vídeo o algo; pues lo buscas en Internet y lo vas probando.**

Chico: Claro.

Chica. **Es fácil.**

Chico: O si alguien te dice: “mira qué he aprendido a hacer”, pues te pones tú también.

IES SANT JUST:

Chica: Por nuestra cuenta.

Chico: **La mayoría de cosas por nuestra cuenta, pero por ejemplo a hacer páginas web nos enseñan aquí, en la escuela.**

Chico: Sí, **en Informática también nos enseñan algunas de las cosas**. En casa, con mi padre, también he aprendido algunas cosas, pero...

C: **¿Básicamente solos?**

Todos: Sí.

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: **Solos**.

Dos chicas: Solos.

Chico: Yo **con un amigo**.

Chica: A veces los padres también te ayudan en alguna cosa o en la escuela, en Informática, también te enseñan cosas, pero **mayoritariamente, siempre es solos**.

Todos: Sí.

A través de las afirmaciones de algunos alumnos se pone de manifiesto que la falta de acompañamiento por parte de un adulto dificulta la tarea de resignificación y aplicación de los conocimientos tecnológicos adquiridos; así como la capacidad de los alumnos para valorar críticamente y reflexionar desde un punto de vista ético algunas de las habilidades y competencias que están adquiriendo:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chico: No sé si es un beneficio pero yo me lo paso muy bien. **Me gusta mucho, por ejemplo, conexionar escritores remotos y que mis compañeros se asusten, y entrar en sus ordenadores**. Me puedo pasar una tarde leyendo cómo hacer una tontería.

IES MONTSUAR:

Chica: Yo conocía lo básico de los programas pero había cosas del Word o del Excel que no conocía, y eso no lo he aprendido aquí, lo he aprendido sola en casa. **Vas probando y tal, pero tampoco sabes muy bien por qué lo haces ni para qué puede servirte**.

7.3.5 Percepción sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de la ESO, como instrumento y como objeto de estudio.

Los medios y las TIC como soporte educativo:

En la mayoría de centros se está llevando a cabo, progresivamente, una transformación de las estrategias didácticas; a través de la introducción de nuevos soportes educativos por parte del profesorado. Generalmente, los alumnos hacen referencia a dos principales estrategias: el uso del PowerPoint y de la Pizarra digital. En este punto, se pone de manifiesto que la introducción de tecnología no implica, necesariamente, un cambio de metodologías en el aula. La introducción de la tecnología como soporte educativo (para el profesor), puede estar al servicio de una concepción de la educación como proceso de transmisión. En algunos centros en los cuales el alumnado de cuarto de ESO no trabaja con ordenadores, los estudiantes alertan de un excesivo uso del libro de texto por parte de sus profesores:

ESCOLA SOLC:

Conductora: ¿Y utilizan las tecnologías?

Chica: Sí, bastante.

Chica: **La mayoría de profesores utilizan tecnología en el aula.**

Chica: (...) **la pizarra digital** para corregir problemas.

Chica: **Y powerpoints, para explicar los temas.**

(...)

Chica: A veces te hacen salir a la pizarra digital a corregir un ejercicio o...

Chica: **Mayoritariamente las hacen servir los profesores.**

Chica: **Nosotros, para resolver en clase los problemas en la pizarra digital.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Depende de los profesores, a algunos les gusta más esto de poner vídeos o traer documentos o...

Chico: ... hacer powerpoints.

Chico: ... y otros, van a lo que diga el libro y ya está. (...) Es que, **con los profesores que no son de Tecnología o Informática, todo es “libro, libro, libro...”.**

Chico: **En Castellano, muchas veces nos traen fotocopias que no tienen nada que ver con el libro y piensas: “qué palo”; pero la verdad es que está bien hacer algo diferente.**

(...)

Chico: **Las pizarras digitales están en Primaria; en Secundaria no tenemos.**

Chica: **En clase lo que tenemos es proyector.**

Conductora: ¿Y se utiliza mucho?

Chica: **Sí, para los powerpoints.**

IES SANT JUST:

C. ¿Utilizan la tecnología en clase?

Chica: Algunos sí.

Chico: Bueno, pocos.

Todos: Sí, pocos.

(...)

Chico: **En las materias obligatorias como Catalán, Castellano y demás, no. Como máximo, en Inglés, cuando te ponen los *listening* con el radiocassette (risas).**

Los medios y las TIC como instrumento educativo:

En algunos casos –principalmente en aquellos centros que apuestan por una vertiente menos instrumental y más comunicativa– las aulas virtuales juegan un papel escaso y son utilizadas casi exclusivamente por los profesores de Informática, Tecnología y Comunicación Audiovisual, para proponer deberes o compartir apuntes con los estudiantes. Para algunos alumnos, la introducción de las aulas virtuales en la enseñanza formal parte de una estrategia de imagen diseñada por los centros; en otros casos, los estudiantes reconocen que los profesores no están formados para asumir las innovaciones que se están llevando a cabo en las aulas:

ESCOLA SOLC:

Conductora: Una de las cosas que decís que hacéis menos es entrar en la Intrasolc.

Todos: (Risas)

Chica: Es que no nos ponen nada, casi nunca.

Chica: **Algún profesor entra a digitaltext para hacer las explicaciones con la ayuda de los textos que hay en el libro digital; pero no nos ponen deberes.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **Los únicos que cuelgan cosas son el profesor de Informática y el profesor de Tecnología. En total, nos han colgado tres o cuatro cosas.**

Chica: Yo no lo he utilizado nunca; bueno, sí, cuando nos obligan a entrar.

Chico: Quizá los de primero y segundo, que están en el 1x1, sí las utilizan más, no sé.

(...)

Chica: **Ahora la moda es esto de los ordenadores, pues lo hacemos; luego no lo utiliza realmente casi nadie, pero bueno, tú [el centro/los profesores] lo has hecho, y puedes decir que lo has hecho en un congreso.**

IES MONTSUAR:

Chico: Lo que pasa es que en el Montsuar, **se quieren aplicar las nuevas tecnologías pero los profesores no saben**. Por ejemplo, en un caso directamente nos ha dicho: “no me colguéis nada por Internet, dármelo todo a mano porque siempre hay problemas”.

Chica: **Depende de qué profesor sí que te lo sabe hacer todo, pero a veces te encuentras con un profesor que no sabe, y entonces tienes que decir: “bueno”; y hacerlo todo a mano.**

Conductora: **¿En qué asignaturas sí utilizáis la Intranet?**

Chico: **Tecnología**

Chicas: **Sí.**

Chico: **Informática.**

IES SANT JUST:

C. También tenéis un *moodle*.

Chica: **En Informática y Recerca en comunicació lo utilizamos mucho.**

Chico: **Y en Tecnología, de tanto en tanto, nos hacen bajar al aula de Informática para hacer alguna actividad y ya está; o te envían cuestionarios por gmail.**

En los centros en los que hay un trabajo intensivo con los ordenadores personales, el papel del aula virtual es muy significativo. Los profesores acostumbran a trabajar con sus propios recursos en vez de utilizar los libros digitales. Las principales quejas que manifiestan los estudiantes en torno al trabajo en aulas virtuales, están relacionadas con la baja calidad de los libros de texto digitales y con la dificultad de complementar recursos offline y online:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Conductora: **¿Utilizáis mucho los ordenadores?**

Todos: **Sí, mucho.**

(...)

Chica: **Además de los deberes que nos ponen por escrito también nos ponen deberes a través del moodle,**

(...)

Chica: **El DigitalText no lo utilizamos; es muy infantil.**

Chico: **El DigitalText está para que puedan decir: “utilizamos el DigitalText”.**

Chica: **Ya, ya, ya, ya.**

Chica: **Es que no lo utilizamos nunca; nunca. (...) Tengo un profesor que a veces pone el DigitalText y cuando sale una página nos dice: “a esto no le hagáis ni caso porque está mal” y pasa a la siguiente: “esto... no me gusta”, y a la siguiente: “esto... mirad, mejor esto lo copiáis de allí”. (Risas).**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **La verdad es que es un poco rollo porque tienes treinta mil cosas [libro de texto, libro de texto digital, apuntes en moodle, etc.]; yo prefería tener una cosa y ya está.**

Chico: **Así tienes tus apuntes, te los subrayas y ya está.**

Chica: **... no sabes qué tienes que estudiar...**

Chico: Te dicen: **“de aquí tienes que estudiar esto y esto”; de aquí: “esto y esto otro”...**

Chico: Y entonces **tienes una cosa en cada sitio y...**

(...)

Chico: Por ejemplo, **el Digitaltext no sé para qué sirve.**

Chica: **Yo el digitaltext lo cambiaría.**

Chico: Pero **tampoco lo hacemos servir demasiado...**

Chico: Es diferente a un *Hot Potato*, que es mucho más cómodo.

(...)

Chico: Lo bueno que tienen los *Hot Potato* es que se guardan y entonces nuestros profesores pueden ver lo que hace cada alumno, y con el Digitaltext...

Chica: Además el *Hot* te enseña en qué te has equivocado...

Chico: **El digitaltext, en cambio, sólo te enseña la nota; si tienes un 10 o si tienes un 6 o si tienes...**

Chica: **... pero no te dicen en qué te has equivocado; y, si fallas algo, lo tienes que volver a hacer todo otra vez, hasta que salga el 100% bien. Se pierde mucho tiempo.**

COL·LEGI MONTSERRAT:

Conductora: Así que no trabajáis con los libros de texto digitales. Entonces, **¿trabajáis con materiales que os aportan los profesores?**

Todos: **Sí.**

Chico: Materiales que se cuelgan en un *moodle*.

(...)

Chica: **Tenemos libros de texto normales, físicos; pero sólo en la clase, por si queremos consultar alguna cosa. (...) Yo encuentro a faltar un poco los libros; el hecho de poder subrayarlos y tenerlos, físicamente.**

Chico: **En el libro lo tenías todo concentrado, tenías todo lo que necesitabas; en cambio, por ejemplo, para hacer un proyecto, te tienes que buscar la información.**

Chico: [Y a la hora de hacer un examen] **tienes que confiar en tu propia información para aprobar.**

En algunos casos, los alumnos que trabajan con ordenadores personales en las aulas, consideran que su uso es exagerado; o bien, que existen ciertas contradicciones entre el uso del ordenador y el uso de la libreta de texto en el aula:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chica: A veces yo creo que el uso del ordenador es un poco forzado.

Chica: Sí.

Chica: Por ejemplo, **en algunas asignaturas que son de números nos hacen copiar la teoría con el ordenador, que dices: “¿qué? un momento...”. Hacer ecuaciones con ordenadores es horrible, porque te pasas media hora para hacerla y es una pérdida de tiempo. Y todo esto, ¿por qué?, ¿porque ahora tenemos los ordenadores y hay que utilizarlos? Pues no pasa nada, lo haces a mano y ya está.**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **Cuando empezamos primero de ESO, todos los profes querían que hiciéramos servir mucho la tecnología, pero ahora han visto que en mates, por ejemplo, no se puede hacer servir tanto.**

Chico: Las gráficas y cosas así se tienen que hacer a mano.

(...)

Chico: **[Cuando trabajas con el libro digital] lo tienes que copiar todo en la libreta, porque no es un instrumento para trabajar;** tienes que mirarlo y...

Chica: ... y copiar los ejercicios a mano en la libreta, sí. **Se pierde mucho tiempo.**

Otra de las principales quejas de los estudiantes que trabajan con ordenadores personales en las aulas es la incomodidad de trabajar siempre con pantallas, así como las dificultades de acceso a Internet en los centros, debido a saturaciones o incidencias en la conexión:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chica: **A mí no me gusta; yo prefiero hacerlo todo a mano. Me estresa trabajar con esta pantalla tan pequeña y... que si ahora no va Internet y no puedes entrar en tal sitio, y no puedes coger lo otro y... que si ahora se bloquea, ahora no tengo batería, ahora pide un cargador –porque te lo han robado–... todo son problemas.**

(...)

Chica: **Hay gente que es bastante pájara y lleva todo el curso sin Internet. A quien hizo bien la instalación, le funciona perfectamente.**

Chica: **A mí, con Windows siempre me había ido perfecto Internet, hasta que un día dejó de funcionar y ya no me ha funcionado nunca más; y el LinkCat, se me estropeó el segundo día;** es decir, que una mierda, ¿sabes?

Conductora: Entonces, cuándo tenéis que hacer actividades en clase, en red, ¿qué hacéis, sino tenéis Internet?

Chica: Pues le pides a alguien que lo tenga que te lo pase con el pen.

Chico: **Es que se lo dices al profe y resulta que el profe no tiene ni idea y claro... Entonces todo el mundo va directo a Anna Luque [profesora de Tecnología], que es la que sabe.**

(...)

Chico: **Yo a veces me canso un poco, porque me levanto por la mañana y enciendo el ordenador, luego llego al cole y, en todas las clases, una pantalla. Luego llego a casa, hago los deberes con el ordenador y me pongo a jugar con la Play. Es decir, que es todo el día con una pantalla.**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **Ayer me pasé media hora para abrir un temario que estaba colgado en el libro digital y que necesitaba para un examen que tenía hoy.**

Chica: Sí.

Chico: A veces hay bastantes problemas técnicos.

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: **Esto de tener que mirar la pantalla para leer....**

Chico: Y, a la hora de estudiar...

Chica: Claro.

En los centros en los que no existen prácticas de 1x1 en ninguna etapa educativa (Escola Solc) los alumnos consultados consideran, en su mayoría, que los medios y las TIC deberían estar más presentes en las aulas y manifiestan abiertamente que la introducción de los ordenadores personales es una necesidad para el centro:

ESCOLA SOLC:

Conductora: Decías que los medios y las TIC deberían estar más presentes en las aulas.

Todos: Sí.

Conductora: Pero, ¿por qué y de qué manera?

Chica y chicos: **Ordenadores.**

Chicas: **Sí, de esos pequeños.**

Chico: **Yo sé que, por ejemplo, en el Costa i Llobera, están trabajando con portátiles y creo que está bien, porque es un avance.**

Chica: Sí, la tecnología está avanzando mucho y...

Chico: Será complicado...

Chica: Hemos de saber desenvolvernos, porque de aquí a cuatro años quizá...

Chico: Sí, **tenemos que saber trabajar con ellos, tomar los apuntes con ellos, etc; aquí también deberíamos trabajar así.**

Sin embargo, en los centros en los que se ha implantado el 1x1 en primer ciclo de la ESO, (Institutió Montserrat, IES Sant Just e IES Montsuar) los alumnos de cuarto de ESO consultados sostienen que la inclusión de los ordenadores en las aulas ha bajado el rendimiento de sus compañeros y, por regla general, prefieren trabajar sin ordenadores personales en las aulas. Entre las razones expuestas, destacan, principalmente dos: la dificultad de concentración y una secundaria no obligatoria (Bachillerato) en la que se les exigirá una metodología tradicional de trabajo y estudio en el aula:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: El problema es que, con esto del proyecto, tienen que cambiar toda la conexión de Internet del centro y, claro, todos los alumnos **llevamos un trimestre y pico con problemas de conexión.**

(...)

Chica: **Los ordenadores han hecho que bajen las notas medias de primero y segundo de ESO.** Lo dijeron en la última asamblea del primer trimestre. Claro, es que entre que es algo nuevo y que también se va la conexión cada dos por tres, pues parece ser que la gente no se concentra tanto. (...) Siempre **tienes la tentación de abrir el Facebook** o...

(...)

Chico: Es que si te dan el ordenador dices: “bueno, pues de maravilla”, pero **si lo estás viendo desde fuera, ves todos estos inconvenientes.**

Chico: A mí si me lo hubieran propuesto desde primero de ESO, pues sí; pero claro, **ahora te dicen: “te lo damos este año” y sabes que el año que viene ya no lo harás servir porque en el bachillerato esto no se hace así.**

Chico: (...) **llegas al bachillerato y dices: “ostras, ahora otra vez hoja y bolígrafo”, y... ¿qué haces? (...) Ahora quieren implantarlo desde la Primaria y seguir así en la ESO; pero cuando llegues al bachillerato... ¿qué pasa?**

IES SANT JUST:

C: Sé que algunos de vuestros compañeros, de otros cursos de la ESO, han empezado a trabajar en el proyecto 1x1, **¿qué os parece?**

Chico: **Una mierda. (risas)**

Eduard: **Sí.**

C. **¿Por qué?**

Chico: Porque **hablas con ellos y te dicen que no hacen ni el huevo. Están todos online, jugando a videojuegos o chateando en Facebook;** no hacen nada.

Chico: Es que es eso...

Conductora: Y esto, ¿te lo han dicho amigos de este centro o de otros centros que trabajan con el 1X1?

Chico: De este y de otros centros.

Chico: Ahora cuando salgamos, si quieres, vete por los pasillos y **mira a través de las ventanas lo que hacen los alumnos. Todos están con el Facebook o con lo que sea.**

(...)

Chico: **Es cierto que hay filtros, pero en algunas páginas todavía pueden entrar,** porque los profesores no se las conocen todas y entonces algunas no se filtran. **Además, algunos alumnos saben quitar el filtro.** Y, se ve que los libros estos virtuales, no se pueden abrir bien o...

Chico: **Es una pérdida de tiempo.**

Chico: **Es más fácil coger el libro y estudiar.**

Chico y chica: **Sí.**

Chico: **Si funcionase bien, yo creo que no sería una pérdida de tiempo, pero...**

(...)

Chico: **Hombre, para mí sería mejor trabajar con ordenador, porque no haría nada (risas) pero... yo creo que no nos enteraríamos de nada y habría más fracaso escolar.**

Chica: **Es verdad.**

Chico: **Si nos lo hubiesen puesto este año, yo reconozco que tampoco haría nada; estaríamos todos jugando con el ordenador en la clase.**

C. Entonces, **¿preferiríais continuar como estáis?**

Todos: Sí.

IES MONTSUAR:

C. Vuestra escuela está incorporando ordenadores en las aulas.

Chica: En primero y segundo de ESO, sí.

C. **¿Lo encontráis positivo o...?**

Tres chicos y una chica: **No.**

Chica: **Hombre, yo creo que todos tendrían que trabajar igual.**

Chica: Pero no hacerlo todo con ordenadores.

Chico: Sí, es que es mucho... **Yo lo veo bien, pero no cómo se hace; le falta calidad. No está todo suficientemente preparado como para hacer las clases así, ni el centro ni los profesores.** (...)

Chica: Pero, a ver, **¿tú te crees que un niño de doce años va a hacer toda la faena con el ordenador? ¡Se pondrá a jugar! Es imposible.**

Chico: Eso ya es otro tema. Yo lo encuentro mucho más cómodo, pero claro, si no estás preparado, todo lo que ganas por un lado lo pierdes por el otro.

Chico: Pero también tenéis que pensar que van surgiendo nuevas tecnologías y el colegio quiere adaptarse, como tiene que ser.

Chica: Pero que lo sepan hacer los profesores.

Chico: Eso es verdad.

Chica: **Hacer servir más instrumentos y que los profesores estén preparados, eso cuenta mucho.**

Entre los estudiantes que trabajan con ordenadores personales en las aulas, no existe unanimidad sobre la incidencia que esta nueva metodología comporta en su rendimiento académico. *La mayoría de los alumnos asegura no haber modificado su metodología de estudio: trabajan y toman apuntes con ordenador; pero necesitan imprimir, subrayar y hacer anotaciones a mano para estudiar.* Por esta razón, algunos de ellos encuentran a faltar los libros de texto:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Conductora: ¿Qué pensáis: mejor con ordenadores o sin?

Chica: **Mejor sin ordenadores.**

Chica: **Depende de la asignatura.**

Chico: Yo prefiero con ordenador, pero tengo que reconocer que me ha perjudicado bastante. **No voy a decir aquí mis notas, pero he bajado bastante y creo que es por el ordenador.**

Chico: **Yo en cambio las he subido. ¡Es que me encanta!** A ver, en mates no me pondré a escribir ecuaciones con el ordenador, porque no; en mates hoja y mano es perfecto, pero... (...)

Chica: En Sociales el ordenador te salva la vida. (risas) Chica: Sí, porque antes tenías que coger los apuntes a mano y luego volverlos a pasar y... Chico: Sí, es cierto. Chica: En cambio **ahora lo tecleas, lo imprimes, lo metes en el dossier y ya está.** Chica: **Entre el libro, el moodle, el DigitalText y el "buscad esto y no sé qué"... yo con el ordenador no sé estudiar; quitando Sociales, para coger los apuntes, tener una pantalla no me ayuda.** (...) Chico: **Yo me lo imprimo y me lo estudio como si tuviera los apuntes escritos a mano; con la diferencia de que ahora los entiendo mejor porque están en ordenador, sinceramente.** Chica: **Coges el documento, te lo imprimes y te lo estudias; así te lo puedes subrayar; eso es algo clave.**

Chico: **Yo lo que hago cuando estudio es coger los apuntes y copiarlos todos otra vez. Si los tengo en ordenador, los imprimo y los vuelvo a copiar, pero a mano.** Chica: Sí, yo también necesito estudiar con mi propia letra, a mí me das un documento con letra de ordenador y no me lo puedo estudiar. Chico: (...) **mientras tomo apuntes no estoy pensando en nada, es algo más mecánico.** Chica: **Yo cuando tomo apuntes con el ordenador no me entero de nada; voy escribiendo y...** Chica: **Yo igual, yo igual; yo escribo y estoy pendiente de si se me escapa el mouse, y la línea y las mayúsculas y...**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **Cuando tienes Internet, piensas que es más fácil con el libro, y cuando tienes libro, piensas que es más fácil con Internet.**

Conductora: ¿Y vosotros qué pensáis?

Chica: **Se necesitaría más libro.**

Chica: **Sí, porque estudiar por el ordenador...**

(...)

Chico: **Cuando tienes el libro es más cómodo, porque puedes subrayar.**

(...)

Chico: Es cierto que, por ejemplo, hay materias que son muy teóricas –como la Historia– y va mucho mejor tener un libro, porque te permite subrayar; **en cambio, con ordenador, tienes que ir estudiando de la pantalla.**

Chico: **Ufff yo ya he gastado tantos cartuchos de tinta...**

(risas)

Chico: Bueno, **yo no necesito imprimírmelo para estudiar.**

Chica: Yo tampoco; **yo quizá cojo un papel y me hago un resumen.**

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: **Encuentro a faltar un poco los libros; el hecho de poder subrayarlos y tenerlos físicamente.** Esto de tener que mirar la pantalla para leer....

Chico: **Y, a la hora de estudiar...**

Chica: Claro.

Únicamente en dos de los siete centros que han participado en la investigación los alumnos aseguran haber cambiado radicalmente de metodología y de rol de trabajo en el conjunto de las aulas (Col·legi Montserrat e Institut-Escola Jacint Verdaguer):

En el Col·legi Montserrat, los alumnos manifiestan que trabajan prácticamente sólo partiendo de proyectos que les obligan a buscar información y preparar sus propios apuntes para superar los exámenes. Por esta razón, *consideran que la nueva metodología implantada es mucho más dinámica, favorece el aprendizaje y dota a los alumnos de autonomía y habilidades en el tratamiento de la información:*

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: **Nos gusta más trabajar sin libros.**

Chica: **Yo creo que es más dinámico.**

Chico: Como no utilizamos libros, la información la tenemos que buscar nosotros, por ejemplo, con Internet.

Chica: **Yo creo que se trabaja mejor haciendo tú mismo las cosas que si te las dan hechas.**

Además, así tienes que trabajar en equipo y...

Conductora: ¿Esto es positivo o negativo?

Chico: Positivo.

Chico: Positivo.

Chica: Yo también creo que **es mejor aprender por uno mismo.**

Todos: Sí.

(...)

Conductora: ¿Y os consideráis que tenéis esta habilidad para buscar vuestra propia información?

Todos: Sí.

Conductora: ¿Pensáis que esto lo sabe hacer todo el mundo? Por ejemplo, me imagino que tenéis amigos que no estudian en esta escuela, ¿ellos también trabajan así?

Chico y chica: No.

Chica: Ellos tienen libros.

Chico: Quizá también lo saben hacer [buscar sus propias fuentes de información], pero no tanto como nosotros.

A su vez, en el Institut-Escola Jacint Verdaguer, donde se han diseñado tres sistemas distintos de trabajo en el aula –3R's (teoría impartida por el profesor), trabajo sistemático (individualizado) y trabajo cooperativo (desarrollado por proyectos grupales)– los alumnos se muestran igualmente conscientes de su rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las habilidades que poseen en el tratamiento de la información y la expresión oral:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **La verdad es que hacemos bastantes presentaciones.**

Todos: **Muchas.**

Conductora: Seguramente tenéis amigos que no utilizan este sistema, ¿verdad? ¿Qué os parece que es mejor?

Chica: **No sé, cada sistema tiene lo suyo.**

Chico: Sí.

Chico: Ellos [los alumnos de otros centros] tienen otras maneras, no sé.

Chica: **No tienen tanta práctica en hacer ejercicios o trabajos por Internet.**

(...)

Chico: **Yo creo que el ordenador no es una herramienta del futuro, es una herramienta del presente, es decir, ya está aquí; así que eso de que somos una escuela futurista... no sé, ya no es verdad.**

(...)

Chica: **buscamos nosotros las cosas.**

Chico: Es más... como decirlo, dinámico. **No hacemos eso del profesor que explica y nosotros [los alumnos] apuntamos, ¿sabes?**

Chica: **No, eso no mucho.**

Chico: **No es tanto como en la universidad, que está el profesor que viene y explica y se marcha y los otros apuntan y no les dejan la palabra.**

Chico: Aquí no, el profesor viene, nosotros podemos preguntar...

Chico: *'Petem la xerrada'* pero sobre el tema.

Chico: **Como un debate, no sé.**

(...)

Chico: **Se trata de aprender un poco de los otros.**

Consideran, no obstante, que la transformación de las metodologías de trabajo no ha afectado a los contenidos educativos, que siguen siendo los mismos de siempre:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: Es que **son las preguntas normales.**

Chico: **Es igual que lo que puedes encontrar en un libro, pero te lo ponen ahí [en la pantalla].**

Chica: Por ejemplo, ¿cuál es la conca de no sé qué? Pues, **en vez de escribir la respuesta en la libreta, lo escribes en el ordenador y ya está.**

Conductora: ¿Pensáis que han cambiado en algo los contenidos que se tienen que estudiar en la escuela o...?

Chico: Hombre, **yo creo que la información no ha cambiado.**

Chica: **Ha cambiado un poco la manera de aprendértelo, porque ahora eres tú el que quieres saberlo y no ellos quienes te lo dan hecho.**

Los medios y las TIC como objeto de estudio en las aulas de Secundaria:

En el segundo módulo de contenido de esta tesis doctoral se puso de manifiesto la inexistencia de un currículum educativo en relación a los medios de comunicación y las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. Al integrarse en el marco de dos competencias básicas de carácter transversal, los centros con una cierta conciencia en la necesidad de establecer una trayectoria curricular en torno al tratamiento de los medios, optan por diversas estrategias para su diseño y consecución. En primer lugar, es necesario establecer una distinción entre aquellos contenidos desarrollados en el marco de las materias comunes y aquellos que son propuestos como complemento de formación a través de materias optativas o específicas.⁶⁷⁰

⁶⁷⁰ Las *materias comunes* para los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria son: Ciencias de la naturaleza; Ciencias sociales, geografía e historia; Educación Física; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos; Educación visual y plástica; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; Lengua Estrangera; Matemáticas; Música; Tecnologías; Tutoría. Todas se realizan obligatoriamente en los tres cursos, a excepción de: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos; Educación visual y plástica; Música; Tutoría. A su vez, las *materias obligatorias* para el cuarto curso son: Ciencias sociales, geografía e historia; Educación ética cívica; Educación Física; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; Matemáticas; Lengua estrangera. En función de sus prioridades académicas los alumnos deberán cursar tres de las siguientes *materias optativas específicas*: Biología y geología; Educación visual y plástica; Física y química; Informática; Latín; Música; Segunda lengua estrangera; Tecnología. Fuente: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: <<http://www.gencat.cat/temes/cat/educacio.htm>>. [Última consulta realizada: 7 de abril de 2001].

Los medios de comunicación como instrumento y como objeto de estudio en las materias comunas:

Para la mayoría de alumnos consultados, Tecnología es la única asignatura obligatoria común a todos los estudiantes donde hay un espacio para trabajar los medios de comunicación en el aula; principalmente como instrumento de estudio (programario) y de creación (páginas web, blogs, programas de edición de imagen y texto, etc.). Como objeto de estudio en sí mismos, a menudo son relegados a las materias optativas. Si bien se trabajan ciertos aspectos básicos en algunas asignaturas obligatorias –principalmente en Castellano y Catalán–, los estudiantes consultados aseguran que sus profesores tienden a dedicarles poco tiempo y que no forman parte de los contenidos evaluables:

IES MONTSUAR:

Chica: **En primero de ESO, en Tecnología.**

Chico: Sí, en Tecnología y poca cosa más.

Chica: Un día hacíamos teoría del libro y entonces cuando íbamos a Informática al día siguiente lo aplicábamos.

Chico: **En segundo de ESO, en Tecnología, hacíamos la mitad de Tecnología y la mitad de Informática.**

Chica: Había parte teórica y parte práctica.

Chico: Por ejemplo, **nos enseñaban a utilizar el Excel.**

(...)

Conductora: Muy bien, así que esta teoría **no era para hablar sobre los medios sino sobre los programas informáticos, ¿no?**

Todos: Sí.

Conductora: **¿Esto otro, lo hacíais sólo en las materias optativas?**

Chico: **Sí.**

Conductora: Por ejemplo, **en Lengua Castellana** no estudiáis los géneros periodísticos y...

Chica: ¡Ah, sí!

Chica: Sí, pero...

Chica: **Los dábamos, pero...**

Chico: **Muy por encima.**

Chica: **Lo que ponía en el libro,** pero no hacíamos práctica.

Chico: **Sólo sobre el lenguaje,** pero no sobre cómo se tiene que aplicar.

Chica: Ni en Catalán tampoco.

Chico: No.

Chico: **En Catalán ni lo hemos tocado.**

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chica: **Este año, en Castellano, hemos estudiado la radio.**

Chico: **Pero no la hemos trabajado a fondo ni nada.**

Chica: **Nos dijeron: “mira, toda la información de la radio la tenéis en el moodle”. Entonces, hay un documento que se llama “La radio y la Televisión”. ¿Y qué pasa? Pues que no se lo mira nadie.**

Chica: Claro.

Chico: **También nos mandaron unos deberes que al final no llegamos a corregir.** Era como que teníamos que mirar noticias y apuntar el tiempo que duraba cada fragmento. Fue este año, en Castellano.

Chica: Otro ejercicio era: qué escuchas, por qué lo escuchas y cuándo. También era de radio.

Chico: pero no los corregimos.

(...)

Conductora: Y qué pensáis de la introducción de los medios y las TIC en las aulas desde esta perspectiva que estamos viendo, **como objeto de estudio que se evalúa y...**

Chico: **Es que no lo hemos hecho nunca.**

Chica: **Estaría bien.**

Chico: **Si tuviéramos que responder si lo hemos estudiado o no, la respuesta es no, ¿sabes?**

Chico: **En esto no hemos entrado.**

(...)

Chico: Este año en **Castellano comparamos una noticia que hizo TV3 con una de Antena 3** y, entonces, veíamos que Antena3 era mucho más trágica y que dedicaban mucho tiempo al drama y tal, mientras que en TV3 eran mucho más serios. Nos explicaron que dependía un poco que cada cadena, de la audiencia.

(...)

Chico: **En segundo de ESO hicimos un apartado en el que teníamos que llevar un artículo, un reportaje, un documental...**

Chica: **Fue en Castellano.**

Chica: **Sobre publicidad también hicimos algo, es verdad.**

Chico: Pero **nunca hemos tocado nada a fondo**, si es lo que quieres saber, **nunca han sido contenidos que luego en un examen te digan “explica la radio” o...**

Todos: **Nunca.**

Chico: **Siempre ha sido un tema de estos de relleno.**

Chica: Un añadido.

Chica: En **Tecnología hicimos aquel trabajo sobre los medios de comunicación**, fue el año pasado. Tenías que escoger un tema en parejas, pero no sé muy bien por qué.

Chico: Sí, yo me acuerdo. **Wikipedia: cortar-pegar.**

Chica: **Tenías que decir qué era, para qué servía, de qué compañía...**

Chica: **Explicar la historia del medio.**

Chica: Y como era Tecnología, también **ver un poco cómo funcionaba.**

(...)

Chica: Cuando teníamos a otro profesor de **Catalán, cada jueves nos hacía llevar una noticia en clase y explicarla.**

Chico: Entonces el profesor iba diciendo: “tú, tú, tú” y cada uno explicaba la noticia.

Chica: **Pero cuando te lo dan como deberes... lo haces como a desgana. Entrabas en la web y decías: “vale a ver, *El Periódico*; pues esta misma: cortar y pegar; vale ya está”.**

Todos: Sí.

Conductora: **¿Hablabais sobre cómo se estructuraba la noticia o...?**

Todos: **No.**

Chico: **Sólo sobre el contenido de la noticia.**

(...)

Conductora: **¿Consideráis que esto se debería trabajar más en la escuela?**

Chico: Quizá sí o quizá no; pero **creo que los profesores de Castellano o de Catalán consideran más importante estudiar literatura.**

ESCOLA SOLC:

Conductora: Entonces consideraréis que las TIC se utilizan básicamente para introducir powerpoints en las clases y para hacer actividades. Pero, ¿cómo objeto de estudio? Es decir, en los libros de texto de las materias obligatorias, ¿se habla de los medios y las TIC como teoría?

Chica: **No, no demasiado.**

Es habitual que las experiencias de Educación Mediática formen parte de proyectos en los que existe la posibilidad de profundizar en diversas dimensiones de estudio (lenguaje, instrumental, procesos de producción, ideología, estética...) o bien, únicamente, de elaborar un producto audiovisual (dimensión creativa). Generalmente, estos proyectos están ligados a concursos promovidos por el centro, por la administración o por entidades con las que el centro establece una relación de colaboración:

Los alumnos de la Escola Solc hacen referencia a un proyecto propuesto por la Fundación Trams y que fue realizado a través de la materia obligatoria de *Ciudadanía*, en tercero de la ESO:

ESCOLA SOLC:

Chica: Hicimos una peli.

Chica: Sí, es verdad.

Chico: Sí, **una cosa que se llamaba ‘videotrams’...**

Chica: Nos daban unos temas y entonces nosotros teníamos que escoger uno y ... por ejemplo, violencia de género o madres prematuras o bullying...

Chico: Estaba **relacionado con la asignatura de Ciudadanía.**

Chica: **Todas las escuelas tenían que hacer un vídeo sobre uno de los temas y después cada centro miraba los vídeos de las otras escuelas.**

Chica: Unos cuantos eran actores, otros guionistas...

Chica: Otros eran productores, otros grababan, otros hacían el making off, decorados...

Chica: **Lo hicimos todos y durante todo el curso.**

Los alumnos del IES Montsuar hacen referencia, de manera anecdótica, a diversas experiencias relacionadas con los medios y las TIC:

IES MONTSUAR:

Chica: En mates hacíamos fotos, en segundo de ESO.

Chica: **No sé si era un premio o qué, era para Sant Jordi.**

Chico: Este año también.

Chica: Teníamos que buscar lugares originales donde encontráramos figuras geométricas.

Consultora: Pero, **¿os enseñaban cómo teníais que hacer la foto o...?**

Chico: **No. Eso lo hicimos en una optativa.**

(...)

Consultora: Desde las asignaturas obligatorias (Castellano, Catalán, Sociales...) ¿no hicisteis nada?

Chica: **No, a no ser que nos hicieran hacer alguna actividad de leer un texto, alguna noticia o una entrevista; lo que salía en el libro.**

Chico: Bueno, **el año pasado, en una clase de Castellano, nos hicieron hacer una noticia, redactarla, aprendérmola y después decirla delante de una cámara; ¡y la grabaron y todo!**

(...)

Chica: **Y en Catalán, escogieron a una persona de cada clase y nos hicieron aprendernos un poema y también nos hicieron decirlo delante de la cámara.**

Los alumnos del Institut-Escola Jacint Verdaguer nombran algunos proyectos realizados conjuntamente desde las asignaturas de Castellano y Catalán en tercero y cuarto de ESO, con el objetivo de tratar los medios de comunicación y la publicidad. También recuerdan haber realizado experiencias más anecdóticas desde las asignaturas de Música y Tecnología; y haber desarrollado debates puntuales en el marco de la materia de Educación ética cívica. No obstante, muchos no recuerdan en qué consistían exactamente algunos de estos proyectos. Por otra parte, la dimensión instrumental de los medios se trabaja, en opinión de los estudiantes, de manera transversal, en todas las asignaturas:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **En segundo de ESO, el profesor de Música nos daba unos videoclips y teníamos que cambiarle la música.**

Chica: Depende de qué música ponías, el anuncio podía parecer una cosa u otra.

Chico: **No teníamos apuntes, nos enseñaron a utilizar el *audacity* y entonces nos dieron muchos vídeos de anuncios en un cd y teníamos que escoger uno.**

(...)

Chico: **Era para ver qué música quedaba mejor.**

Chica: **Y para saber dominar el programa.**

(...)

Chico: **Hemos hecho un trabajo en grupo durante el primer trimestre sobre los medios de comunicación, en Castellano y Catalán.**

Conductora: ¿Qué hacíais?

Chico: **Ufff yo ya no me acuerdo...**

Chica: La publicidad...

Chico: **Es que ya hemos hecho muchos powerpoints...**

Chica: **Sí. (risas)**

(...)

Chico: **En segundo, en Tecnología hicimos un trabajo sobre medios de comunicación.**

Chica: **Historia de la electricidad y todo eso.**

Chico: **Eran ejercicios para que tuviéramos que calcular gastos y tarifas; aprendimos a utilizar el Excel y a hacer gráficas.**

(...)

Chico: En tercero, hicimos un anuncio publicitario.

Chica: **Sí, era un proyecto de Catalán y Castellano.**

Chico: **La publicidad y el arte de la seducción**, se llamaba. Cogías una marca y **tenías que ir respondiendo a unas preguntas que te daban y luego te pedían que grabaras un anuncio.**

Chico: **Buscar información.**

Chica: Sí, de **la historia de la marca que habías escogido.**

(...)

Chico: Teníamos unos guiones donde te decían lo que tenías que buscar.

Chico: **Es que... no te explican nada; te lo dan y vas haciendo.**

Chica: Sí, **estos proyectos cooperativos son más de práctica, no son de teoría.**

Conductora: ¿Estudiasteis las diferentes estrategias que puede tener un anuncio para captar la atención o...?

Chico: Sí, también.

Chica: Pero lo tenías que buscar tú.

Chico: Había apartados que te preguntaban por las maneras que tenían para atraer a la gente y cosas de estas.

Conductora: **Y para hacer vuestro anuncio os explicaban, por ejemplo, los tipos de planos o...**

Chico: No.

(...)

Chica: **Este año hemos hecho el proyecto de medios de comunicación.**

Conductora: También era un trabajo cooperativo de Lengua y Catalán, ¿verdad?

Chica: Sí. Es que más o menos...

Chico: Es que **todos los proyectos son más o menos iguales: te dan unas actividades y...**

Chico: Sí, **tenías que escoger un medio de comunicación.**

Chica: Sí, por ejemplo, el teléfono.

Chica: Y responder quién lo inventó, etc.

Chico: Cómo ha ido evolucionando, cuánta gente utiliza la radio, etc.

Chica: También **fuimos a la radio, hicimos una entrevista.**

Chica: **La grabamos en vídeo.**

(...)

Chico: **En Educación ética cívica también nos hacen reflexionar y...**

Chica: Sí, **la clase es más debate.**

Conductora: Sobre medios o...

Chico: **Cómo influyen a la gente mayor o a los pequeños o cosas así.**

(...)

(...)

Chica: Bueno, en los proyectos cooperativos siempre tenemos que hacer gráficas y encuestas.

Chico: **Informática, realmente se hace en todas las asignaturas, porque lo hacemos todo con el ordenador.**

Los alumnos del Col·legi Montserrat, que trabajan con ordenadores personales en todas las materias, consideran que la principal estrategia para introducir los medios de comunicación como objeto de estudio, son los *workshops* o proyectos que se realizan como un módulo de contenido dentro de las asignaturas de Castellano y Catalán. En su caso, ambas se integran en una misma materia: Comunicación. A su vez, disponen de una asignatura obligatoria a lo largo de toda la ESO –aunque con pocas horas de dedicación– que recibe el nombre de ‘Imagen’. A pesar de ello, consideran que los medios de comunicación y las TIC se trabajan, principalmente, como instrumento, y no como objeto de estudio en las aulas:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: **Los medios de comunicación nunca han sido una asignatura.**

Chica: **No, es más un *workshop* sobre radio o sobre algún tema específico, dentro de Castellano y Catalán.**

(...)

Chico: **Bueno, también tenemos una asignatura de ‘Imagen’, donde hacemos vídeo, sobre todo. Se utilizan las cámaras.**

Chica: Es una asignatura obligatoria.

Chica: Se hacen cosas prácticas, como grabar una pequeña película.

Chico: Hemos visto lo que son los planos.

Chico: Sí, los diferentes ángulos para hacer un vídeo.

Chico: Y después se tiene que editar.

Chica: **[Esta asignatura] se hace cada curso.**

Chica: **Pero son sólo como dos horas al mes.**

Chica: Unos días se hace teatro y otros días imagen.

Conductora: **¿Trabajáis más la parte instrumental que la parte de los medios como objeto de estudio?**

Todos: Sí.

Para una gran parte de los alumnos consultados, los contenidos con respecto a los medios de comunicación y las TIC quedan relegados a las asignaturas optativas. En este punto, los alumnos de la Escola Solc manifiestan, que, cuando aparecen como objeto de estudio en las materias obligatorias, es por voluntad de un profesor concienciado, y no porque formen parte del currículum escolar o de los libros de texto:

ESCOLA SOLC:

Chica: Cuando trabajamos esto es más porque nos lo explica Ramon y nos trae fotocopias y cosas así.

Ante la dificultad de dar cabida al estudio de los medios de comunicación en las materias comunes, la Escola Solc y el IES Sant Just optan por reconvertir la materia *Projecte de Recerca*, obligatoria para todos los alumnos de cuarto de ESO, en ‘Recerca en Comunicació’. Esta estrategia permite trabajar en profundidad algunas de las principales dimensiones de la Educación Mediática. En este punto, los alumnos de la Escola Solc destacan el protagonismo de la dimensión ideológica de los medios de comunicación:

ESCOLA SOLC:

Chica: Por ejemplo, **nos ponen el mismo informativo de dos o tres cadenas distintas y entonces vemos las diferencias.**

(...)

Chica: Durante el primer trimestre nos ponía vídeos, por ejemplo, de una cadena local y **nos explicaban qué hacía el editor, qué hacía el productor, qué hacía el cámara, cómo se construía un programa, un telenoticias, etc. En el segundo y tercer trimestre ya trabajamos más nuestro proyecto.**

(...)

Conductora: En las encuestas, decíais que, de las distintas dimensiones desde las cuales se pueden tratar los medios de comunicación, **la que más trabajáis es la ideología.**

Chica: Sí.

Conductora: Y, ¿qué entendéis por trabajar la ideología?

Chico: Pues trabajar los informativos y...

Chica: Esto lo hacemos sobre todo con los telenoticias, **nos enseñan las noticias que van primero o si las alargan más o menos; nos enseñan que eso lo podemos utilizar para saber la ideología de la cadena** y, entonces podemos valorar qué cadenas nos interesan más.

Chico: **También el tipo de informativo, si es más “cotilla”, más de prensa rosa,** los tipos de noticias, la importancia de las noticias...

Chica: **O si dramatizan demasiado...**

(...)

Chica: **Normalmente, nos dan una fotocopia con preguntas.** Y entonces Ramon nos dice: “ahora os voy a poner dos informativos” y...

Chica: También **hay un guión que nos ayuda a comprender la noticia; por ejemplo, si es más larga o está al principio, pues es que interesa más a la cadena.** Y, entonces, **nos enseñan las técnicas que hacen servir para atraer la atención.**

(...)

Chica: Después **hacemos un poco de debate.**

En el IES Sant Just, los contenidos con respecto a los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio se vehiculan a través de la asignatura *Recerca en Comunicació* de cuarto de ESO donde, según se desprende de las aportaciones del grupo de discusión, se prioriza la dimensión creativa de los medios; que sirve como punto de partida para trabajar –de forma transversal– otras dimensiones (instrumental, procesos de producción audiovisual, lenguaje, ideología, etc). Los contenidos relacionados con la dimensión instrumental de los medios se trabajan principalmente desde la asignatura de Tecnología (obligatoria en primero, segundo y tercero; optativa, en cuarto).⁶⁷¹

⁶⁷¹ Como se ha detallado en apartados anteriores, a través de las entrevistas realizadas a directores y coordinadores MAV, en otros centros como en el IES Montsuar la asignatura *Projecte de Recerca*, pese a no estar orientada a la Investigación en materia de comunicación (como en los centros Escola Solc o IES St. Just) prioriza las habilidades comunicativas y creativas de los alumnos, a la vez que trabaja la competencia en Tratamiento de la Información. Para ello, los trabajos elaborados por los alumnos deben presentarse a través de un dossier, una página web o bien un programa de radio. Ver entrevista a Francesc Alamón en Anexo 20.

IES SANT JUST:

Chica: Este año hacemos **Investigación en comunicación**.

Chico: Es como si fuera una optativa, pero **la tiene que hacer todo el mundo**.

Chico: **Es una hora a la semana**.

Chica: Te enseñan a **buscar información**.

Chico: Hacemos como **minitrabajos**.

Chico: Ahora nos toca hacer cosas con las cámaras.

Chico: Pero **ya hemos hecho dos vídeos**.

Chico: **Te dicen cómo tienes que grabar y dónde tienes que grabar para que se vean bien los fondos, y el sonido, etc.**

Chica: Sí, **nos hacen hacer el storyboard y...**

C. Muy bien, entonces os explican teoría sobre este medio.

Todos: Sí

C. ¿Habéis hecho algo de **radio**, por ejemplo?

Chica: **Ahora haremos**.

C. ¿Y sobre televisión habéis hablado?

Chico: Bueno, **publicidad**, sobre todo.

Chico: **Hacemos unos ejercicios**.

(...)

Chico: **También hacemos cosas en Informática y en Tecnología. Te enseñan cómo va el mecanismo de los medios y todo esto.**

Chico: Sí, el año pasado, **en Tecnología, hablábamos de la radio, la televisión... de cómo funcionaban**.

Los medios de comunicación como instrumento y como objeto de estudio en las materias optativas a lo largo de la Secundaria:

Algunos centros educativos adoptan, para la introducción de los medios y las TIC en las aulas, una estrategia basada en el diseño de una trayectoria de materias optativas –reconvertidas en obligatorias–. Los alumnos de la Escola Solc identifican tres materias optativas-obligatorias relacionadas con la Educación Mediática a lo largo de la ESO: Publicidad y Comunicación (1º ESO), Informática (2º ESO) y Lenguaje Audiovisual (3º ESO); que se suman a la materia obligatoria de Investigación en Comunicación (4º de ESO). En opinión de los estudiantes, la dimensión ideológica y la dimensión del lenguaje de los medios son las que reciben un mayor tratamiento en las materias optativas reconvertidas en obligatorias ofrecidas por el centro:

ESCOLA SOLC:

Conductora: Entonces, desde primero de ESO hasta cuarto de la ESO, ¿qué habéis estudiado sobre medio?

Chica: **La mayoría de cosas, sobre publicidad.**

Chico: **Sí, sobre lenguaje audiovisual.**

Conductora: En primero...

Chica: *Publicidad y comunicació*n.

Chica: Nos enseñaban **cómo influía la publicidad en nosotros**; que muchas veces uno se deja engañar por la publicidad.

Chica: **Las técnicas que tienen para engañarnos.**

Chica: También toda la publicidad que salía en las películas, que a veces no te das cuenta pero... cuando lo miras, sorprende.

Chico: **Publicidad encubierta**, creo que le llamaban.

Chica: Sí, **nos ponían ejemplos.**

Chica: Había un vídeo, que no me acuerdo de qué era, que había trozos de película que ya estaban preparados para aprender esto, y te enseñaban todo lo que había.

(...)

Chica: En segundo **Informática. Nos enseñaban a utilizar programas.**

Chico: Sí, en plan: “Esto es para hacer esto, esto sirve para hacer lo otro...”. Te enseñaban lo básico para lo que te puede servir cada programa y cómo lo puedes guardar, en qué formatos.

Chica: **O para hacer vídeos.**

Conductora: Con qué programas, ¿os acordáis?

Chico: Pues la verdad es que no me acuerdo...

Chica: También dictaba apuntes sobre programas. Por ejemplo: “primero tenéis que clicar aquí o ir allá...” y después nos ponían ejercicios, porque eran dos horas seguidas de clase.

(...)

Chico: Y luego **la optativa de tercero, Lenguaje Audiovisual, donde nos enseñaban los planos** y...

Chica: **Nos dictaban unos apuntes, luego nos enseñaban unos ejemplos de lo que habíamos aprendido y después mirábamos una película para...**

Chico: Para **analizar todo lo que nos habían dictado. Si se veía en la película o no.**

Chica: Por ejemplo, nos decían: “plano zenital” y nos explicaban lo que era, o “movimiento de cámara”, etc.

Todos: Sí.

Conductora: **¿Y utilizábais las cámaras?**

Todos: **No.**

Conductora: Entonces, era para cuestiones más teóricas, ¿no? Como la iluminación...

Todos: Sí.

Chica: **También mirar películas y luego hacer trabajos sobre las películas, pero que ya no tenían nada que ver con movimientos de cámara y estas cosas, sino con comprensión.**

Chico: Como se hace con los libros.

Chica: **Una comprensión de texto**, con preguntas, en plan: qué ha pasado, qué nos dice...

En el IES Montsuar, los alumnos disponen de una asignatura optativa relacionada con el audiovisual en cada curso. Para permitir a un mayor cupo de estudiantes el acceso a la educación en medios, dichas asignaturas se van repitiendo cada cuatrimestre. En primero, algunos de estos alumnos realizaron *Ull crític*; una materia optativa destinada a aprender a redactar noticias sobre la actualidad del centro y darles difusión a través de la web del Montsuar. En segundo y en tercero, tenían la posibilidad de cursar *Televisió i Publicitat*, donde trabajaban las principales dimensiones de la Educación Mediática a través del análisis y la reflexión sobre el discurso publicitario. Por último, en cuarto de ESO, algunos de ellos habían realizado –o empezaban a cursar– la asignatura de *Ràdio*:

IES MONTSUAR:

Conductora: En primero teníais una optativa que se llamaba “**Ull crític**”.

Todos: Sí.

Chica: **Nos hacían escribir artículos, como si fuera un diario, y subirlos a la web.**

Chica: **Nos explicaba un poco cómo teníamos que escribir y ya está.**

Chico: Mucho mucho, no profundizamos en la teoría.

Chica: **Las seis preguntas a las que debía dar respuesta un texto (qué, cuándo, dónde...) y cómo las teníamos que estructurar; ya está.**

(...)

Conductora: En segundo, hacíais la optativa de **Televisión y publicidad**. ¿Esta qué tal?

Chica: Esta sí que fue muy guapa.

Chico: Sí, esta estuvo muy bien, a mí me gustó mucho.

Chico: **Nos ponían un anuncio y luego nos explicaban en qué consistía y cómo lo hacían y las estrategias y...**

Chica: Nos enseñaban lo que hacían para vender.

Chica: Pues... los logos, que si el logo era verde, en el anuncio todo era verde para...

Chica: **Los sonidos...**

Chico: **Los mensajes subliminales...**

Chico: **Y luego nos teníamos que grabar y hacer un vídeo sobre un anuncio:** “pues este anuncio explica...”

Chico: Yo no la hice.

Chica: Yo escogí otra y me pusieron en esta y no sé, me gustó mucho.

Chico: Sí, a mí también; es una experiencia.

Chico: En esta asignatura nos **enseñaban también los puntos para enfocar con una cámara y...**

(...)

Chico: **En tercero se volvió a hacer Televisión y publicidad.**

Chico: Ah sí, me parece que sí.

(...)

Chico: [Este año, en cuarto de ESO] **Yo he hecho el crédito variable de Radio; el semestre pasado.**

Dos chicas: Nosotras, lo estamos haciendo este semestre.

Chica: Ahora **estamos haciendo noticias**. Tenemos que coger cortes de voz con una grabadora y pegarlos a una introducción a la noticia y después sacar una conclusión.

Chica: Esto se hacía **con el audacity**.

Chico: Sí.

Chica: Bueno, ya la hemos grabado, hoy la tienen que colgar en TV3 o algo así.

Conductora: Y la noticia, la habéis editado vosotros o...

Chica: Con ayuda de Francesc (coordinador MAV), porque al principio no lo sabíamos hacer.

Conductora: Pero, ¿os ha enseñado?

Chica: **Nos ha enseñado cómo funciona el programa, sí.**

Dos chicas: Sí, bueno, es que acabamos de empezar la asignatura.

Chico: Nosotros **grabamos cuatro noticias e hicimos todo un programa de radio. Tenía un apartado de música, otro de deporte, otro de internacionales y todo eso.**

Conductora: **Y os explicaban qué hace un productor, qué hace un editor, un guionista...**

Chico: **Sí, también.**

En algunos casos, los estudiantes critican la dificultad de acceder a las materias optativas que más les interesan; entre ellas, las que trabajan la tecnología como instrumento para aprender nuevas formas de comunicación. Algunos de los estudiantes que han tenido acceso, consideran que todos los alumnos deberían cursarlas:

IES MONTSUAR:

Conductora: ¿Cuántas personas hacen al año estos créditos relacionados con los medios?

Chica: Es que **te ponen ellos**.

Chica: **Me parece que te ponen ellos**.

Chica: Pero **lo escoges tú, ¿no?**

Chico: **Sí**.

Chica: **A mí nunca me ponen donde quiero, nunca ha coincidido ninguna de las que escojo.**

(...)

Chico: Yo en este curso he aprendido muchas cosas, porque nos han enseñado a hacer un blog, una web...

Chico: Pero claro, es que esto no lo has hecho en las materias obligatorias, **son optativas y entonces no todo el mundo lo sabe hacer, no todo el mundo tiene estas... competencias.**

Chico: Es necesario que lo haga todo el mundo; es necesario saber hacer una página web, un blog... Por ejemplo, hace poco nos hicieron que entráramos en un chat para saber hablar, para saber opinar.

En la Institució Montserrat, los alumnos identifican diversas materias optativas relacionadas con los medios de comunicación y las TIC a lo largo de la ESO. Concretamente, en primero de ESO, *Fem TV*; en segundo, *Mitjans de Comunicació y Disseny gràfic*; y, en cuarto, *Ràdio*. Además, en dos de las tres líneas del centro, disponen de una materia específica de Tecnología, a la que dedican tres horas a la semana. En opinión de los alumnos, la dimensión de estudio que se prioriza en el centro es la instrumental-creativa; pese a ello, denuncian que algunas de estas optativas son excesivamente teóricas y no permiten al alumno adquirir un rol activo y participativo. Aún así, aseguran que las materias relacionadas con los medios de comunicación y las TIC son las más demandadas del centro:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **Generalmente, se trata el cómo hacerlos servir.**

Chica: Por ejemplo, **si haces radio, no estudias la radio como algo teórico, haces radio.**

Chico: Siempre hay una mezcla entre teoría y práctica. En primero había un crédito que se llamaba "**Fem TV**".

Chico: **Sobre todo consistía en hacer edición de vídeos.** Básicamente, hicimos **trucajes**. Por ejemplo, cómo hacer que cuando estás grabando a alguien, desaparezca de repente. Todo esto con ordenador.

Chica: Era muy básico.

Chico: **Siempre hacías una clase teórica, que era donde te explicaban cómo hacerlo. Entonces, en la siguiente clase, ibas a grabarlo y después estabas dos o tres clases para editarlo y presentarlo.** Entonces la teoría era sobre la cámara y los programas de edición y estas cosas.

Chica: Más que nada nos daban las bases de lo que teníamos que hacer, es decir, **no había formación extra que dijeras: "bua, esto me puede servir", no; era en plan: "tienes que editar a una persona desapareciendo del plano y esto se hace así".**

(...)

Chico: **En segundo había una asignatura optativa sobre los medios de comunicación y una**

de diseño gráfico.

Chico: **Medios de comunicación** era... Tenías un dossier donde salía el tema de la radio, la tele, la prensa escrita, etc. Entonces, yo creo que esta asignatura, hecha de otra manera, puede estar muy bien y ser muy útil, pero tal y como la hicimos... yo creo que no nos servirá de nada.

Chico: **Un poco de teoría siempre va bien, está claro; pero hecha de una manera en la que nosotros participemos; no sé, hablar sobre el tema o... pero lo que hacíamos era hacer resúmenes, esquemas.**

Consultora: Muy bien. Y entonces habéis dicho que en segundo había otra asignatura que era de hacer **diseño gráfico.**

Chico: Sí, era una optativa de segundo. Yo esta la hice. **Era muy práctica y sobre todo hacíamos photoshop.** Íbamos haciendo **actividades del tipo: “ahora borra esto y pon aquí un personaje”.** Consultora: ¿Y en tercero?

Chico: El año pasado creo que no hicimos nada.

Chica: Ah, estaba Música y cine; pero...

Chica: Sí, lo que hacíamos era ver bandas sonoras.

Consultora: Vale, ¿y en cuarto?

Chico: Este año han cambiado un poco el sistema y entonces hacemos obligatorias y otras asignaturas que se llaman específicas. Por ejemplo, está **la específica de Informática, en la que trabajamos prácticamente todo. Hemos hecho imagen, hemos hecho sonido, hemos hecho diseño web y ahora estamos programando.**

Chico: Tenemos tres asignaturas específicas y son tres horas a la semana cada una.

Chico: **A parte de esta específica, en el primer trimestre, una clase hace estadística —como obligatoria— y la otra clase, se divide en dos grupos: uno hace radio y la otra mitad hace comentario de texto. Y en el segundo trimestre estamos haciendo el trabajo de investigación de cuarto.**

Chico: [Radio] No la hemos hecho todavía; la haremos en el tercer trimestre. Bueno, **la harán los afortunados; a los otros, les tocará hacer comentario de texto.**

Chico: Claro, es que...

Chica: **Todo el mundo quiere hacer radio.**

Chico: Comentario de texto es muy denso y... claro, a la mayoría de gente no le gusta.

Chico: **Los créditos estos tipo Informática y demás gustan mucho más que otros créditos que acabas diciendo: “vaya palo”.**

Los alumnos del centro Costa i Llobera identifican, exclusivamente, una asignatura optativa relacionada con los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio a lo largo de la ESO. Se trata de *Cinema en curs*; una experiencia que se llevó a cabo durante tres años consecutivos, promovida por el Departament d'Educació. Según se desprende del grupo de discusión, las dimensiones de estudio prioritarias en el desarrollo de esta materia optativa fueron la instrumental creativa y el lenguaje de los medios:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Todos: **‘Cinema en curs’, en tercero.**

Conductora: **Sólo la hicisteis vosotros dos, ¿verdad?**

Todos: Sí.

Chico: Estuvo muy bien; yo lo recuerdo como una buena experiencia. **Primero tratamos la fotografía y entre el segundo y el tercer trimestre hicimos cine.** Hicimos **una práctica central y una práctica final. Expusimos todos los resultados en una página web** y después fuimos al

Liceo Francés y vimos los diferentes cortos de las escuelas que participaron.

(...)

Chico: Los que pasamos por el crédito de 'Cinema en Curs' sí que **editamos bastante**, con el Adobe Premier.

Chico: **Nos explicaron toda la teoría del programa y nos enseñaron a editar** y luego vino una profesional del cine a darnos clase cada lunes. **Nos enseñaron la historia, los planos... distintas cosas, sí. Pero fue el año pasado y porque era un crédito especial. En Castellano o en Catalán no creo que sea así.**

Los alumnos del Col·legi Montserrat también señalan únicamente una materia optativa relacionada con los medios y las TIC: *Informàtica*, en cuarto de ESO. En este punto, como ya ocurría en otros centros como la Escola Solc, el IES Montsuar o el Institut-Escola Jacint Verdaguer, *algunos alumnos de itinerario humanístico afirman tener dificultades para seleccionar materias optativas relacionadas con la tecnología de los medios o la comunicación audiovisual; pese a que deseen orientar su futuro profesional a aspectos relacionados con la comunicación:*

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: Personalmente, **a mí nunca me han enseñado cómo hacer un blog o una web para que quede... bien.**

Chico: **En la optativa de Informática de cuarto sí que nos han enseñado a crear una página web.**

Chica: **Ya, pero yo tengo Francés...** (...) A mí, personalmente, esto es lo que me falta. **Quizá sería necesario que hubiese más optativas, que pudieses escoger dos cosas diferentes.**

ESCOLA SOLC:

Chica: **Han manipulado un poco. Por ejemplo, yo me apunté a Informática y me han puesto en Francés. Llamaron a mi madre para decirle que preferían que hiciera Francés.**

Chica: **Porque habías estado haciendo Francés tres años...**

Conductora: Entonces, ¿no todas las materias optativas las hacen todos los alumnos?

Chica: Hay dos asignaturas que no: Física y Química y Latín. Aquí te separan. Los que son más de ciencias, pues se quedan todo el cuarto de ESO con Física y Química y al revés. Y pasa lo mismo con Informática y Francés; cuando llegas a tercero de ESO te preguntan qué quieres hacer.

IES MONTSUAR:

Conductora: En tercero, ¿hicisteis alguna optativa relacionada con medios y TIC?

Chico: Ufff ya no lo sé, porque **nosotros somos de Francés y entonces siempre tenemos que hacer Francés como optativa.**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Conductora: **Comentabas que te habías quedado con las ganas de hacer este crédito, ¿no?**

Chica: **Yo hice Alemán porque nos obligaban** a hacer todo el curso.
Chico: Sí.
Chico: **Los tres años.**
Chica: Pero **nosotros no lo sabíamos.** Cuando empezamos Alemán sabíamos que era todo el año de Alemán, porque si no, no tenía ningún sentido; pero cuando empezamos segundo nos **dijeron que teníamos que continuar haciendo Alemán.**
Chico: **No podíamos escoger.**

Los alumnos del Institut-Escola Jacint Verdaguer identifican diversas asignaturas relacionadas con los medios y las TIC, como instrumento y como objeto de estudio, a lo largo de la ESO. En todas ellas, se prioriza la dimensión creativa y el estudio del lenguaje audiovisual. En primero, *Fem vídeo*; en segundo, *Fem vídeo II* y *Fem pàgines web*; en tercero, *Robòtica* y *Fem blocs*. A su vez, pese a que los alumnos de cuarto de ESO consultados no tuvieron acceso, el centro ofrece desde el curso 2009-2010 una optativa de Radio en segundo y tercero de ESO. En cuarto, los alumnos se dividen por itinerarios; algunos de ellos incluyen Informática y Tecnología:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **En primero teníamos “Haz vídeo”; que también estaba en segundo.**
Chica: Es decir, había una optativa en primero y otra en segundo, que era la continuación.
Conductora: ¿Y si hacías la primera tenías que hacer la segunda?
Chica: No, no era obligatorio.
Chica: Pero **para hacer la segunda tenías que haber hecho la primera.**
Chica: Sí, si no tenías las nociones de primero no la podías hacer.
Chica: Sí, pero **la de primero se volvía a hacer por si alguien se había quedado sin hacerla.**
Chico: Claro.
Conductora: Y... ¿hay mucha gente que no hizo ese crédito de vídeo?
Chico: **Yo no lo hice.**
Chico: **Yo tampoco.**
Una chica y dos chicos: Yo sí.
Conductora: Vosotros tres. ¿Y luego hicisteis la continuación de segundo?
Chico: Sí.
Chica: Sí, yo sí.
Chico: Yo no, **intenté hacerla pero no quedaban plazas.**
Conductora: De manera que todos queríais repetir en segundo. ¿Os interesó?
Chico: Sí, supongo que sí.
Chica: Sí, porque como sólo se hacía en un semestre...
Conductora: ¿Y qué hacíais?
Chico: **La finalidad era grabar un corto.**
Chico: Y uno de los trabajos consistía en **hacer un guión y grabarlo; pero tenías que decir en cada momento el plano y todo.**
Chica: Sí, en primero, **el de principiante, era más de teoría y un poco más aburrido; el segundo era más de grabar.**
Conductora: ¿Y qué teoría era?
Chica: **Los planos, los puntos de vista, los tipos de enfoque...** es que no me acuerdo mucho.
Chico: **La iluminación...** Pero en primero también **montábamos vídeo** con un programa de edición.
Chica: Sí, pero en primero teníamos más ayuda.
(...)

Chico: En segundo, también **había una optativa de hacer páginas web.**
 Chica: Y **en tercero, hacer un blog y robótica.**
 Conductora: ¿Y el **blog**?
 Chica: **Era como Catalán.**
 Chica: Escribías tu opinión. **Era sólo para escribir, pero en vez de hacerlo en un Word o a mano, pues lo hacíamos en el blog.**
 Conductora: ¿Y en **Robótica**?
 Chico: Teníamos que construir un robot.
 Chico: **Programar.**
 Conductora: ¿Y en **cuarto**?
 (...)
 Chica: **Humanístico tiene Música, Informática y Plástica.**
 Chico: **Y el laboral tiene Tecnología e Informática.**
 (...)
 Conductora: ¿No hacíais algo de radio?
 Chico: No, porque **radio la pusieron después; es un crédito nuevo de segundo y tercero.**
 Chica: No llegamos a tiempo...

A su vez, muchos de los alumnos de los diversos centros que han formado parte de la investigación dedican parte de su tiempo libre –escolar o extraescolar– a realizar actividades voluntarias relacionadas con la dimensión creativa de los medios. Estas actividades se llevan a cabo en el centro; fomentadas, generalmente, por los coordinadores MAV. Ejemplos concretos son la ‘Radio Costa’ del Costa i Llobera; el ‘Canal Montsuar’ del IES Montsuar o el proyecto ‘Institució Montserrat Televisió’ (IMTV), en el marco estos proyectos los alumnos experimentan, de forma voluntaria, la creación audiovisual:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chica: Tenemos **Radio Costa en las horas de patio.** Yo antes lo hacía y él también. Poníamos música, noticias, etc. Hacías grupos y tenías un técnico. Y había muchos grupos, ¿eh? La verdad es que no sé quién nos facilitó todo aquél equipo y los micros y demás, pero se escuchaba por todo el patio. Por ejemplo, tres de nosotros hablando, haciendo un programa con distintos apartados, mucha música, etc.

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Antes de ir a grabar una escena para la serie que hacemos hay que tenerlo todo muy preparado; **sólo tenemos una hora –porque lo hacemos a la hora de comer, de una a dos–.** (...) Como mínimo, a parte de los actores, tiene que estar el cámara y el que lleva la percha con el micro –que también lleva puestos los auriculares para controlar el sonido–. Cuando está grabado volvemos al centro, al aula de informática, y allí con *emovie* importamos el vídeo y lo montamos con el mismo programa. Cuando aquella escena ya está hecha, se exportan las imágenes y las tratamos con el *FinalCut*; que es un programa más profesional.

Los alumnos de los centros que han formado parte de la investigación consideran que la introducción de contenidos relacionados con los medios de comunicación y las TIC en el curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria, tiene como principal objetivo ofrecerles los conocimientos mínimos –sobre todo instrumentales– que deben adquirir para finalizar sus estudios obligatorios o bien para orientar su futuro profesional. En una minoría de casos, se considera que la Educación en Medios facilitada por el centro puede ayudar a orientar el consumo de los estudiantes o bien a protegerles frente a potenciales peligros. En última instancia, algunos alumnos consideran que el objetivo de la introducción de los medios y las TIC en las aulas es agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

ESCOLA SOLC:

Chico: Para el progreso de la comunidad, para cuando nos hagamos mayores; porque si tienes que buscar información, es mucho más cómodo y rápido si lo haces con Internet.

Conductora: Es que no sé quieres decir que **es más cómodo y rápido** para los profesores o más cómodo y rápido para vosotros.

Chico: **Para ellos.**

Chico: **Sí.**

Chica: **Y también para enseñarnos a nosotros.**

Chica: Y también porque **cuanto más pequeño eres más rápido lo aprendes.**

Conductora: ¿Y la parte de hablar sobre los medios?

Chica: **Para no dejarnos engañar**, porque la publicidad... Si llevas toda tu vida haciendo estas cosas pues detectas fácilmente lo que dicen los medios.

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: Que tengamos unos mínimos conocimientos sobre el tema, de manera que, **si queremos dedicarnos a algo que esté relacionado con eso** después, ya sepamos un poco.

Chica: Sí, por ejemplo si alguien quiere dedicarse a la producción de cine...

Chico y chica: **Sí.**

Chica: Yo creo que si **son los mínimos**, quizá puede servir para hacer una carrera después, pero **es lo básico, lo que tiene que saber todo el mundo.**

(...)

Chico: A ver, **te educan un poco sobre qué son los medios y también para que sepas un poco cómo funcionan.** Pero **no te lo dicen para que no te dejes engañar por los medios, simplemente te dicen lo que hay.**

Chica: Sí.

Chico: **Te dicen: “hay esto y esto; y tenéis que tener cuidado con esto y con esto otro”. Y a mí me parece bien, porque también hay que educar en este sentido.**

IES SANT JUST:

C. ¿Por qué creéis que se hace? ¿Cuál creéis que es el objetivo?

Chico: **Que aprendamos cómo funcionan.**

IES MONTSUAR:

Conductora: **¿Se intenta orientar el tipo de enseñanza hacia esta vía de... proteger?**

Chico: **No, nos dan algunos consejos de Informática o...**

Chica: Pero **de pasada.**

Conductora: ¿Entonces pensáis que esta es la razón?

Todos: No.

Chica: Si estamos hablando del tema, pues aprovecha la ocasión y lo dice.

Chico: Sí.

(...)

Conductora: Y, ¿por qué creéis que se hacen este tipo de asignatura o se incorporan este tipo de contenidos?

Chica: **Para la gente que más adelante quiere estudiar artes gráficas o algo así.**

Chica: **Porque hay muchos trabajos para los que necesitas hacer cosas de estas.**

Los alumnos consideran que, principalmente, el trabajo con los medios les ayuda a reflexionar sobre su futuro profesional, y también a adquirir ciertas habilidades para hablar en público:

IES MONTSUAR:

Chico: **Nos da experiencia.**

Chico: Bueno, lo aprendes. **Luego tienes más criterio para escoger lo que te gusta.** Si te gusta, por ejemplo, el periodismo, pues ya estás haciendo estas cosas; mientras que si no lo haces, evidentemente no sabrás [si te gusta].

Chico: Y también que... **el hecho de hacer exposiciones, de cara al futuro, pues es una cosa que ya sabes hacer y no pasarás tantos nervios y estarás más tranquilo.**

De los grupos de discusión llevados a cabo se desprende un notable desacuerdo por parte de los estudiantes con algunos de los contenidos propios del diseño curricular de la secundaria obligatoria. En este punto, pese a valorar positivamente la innovación metodológica llevada a cabo por sus respectivos centros, denuncian que la problemática del sistema educativo va más allá de la introducción de la tecnología en el aula:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: Yo pienso, por ejemplo, que en Historia... Está claro que una persona tiene que tener una cultura general, pero **estudias cosas que luego piensas: "y esto, ¿para qué me servirá después?"**.

Chico: Sí.

Chico: **Creo que quizá habría que quitar partes de algunas asignaturas que a algunos les**

servirán, pero que a otros no. **Encuentro a faltar más cosas relacionadas con lo que quieres estudiar en un futuro para no sentir que pierdes el tiempo estudiando algo que no te va a servir para nada y que tampoco te interesa.**

COSTA I LLOBERA:

Chico: (...) yo creo que se tendría que hacer más [educación en medios y TIC] porque...

Chica: Porque es algo que utilizamos cada día.

Chico: **Sí, es cierto que las utilizamos cada día [la tecnología y los medios de comunicación], pero además, como contenido, es mucho más renovado que otras cosas que hacemos, como todo esto de la narrativa y... (...) Yo creo que habría que encontrar una forma de relacionar lo que pasa con lo que nos están enseñando.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Es que antes existía **una asignatura de Cultura General**, en la que explicaban cosas sobre todo; cosas que necesitabas saber.

Chico: Es que cosas del día a día, ahora mismo no estudiamos nada.

Chica: Es que **ahora parece que las cosas que son importantes para el día a día las tienen que explicar los padres. El problema es que no todos los padres hacen esta función de enseñarte.**

Chico: Es que **quizá ellos tampoco lo saben.**

Chica: Claro, claro; este es el problema.

(...)

Chica: **Yo creo que tendrían que hacer una nueva asignatura.** Es decir, es que... estudiamos **historia, pero nos estancamos en la historia de hace veinte años (...)** Hay como veinte años que nadie estudia, porque damos por hecho que es el presente, pero hay cosas que han ido pasando y que tendrían que empezarse a estudiar. **Las comunicaciones, por ejemplo, han entrado en nuestra vida y nadie se ha parado a estudiar que estamos tanto rato en Internet y... creo que se tendría que empezar a hablar.**

Chica: Es como cuando llegas a casa y están dando una noticia por la tele... no sé... están hablando de lo que está pasando ahora en Egipto y... no sabes lo que pasa... yo no tengo ni idea de qué está pasando...

(...)

Chico: Todo esto nadie te lo explica. **Quizá debería haber una asignatura que se llamara 'actualidad' o algo así, en la que se pudiera hablar de lo que está pasando.**

Conductora: ¿Y esta asignatura ideal que estáis planteando, debería ser optativa, obligatoria o...?

Chica: **Obligatoria.**

Chica: **Obligatoria**

Chico: **Obligatoria**

Chico: **Obligatoria**

(...)

Chica: **También habría que dar política, en cuarto de ESO o en tercero, debería ser un contenido obligatorio.**

Todos: Sí.

(...)

Conductora: ¿Consideráis que es un problema del centro?

Chico y chica: No, no, no.

Chico: De coordinación.

Chica: Porque **se hacen reformas pero nadie piensa realmente en...**

Chico: **...en nosotros.**

Chica: Yo pienso que **la educación se ha estancado**, hace mucho tiempo que se ha estancado. **Estaba muy bien el modelo de hace veinte años para hace veinte años, pero ahora ya no; necesitamos renovarnos otra vez; pero mucho. Estamos aplicando nuevas tecnologías pero nadie las explica, se da por sentado que esto ya lo sabemos.**

Chico: Jolín tía; ¡estás dando en el clavo!

Chico: **Muy bien, es esto: Estamos aplicando nuevas tecnologías pero siguiendo con el mismo modelo educativo, cuando lo que se tendría que hacer es cambiar el modelo y entonces, aplicar con él las nuevas tecnologías.**

Chica: ...dejando algunas cosas raras de lado y pensando realmente en las cosas importantes.

(...)

Chico: **La opinión de los estudiantes... yo creo que no cuenta.**

Chica: Yo creo que **tendría que llegar un momento en el que se les hiciera más caso a los alumnos.**

Entre los estudiantes consultados existe un amplio consenso en la necesidad de renegociar el rol del alumno en el proceso educativo con el objetivo de garantizar que se produzca un aprendizaje verdaderamente significativo. No obstante, hacer participe al alumno de su propio proceso de aprendizaje no debe restar relevancia a la figura del profesor: los estudiantes consideran imprescindible que el profesorado recupere cierta autonomía –y autoridad– en el aula; tanto frente a los contenidos, como frente a los alumnos. En este punto, reconocen que cuando el proceso educativo es menos transmisivo y más comunicativo, atienden más y aprenden mejor. No obstante, recuerdan que la educación como proceso comunicativo no debe implicar la pérdida de autoridad –y credibilidad– del profesorado en el aula:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Conductora: **Y esto [la falta de atención] se debe a que la clase es aburrida o...**

Todos: Sí.

Chica: Porque es una tentación, porque tienes al profesor ahí delante y dices “buah”.

Chico: **Depende del profesor.**

(...)

Chico: **Depende del respeto que impone un profesor.** Hay profesores que imponen un respeto y además hacen clases en las que les tienes que seguir, porque si no te pierdes.

Chica: **Exacto.**

Chico: **Un profesor que no me impone ningún tipo de respeto y que, en el momento del examen, me lo miro por encima y saco un notable... pues hace que no atienda en clase.**

(...)

Chico: [Con algunos profesores] Hay una falta de autoridad; me sabe mal, pero...

Chica: Es que algunos no se imponen.

(...)

Chico: **Cuando viene un profesor nuevo, el primer día que entra por la puerta ya sabes cómo será el curso.**

Todos: Sí.

Chico: Es así.

(...)

Chica: **A veces, cuando veo cómo nos comportamos en algunas asignaturas, pienso: “si yo fuera el profesor les pondría un parte a todos y callarían de golpe”.**

Chica: Sí.

Chico: **A veces pienso que yo mismo podría llevar la clase mejor, te lo digo de verdad, ¿eh?**

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: Es que en primero teníamos una profesora que trajo conflictos...

Conductora: ¿Por qué?

Chica: **No es que hubiera conflictos pero no hicimos mucha cosa.**

Chico: **No dominaba demasiado.**

Chico: **El tema sí, pero la clase no.**

(risas)

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: La profesora de Castellano a mí, personalmente, me gusta mucho porque **a parte de hacer la clase de lo que toca...** bien, la mayoría de la clase no estás ni leyendo ni escribiendo ni nada. **Es como un diálogo de ella con la clase y...**

Chico: Sí, sí. Y a veces, al final, a lo mejor estamos hablando de algo que no es exactamente lo que estamos trabajando pero que seguramente nos será útil a la larga.

Chica: En clase de Castellano **siempre sales sabiendo algo de lo que no tenías ni idea.**

Chico: Sí. **Y además de cosas que quizá, de otra manera, no podrías saber.**

Chico: **Cosas que si, por ejemplo, trabajáramos sólo con ordenadores no aprenderíamos, porque no podría ser así, no habría diálogo, sería “haz estas actividades y...”**

(...)

Conductora: **¿Te refieres a que hay demasiada diferencia entre el papel del profesor y el papel del alumno?**

Chica: No, no; es que **eso me parece importante que siga siendo así, porque si no, se perdería el respeto y entonces no estaríamos aquí para aprender.**

(...)

Conductora: ¿Cuál es el papel que considerarías que debe tener **un profesor**, entonces?

Chico: Está claro que no es un policía

Chica: **Hace un papel clave también como persona.** Es decir, yo creo que puedes aprender mucho leyendo cosas y trabajando tú solo y... claro que sabrás organizarte e, incluso, puede que sepas más que una persona que ha tenido un profesor, pero **el profesor también deja ver cómo es como persona y entonces tú puedes tenerlo también como modelo. Si uno no tiene un referente al que seguir, si simplemente estás ahí todo el rato trabajando tú... entonces nos convertiremos en una sociedad muy rara, en la que costará relacionarse cara a cara.**

7.3.6 Percepciones de los estudiantes sobre las competencias relacionadas con la Educación Mediática

A pesar de que los centros consultados son ampliamente reconocidos por sus innovadoras metodologías de trabajo en las aulas y su concienciación con respecto a la necesidad de fomentar una cierta Educación Mediática en los estudiantes, *prácticamente la totalidad de los alumnos consultados desconocen el concepto de competencia y la revolución que supone en la concepción de los curriculums y prácticas educativas.* Tan sólo los alumnos de tres de los siete centros conocen el significado del concepto: Los alumnos del Costa i Llobera y de la Institució

Montserrat manifiestan conocen su significación; pero únicamente los estudiantes del Col·legi Montserrat verbalizan su conexión con el sistema educativo; al reconocer que trabajan por competencias. Por otra parte, *ninguno de los 42 alumnos consultados conoce la existencia de la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital y/o la Competencia en Comunicación Audiovisual como competencias básicas que deben adquirir a lo largo de la ESO:*

ESCOLA SOLC:

Todos: No.

Chica: Bueno, **yo lo he oído, pero no sé qué es.**

Chico: **A mí también me suena de haberlo oído, pero no.**

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Conductora: Recordáis que había una pregunta, en la encuesta, que decía: “¿Sabéis qué quiere decir la competencia en educación audiovisual?”.

Chica: Sí, yo lo vi, pero **no lo sé.**

Chico: Yo **no contesté.**

Conductora: **¿Habíais oído hablar alguna vez de...?**

Chica: **Nunca.**

Chico: **No.**

Chico: Explicanos qué es y a lo mejor nos sonará, porque...

Chica: **Con estas palabras no.**

Conductora: Vale. ¿Habéis oído hablar alguna vez de ‘alfabetización mediática’?

Chica: **Alfabetización, todavía; pero mediática... ya no.**

Conductora: ¿Y el concepto de competencia?

Chico: **El concepto de competencia sí que nos lo han explicado, los de Porta22 .Cuando hacen referencia a una profesión, las competencias son las habilidades que tienes.**

IES SANT JUST:

Chico: **¿Competencia?**

Chica: **Competencia es cuando alguien quiere hacer algo y tú también y...**

C: Sí, este es uno de los significados, competencia de competitividad, ¿verdad? Muy bien, pero... aplicado a la educación, al colegio; ¿habláis de que se estudia por competencias o...?

Todos: No.

C. Por ejemplo, ¿habéis oído hablar del concepto de competencia digital?

(silencio)

C. No puede ser... ¡Tenéis un póster en la clase, lo he visto!

(risas)

Chica: Pero **no hemos hablado de él**, está ahí colgado y ya está.

C. Pero... ¿no lo habéis leído?

Todos: No.

Chica: Yo lo he visto, pero no lo he leído.

Chico: Creo que está ahí desde el año pasado, pero... (risas)

Chica: Es que **eso lo hacen los de segundo y tercero.**

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **Sí, las competencias.**

Chica: **Sí, las competencias básicas.**

Conductora: Exacto. No sé si sabéis que hay dos competencias básicas que están estrechamente relacionadas con los medios de comunicación: una es la competencia en tratamiento de la información y competencia digital y una segunda es la Competencia Comunicativa Audiovisual.

¿Habéis oído hablar de estas dos competencias en la escuela?

Chica: **No.**

Dos chicos: **No.**

COL·LEGI MONTSERRAT:

Conductora: En el sistema educativo se ha incorporado un nuevo concepto, que es el concepto de competencia. ¿Esto os suena?

Chico: **Sí, nosotros trabajamos por competencias.**

(...)

Conductora: Muy bien. ¿Y el concepto de competencia en comunicación audiovisual o de competencia en tratamiento de la información? Si os acordáis, era una de las preguntas de la encuesta. Esto...

Chica: **Me suena de la encuesta pero nunca nos han dicho....**

(...)

Conductora: ¿Habéis oído hablar alguna vez de **‘Educación Mediática’**? ¿Os suena este concepto?

Todos: **No.**

Conductora: ¿Os imagináis qué puede significar?

Todos: **No.**

IES MONTSUAR:

Conductora: En la encuesta, había una pregunta que decía: “¿has oído hablar alguna vez de la competencia comunicativa audiovisual y de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital?” ¿Os acordáis?

Chica: **No lo entendí** (risas)

Todos: **No.**

Conductora: Ninguno lo entendió; ¿esto significa que nunca habéis oído hablar de esto?

Chica: **Competencias... ¿de qué? Es que...**

Conductora: La pregunta exacta era si habíais oído hablar de esto, quizá en la escuela, quizá fuera...

Todos: No.

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **Yo no sabía qué era.**

Chico: **Yo tampoco.**

Chico: **Ni yo.**

Conductora: ¿Y se os ocurre qué puede ser esto? ¿Lo habéis oído alguna vez?

Chica: **No.**

Chica: **Lo de competencia... un poco; porque, claro, dos marcas que quieren ser mejores y... ¿no?**

Conductora: Sí, ese sería uno de los significados del concepto de competencia, pero más aplicado a la competitividad, sí. Pero en la escuela, el concepto de competencia...

Chico: **No, entre las escuelas... no sé.**

Chica: No.
Chico: ¿En las clases?
Chico: **No sé, no sé.**

Pese a no conocer la existencia de competencias básicas relativas a los medios de comunicación, los alumnos detectan que existe una cierta conciencia con respecto a este tema en sus propios centros. A su vez, *reconocen que realizan prácticas que no son habituales en la mayoría de centros; y consideran necesaria una cierta alfabetización mediática promovida desde la enseñanza obligatoria:*

Para los alumnos de la Escola Solc –donde se prioriza el estudio del lenguaje y la ideología de los medios– los alumnos destacan la necesidad de incidir en estas mismas dimensiones de estudio:

ESCOLA SOLC:

Chica: Está bien saber un poco de todo esto ahora que eres joven, porque no es una cosa que se hable mucho y también es importante.

Conductora: ¿No se habla mucho?

Chica: No, **la mayoría de escuelas no hablan de este tema.**

Chico: Este es un tema...

Chica: No sé, es un tema que... yo **conozco gente que no ha hecho nunca nada de esto.**

Conductora: ¿Os pasa, que tenéis amigos que están en otras escuelas y no trabajan estos temas?

Chico: Sí.

(...)

Chico: Es que **nosotros somos bastante afortunados:** hemos ido a la televisión, hemos ido a la radio, hemos participado como espectadores en un programa de televisión...

Conductora: Entiendo. Entonces os sentís afortunados y consideráis que esto se debe hacer desde la escuela.

Chica: Sí, porque así tienes posibilidades de **valorar los anuncios –para no dejarte engañar– o en el caso de los telenoticias, para saber cuál es el que más te interesa según los ideales de la cadena; para poder ver más allá de lo que te explican.**

A su vez, reconocen que, pese a que sus profesores promueven la adquisición de habilidades comunicativas a partir de debates en torno a los medios de comunicación, la mayoría de las veces ellos no se muestran demasiado participativos:

ESCOLA SOLC:

Chico: **Siempre estamos muy callados en clase.**

Chico: Nunca nadie dice nada.

Chica: **Nunca sabemos qué decir.**

Chica: **Los profesores se quejan bastante de que no participamos en clase.**

Chica: Intentan hacernos hablar trabajando en equipo y...

Chico: Cuando uno empieza pues siempre viene otro que se anima detrás y otro.

Chica: Sí, pero siempre tiene que haber uno que...

(risas)

Chica: **Muchas veces nos preguntan “¿qué pensáis sobre esto?” Y nadie dice nada.**

Chico: Quizá porque tienes miedo de que lo que piensas tú sea diferente a lo que piensan los demás. Yo creo que es un poco esto.

Chica: Sí.

En el centro Costa i Llobera los alumnos consideran que, si bien trabajan de forma intensiva con los ordenadores en el aula, los medios de comunicación a penas se tratan como objeto de estudio. En este punto, mientras que algunos estudiantes opinan que sería necesario trabajar estos aspectos; otros, los consideran “más interesantes” pero no “más importantes” ni “imprescindibles” en el curriculum escolar. Quienes opinan así, aseguran que en Bachillerato ya tendrán oportunidad de estudiar contenidos más relacionados con la actualidad:

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chico: Yo creo que **habría que encontrar una forma de relacionar lo que pasa con lo que nos están enseñando.**

(...)

Chico: Es como un tema que **estaría bien tratarlo pero sería de la escuela y... bueno, cuando me enseñan una cosa en la escuela, pues...**

Chica: **No te la aprendes tan bien como si te la enseñase otra persona. Es como decir: “es del cole... uffff”.** Y si vas fuera y te la explican pues dices: “anda, ¡qué interesante!”.

(...)

Chico: **No es imprescindible.**

Chica: **Exactamente; podríamos hacerlo pero no es lo más importante que podemos hacer.**

(...)

Chico: **Hay una asignatura nueva en bachillerato, se llama CMC, Ciencias para el Mundo Contemporáneo, y la descripción de esta asignatura que nos dieron fue: “para que podáis abrir un diario y entender lo que dice”.**

Chica: Ah, sí, ¡es verdad! Es decir, todo esto que estamos diciendo ahora se supone que lo haremos el año que viene.

Los alumnos del IES Montsuar destacan la necesidad de estudiar las dimensiones de lenguaje y creación –que son aquellas en las que el centro hace especial hincapié–. Consideran que estudiar el lenguaje audiovisual es necesario para aprender a ver y a entender la televisión. En este punto, afirman que la mayoría de la sociedad no sabe cuáles son las estrategias propias de esta forma de lenguaje. Con respecto a la dimensión creativa del estudio de los medios, se destacan dos principales ventajas: las habilidades comunicativas que proporcionan las prácticas educativas *en* medios y la posibilidad de orientar su futuro profesional *con* los medios.

IES MONTSUAR:

Chico: **Cuando estudias estas cosas te miras la tele de manera muy diferente.**

Chica: Sí, parece que lo diga de coña pero es verdad, sí.

Chico: Ahora veo un anuncio y... por ejemplo, la Heineken –que es una botella verde– pues ves que la chica va vestida de verde y que es una manera de confundirla con el producto y...

Chica: Inconscientemente, hay veces que...

Conductora: ¿Pensáis que esto es bueno saberlo?

Chico: Sí.

Conductora: **¿Y pensáis que la gente lo sabe?**

Chico: **No.**

Chico: Son estrategias que...

Chica: No lo saben.

Chico: Y **debería saberse, porque...**

Conductora: Por ejemplo, vuestros padres...

Chica: No, **mis padres no tenían ni idea, yo se lo explicaba y...**

Chico: **A mí me decían que eran chorradas.**

(risas)

Chica: **Es verdad, porque no te paras a pensarlo hasta que lo ves.**

Conductora: ¿Y pensáis que todo esto es positivo o que es anecdótico?

Chico: Sí, **nos da experiencia.**

Chico: Bueno, lo aprendes. Si luego te gusta o no te gusta...

Chico: Y también, que **el hecho de hacer exposiciones, de cara al futuro... pues es una cosa que ya sabrás hacer y no pasarás tantos nervios; estarás más tranquilo.**

Conductora: Así que te da una cierta habilidad comunicativa. Muy bien.

Los alumnos de la Institució Montserrat, valoran muy positivamente para su futuro los aprendizajes relacionados con medios de comunicación y TIC ofrecidos por el centro, al que consideran innovador en el tratamiento de los medios como instrumento y como objeto de estudio:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chica: Todo esto de **aprender informática es muy bueno. Un curso como el que estamos haciendo aquí puede costar mucho dinero fuera.**

Todos: Sí.

Chica: Es decir, que **si puedes conseguir, a través de la escuela, aprenderlo y ya tenerlo, es mucho mejor para ti.**

Chica: **En este centro tienes muchísimas posibilidades. Por ejemplo, todo el tema de radio que tocamos aquí, no te lo encontrarás en ningún lado.**

No obstante, consideran necesario profundizar en la dimensión de lenguaje (lectura, interpretación y reflexión del mensaje mediático) en el marco de las asignaturas de Lengua y Literatura:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: **En la misma Literatura ya lo haces, interpretas un texto: ¿qué quiere decir, etc.? Pues se debería hacer lo mismo pero con la imagen. Quizá la Literatura también tendrá que evolucionar porque deberían enseñarnos a interpretar otras cosas, como por ejemplo los anuncios.**

(...).

Chico: **Lo que nos enseñan a interpretar en Lengua Castellana y Literatura es el complemento directo, etc. Pero claro, yo no voy por la calle diciendo: “a ver... esto es un complemento directo, esto es...”.**

(risas)

(...)

Chica: No, **nadie nunca nos ha dicho qué es lo que hacen o cómo te manipulan los medios de comunicación.**

Chica: Puede que se haya hecho algún debate, pero algo muy puntual. **Nadie se para a explicarte cómo lo están haciendo, qué prácticas son las que utilizan los medios.**

A su vez, consideran imprescindible que los centros educativos profundicen en el estudio sobre el tratamiento de la información, en el marco del proyecto de investigación que deben realizar para finalizar sus estudios obligatorios:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Bueno, cada uno escoge un tema. Hay gente que sí que hace cosas sobre la comunicación, hay un alumno que lo está haciendo sobre las redes sociales.

Chica: **Para hacer este trabajo tocas algún medio seguro, porque estás continuamente en Internet buscando información o...**

Chico: Claro.

Chico: Y además, tienes que hacer entrevistas a la gente experta en tu tema y...

Chica: Sí, claro; entonces **da igual de qué hagas el tema, sea de lo que sea acabarás haciendo cosas que tienen que ver con la comunicación y los medios de información.**

Conductora: ¿Y os enseñan un poco con qué criterios buscar esta información? Por ejemplo, qué fuentes de información pueden tener más credibilidad o...

Chica: No. Es que este es otro tema, **nos han hecho hacer un trabajo de investigación sin explicarnos antes cómo se hace esta investigación.** A ver, es cierto que hicimos unas actividades antes de empezar, pero...

Chico: **Lo que hicimos era muy básico.**

Conductora: **¿Sabéis cómo buscar esta información?**

Chica: **No.**

Chico: **En Google.**

Chica: **Sí, pero...**

Para algunos de los estudiantes del IES Montsuar debería existir una asignatura obligatoria denominada 'comunicación'; para otros, debería incluirse como un trimestre de la asignatura de Tecnología o bien como una asignatura obligatoria impartida en un único trimestre pero en diversos cursos:

IES MONTSUAR:

Chica: Yo creo que en Tecnología **ya hicimos bastante; no puede ser una asignatura obligatoria**, porque no es como tener que hacer Matemáticas.

Chico: Ya...

Chico: Pues **yo creo que sí debería ser obligatoria, porque ahora el mundo se encamina mucho hacia todo esto** y tener una base siempre va bien.

Chica: Pero tampoco puedes hacer tres horas a la semana, como hacemos de Matemáticas, por ejemplo.

Chico: ¿Por qué no? Pues **seguramente le sacarías más provecho a una clase de estas que no a una clase de mates. (...) Seguro que si haces la asignatura de esto de la comunicación, te servirá, seguro; porque el mundo gira hacia eso; quieras o no quieras te encontrarás con eso; te vas a encontrar mirando la tele, mirando e-mails, escuchando la radio...**

Chica: Pero la tecnología tiene muchas cosas, tiene el tema de la electricidad, tiene el tema de...

Chico: Es que **yo no estoy hablando de tecnología, yo estoy hablando de comunicación.**

Chico: Claro, él también tiene parte de razón, porque las tecnologías, hoy en día, son muy necesarias para cualquier carrera, porque necesitas utilizar el Powerpoint, el Word y también necesitas guiarte a la hora de hacer un trabajo y saber dónde tienes que consultar cada cosa.

Dos chicos: **Obligatoria.**

Chica: **¡No!**

Chica: **Yo creo que se tendría que añadir dentro de Tecnología.**

Chica: **Sí; o que se haga en un trimestre.**

Chica: **Que sea obligatoria pero un trimestre.**

Chico: **Sí.**

Chica: **Sí.**

Chica: **Sí.**

(...)

Chica: **¿Tú crees que eso lo necesitas para vivir bien?**

(Todos. Risas).

Chico: Yo pienso que la gente debe saber estas cosas, **si no las sabes, te manipulan; tienes que tener criterio y saber opinar.**

Los alumnos de la Institució Montserrat muestran cierto escepticismo ante centros que acompañan la inclusión del ordenador personal con la aplicación de nuevas metodologías en el aula con el objetivo de dotar de mayor autonomía y flexibilidad de trabajo al estudiante:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: La semana pasada vino una chica que era profesora de la universidad de Irlanda que estaba visitando centros por toda Europa que tuviesen este interés en las TICs. Y antes de venir aquí estuvo en **una escuela de Madrid donde todos los alumnos trabajaban con ordenador y en la clase había muchos profesores por allí, dando vueltas. Los alumnos tenían unos trabajos para entregar a final de semana y cada uno hacía lo que quería, se lo planificaba a su manera.**

Conductora: Y esto qué os parece.

Chico: No sé...

Chica: **A mí me parece mal.**

Chica: **A mí también.**

Chico: Ufff...

Chico: **Claro, mal por la envidia que os da, ¿eh? (risas).**

Chica: **No, no; para nada.**

Conductora: ¿Cómo?

Chico: **A mí me gustaría mucho hacerlo.**

Chico: Es que tienes que tener el chip de que tienes que trabajar y...

Chica: **Eso es muy difícil, ¿eh? Parece “guau, ¡qué chulo!”, pero yo creo que es muy difícil organizarse uno mismo. Yo no me imagino** diciendo: “vale, estoy 30 minutos haciendo el trabajo de mates y luego me pongo con...”; me parece muy difícil.

Por último, una de las principales críticas que muestran con respecto a su trayectoria educativa en el IES Montsuar –en materia de medios y TIC– es el escaso uso que realizan de los ordenadores y la falta de continuidad en las materias optativas de audiovisual diseñadas por el centro:⁶⁷²

IES MONTSUAR:

Chico: **Sería necesario profundizar un poco más.**

Chicas: Sí.

Conductora: ¿Qué encontráis a faltar?

Chica: Ordenadores.

Chico: Sí, **trabajar con ordenadores.**

⁶⁷² En este punto, los alumnos detectan una de las principales críticas del Proyecto Curricular de Centro señaladas por el coordinador MAV, Francesc Alamon, al considerar que: “Empiezas desde cero cada trimestre y esto tiene un problema: no tienes nunca a gente especializada y formada. Has empezado con ellos desde cero y los has puesto en un nivel y ahí los dejas. Por ejemplo, estos de publicidad, han llegado hasta donde han llegado, y el año que viene harán radio y volverán a empezar desde cero y llegarán hasta donde lleguen. Y así van pasando de un medio a otro”. Ver entrevista a Francesc Alamon en Anexo 20.

Chica: Por ejemplo, **este crédito de publicidad lo tuvimos en segundo, ¿por qué sólo en segundo? Lo podrían haber puesto también en tercero y en cuarto para ir aprendiendo cada vez más.**

Chico: **Sí**

Chica: **Sí.**

Chica: **Ahora haces radio, que es una cosa completamente diferente y... bueno, también está bien, pero no vuelves a hacer nada de publicidad. Otra vez vuelves atrás. Te deberían dar la opción de continuar.**

Los alumnos del Institut-Escola Jacint Verdaguer destacan la importancia del trabajo exhaustivo con ordenadores personales diseñado por el centro; identificando como un aspecto necesario para su formación el dominio instrumental tecnológico. A su vez, consideran “interesantes” los contenidos relacionados con la comunicación audiovisual propuestos por el centro; con los que trabajan, principalmente, la dimensión de lenguaje y creación. No obstante, no los perciben como contenidos “necesarios” en el marco de la educación formal obligatoria:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: Hombre, ahora **la informática está muy presente en todas partes.**

Chico: **Se tiene que salir al mundo laboral sabiendo informática y...**

(...)

Chico: Pienso que estas cosas **está bien saberlas.**

Chica: **Sí te interesa, sí.**

Chico: Hombre, para un futuro... sí.

Chico: Si no te interesa...

Conductora: Entonces es más una cuestión de que te interese, no de que sea necesario, ¿no?

Chico: **Necesario, necesario... no es.**

Chica: **No.**

Chico: No te morirás por no saber los tipos de planos.

Entre las principales ventajas de trabajar con una metodología centrada en el ordenador y el desarrollo de proyectos, los estudiantes destacan las habilidades comunicativas que han adquirido para elaborar presentaciones, así como su capacidad para estudiar de manera autónoma:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: **Siempre hacemos muchas presentaciones o explicaciones delante de la clase; lo hacemos muy a menudo.**

Chico: Y cuando sabes mucho de un tema, no hace falta ni que mires el Powerpoint.

Chica: **Sí, nos están enseñando a que el Powerpoint sea algo que está ahí como complemento;**

es decir, a que expliquemos sin mirar.

Chico: Sí, es **un recurso**.

(...)

Chico: Cuando fuimos a Expodidáctica teníamos que presentar un Power que no habíamos visto antes; nos lo enviaron por la mañana y lo presentamos.

Chica: Sí, hacemos estas cosas.

Chico: La gente se pensaba que lo llevábamos muy preparado.

Chica: **Ahora tenemos la capacidad de que, aunque no hayamos visto algo nunca, nos ponemos y en poco rato, lo sabemos hacer.**

Los estudiantes consultados consideran que su centro de estudio opta por el trabajo por proyectos gestionados por ordenador porque “resulta más fácil aprender así”, porque “se aprende mejor” o porque “será mejor para su futuro”:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chica: Porque **es más fácil aprender así**.

Chico: Eso depende, porque si tienes ganas de aprender algo lo aprenderás, sea con el sistema que sea.

Chico: Para fomentar este aprendizaje.

Chico: Sí, de cara al futuro.

Chica: Es más divertido, supongo.

Chico: **Es una manera más entretenida.**

Chico: También porque **es más actual**, hace bastantes años que está el tema de escribir a mano; quizá **ya llegaba la hora de actualizarlo todo un poco**. Yo creo que **se aprende más entendiendo las cosas que no memorizándolas. Creo que no servirá de nada tomar apuntes y tomar apuntes y...**

Chica: Ya, es mejor sabértelo.

Entre las principales desventajas de esta metodología de trabajo en el aula, señalan su dificultad para hacer frente a un proceso educativo transmisivo tradicional (“escuchar, entender y tomar apuntes”); al que consideran que deberán adaptarse si deciden cursar los estudios de secundaria no obligatoria:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **Yo creo que, con respecto a otras escuelas, a nosotros nos falta saber tomar apuntes cuando habla el profesor.**

Chica: **No sabemos demasiado cómo hacerlo.**

Chica: **O estudiar codo con codo, ¿sabes?**

Chico: **Cuando lleguemos al Bachillerato y el profesor empiece a hablar... nosotros estamos acostumbrados más a... preguntarle al profe, a...**

Chica: **A buscar...**

Chico: **A hacer cosas más dinámicas; no tanto...**

Chica: Esto de **escuchar, entender y tomar apuntes todo a la vez...**

Los alumnos del Col·legi Montserrat, que también trabajan bajo un diseño curricular fundamentado en proyectos desarrollados a través del uso intensivo del ordenador, aseguran que una de las principales ventajas de este sistema es la habilidad para aprender a utilizar de forma autónoma las herramientas tecnológicas. En este punto, valoran positivamente la dimensión creativa de los medios ofrecida por el centro:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: Yo creo que se trabaja mejor haciendo tú mismo las cosas; si te dicen: “haz esto” pero no te han enseñado cómo. Es decir, si tenemos que utilizar un programa o algo y **lo descubres solo en vez de preguntando al profesor.**

Consideran que en su centro se ha optado por esta metodología de trabajo para hacer más complejo el proceso educativo y adaptarlo a las nuevas realidades sociales donde es necesario saber buscar y tratar la información:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Conductora: ¿Consideráis que la sociedad en la que vivís ha cambiado mucho con respecto a la de vuestros padres?

Chica: Sí, por Internet. **Ahora tenemos muchas cosas a nuestra disposición y necesitamos saber seleccionar las que son buenas.** Ellos, en cambio, **no tenían que buscar tanto, se supone que tenían los diarios, donde ya tenían las informaciones buenas, no tenían tanta información como nosotros tenemos ahora.**

(...)

Conductora: ¿Por qué creéis que ahora estudiáis con ordenador?

Chico: **Porque ofrece más ventajas que estudiar con el método tradicional.**

Chico: **Para que sepamos buscar la información.**

Chica: **Para que sea un poco más complicado, porque antes lo tenías todo dado, con el libro de texto; ahora debes ser tú el que lo busque.**

(...)

Chica: Porque **cada vez lo pide más la sociedad y las carreras.**

Chica: Sí.

Chico: Y porque **es más eficaz a la hora de aprender. La mejor manera de aprender tú mismo** es cuando le explicas a otra persona lo que has aprendido.

A su vez, son conscientes de que en la mayoría de centros se trabaja con metodologías mucho menos innovadoras:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chico: Yo tengo amigos a los que les digo: “sí, en la escuela trabajo con ordenador” y se quedan: “¿cómo? ¿Tú solo con un ordenador?”. Y yo: “sí, sí”.

Chico: Siempre hemos trabajado de una manera diferente.

Chico: **Cuando nuestros amigos trabajaban de manera que el profesor hablaba y ellos apuntaban y al cabo de una semana tenían un examen; nosotros trabajábamos en grupos de tres, nos dividíamos un tema, después se ponía en común...**

Conductora: ¿Ya desde la Primaria?

Todos: Sí.

(...)

Chica: **Yo creo que este desfase [entre educación y sociedad] está en todos los colegios.**

Chica: **Sí.**

Chica: En la mayoría de centros, los alumnos no saben trabajar en grupo o trabajar con gente con la que no quieres trabajar; aquí nos enseñan que hay que hacerlo y...

Chico: Yo creo que **lo que hacemos ahora mismo es lo que están pidiendo en el mundo laboral: trabajar en grupo y saber dominar todas las técnicas de lo que es la comunicación y la tecnología.**

Muchos de los alumnos consultados consideran que el colegio no trabaja en profundidad –aunque debería hacerlo– los aspectos relacionados con el lenguaje de los medios. No obstante, una minoría manifiesta conocer “de forma intuitiva” sus principales aspectos:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: **Como quiero ser periodista me gusta mucho mirar cómo dan las noticias.** Por ejemplo, miro qué noticias ponen primero: las más interesantes o las más importantes; y después ya van tirando hacia las menos importantes o las que están relacionadas con el ocio. Y... no sé...

Es algo que hago sola, en casa.

(...)

Conductora: ¿Y el resto, lo hacéis?

Todos: **No.**

(...)

Conductora: ¿Y esto lo habéis trabajado en alguna ocasión en la escuela?

Todos: **No.**

Chico: No sé, estás viendo la tele y ves una noticia y cambias de canal y... te das cuenta.

(...)

Conductora: ¿Consideráis que esto se debería trabajar en las escuelas?

Chica: **Sí.**

Chica: **Como mínimo, conocer que hay otros puntos de vista y que no todo es verdad.**

Chica: Exacto, que nos manipulan.

Chica: (...) **Nos han explicado el tema de ‘objetividad y subjetividad’; pero no con noticias; sólo con textos.**

Cabe destacar la apreciación de una de las estudiantes, quien considera *que la dimensión creativa que se trabaja en el centro –a través de la realización de proyectos y presentaciones en el aula– si bien permite desarrollar habilidades*

comunicativas, parte de la recepción y reproducción de información; y no propiamente de un proceso de creación:

COL·LEGI MONTSERRAT:

Chica: **Yo creo que se tendría que trabajar un poco más la parte de crear tú cosas en la web. Es decir, en la escuela se hacen más cosas de buscar que no de que tú aportes alguna cosa.**

(...)

Araceli: Pero en las asignaturas hacéis blogs y foros y wikis...

Chica: Sí, pero fuera de la escuela no lo hacemos. Personalmente, a mí nunca me han enseñado cómo hacer un blog o una web para que quede bien. (...) Es que, no sé, **a veces tengo la sensación de que sólo utilizo Internet para coger cosas, pero no para poner nada.** Siempre he pensado que **hay mucha gente que se dedica a poner cosas en la web y en cambio yo nunca he hecho nada, sólo he ido mirando.**

Para los alumnos del IES Sant Just debería priorizarse el estudio de la dimensión relativa al dominio instrumental tecnológico sobre otras dimensiones propias de la comunicación audiovisual, como la dimensión reflexiva. Algunos de los participantes en el grupo de discusión opinan que la enseñanza relativa a los medios proporcionada por el centro es insuficiente; para otros, no es necesario profundizar en este ámbito de estudio:

IES SANT JUST:

Conductora: ¿Pensáis que se tienen que trabajar estas cosas (lenguaje audiovisual) en la escuela o que ya las sabéis?

Chica: Hay gente que no lo sabe tanto.

Chica: **Yo creo que más o menos ya lo sé todo.**

Chico: Es que no creo que lo tengamos que saber todo; **creo que sobre todo tenemos que saber informática, cosas sobre el ordenador.**

(...)

Chica: **Sí, las dos cosas [son importantes]; pero más la parte tecnológica.**

C: Y... ¿la parte sobre reflexión de los medios?

Chico: No.

Chico: Yo creo que también está bien saber cómo funciona la tele, la radio...

Chica: Yo pienso que también; mínimamente, pero sí.

C. **¿Y estos mínimos que dices, se hacen?**

Chica: **Yo creo que no.**

Chico: **Un año, como mucho; en un trimestre y ya está. Es como un tema dentro de un trimestre. Es el tema de las tecnologías, te explican cómo funciona la tele, la radio, y cómo llegan las ondas y qué tipos de ondas y... ya está. (...) Si luego quieres estudiar alguna cosa que tenga que ver con esto, ya te lo explicarán; pero, si no quieres, ¿para qué vas a estudiar algo que no...?**

Chico: Es que yo creo que en el cole ya estudiamos lo básico, no creo que haya que profundizar más en este tema.

(...)

Chica: **Esto de los vídeos y saber los tipos de planos y... yo creo que sí que son cosas**

importantes.

Chico: **Pero es que eso, en tu vida, no te va a servir para nada.**

Chica: **Bueno, no lo sabes...**

Chico: **Es que en realidad dará igual dónde trabajes. Puedes hacer cualquier faena pero siempre necesitarás utilizar el ordenador.**

En todos los casos, –coincidiendo, en este punto, con algunas reflexiones identificadas en el centro Costa i Llobera– para los estudiantes del IES Sant Just, el proceso educativo, cuando es esencialmente transmisivo, deja de ser motivador:

IES SANT JUST:

Chico: Bueno, es que es eso, **te lo explica el profe, lo haces y: “sí, sí; muy bien, muy bien”.**

(...)

Chico: **Yo antes estaba en otra escuela y cuando llegaba el profesor, si tocaba Sociales, por ejemplo, te preguntaba qué sabías sobre el tema que tocaba ese día y entonces, a partir de lo que habíamos dicho, nos daba la clase.**

C: **¿Y qué te parece este sistema?**

Chico: **Pues que era mucho mejor, porque primero explicabas lo que sabías y luego, una vez te daban la materia, a veces te cambiaba la forma de pensar y lo veías de otro modo.**

Chica: **Me gusta más ese sistema porque a veces, te cansas de escuchar y si no tienes el día o algo... ya ni escuchas ni tomas apuntes ni nada. Y luego llegas a casa y no sabes qué tienes que estudiar.**

C: **¿Os aburrís mucho en clase?**

Todos: **Sí.**

Chica: **Yo creo que es por el tipo de forma en que se dan las clases.**

Para los estudiantes que no trabajan con ordenadores en las aulas, Internet es una ‘herramienta de futuro’ en la educación (Institució Montserrat); mientras que, para aquellos alumnos familiarizados con su tratamiento instrumental educativo (I-E Jacint Verdaguer), Internet es una ‘herramienta del presente’ y, por consiguiente, es lógico que tenga un lugar destacado en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la educación formal:

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Bien, yo **creo que esto se hace porque, en teoría, eso será el futuro, ¿no?** Entonces, quizá es cierto que ahora mismo bajan las medias, pero en diez años a lo mejor resulta que suben con respecto a las que tuvimos el año pasado. Es algo nuevo y todavía hay que mejorarlo y acabar de perfilar todos los detalles.

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: **Yo creo que el ordenador no es una herramienta del futuro, es una herramienta del presente, es decir, ya está aquí;** así que eso de que somos una escuela futurista... no sé, ya no es verdad.

*Los alumnos que no están habituados al trabajo intensivo con ordenadores en las aulas, coinciden con algunos de sus profesores en la dificultad de transformar en herramienta de trabajo aquello que hasta ahora ha formado parte, exclusivamente, de sus contextos de ocio:*⁶⁷³

INSTITUCIÓ MONTSERRAT:

Chico: Yo creo que es cuestión de que todos nos adaptemos, tanto los profesores como los alumnos.

Chica: Es que nosotros conocemos el ordenador como una cosa de ocio; supongo que los que lo utilicen desde pequeños cada día como herramienta de trabajo en las escuelas lo verán como un instrumento de trabajo.

Todos: Sí

Chica: Nosotros estamos tan acostumbrados a que cuando descansamos es un ordenador y cuando trabajamos es un libro, que... ahora coger esta mentalidad de que es para estudiar, cuesta.

Chico: Exacto. Esa conclusión es muy buena.

En los diversos centros consultados, los estudiantes coinciden en destacar que una de las principales dificultades del trabajo intensivo con ordenadores en las aulas es la falta de capacidad de 'planificación' y 'autocontrol' por parte de los alumnos:

INSTITUT-ESCOLA JACINT VERDAGUER:

Chico: No sé, aquí no te enseñan a organizarte; te tienes que espabilar tú.

Chica: Pero es normal, no sé, cuando seas mayor tampoco te organizarán...

Chica: Es que eso tampoco te lo van a enseñar en ningún lado.

Chico: Ya.

Chico: Es tu tiempo, y tú lo inviertes en lo que quieres.

(...)

Chico: Pero por ejemplo, cuando estamos en Sociales y toca hacer diarios; pues si a ti no te da la gana de hacer diarios, pues no los haces.

Dos chicas: Ya, pero entonces es tu problema.

⁶⁷³ Ver apartado 7.2.

ESCOLA COSTA I LLOBERA:

Chica: **Cuando el profesor se queda delante de la clase y, te está poniendo ahí la familia lingüística, dices: “ufff...”. Entonces desconectas.**

Conductora: Cuando estáis en este tipo de clase que comentáis, donde el profe se sienta en la silla y todo os parece muy aburrido...

Chico: **No hay persona que no esté en el Facebook.**

IES SANT JUST:

C: ¿Por qué creéis que hay esta obsesión con conectarse a Facebook en clase? Si ya lo hacéis cuando salís de clase, ¿no?

Chica: Porque **a veces te aburres y...**

Chico: Hombre, es que **si tienes que escoger entre un libro y estar jugando, siempre estarías jugando.**

C: Entonces, ¿pensáis que trabajar con el 1x1 requiere una cierta habilidad para controlarse uno mismo?

Todos: Sí.

C: **¿Vosotros pensáis que tenéis esta capacidad?**

Todos: (risas)

7.3.7 Habilidades necesarias para ser competente en medios y TIC

A lo largo de los grupos de discusión desarrollados con alumnos de cuarto de ESO, *se detectan un total de once habilidades necesarias para ser competente en medios y TIC*. Para los alumnos de los diversos centros consultados, estas competencias constituyen la esencia de la Educación Mediática. A continuación las numeramos según el consenso alcanzado en las diversas escuelas:

Competencias para desarrollar la Educación en Medios de Comunicación en el contexto educativo:

- Dominio instrumental
- Expresión oral y escrita
- Búsqueda, tratamiento y gestión de la información
- Conocimiento del lenguaje persuasivo de los medios
- Capacidad de aplicar el instrumento tecnológico para comunicar ideas
- Lógica/sentido común/capacidad resolutoria y creativa
- Habilidad para trabajar en grupo
- Capacidad de autocontrol
- Conocimientos sobre el impacto histórico-social y las posibilidades de uso de las redes sociales
- Conocimientos de cultura general sobre política, economía y actualidad en los medios
- Capacidad de organización personal

Como se desprende de los datos descritos a lo largo del apartado 7.3, el dominio instrumental es considerado una competencia imprescindible en el marco de la Educación en medios de comunicación. *Para los 42 alumnos que han participado en las dinámicas de grupo de las que se desprenden las conclusiones que presentamos a continuación, el dominio instrumental es una habilidad fundamental en el proceso de alfabetización mediática.* No obstante, existe un amplio consenso entre los alumnos consultados en que la domesticación y apropiación del instrumento debe ir acompañada de habilidades relacionadas con la dimensión del lenguaje audiovisual, así como con la capacidad de reflexión crítica ante la información y los medios de comunicación. Por ello, *en cinco de los siete grupos de discusión se establece igualmente como prioritario el dominio del lenguaje de los medios, la correcta expresión oral y escrita y la capacidad para buscar, tratar y contrastar la información. Un total de 30 alumnos aseguran que estas tres competencias deben ser una prioridad para los curriculums de enseñanza obligatoria.*

A su vez, resulta altamente significativo que en cuatro de los siete grupos de discusión se defiende la necesidad de promover en los estudiantes la capacidad de gestionar y rentabilizar una amplia variedad de recursos para alcanzar soluciones originales y creativas. En este punto, *más de la mitad de los alumnos consultados identifican dos nuevas competencias: la capacidad de aplicar los instrumentos tecnológicos para comunicar ideas en distintos lenguajes y soportes; y la habilidad para gestionar de manera autónoma, eficiente y creativa la resolución de problemas e inconvenientes no previstos en el momento de llevar a cabo una amplia diversidad de tareas.*

Si bien 24 de los 42 alumnos destacan la importancia de ser autónomo en la resolución de problemas, en tres de los siete grupos de discusión (IES Sant Just, Col·legi Montserrat e Institut-Escola Jacint Verdaguer), los alumnos manifiestan un absoluto consenso en la necesidad de adquirir habilidades comunicativas que doten a los estudiantes de la capacidad de trabajo en equipo. En este punto, resulta significativo que en dos de los tres centros en los que se alcanza este consenso –el Col·legi Montserrat y el Institut-Escola Jacint Verdaguer– el trabajo cooperativo es una de las principales metodologías promovidas por el profesorado del centro.

Por otra parte, *en dos de los grupos de discusión, el “autocontrol” –entendido por los estudiantes como la capacidad de gestionar el uso tecnológico con finalidades no sólo ociosas sino también educativas; y que, por tanto, se equipara a un cierto sentido de la responsabilidad– se sitúa entre las necesarias competencias educomunicativas.* Resulta significativo que esta conclusión aparezca en dos de los cuatro grupos de discusión desarrollados con alumnos de cuarto de ESO que no han participado en experiencias de trabajo intensivo con ordenadores personales en las aulas (IES Montsuar y Escola Solc).

En dos de los grupos de discusión (Institució Montserrat y Costa i Llobera), los alumnos manifiestan que la Educación Mediática ofrecida por los centros educativos debe incluir contenidos curriculares que permitan al estudiante adquirir conocimientos relacionados con la actualidad política y económica que domina la agenda de los medios. En este punto, *también son dos los grupos de discusión en los que se concluye la necesidad de que los diseños curriculares contemplen contenidos específicos sobre el impacto histórico-social y las posibilidades de uso de las redes sociales (IES Montsuar y Col·legi Montserrat).* Por consiguiente, *más de la mitad de los alumnos consultados sostiene que una verdadera Educación Mediática pasa por no excluir a los menores de los acontecimientos históricos de los que también son partícipes como ciudadanos.*

Una última competencia clave, señalada exclusivamente en uno de los grupos de discusión pero no por ello menos importante, es la ‘capacidad de organización personal’. Para los alumnos del Jacint Verdaguer, acostumbrados a metodologías de trabajo que ponen el acento en el estudiante y en el proceso de investigación educativa, la organización personal –que entienden como un aspecto muy ligado a la capacidad de adaptación a entornos cambiantes– es clave para la gestión y desarrollo de multiplicidad de tareas y proyectos que deben llevarse a cabo durante un mismo periodo de tiempo. La habilidad de administrar el tiempo y de afrontar profundos cambios en los entornos de trabajo, es considerada una competencia clave que debe adquirirse ya en sus primeras etapas de formación.

La tabla que presentamos a continuación permite valorar el grado de consenso alcanzado con respecto a estas once competencias clave desarrolladas a lo largo de las siete dinámicas de grupo:



A su vez, en la siguiente tabla se presentan las competencias identificadas y consensuadas en cada centro (1. Escola Solc; 2. Costa i Llobera; 3. IES Montsuar; 4. Institut-Escola Jacint Verdaguer; 5. IES Sant Just; 6. Institució Montserrat; 7. Col·legi Montserrat):

Centros → Competencias ↓	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Dominio instrumental	X	X	X	X	X	X	X
Expresión oral y escrita		X	X	X		X	X
Búsqueda, tratamiento y gestión de la información	X	X	X			X	X
Lenguaje persuasivo de los medios	X	X	X			X	X
Aplicación del instrumento tecnológico para la comunicación de ideas		X	X	X			X

Lógica/sentido común/capacidad resolutive y creativa				
	X	X	X	X
Trabajo en grupo				
		X	X	X
Autocontrol				
	X	X		
Impacto y posibilidades de uso de las redes sociales				
		X		
Política, economía y actualidad				
			X	
Organización personal				
		X		

7.4 Resultados del estudio de caso y análisis de datos I. Conclusiones de la fase cualitativa de la investigación

De las entrevistas en profundidad llevadas a cabo a 12 investigadores que desarrollan su actividad profesional en la interrelación de los ámbitos de educación, medios de comunicación y sociedad se desprenden las siguientes conclusiones:

- En el ámbito de la investigación académica existen ciertas reticencias con respecto al uso (y abuso) de las nociones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento; al considerar que a menudo sirven para enmascarar la emergencia de estructuras sociocomunicativas que nos sitúan en contextos de profundos cambios y, por consiguiente, en sociedades en crisis.
- En el ámbito de la investigación académica se detectan ciertas discrepancias teóricas en torno al objeto de estudio y sus principales dimensiones. Sin embargo, pese a que la mayoría de investigadores consultados no considera la distorsión conceptual como una prioridad para la consolidación de la Educación en Medios, se tienden a adoptar nociones abarcativas –generalmente vinculadas a los conceptos de ‘competencia’ y ‘comunicación’– para evitar concepciones

tecnologicistas; más propias de la defensa de una educación centrada únicamente en el instrumento.

- La totalidad de los investigadores consultados coincide en que la aprehensión del instrumento es sólo el punto de partida de la Educación Mediática; cuya finalidad última se sitúa en la reflexión y problematización de los medios como objeto de estudio en sí mismos.
- Existe un cierto acuerdo entre los investigadores en que la implementación de la Educación en medios debe partir, necesariamente, de los procesos de recepción y, por consiguiente, de la emoción hacia la reflexión.
- La totalidad de los entrevistados se muestra a favor de la consideración de la Educación Mediática como una nueva competencia o una nueva necesidad alfabetizacional que debe contemplarse en la educación formal, y no relegarse exclusivamente a otros contextos educacionales de naturaleza no formal o informal.
- Para los expertos consultados, una de las principales dificultades para la creación de estos nuevos entornos sociocomunicativos en la educación secundaria radica en la falta de espacios para el diálogo, la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores de un mismo centro.
- Más allá de la dicotomía instrumento/objeto, los investigadores señalan diversas dimensiones de estudio que no niegan, sino que integran y concilian, la vertiente instrumental. Sin bien no existe unanimidad en cuáles de estas dimensiones deben priorizarse en las aulas, las más referenciadas son el lenguaje, la ideología y valores y, sobre todo, la relativa a la creación.
- Al margen de las prioridades de estudio que establece cada investigador, para la mayoría de los expertos consultados la dimensión instrumental recibe un tratamiento prioritario en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Una gran mayoría de los expertos consultados considera que la educación tradicional está en crisis o, dicho de otro modo, que el modelo comunicativo de la educación basado en la transmisión ha quedado obsoleto. Se identifica la Educación Secundaria Obligatoria como el núcleo central de la problemática educativa. A su vez, se tienden a establecer paralelismos entre la crisis de la sociedad –entendida como un proceso convulso de cambio y transformación– y la crisis de la escuela.
- De las entrevistas realizadas a los expertos no se desprende un consenso en torno a si la educación mediática debe seguir siendo considerada una competencia transversal o bien debería redefinirse como una nueva asignatura. No obstante, se detectan diversas tipologías y preferencias de introducción de los medios y las TIC en las aulas que se sitúan, principalmente, entre la transversalidad real y la complementariedad: Una gran mayoría de los investigadores consultados manifiesta estar a favor de la transversalidad *real* como alternativa a la creación de una nueva materia. En este punto, existe una creciente tendencia a ver el trabajo por proyectos como una solución para la consolidación de la transversalidad real; a su vez, una minoría de los investigadores consultados reclaman una apertura de miras en el ámbito de la investigación que permita diseñar estrategias de complementariedad (transversal-instrumento y asignatura-objeto de estudio).
- Se detecta un notable consenso en que la inclusión de los media en el curriculum educativo sigue siendo, aún hoy, pese a su reconocimiento legal, una cuestión de voluntarismo.
- Existe unanimidad entre los investigadores en que nativo no es sinónimo de plenamente competente y que, pese a que existen ciertas habilidades que adquieren de manera intuitiva, el distanciamiento y la reflexión sólo pueden llegar a través de un necesario acompañamiento adulto. No obstante, la totalidad de los investigadores entrevistados alertan sobre el creciente proceso de distanciamiento cultural entre jóvenes y adultos que, si bien no constituye un

fenómeno nuevo, tiende a agravarse a través de la distancia en la apropiación y consumo tecnológico en clave generacional.

- Entre los expertos consultados se manifiesta un cierto escepticismo frente a los proyectos de tecnologización de las escuelas. Para la mayoría, su aplicación suele responder más a una voluntad política que a una propuesta diseñada con rigurosidad para promover un cambio en las praxis educativas: los investigadores coinciden en señalar que la introducción de nuevas tecnologías en el aula suele reproducir el modelo educativo transmisivo tradicional.
- Existe un amplio consenso entre los investigadores consultados en que la introducción de los medios y las TIC en las aulas debe promover una verdadera revolución educativa. Para una gran parte de los expertos, esta revolución pasa por la implementación de modelos educativos que integren el elemento lúdico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se identifica como una pieza clave la existencia de centros pioneros con una cierta tradición en la inclusión de los medios y las TIC en las aulas al servicio de un cambio de metodologías. Existe un cierto consenso en que la revolución de la educación sólo es posible si parte del interior de los centros y, por consiguiente, si cuenta con el apoyo del profesorado.

De las entrevistas en profundidad llevadas a cabo a 10 profesores que desarrollan su actividad como directores y/o coordinadores MAV en los siete centros de educación formal obligatoria que han participado en la presente investigación, se desprenden las siguientes conclusiones:

- Los directores y coordinadores de medios de comunicación audiovisual de los centros consultados coinciden en destacar la importancia de una organización interna y global con respecto al papel que deben adoptar los medios y las TIC (como instrumento y como objeto de estudio) en las diversas etapas educativas de la educación formal obligatoria. En este punto, se plantean diversas

estrategias entre las que destacan su introducción y justificación en el ideario del centro (Proyecto Educativo de Centro) o la creación de Comisiones TIC y Departamentos de Comunicación que orienten y supervisen el desarrollo curricular de la CTICD y la CCLA.

- En las entrevistas realizadas a profesores y directores se verifica, como ocurrió en las entrevistas llevadas a cabo a expertos, que es más habitual encontrar espacios y tiempos destinados a la Educación Mediática en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria. Si bien puede parecer que la Educación Secundaria Obligatoria es más oportuna para un estudio crítico y reflexivo en torno a los medios de comunicación; la rigidez de los curriculums de Secundaria dificulta notablemente tanto su tratamiento transversal como su ubicación en un espacio propio.

- En los siete centros que han formado parte del trabajo de campo se plantea una estrategia de complementariedad cercana a la propuesta por una minoría de los expertos consultados. De este modo, se garantiza una doble modalidad de implementación: instrumental-transversal y objeto de estudio-asignatura. Entre las principales fórmulas de introducción de los *media* como objeto de estudio, cabe destacar cuatro:
 - En primer lugar, el diseño y creación de una trayectoria de materias optativas a lo largo de la ESO, consolidadas y no discutidas en el centro.
 - En segundo lugar, la conversión de materias optativas en materias obligatorias que garanticen el acceso a la educación en medios a todos los estudiantes de la secundaria obligatoria.
 - En tercer lugar, la conversión de los proyectos de investigación de cuarto de ESO en proyectos de investigación en comunicación.
 - En cuarto lugar, la introducción de la Educación en medios de comunicación a través del trabajo por proyectos, en el marco de sistemas educativos basados en una triple cooperación: docente-docente, docente-alumno y alumno-alumno.

- La búsqueda de estrategias de introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio a través de espacios (materias) concretos, se fundamenta en la creencia –compartida con los expertos– de que la transversalidad real, como el trabajo por proyectos o la evaluación por competencias, es uno de los principales retos para la Educación y la Educación Mediática. Sin embargo, la búsqueda de estos espacios concretos e innovadores depende, en muchas ocasiones, de la voluntad de un único profesor. En este punto, se constata la existencia de una cierta fragilidad en la introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio en las aulas debido a la movilidad y/o la carga lectiva del profesorado.
- Entre los profesores de Secundaria concienciados con la necesidad de introducir los medios como instrumento y como objeto de estudio en las aulas, la tendencia se sitúa en el reconocimiento de tres principales dimensiones. Nuevamente (como en el caso de las entrevistas a los expertos), se destacan, por orden ascendente, el estudio de la tecnología, el lenguaje y la creación.
- Los coordinadores MAV de los centros que han formado parte del trabajo de campo coinciden con los expertos al mostrarse a favor de la educación en medios desde un paradigma crítico y reflexivo. La totalidad de los profesores y directores consultados coincide en destacar que la educación en medios constituye, además, una oportunidad clave para dotar al alumno de un nuevo rol activo, participativo y autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En la mayoría de los centros consultados, la dimensión creativa adopta una doble finalidad comunicativa: la adquisición de competencias comunicativas por parte de los alumnos, y la difusión –más allá de las fronteras del centro– de las innovaciones realizadas mediante la incorporación de la tecnología en el aula.
- Entre aquellos profesores que defienden la necesidad de introducir los medios y las TIC en los centros y en las aulas de secundaria es habitual la defensa de una concepción de la educación como proceso comunicativo. Existe un amplio consenso entre profesores y directores en que la educación 2.0 va más allá de la introducción de ordenadores y libros digitales en las aulas. En este punto, se

señalan las inercias y rutinas propias de la Educación Secundaria y la falta de formación del profesorado como dos de las principales problemáticas para la superación de un esquema educacional de carácter transmisivo.

- En las entrevistas a profesores y directores se subraya como un aspecto fundamental la coordinación y colaboración entre dos de los principales agentes socioeducativos –familia y escuela– en la apuesta por una verdadera introducción de la Educación Mediática en las aulas al servicio de una revolución de los procesos educocomunicativos.
- En los siete centros consultados el coordinador de medios audiovisuales suele asumir el papel de gestor de recursos habitualmente ligados a cuestiones instrumentales (mantenimiento tecnológico), didácticas (formación y asesoramiento al profesorado) y/o comunicativas (coordinación de procesos de comunicación interna y externa mediante la elaboración de revistas de centro, vídeos promocionales o conmemorativos, gestión de la web de centro y asistencia a jornadas, congresos o concursos relacionados con la educación mediática). En los centros donde esta función no está reconocida, las tareas se delegan en el profesor de Informática o de Tecnología. Algunos centros han fusionado los ámbitos de tecnología, informática y audiovisual en una misma figura: el coordinador de Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC); otros centros, optan por la implementación de un Departamento TIC o un Departamento de Comunicación integrado en la estructura organizativa del centro.
- De las entrevistas realizadas a directores y coordinadores MAV se desprende la creciente tendencia de los centros a promover e implementar estrategias de formación a la carta en medios y TIC para el profesorado. Esta tarea, que recae en el coordinador de medios audiovisuales, se apunta como alternativa a lo que directores y coordinadores MAV consideran como una falta de éxito de los cursos generalizados de formación en medios y TIC, tanto internos como externos, ofrecidos a la globalidad del profesorado del centro. En este punto, si bien los profesores y directores coinciden con los expertos en que la formación en medios y TIC debe superar su marcado carácter instrumental, no se detectan

estrategias de formación en medios y TIC como objeto de estudio crítico y reflexivo promovidas por y para el profesorado del centro.

- Los coordinadores MAV y directores consultados reconocen la existencia de un distanciamiento cultural (y digital) entre docentes y alumnos, pero coinciden con los expertos en que ser nativo de una sociedad mediática no es sinónimo de ser competente en el tratamiento, uso y reflexión de/sobre los medios. En este punto, parece existir un notable consenso en que una de las principales carencias competenciales de los alumnos es la capacidad de adoptar el ordenador con conexión a Internet como una herramienta de trabajo, y no exclusivamente como un instrumento de ocio y de sociabilización
- Uno de los principales inconvenientes detectados para la introducción de los medios y las TIC como instrumento y como objeto de estudio en las aulas es, según se desprende de las entrevistas realizadas, la falta de recursos proporcionados por las editoriales. Por consiguiente, es habitual que la Educación en Medios que se incluye en los Proyectos Curriculares de Aula no esté guiada por libros de texto –a diferencia de la mayoría de contenidos que forman parte de un currículum de educación formal– sino de materiales elaborados o seleccionados por el profesorado. Este aspecto fomenta un rol más activo (y menos transmisor) del docente y, en definitiva, de la globalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- A lo largo de los cursos 2009-2010 y 2010-2011, en seis de los siete centros consultados se llevaron a cabo experiencias innovadoras de la mano del proyecto eduCAT 1x1. Los directores y coordinadores MAV apuntan como factores decisivos para la incorporación al proyecto cuestiones relacionadas con la imagen o bien con la mejora de infraestructuras del centro. A su vez, señalan cinco principales dificultades en la implantación del 1x1: la escasez de formación al profesorado, que pone en peligro la viabilidad del proyecto en los centros que no disponen de experiencias de innovación previa; la falta de previsión y coordinación de la administración para diseñar e implementar la infraestructura tecnológica; la falta de coordinación y colaboración entre los diversos agentes implicados para solucionar los problemas de conexión; las

escasas posibilidades de implicación y toma de decisiones que han sido diseñadas para las escuelas; y, finalmente, la dificultad para gestionar el acceso de los estudiantes a una amplia variedad de contenidos con fines lúdicos; entre ellos, el acceso a juegos, chats y redes sociales en horario escolar.

- A pesar de los inconvenientes para aplicar una transversalidad real, los profesores y directores entrevistados coinciden en señalar la visión competencial como una de las principales oportunidades para conseguir un verdadero proceso de transformación en las praxis educativas. En este punto, la totalidad de los profesores y directores entrevistados coinciden en considerar un acierto –y una fortaleza– la entrada de la CCLA y la CTICD en el curriculum de la Educación Secundaria; pese a ello, siguen considerando que su verdadera inclusión en las aulas depende de la existencia de un profesorado formado y concienciado con esta nueva necesidad educativa.

De los 7 grupos de discusión en los que han participado un total de 49 alumnos y alumnas de cuarto de ESO, se desprenden las siguientes conclusiones:

- Según se desprende de los grupos de discusión, los alumnos establecen como prioridad de su matriz de medios el uso del ordenador con conexión a Internet, seguido de la televisión, la radio y la prensa escrita. A su vez, tan sólo cuatro alumnos de los 42 consultados hacen una referencia explícita al móvil en su matriz de medios; y, a pesar de su constatado peso en la apropiación tecnológica de los jóvenes, sólo uno de ellos lo sitúa por delante del ordenador con conexión a Internet. Se detecta una tendencia a la articulación de medios en red: Internet tiende a aglutinar el consumo tradicional juvenil de medios.

Según se desprende de los grupos de discusión, la principal práctica que se realiza con el medio preferido (ordenador con conexión a Internet) es la participación en redes sociales y chats (Facebook y Messenger, respectivamente), así como la descarga de música; mientras que la televisión se utiliza principalmente “para desconectar” –sobre todo, a través del visionado de

series–; la radio, para escuchar música y para seguir los contenidos deportivos; y los periódicos –ya sea en versión offline u online– principalmente, para ojear las secciones de deporte.

Para la mayoría de alumnos consultados, Facebook sirve para “cotillear”, colgar fotos y compartir enlaces; mientras que Messenger, les permite estar conectados con sus amigos y hacer deberes de forma colaborativa (poner en común dudas, o bien realizar y/o compartir ejercicios de clase). Para conversaciones largas pero intrascendentes, Messenger sigue siendo la principal opción para chatear; sin embargo, para cosas consideradas “urgentes”, Facebook concentra un mayor número de usuarios conectados y, por tanto, se sitúa como primera opción. Facebook y Messenger les permite estar en contacto con “amigos” y “conocidos”; pero en ningún caso se contempla la opción de “agregar” o “chatear” con desconocidos. Las redes sociales y los chats actúan, por consiguiente, como una prolongación de sus procesos de sociabilización offline.

- El consumo de redes sociales –o, en general, de cualquier plataforma o producto de ocio mediado a través de la tecnología–, es visto como “una pérdida de tiempo” cuya repercusión negativa se mide, exclusivamente, en función del tiempo dedicado (enfoque cuantitativo) y no del tipo de productos o herramientas consumidos (enfoque cualitativo). Sólo aquellos aspectos de su apropiación de los medios relacionados con el dominio instrumental son considerados positivos para su futuro profesional. En este punto, no se contempla la posibilidad de que las redes sociales puedan aportar habilidades comunicativas que influyan positivamente en su rendimiento académico o en su futura incorporación al mercado laboral. Únicamente destacan dos aspectos positivos derivados de su consumo de redes: el dominio y fluidez en el uso del teclado y, en algunos casos, la capacidad de trabajar colaborativamente en la resolución de los ejercicios que se les demandan desde la escuela.
- A través de las afirmaciones de algunos alumnos se pone de manifiesto que la falta de acompañamiento por parte de un adulto dificulta la tarea de resignificación y aplicación de los conocimientos tecnológicos adquiridos; así como la capacidad de los alumnos para valorar críticamente y reflexionar desde

un punto de vista ético algunas de las habilidades y competencias que están adquiriendo.

- Prácticamente la totalidad de los jóvenes consultados considera que su habilidad instrumental está muy por encima de la de la mayoría de padres, madres y profesores. Sin embargo, reconocen que algunos adultos disponen de mayores conocimientos tecnológicos. Principalmente, se menciona a profesores de informática, tecnología y/o audiovisual, o bien a padres y madres con estudios o trabajos relacionados con un uso intensivo de las herramientas tecnológicas. Lejos de defender que sus habilidades son innatas o propias de una generación digital, sostienen que su diferencia respecto a la de los adultos radica en el uso intensivo de las pantallas, que facilita su proceso de aprendizaje y apropiación. En este sentido, recuerdan que no todos los jóvenes dominan del mismo modo la tecnología y defienden que la competencia se fundamenta principalmente en las condiciones de apropiación y uso: los estudiantes ponen de manifiesto un cierto distanciamiento cultural de tipo generacional que, en ocasiones, no es referente al acceso ni al dominio; sino a la calidad y diversidad del uso.
- En aquellos centros en los que se prioriza la dimensión instrumental de los medios y que disponen de una larga tradición en la incorporación de los ordenadores personales en el aula, las carencias que se señalan en la formación del profesorado hacen referencia, principalmente, al uso de la tecnología en su dimensión educativa (habilidad para realizar wikis, Hot Potatoes, Cazas del Tesoro, etc.); sin embargo, en los centros en los que se prioriza la educación en comunicación audiovisual (desde un punto de vista crítico y reflexivo), los estudiantes señalan carencias en un primer nivel de formación instrumental del profesorado referente tanto a medios offline (funcionamiento y uso del televisor y reproductor de DVD) como online (gestión del correo electrónico, gestión de aulas virtuales, Internet, pizarra digital, etc.).
- En la mayoría de los casos, los alumnos consideran que, principalmente, han aprendido a utilizar la tecnología solos o con algún amigo.

- En opinión de los alumnos, en la mayoría de sus centros se está llevando a cabo, progresivamente, una transformación de las estrategias didácticas; a través de la introducción de nuevos soportes educativos por parte del profesorado. Generalmente, los alumnos hacen referencia a dos principales estrategias: el uso del PowerPoint y de la Pizarra digital.
- Los alumnos de los centros que han formado parte de la investigación consideran que la introducción de contenidos relacionados con los medios de comunicación y las TIC en el curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria, tiene como principal objetivo ofrecerles los conocimientos mínimos –sobre todo instrumentales– que deben adquirir para finalizar sus estudios obligatorios o bien para orientar su futuro profesional. En una minoría de casos, se considera que la Educación en Medios facilitada por el centro puede ayudar a orientar el consumo de los estudiantes o bien a protegerles frente a potenciales peligros. En última instancia, algunos alumnos consideran que el objetivo de la introducción de los medios y las TIC en las aulas es agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Los alumnos consultados perciben que la introducción de tecnología en los centros de estudio no implica, necesariamente, un cambio de metodologías de trabajo en el aula. En este punto:

-Únicamente en dos de los siete centros que han participado en la investigación los alumnos aseguran haber cambiado radicalmente de metodología y de rol de trabajo en el conjunto de las aulas (Col·legi Montserrat e Institut-Escola Jacint Verdaguer). Consideran, no obstante, que la transformación de las metodologías de trabajo no ha afectado a los contenidos educativos, que siguen siendo los mismos de siempre.

En el resto de centros:

-Perciben que la introducción de la tecnología tiene como objetivo principal un cambio de los soportes educativos de alumno (libros y libretas por ordenador) y profesor (pizarra por pizarra digital o proyector).

-Perciben y critican que el uso de tecnología no vaya acompañado de un cambio de metodologías y de roles educativos en el aula que permitan al estudiante adquirir mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Denuncian el proceso educativo de tipo transmisivo y se muestran a favor de la educación como un proceso comunicativo entre profesor y alumno.

-En los centros en los cuales el alumnado de cuarto de ESO no trabaja con ordenadores personales en las aulas, los estudiantes alertan de un excesivo uso del libro de texto por parte de sus profesores. En estos casos, las aulas virtuales – si existen– juegan un papel escaso y son utilizadas casi exclusivamente por los profesores de Informática, Tecnología y Comunicación Audiovisual, para proponer deberes o compartir apuntes con los estudiantes. Para algunos alumnos, la introducción de las aulas virtuales en la enseñanza formal parte de una estrategia de imagen diseñada por los centros; en otros casos, los estudiantes reconocen que los profesores no están formados para asumir las innovaciones que se están llevando a cabo en las aulas.

- En algunos casos, los alumnos que trabajan con ordenadores personales en las aulas, consideran que su uso es exagerado; o bien, que existen ciertas contradicciones entre el uso del ordenador y el uso de la libreta de texto. Sin embargo, en estos centros se detecta un trabajo intensivo con los ordenadores personales y el papel del aula virtual es muy significativo. Los profesores acostumbran a trabajar con sus propios recursos en vez de utilizar los libros digitales. Las principales quejas que manifiestan los estudiantes en torno al trabajo en aulas virtuales, están relacionadas con la baja calidad de los libros de texto digitales y con la dificultad de complementar y gestionar una multiplicidad de recursos educativos offline y online. Otra de las principales quejas de los estudiantes que trabajan con ordenadores personales en las aulas es la incomodidad de trabajar siempre con pantallas, así como las dificultades de acceso a Internet en los centros, debido a saturaciones o incidencias en la conexión.

- En los centros en los que no existen prácticas de 1x1 en ninguna etapa educativa (Escola Solc) los alumnos consultados consideran, en su mayoría, que los

medios y las TIC deberían estar más presentes en las aulas y manifiestan abiertamente que la introducción de los ordenadores personales es una necesidad para el centro. Sin embargo, en los centros en los que se ha implantado el 1x1 en primer ciclo de la ESO, (Institució Montserrat, IES Sant Just e IES Montsuar) los alumnos de cuarto de ESO consultados sostienen que la inclusión de los ordenadores en las aulas ha bajado el rendimiento de sus compañeros y, por regla general, prefieren trabajar sin ordenadores personales en las aulas. Entre las razones expuestas, destacan, principalmente dos: la dificultad de concentración y una secundaria no obligatoria (Bachillerato) en la que se les exigirá una metodología tradicional de trabajo y estudio en el aula. Finalmente, entre los estudiantes que trabajan con ordenadores personales en las aulas, no existe unanimidad sobre la incidencia que esta nueva metodología comporta en su rendimiento académico. La mayoría de los alumnos asegura no haber modificado su metodología de estudio: trabajan y toman apuntes con ordenador; pero necesitan imprimir, subrayar y hacer anotaciones a mano para estudiar. Por esta razón, algunos de los estudiantes consultados encuentran a faltar la utilización de los libros de texto en papel.

- Para la mayoría de alumnos consultados, Tecnología es la única asignatura obligatoria común a todos los estudiantes donde hay un espacio para trabajar los medios de comunicación en el aula; principalmente como instrumento de estudio (programario) y de creación (páginas web, blogs, programas de edición de imagen y texto, etc.). Como objeto de estudio en sí mismos, a menudo son relegados a las materias optativas. Si bien se trabajan ciertos aspectos básicos en algunas asignaturas obligatorias –principalmente en Castellano y Catalán–, los estudiantes consultados aseguran que sus profesores tienden a dedicarles poco tiempo y que no forman parte de los contenidos evaluables.
- Es habitual que las experiencias de Educación Mediática formen parte de proyectos en los que existe la posibilidad de profundizar en diversas dimensiones de estudio (lenguaje, instrumental, procesos de producción, ideología, estética...) o bien, únicamente, de elaborar un producto audiovisual (dimensión creativa). Generalmente, estos proyectos están ligados a concursos

promovidos por el centro, por la administración o por entidades con las que el centro establece una relación de colaboración.

- Los estudiantes perciben que la dimensión instrumental de la educación mediática es la que recibe un tratamiento prioritario en sus centros educativos y consideran, a su vez, que es la dimensión de estudio que debe priorizarse.
- Los estudiantes perciben que la introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio se realiza, principalmente, a través de materias optativas. En algunos casos, critican la dificultad de acceder a las materias relacionadas con la creación y reflexión en torno al mensaje de los medios. Por regla general, no obstante, prefieren las asignaturas relacionadas con la creación y no con la reflexión. En este punto, si bien consideran “interesantes” otras dimensiones de estudio (procesos de producción, etc.), por regla general, están de acuerdo en que se trabajen partiendo de materias optativas.
- Pese a no conocer la existencia de competencias básicas relativas a los medios de comunicación, los alumnos detectan que existe una cierta conciencia con respecto a este tema en sus propios centros. En este punto, reconocen que realizan prácticas que no son habituales en la mayoría de centros y consideran necesaria una cierta alfabetización mediática promovida desde la enseñanza obligatoria.

En los centros en los que existe un mayor tratamiento de la educación en comunicación audiovisual en su dimensión de estudio partiendo del lenguaje de los medios desde un punto de vista crítico y reflexivo (Escola Solc e IES Montsuar), los alumnos consideran necesario su estudio porque aporta “una nueva manera de ver y entender los medios” en una sociedad mediática. En otros centros, los alumnos valoran la amplia formación instrumental y/o creativa; pero consideran que el lenguaje de los medios debería tratarse desde las materias de Lengua y Literatura castellana y catalana, al constatar que: “Nadie se ha parado a enseñarnos cómo nos manipulan los medios, qué prácticas utilizan los medios”) (Costa i Llobera, Institució Montserrat, Col·legi Montserrat).

- Algunos de los alumnos de los diversos centros que han formado parte de la investigación dedican parte de su tiempo libre –escolar o extraescolar– a realizar actividades voluntarias relacionadas con la dimensión creativa de los medios. Estas actividades se llevan a cabo en el centro; fomentadas, generalmente, por los coordinadores MAV.
- De los grupos de discusión llevados a cabo se desprende un notable desacuerdo por parte de los estudiantes con algunos de los contenidos propios del diseño curricular de la secundaria obligatoria. En este punto, pese a valorar positivamente la innovación tecnológica llevada a cabo por sus respectivos centros, denuncian que la problemática del sistema educativo va más allá de la introducción de la tecnología en el aula.

Entre los estudiantes consultados existe un amplio consenso en la necesidad de renegociar el rol del alumno en el proceso educativo con el objetivo de garantizar que se produzca un aprendizaje verdaderamente significativo. No obstante, consideran imprescindible que el profesorado recupere cierta autonomía –y autoridad– en el aula; tanto frente a los contenidos, como frente a los alumnos. En este punto, reconocen que cuando el proceso educativo es menos transmisivo y más comunicativo, atienden más y aprenden mejor. No obstante, recuerdan que la educación como proceso comunicativo no debe implicar la pérdida de autoridad –y credibilidad– del profesorado en el aula.

- A pesar de que los centros consultados son ampliamente reconocidos por sus innovadoras metodologías de trabajo en las aulas y su concienciación con respecto a la necesidad de fomentar una cierta Educación Mediática en los estudiantes, prácticamente la totalidad de los alumnos consultados desconocen el concepto de competencia y la revolución que supone en la concepción de los currículums y prácticas educativas. Tan sólo los alumnos de tres de los siete centros conocen el significado del concepto: Los alumnos del Costa i Llobera y de la Institució Montserrat manifiestan conocen su significación; pero únicamente los estudiantes del Col·legi Montserrat verbalizan su conexión con el sistema educativo; al reconocer que trabajan por competencias.

- Ninguno de los 42 alumnos consultados conoce la existencia de la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital y/o la Competencia en Comunicación Audiovisual como competencias básicas que deben adquirir a lo largo de la ESO:
- Los alumnos coinciden con algunos de sus profesores en la dificultad de transformar en herramienta de trabajo aquello que hasta ahora ha formado parte, exclusivamente, de sus contextos de ocio. En este punto, a lo largo de los grupos de discusión desarrollados con alumnos de cuarto de ESO se detectan un total de once habilidades necesarias para ser competente en medios y TIC. Para los alumnos de los diversos centros consultados, estas competencias constituyen la esencia de la Educación Mediática. A continuación las enumeramos según el consenso alcanzado en las diversas escuelas: Dominio instrumental; Expresión oral y escrita; Búsqueda, tratamiento y gestión de la información; Conocimiento del lenguaje persuasivo de los medios; Capacidad de aplicar el instrumento tecnológico para comunicar ideas; Lógica/sentido común/capacidad resolutoria y creativa; Habilidad para trabajar en grupo; Capacidad de autocontrol; Conocimientos sobre el impacto histórico-social y las posibilidades de uso de las redes sociales; Conocimientos de cultura general sobre política, economía y actualidad en los medios; Capacidad de organización personal.

8. Resultados del estudio de caso y análisis de datos II

En el presente capítulo se detallan las principales conclusiones extraídas de las encuestas realizadas a alumnos de cuarto de ESO, directores y profesores de secundaria de los siete centros que han participado en la investigación.

Para ello, hemos dividido el capítulo en cuatro apartados: El apartado 8.1 detalla las principales aportaciones derivadas de las encuestas llevadas a cabo a los alumnos de cuarto de ESO; el apartado 8.2, contiene los resultados obtenidos mediante las encuestas a los directores de los siete centros que han participado en la investigación; el apartado 8.3, presenta las principales informaciones recogidas a través de las encuestas contestadas, de manera voluntaria, por profesores de secundaria de los siete centros; finalmente, y debido a la extensión del capítulo, el apartado 8.4 presenta, a modo de resumen y síntesis, las principales conclusiones que se desprenden de la fase cuantitativa de la investigación.

8.1 Análisis de datos II. Resultados de las encuestas realizadas a los alumnos

A continuación pasamos a detallar los principales resultados extraídos de las encuestas elaboradas a alumnos de cuarto de ESO de los siete centros educativos catalanes que han formado parte del presente estudio. En la encuesta han participado un total de 195 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 años (61,3%), los 16 años (35,6%) y los 17 años (3,1%).⁶⁷⁴

Género	Masculino	Femenino	%	
Total	195	103	91	
	194	103	90	
15	119	64	55	61,3
16	69	36	32	35,6
17	6	3	3	3,1
No contesta	0	0	0	

⁶⁷⁴ De los 195 estudiantes que han participado en el desarrollo de las encuestas, 103 se identifican como chicos, 91 como chicas y 1 estudiante no aporta información al respecto.

En primer lugar nos detendremos en los aspectos referentes al perfil de los alumnos como usuarios de las TIC. En segundo lugar, se detallarán los principales datos con respecto al papel de los medios y las TIC en los centros educativos. En tercer lugar, ofreceremos las principales conclusiones relacionadas con el tratamiento y uso de los medios y las TIC en las aulas de la secundaria obligatoria. Para ello partiremos, en todos los casos, de las percepciones recogidas a través de la encuesta llevada a cabo a los estudiantes de cuarto de ESO de los siete centros que han formado parte de la investigación:

Centros	Total			% Total
		Masculino	Femenino	
	195	103	91	
Escola Solc	27	12	15	13,8
IES Montsuar	25	10	15	12,8
I-E Jacint Verdaguer	24	17	7	12,3
Costa i Llobera	29	16	12	14,9
Institució Montserrat	36	22	14	18,5
IES Sant Just	32	16	16	16,4
Col·legi Montserrat	22	10	12	11,3

8.1.1 Perfil como usuario de las TIC

Por regla general, los alumnos consultados se muestran altamente capacitados para desarrollar tareas relacionadas con el dominio tecnológico que, como vimos en el capítulo anterior, consideran como pilar fundamental para la adquisición de la alfabetización mediática. Si bien no se observan diferencias significativas de género, sí puede constatarse que el porcentaje de chicos que se consideran competentes en las diversas tareas propuestas es, en todos los casos, superior al porcentaje de las chicas. Entre las tareas que saben realizar destacan, principalmente, cuatro: *Utilizar el correo electrónico* para desarrollar actividades diversas (96,9%); *Navegar por Internet, seleccionar información y guardarla* (96,4%); *Hacer presentaciones con textos e imágenes* (94,9%) y *Participar en chats, foros y blogs* (94,9%). A su vez, entre las tareas que les resultan más complejas –aunque con porcentajes de dominio que siguen siendo claramente elevados– se encuentran: *Usar hojas de cálculo* (71,8%); *Encontrar*

información en una base de datos (61,5%); y, principalmente, *Hacer páginas web* (50,8%):

Tareas que puedo realizar sin inconvenientes:	Total	Masculino	Femenino	%
	195	103	91	
Recuperar, imprimir y guardar información	172	96	75	88,2
Instalar y arrancar programas de ordenador	162	92	70	83,1
Hacer presentaciones con textos e imágenes	185	99	85	94,9
Usar hojas de cálculo	140	78	62	71,8
Encontrar información en una base de datos	120	70	49	61,5
Navegar por Internet, seleccionar información y guardarla	188	100	87	96,4
Utilizar buscadores para encontrar información en Internet	176	97	78	90,3
Participar en chats, foros, blogs	185	99	85	94,9
Utilizar el correo electrónico: archivar direcciones y adjuntar archivos	189	101	87	96,9
Hacer páginas web	99	59	40	50,8
Editar videos	130	73	56	66,7

Pese a que se consideran ampliamente capacitados para dominar los instrumentos tecnológicos y a menudo se les define como *generación red* o *nativos digitales* por su aparente facilidad para apropiarse de las pantallas, sólo un 4,6% de estos jóvenes manifiesta que sus hábitos en la red se corresponden con los de un perfil *creador* (diseña y comparte contenidos en la red); frente a un 40% que se considera *participante* (difunde y comparte contenidos en la red) y una alta proporción –más de la mitad de los estudiantes consultados, un 55,4%– que se considera simplemente como *lector* (navega y busca información de interés personal y/o académico):

Con respecto a mis hábitos de consumo y uso de la red me considero...	Total	Masculino	Femenino	%
	195	103	91	
Lector	108	57	50	55,4
Participante	78	40	38	40
Creador	9	6	3	4,6

El 70,3% de los alumnos consultados considera que, principalmente, ha aprendido a utilizar los instrumentos tecnológicos solo; el 17,4% asegura que su principal fuente de aprendizaje ha sido la *escuela*; el 6,7%, reconoce haber aprendido *con la ayuda de un*

familiar adulto o un tutor; y, finalmente, el 5,6% percibe su aprendizaje instrumental como un proceso llevado a cabo *con la ayuda de un amigo*:

Principalmente, he aprendido a utilizar los instrumentos tecnológicos...	Total	Masculino	Femenino	%
	195	103	91	
Yo solo	137	68	68	70,3
Con la ayuda de un amigo	11	8	3	5,6
Con la ayuda de un familiar adulto o de un tutor	13	7	6	6,7
En la escuela, con la ayuda de uno o más profesores	34	20	14	17,4

Tan sólo en una de las siete escuelas que han formado parte de la investigación, un alto porcentaje de alumnos consideran que, mayoritariamente, ha aprendido en su centro educativo. Se trata de la Institució Montserrat, en la que, si bien un 36,1% del grupo consultado considera haber aprendido principalmente *solo*; un 44,4% señala a la *escuela* como principal fuente de aprendizaje instrumental de los medios:⁶⁷⁵

Principalmente, he aprendido a utilizar los instrumentos tecnológicos...								
	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Contestan	195	27	25	24	29	36	32	22
Yo solo	137 (70,3)	18 (66,7)	22 (88)	20 (83,3)	26 (89,7)	13↓ (36,1)	24 (75)	14 (63,6)
Con la ayuda de un amigo	11 (5,6)	3 (11,1)	1 (4)	1 (4,2)	0	1 (2,8)	1 (3,1)	4 (18,2)↑
Con la ayuda de un familiar adulto o de un tutor	13 (6,7)	3 (11,1)	0	2 (8,3)	0	6 (16,7)↑	1 (3,1)	1 (4,5)
En la escuela, con la ayuda de uno o más profesores	34 (17,4)	3 (11,1)	2 (8)	1 (4,2)	3 (10,3)	16 (44,4)↑	6 (18,8)	3 (13,6)

⁶⁷⁵ En adelante, los símbolos ↑↓ de las tablas harán referencia a proporciones superiores o inferiores, respectivamente, a las obtenidas en el conjunto de la muestra, de forma estadísticamente significativa.

El 34,5% de los alumnos encuestados asegura que, cuando no se encuentra en la escuela, si tiene que escoger una única actividad para realizar, prefiere *conectarse a Messenger o a redes sociales*; mientras que el 25,8%, prefiere *escuchar música*; el 16,5%, *realizar actividades extraescolares*; el 13,9% *jugar con el ordenador o la consola*; el 5,7% *ver la televisión*; y, en última instancia, el 3,6%, *leer*. Cabe destacar diferencias significativas de género; así, si bien para prácticamente la mitad de las jóvenes encuestadas la actividad preferida es *conectarse a Messenger o redes sociales*; para los chicos, existen otras preferencias como *escuchar música* o *jugar con el ordenador o la consola* que se sitúan levemente por delante del uso de Messenger o redes sociales. En este punto, para las jóvenes *escuchar música* se sitúa como la segunda actividad prioritaria, mientras que *jugar con el ordenador o la consola* aparece en último lugar; seguida de cerca por *ver la televisión* y por *leer*:

Cuando no estoy en la escuela, prefiero...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	194	102	91	
Leer	7	1	6	3,6
Escuchar música	50	27	23	25,8
Ver la televisión	11	7	4	5,7
Realizar actividades extraescolares	32	21	11	16,5
Jugar con el ordenador o la consola	27	24	3	13,9
Conectar Messenger o redes sociales	67	22	44	34,5

En tres de los siete centros que han formado parte de la investigación *conectar messenger o redes sociales* no se sitúa como la principal actividad realizada en contextos de ocio:

Para los estudiantes de cuarto de ESO de la Escuela Solc, la actividad prioritaria es *escuchar música* (40,7%), seguida de la realización de *actividades extraescolares* y el uso de *messenger o redes sociales* (18,5%, respectivamente); que se sitúa levemente por encima de la lectura (14,8%). La última posición, la comparten la televisión y los videojuegos; actividades prioritarias únicamente para el 3,7% de los estudiantes que han

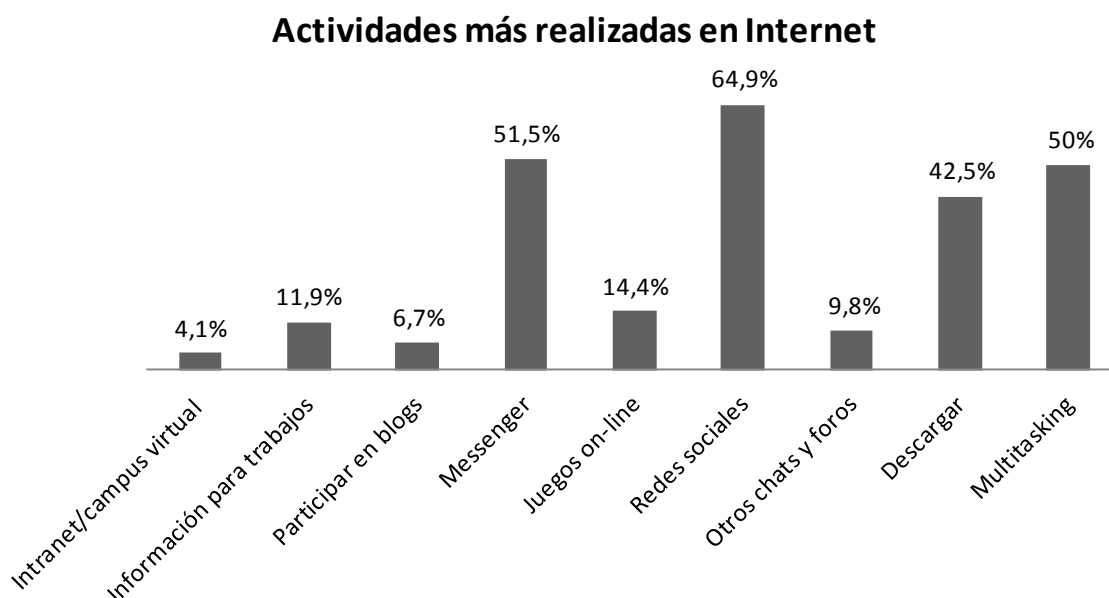
formado parte del trabajo de campo. A su vez, para los alumnos del Costa i Llobera, las *actividades extraescolares* (37,9%) se sitúan levemente por encima del consumo de *Messenger y redes sociales* (34,5%); mientras que *escuchar música* (17,2%) aparece como tercera actividad prioritaria, seguida de *jugar con el ordenador o la consola* (6,9%) y ver la televisión (3,4%). Finalmente, los alumnos del IES Sant Just prefieren *escuchar música* (40,6%) a conectar *messenger y redes sociales* (25%); que se sitúa como segunda actividad más realizada en contextos de ocio; seguida de *jugar con el ordenador y la consola* (18,8%), *realizar actividades extraescolares* (9,4%) y *ver la televisión* (6,3%):

Cuando no estoy en la escuela, prefiero...

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	194	27	25	23	29	36	32	22
Leer								
	3,6 (7)	14,8 [↑] (4)	0	4,3 (1)	0	0	0	9,1 (2)
Escuchar música								
	25,8 (50)	40,7 (11)	28 (7)	13 (3)	17,2 (5)	16,7 (6)	40,6 (13)	22,7 (5)
Ver la televisión								
	5,7 (11)	3,7 (1)	12 (3)	4,3 (1)	3,4 (1)	8,3 (3)	6,3 (2)	0
Realizar actividades extraescolares								
	16,5 (32)	18,5 (5)	4 (1)	8,7 (2)	37,9[↑] (11)	16,7 (6)	9,4 (3)	18,2 (4)
Jugar con el ordenador o la consola								
	13,9 (27)	3,7 (1)	12 (3)	17,4 (4)	6,9 (2)	16,7 (6)	18,8 (6)	22,7 (5)
Conectar Messenger o redes sociales								
	34,5 (67)	18,5 (5)	44 (11)	52,2 (12)	34,5 (10)	41,7 (15)	25 (8)	27,3 (6)

Los datos obtenidos indican que las actividades que más realizan los jóvenes consultados cuando se conectan a Internet están relacionadas con contextos de ocio y son, principalmente: *participar en redes sociales* (64,9%), *conectar Messenger* (51,5%), *realizar diversas actividades a la vez* (50%) y *descargar productos de ocio* (42,5%). Por el contrario, las actividades relacionadas con el contexto académico reciben

porcentajes notablemente inferiores: Únicamente el 11,9% de los alumnos consultados asegura conectarse “mucho” a Internet para *obtener información relacionada con la realización de trabajos* escolares; mientras que tan sólo un 4,1% manifiesta consultar “mucho” la *Intranet o el campus virtual de su centro de estudios* una vez finalizada la jornada escolar:



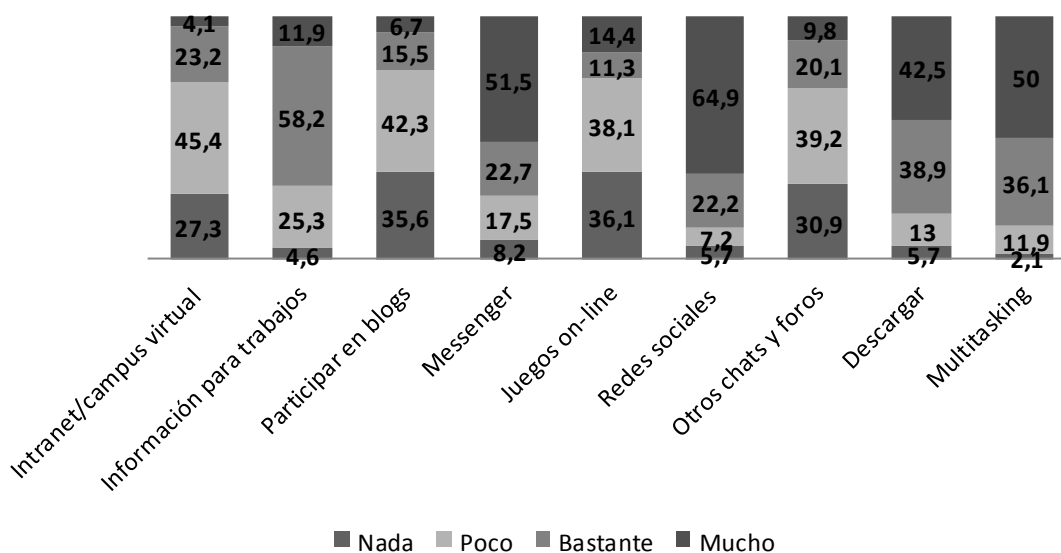
Las encuestas llevadas a cabo a 195 estudiantes ratifican una de las principales conclusiones extraídas de los grupos de discusión que fueron detalladas en el capítulo anterior: la participación en *redes sociales* (principalmente Facebook) es la primera elección de los jóvenes cuando se conectan a Internet. El 64,9% reconoce que se conecta mucho; el 22,2%, bastante; el 7,2%, poco; y únicamente el 5,7% asegura no conectarse nunca. A su vez, *Messenger*, *Facebook* y *Tuenti* son las primeras opciones, frente a *otros chats y foros*. El 39,2% asegura utilizar poco otros recursos comunicativos menos populares, frente al 30,9% que asegura no participar nunca en ellos. Finalmente, junto a la utilización de chats y redes sociales, las *descargas a través de Internet* se sitúan como una de las opciones prioritarias para los estudiantes consultados: el 42,2% asegura descargar mucho; el 38,9%, bastante; el 13% poco y únicamente un 5,7% de los estudiantes encuestados asegura no descargar a través de Internet.

Como se desprende de los datos obtenidos, el *multitasking* (o realización de diversas tareas simultáneamente) se consolida como un fenómeno habitual en las dietas de

medios juveniles. Así, el 50% de los estudiantes, aseguran practicarlos mucho y el 36,1%, bastante. Por el contrario, sólo un 11,9% manifiesta que son pocas las ocasiones en las que realiza diversas actividades simultáneamente durante sus conexiones a Internet; y, únicamente un 2,1%, sostiene que es una práctica que no realiza nunca.

Con respecto a los grados de uso de Internet para actividades relacionadas con el contexto académico cabe señalar que, si bien –y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad– la búsqueda de información para trabajos no se sitúa entre las actividades a las que se les dedica una mayor intensidad de uso, más de la mitad de los alumnos que han formado parte de la investigación (58,2%) reconoce utilizar “bastante” Internet con esta finalidad. Sin embargo, no ocurre del mismo modo con el uso de la Intranet o campus virtual fuera del horario lectivo. Pese a que un alto porcentaje de los alumnos consultados trabaja con aulas virtuales en su centro educativo, un 27,2% asegura no utilizarla nunca; un 45,4% “poco”; un 23,2% bastante y un 4,1% mucho:

Grados de uso por actividad en Internet (%)



De la globalidad de los datos obtenidos se desprende que el uso de videojuegos vuelve a situarse como la principal actividad en la que existen diferencias significativas de género, tal y como puede comprobarse en la siguiente tabla:

Cuando me conecto a Internet suelo...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultar Intranet o campus virtual				
	194	102	91	
Nada	53	28	24	27,3
Poco	88	48	40	45,4
Bastante	45	23	22	23,2
Mucho	8	3	5	4,1
Consultar webs para la realización de trabajos				
	194	102	91	194
Nada	9	6	3	4,6
Poco	49	32	16	25,3
Bastante	113	55	58	58,2
Mucho	23	9	14	11,9
Participar en blogs				
	194	102	91	194
Nada	69	32	36	35,6
Poco	82	45	37	42,3
Bastante	30	20	10	15,5
Mucho	13	5	8	6,7
Utilizar Messenger				
	194	102	91	194
Nada	16	8	8	8,2
Poco	34	21	13	17,5
Bastante	44	24	20	22,7
Mucho	100	49	50	51,5
Jugar on-line				
	194	102	91	194
Nada	70	17 ↓	52 ↑	36,1
Poco	74	45	29	38,1
Bastante	22	15	7	11,3
Mucho	28	25 ↑	3 ↓	14,4
Redes sociales (Facebook, Tuenti...)				
	194	102	91	194
Nada	11	7	4	5,7
Poco	14	11	3	7,2
Bastante	43	29	13	22,2
Mucho	126	55	71	64,9
Otros chats y foros				
	194	102	91	194
Nada	60	23	36	30,9
Poco	76	46	30	39,2
Bastante	39	22	17	20,1
Mucho	19	11	8	9,8

Descargar (películas, música...)	193	102	90	193
Nada	11	3	8	5,7
Poco	25	15	10	13
Bastante	75	42	32	38,9
Mucho	82	42	40	42,5
Multitasking	194	102	91	194
Nada	4	3	1	2,1
Poco	23	14	9	11,9
Bastante	70	37	33	36,1
Mucho	97	48	48	50

Cuando analizamos por centros la dieta de Internet de los alumnos, la participación en redes sociales se sitúa, prácticamente en la totalidad de los casos, como la principal actividad desarrollada; seguida del uso de Messenger. El IES Montsuar y el Institut-Escola Jacint Verdaguer son los únicos centros en los que el uso de Messenger se sitúa por encima del de redes sociales: En el IES Montsuar, un 72% de los alumnos que han formado parte de la investigación asegura utilizar “mucho” Messenger; situándolo como elemento principal en su dieta de Internet; mientras que un 64% responde del mismo modo con respecto al uso de redes sociales como Facebook o Tuenti. En el Institut-Escola Jacint Verdaguer, la principal actividad desarrollada en Internet es la participación en Messenger: Un 70,8% de los alumnos consultados aseguran utilizarlo “mucho”; frente al 45,8% que responde del mismo modo con respecto al uso de redes sociales y la realización de diversas actividades a la vez (multitarea).

En el resto de centros, Messenger aparece como la segunda opción priorizada en la dieta de Internet de los alumnos, a excepción del centro Costa i Llobera y el Col·legi Montserrat: En Costa i Llobera, el uso de Messenger aparece en cuarta posición (28,3%), después del consumo de redes sociales (64,3%), la multitarea (60,7%) y la descarga de productos de ocio (28,6%); en el Col·legi Montserrat, la presencia en Messenger es claramente anecdótica –como el uso de blogs o el consumo de videojuegos (4,5%)–, situándose en sexta posición, con porcentajes notablemente inferiores a los obtenidos por las redes sociales (59,1%), las descargas de productos de ocio (50%) y la multitarea (45,5). Concretamente un 31,8% de los alumnos del Col·legi Montserrat que han formado parte de la investigación, sostiene que no utilizan Messenger; frente al 54,5% que reconoce utilizarlo “poco”, el 9,1% que considera que

está “bastante” presente en su dieta de Internet y el 4,5% que, como hemos señalado con anterioridad, lo sitúa como eje central de su dieta de medios:

Cuando me conecto a Internet suelo...	(% “mucho”)	
	Redes sociales	Messenger
Escola Solc	70,4	51,9
IES Montsuar	64	72
I-E J. Verdaguer	45,8	70,8
Costa i Llobera	64,3	28,6
Institució Montserrat	61,1	50
IES St. Just	84,4	75
Col·legi Montserrat	59,1	4,5↓

Por centros, la realización de diversas tareas simultáneamente sigue situándose como una de las principales actividades realizadas, con un elevado porcentaje de alumnos que la consideran “muy” recurrente en su dieta en la red:

Cuando me conecto a Internet suelo...	(% “mucho”)
	<i>Multitasking</i>
Escola Solc	55,6
IES Montsuar	48
I-E J. Verdaguer	45,8
Costa i Llobera	60,7
Institució Montserrat	44,4
IES St. Just	50
Col·legi Montserrat	45,5

Sucede del mismo modo con las descargas de productos culturales a través de la red; si bien es cierto que pueden identificarse mayores diferencias entre centros: Mientras que para los alumnos de la Escola Solc (59,3%) o el Col·legi Montserrat (50%), la descarga de productos de entretenimiento a través de Internet se sitúa en segunda posición,

después del uso de las redes sociales; para los alumnos del IES Montsuar, descargar contenidos de la red aparece como la tercera actividad más desarrollada, aunque con una proporción superior a los centros citados con anterioridad (60%). Ocurre del mismo modo en otros centros en los que el porcentaje de respuestas a favor de un alto uso de las aplicaciones de descarga es, no obstante, claramente inferior; concretamente, en el Institut-Escola Jacint Verdaguer (29,2%) y el centro Costa i Llobera (39,3%). Finalmente, en la Institució Montserrat (33,3%) y en el IES Sant Just (32,3%), la descarga de productos de ocio cultural se sitúa en cuarta opción en la dieta de medios identificada por los alumnos.

Los resultados obtenidos por centros, ratifican que el uso de la Intranet o del campus virtual escolar fuera del horario lectivo es claramente poco significativo. En cinco de los siete centros que han formado parte de la investigación, ningún estudiante reconoce consultar “mucho” la Intranet escolar cuando se encuentra fuera del centro educativo. Tan sólo aparecen porcentajes en el Col·legi Montserrat y en el Institut-Escola Jacint Verdaguer; ambos, caracterizados –como se puso de manifiesto en el capítulo anterior– por un profundo cambio en las metodologías y procesos educativos a través del trabajo por proyectos como principal eje vehiculador de la introducción del ordenador personal en las aulas. Este hecho permite que un leve porcentaje de alumnos considere que realiza un trabajo intensivo a través del aula virtual fuera del horario escolar.

Concretamente, en el Col·legi Montserrat, la consulta de la Intranet y de webs para obtener información y realizar tareas escolares se sitúan, conjuntamente, en cuarta posición de la dieta de Internet de los alumnos (27,3%, respectivamente); mientras que en el Institut-Escola Jacint Verdaguer, el campus virtual aparece en quinta posición (8,3%), seguido de la consulta de webs para obtener información (4,2%). A su vez, más de la mitad de los alumnos consultados en ambos centros, aseguran que hacen “bastante” uso del aula virtual fuera del horario lectivo; concretamente, un 59,1% de los alumnos del Col·legi Montserrat y un 54,2% de los estudiantes del Institut-Escola Jacint Verdaguer. Por el contrario, en el resto de los centros que han formado parte del estudio,

más de la mitad de los alumnos consultados consideran que realizan un uso ‘poco’ o ‘nada’ significativo de esta herramienta.⁶⁷⁶

Cuando me conecto a Internet consulto la Intranet o el Campus virtual del centro...

	Mucho (%)	Bastante (%)
Escola Solc	0	11,1
IES Montsuar	0	4↓
I-E J. Verdaguer	8,3	54,2↑
Costa i Llobera	0	35,7
Institució Montserrat	0	2,8↓
IES St. Just	0	12,5
Col·legi Montserrat	27,3↑	59,1↑

Tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, un alto porcentaje de los alumnos consultados –también en su distinción por centros– considera que hace un uso ‘bastante’ intensivo de Internet como recurso informativo para la elaboración de trabajos académicos:

Cuando me conecto a Internet busco información para realizar trabajos del centro...

	Mucho (%)	Bastante (%)
Escola Solc	3,7	51,9
IES Montsuar	12	60
I-E J. Verdaguer	4,2	62,5
Costa i Llobera	10,7	67,9
Institució Montserrat	16,7	61,1
IES St. Just	9,4	43,8
Col·legi Montserrat	27,3↑	63,6

⁶⁷⁶ En la escola Solc, un 70,4% de los alumnos aseguran entrar ‘poco’; en el IES Montsuar, un 52% reconoce no entrar ‘nunca’; en el Costa i Llobera, un 42,9% define como escaso su uso del campus virtual del centro fuera del horario lectivo; y, finalmente, ocurre del mismo modo con más de la mitad de los alumnos de la Institució Montserrat (55,6%) y el IES Sant Just (53,1%).

En la distinción por centros, la participación en blogs y el uso de videojuegos a través de Internet, vuelven a situarse como las actividades menos significativas en las dietas de medios de los estudiantes. Más de la mitad de los alumnos aseguran realizarlas ‘nada’ o ‘poco’ cuando se conectan a la red. En la Escola Solc, el 37% de los estudiantes consultados asegura no participar en blogs; frente al 40,7%, que apuesta por un escaso seguimiento de estos recursos. En el resto de centros, se obtienen porcentajes similares: En el IES Montsuar, un 40% ‘nada’ frente a un 28% ‘poco’; en el Institut-Escola Jacint Verdaguer, un 45,8% ‘nada’ y un 29,2%, ‘poco’; en el Costa i Llobera, un 42,9% ‘nada’ y un 35,7% ‘poco; en la Institució Montserrat, un 55,6% ‘nada’ y un 22,2% ‘poco’; en el IES Sant Just, un 31,3% ‘nada’ y un 43,8% ‘poco’; y, finalmente, en el Col·legi Montserrat, el 59,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación, sostiene no participar nunca en blogs; frente al 36,4%, que reconoce hacer un escaso uso de estos recursos:

Cuando me conecto a Internet participo en blogs...

	Mucho (%)	Bastante (%)
Escola Solc	3,7	18,5
IES Montsuar	8	24
I-E J. Verdaguer	0	25
Costa i Llobera	10,7	10,7
Institució Montserrat	2,8	19,4
IES St. Just	15,6	9,4
Col·legi Montserrat	4,5	0

Resultan igualmente significativos los datos obtenidos sobre el uso de juegos a través de Internet. Si bien, en el capítulo anterior, del análisis de los grupos de discusión de los centros con proyectos 1x1, se desprendía un alto uso –sobre todo por parte de los chicos– de esta actividad durante el desarrollo de las clases; su tratamiento fuera del horario escolar se muestra claramente poco significativo. Más de la mitad de los alumnos de todos los centros consultados consideran que juegan poco o nada a través de Internet fuera del horario escolar: En la Escola Solc, un 29,6% de los alumnos reconoce jugar poco a través de Internet y un 37% asegura no hacerlo nunca; en el IES Montsuar,

un 32% y un 36%, respectivamente; en el Institut-Escola Jacint Verdaguer, un 37,5% y un 25%, respectivamente; en el Costa i Llobera, un 50% y un 32,1%, respectivamente; en la Institució Montserrat, un 41,7% y un 36,1%, respectivamente; en el IES Sant Just, un 37,5%, respectivamente; y, finalmente, en el Col·legi Montserrat, un 36,4% de los alumnos consideran que juegan poco a través de Internet y un 50% asegura no jugar nunca.

Cuando me conecto a Internet, suelo...

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llob.	I. Montse	IES St. Just	C. Montse
Contestan	194	27	25	24	28	36	32	22

Consultar la Intranet o el campus virtual del centro

Nada	27,3 (53)	18,5 (5)	52 ↑ (13)	12,5 (3)	21,4 (6)	41,7 (15)	34,4 (11)	0 ↓
Poco	45,4 (88)	70,4 (19)	44 (11)	25 (6)	42,9 (12)	55,6 (20)	53,1 (17)	13,6↓ (3)
Bastante	23,2 (45)	11,1 (3)	4 ↓ (1)	54,2 ↑ (13)	35,7 (10)	2,8 ↓ (1)	12,5 (4)	59,1 ↑ (13)
Mucho	4,1 (8)	0	0	8,3 (2)	0	0	0	27,3 ↑ (6)

Consultar webs y obtener información para trabajos

Nada	4,6 (9)	0	0	4,2 (1)	7,1 (2)	2,8 (1)	15,6 ↑ (5)	0
Poco	25,3 (49)	44,4 ↑ (12)	28 (7)	29,2 (7)	14,3 (4)	19,4 (7)	31,3 (10)	9,1 (2)
Bastante	58,2 (113)	51,9 (14)	60 (15)	62,5 (15)	67,9 (19)	61,1 (22)	43,8 (14)	63,6 (14)
Mucho	(11,9) 23	(3,7) 1	(12) 3	(4,2) 1	(10,7) 3	(16,7) 6	(9,4) 3	(27,3) ↑ 6

Participar en blogs								
Nada	35,6 (69)	37 (10)	28 (7)	29,2 (7)	35,7 (10)	22,2 (8)	43,8 (14)	59,1 (13)
Poco	42,3 (82)	40,7 (11)	40 (10)	45,8 (11)	42,9 (12)	55,6 (20)	31,3 (10)	36,4 (8)
Bastante	15,5 (30)	18,5 (5)	24 (6)	25 (6)	10,7 (3)	19,4 (7)	9,4 (3)	0
Mucho	6,7 (13)	3,7 (1)	8 (2)	0	10,7 (3)	2,8 (1)	15,6 (5)	4,5 (1)
Messenger								
Nada	8,2 (16)	3,7 (1)	0	4,2 (1)	10,7 (3)	11,1 (4)	0	31,8↑ (7)
Poco	17,5 (34)	11,1 (3)	0↓	8,3 (2)	32,1 (9)	19,4 (7)	3,1 (1)	54,5↑ (12)
Bastante	22,7 (44)	33,3 (9)	28 (7)	16,7 (4)	28,6 (8)	19,4 (7)	21,9 (7)	9,1 (2)
Mucho	51,5 (100)	51,9 (14)	72 (18)	70,8 (17)	28,6 (8)	50 (18)	75 (24)	4,5↓ (1)
Juegos on-line								
Nada	36,1 (70)	37 (10)	36 (9)	25 (6)	32,1 (9)	36,1 (13)	37,5 (12)	50 (11)
Poco	38,1 (74)	29,6 (8)	32 (8)	37,5 (9)	50 (14)	41,7 (15)	37,5 (12)	36,4 (8)
Bastante	11,3 (22)	25,9↑ (7)	12 (3)	16,7 (4)	10,7 (3)	8,3 (3)	0	9,1 (2)
Mucho	14,4 (28)	7,4 (2)	20 (5)	20,8 (5)	7,1 (2)	13,9 (5)	25 (8)	4,5 (1)

Otros chats y foros

Nada	30,9 (60)	40,7 (11)	24 (6)	37,5 (9)	25 (7)	19,4 (7)	34,4 (11)	40,9 (9)
Poco	39,2 (76)	33,3 (9)	28 (7)	29,2 (7)	53,6 (15)	47,2 (17)	37,5 (12)	40,9 (9)
Bastante	20,1 (39)	18,5 (5)	24 (6)	29,2 (7)	17,9 (5)	22,2 (8)	12,5 (4)	18,2 (4)
Mucho	9,8 (19)	7,4 (2)	24↑ (6)	4,2 (1)	3,6 (1)	11,1 (4)	15,6 (5)	0

Redes sociales

Nada	5,7 (11)	7,4 (2)	8 (2)	12,5 (3)	3,6 (1)	2,8 (1)	3,1 (1)	4,5 (1)
Poco	7,2 (14)	0	12 (3)	20,8↑ (5)	7,1 (2)	11,1 (4)	0	0
Bastante	22,2 (43)	22,2 (6)	16 (4)	20,8 (5)	25 (7)	25 (9)	12,5 (4)	36,4 (8)
Mucho	64,9 (126)	70,4 (19)	64 (16)	45,8 (11)	64,3 (18)	61,1 (22)	84,4 (27)	59,1 (13)

Descargar (películas, series, música, vídeos, etc.)

Nada	(5,7) 11	(3,7) 1	(4) 1	0	(14,3) 4	0	(16,1)↑ 5	0
Poco	13 (25)	18,5 (5)	4 (1)	8,3 (2)	7,1 (2)	13,9 (5)	22,6 (7)	13,6 (3)
Bastante	38,9 (75)	18,5 (5)	32 (8)	62,5 (15)	39,3 (11)	52,8 (19)	29 (9)	36,4 (8)
Mucho	42,5 (82)	59,3 (16)	60 (15)	29,2 (7)	39,3 (11)	33,3 (12)	32,3 (10)	50 (11)

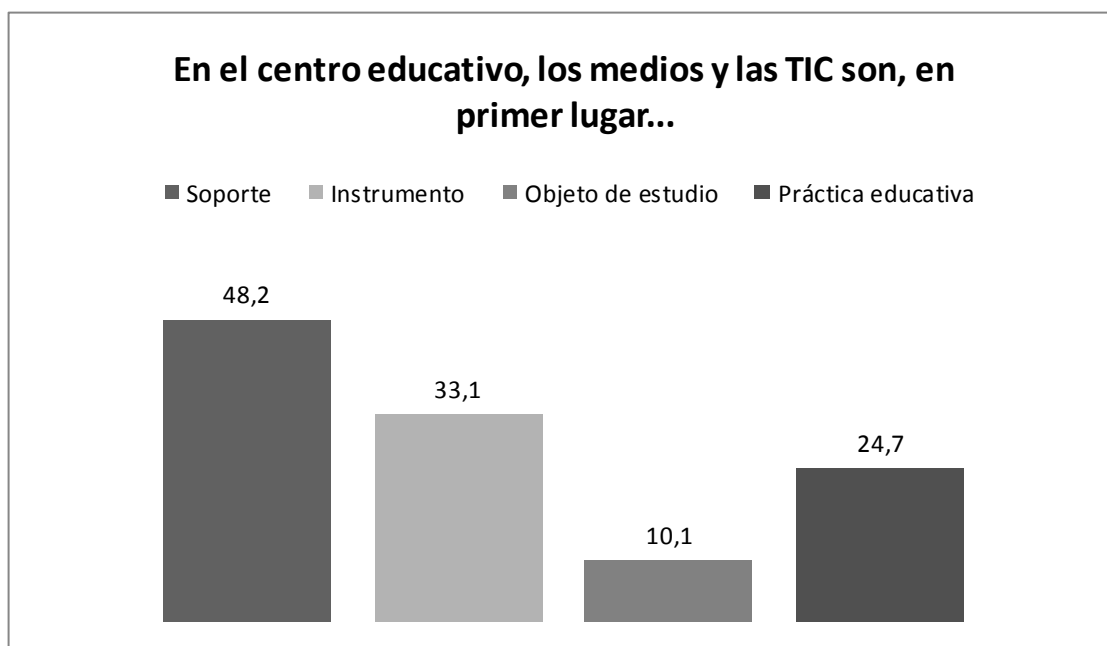
Hacer otras actividades a la vez (escuchar música, ver televisión, hacer deberes...)								
Nada	2,1 (4)	3,7 (1)	0	0	3,6 (1)	2,8 (1)	3,1 (1)	0
Poco	11,9 (23)	0	24 (6)	4,2 (1)	14,3 (4)	25 ↑ (9)	6,3 (2)	4,5 (1)
Bastante	36,1 (70)	40,7 (11)	28 (7)	50 (12)	21,4 (6)	27,8 (10)	40 (13)	50 (11)
Mucho	50 (97)	55,6 (15)	48 (12)	45,8 (11)	60,7 (17)	44,4 (16)	50 (16)	45,5 (10)

8.1.2 Los medios y las TIC en el centro educativo

De los datos obtenidos en las diversas fases de la investigación desarrollada en los siete centros que han formado parte del trabajo de campo se desprende que, en opinión de los estudiantes de cuarto de ESO, los medios de comunicación y las TIC juegan un papel significativo en sus respectivos centros de estudio. Entre los estudiantes consultados, existe un cierto consenso en que, *en primer lugar, representan un nuevo soporte educativo para el profesorado*; al constatar que, en la mayoría de asignaturas, “los profesores realizan presentaciones en PowerPoint o utilizan Internet en el aula para acceder a información relacionada con los contenidos de la asignatura”. *En segundo lugar, consideran que los medios de comunicación y las TIC devienen un nuevo instrumento educativo para el alumno*, a través de la existencia de “aulas virtuales, libros de textos digitales” y otros recursos que ponen la tecnología al servicio de una renovación técnica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *En tercer lugar, los alumnos consultados consideran que los medios de comunicación y las TIC constituyen una nueva “práctica educativa” desarrollada por sus respectivos centros*; en los que se promueve la creación de productos de radio, prensa, televisión, cine o publicidad “en algunas de las asignaturas” cursadas a lo largo de la secundaria obligatoria. *En última instancia, los alumnos identifican la introducción de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en sí mismos*; es decir, como contenidos curriculares susceptibles de ser evaluados. En este punto, los diseños curriculares de aula pondrían el acento en dimensiones menos instrumentales y más reflexivas relacionadas con los

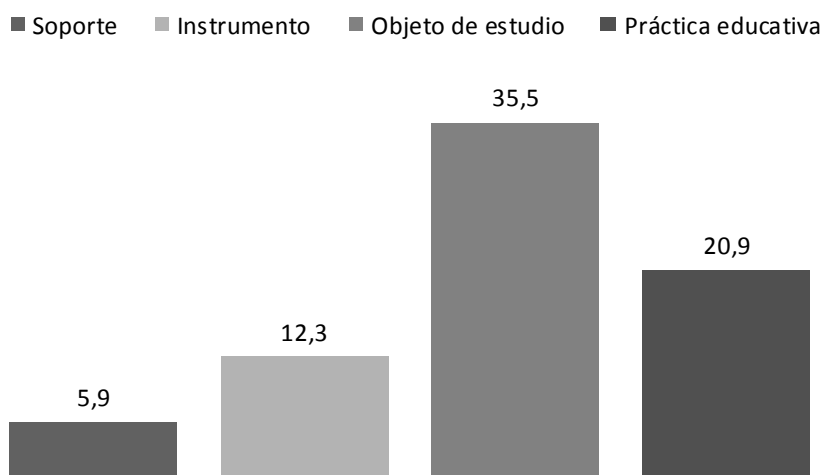
medios de comunicación y las TIC; por ejemplo, su estudio como fenómeno social con significativas incidencias en la cultura, la sociedad o la política; o bien el tratamiento de las características de los mensajes periodísticos en diversos medios como la prensa, la radio o la televisión.

Concretamente, el 48,2% de los alumnos consultados considera que los medios y las TIC se están incorporando, principalmente, como soporte educativo utilizado por los profesores en la mayoría de las asignaturas impartidas en sus centros; a su vez, el 33,1% cree que la prioridad de su introducción es la adopción de un nuevo instrumento educativo para los alumnos; el 24,7%, por el contrario, considera que la prioridad de su centro es incorporar una nueva práctica educativa; finalmente, únicamente el 10,1% opina que los medios de comunicación y las TIC son, principalmente, un objeto de estudio en sí mismos:



En coherencia con los datos expuestos hasta el momento, un 35,5% de los estudiantes consultados considera que en su centro educativo, los medios y las TIC son, en último lugar, un objeto de estudio en sí mismos:

En el centro educativo, los medios y las TIC son, en último lugar...



Los medios y las TIC en el centro	Total	Masculino	Femenino	%
	195	103	91	
Un soporte educativo	170	91	78	
Primera opción	82	43	38	48,2
Segunda opción	44	23	21	25,9
Tercera opción	34	20	14	20
Cuarta opción	10	5	5	5,9
Un instrumento educativo	154	84	69	
Primera opción	51	28	23	33,1
Segunda opción	43	23	20	27,9
Tercera opción	41	18	22	26,6
Cuarta opción	19	15	4	12,3
Un objeto de estudio	138	76	61	
Primera opción	14	10	4	10,1
Segunda opción	37	21	16	26,8
Tercera opción	38	24	14	27,5
Cuarta opción	49	21	27	35,5
Una práctica educativa	158	82	75	
Primera opción	39	19	20	24,7
Segunda opción	45	23	21	28,5
Tercera opción	41	22	19	25,9
Cuarta opción	33	18	15	20,9

Por centros, los datos obtenidos demuestran que los alumnos que no trabajan con ordenadores personales en las aulas tienden a considerar que la prioridad de su centro es la introducción de los medios y las TIC como soporte educativo por parte del profesorado (Escola Solc, Institució Montserrat e IES Sant Just). Por el contrario, en los centros en cuyos alumnos de cuarto trabajan de manera intensiva con ordenadores personales en las aulas, un mayor porcentaje de estudiantes identifica como prioridad de su centro la introducción de un nuevo instrumento de aprendizaje para los alumnos (I-E Jacint Verdaguer, Costa i Llobera).⁶⁷⁷

Pese a que en los últimos años la investigación en Educomunicación ha puesto de manifiesto la priorización de la dimensión creativa como estrategia de introducción de los medios y las TIC en las aulas –tal y como se constata en el capítulo anterior a través de las entrevistas a investigadores expertos–, tan sólo en uno de los centros se detecta un porcentaje significativo de estudiantes que considera que los medios y las TIC devienen, principalmente, una nueva práctica educativa. Es el caso del IES Montsuar en el que un 52,2% de los estudiantes encuestados opina que el objetivo principal de su centro educativo es que los alumnos aprendan a utilizar los instrumentos tecnológicos como recursos comunicativos. En este punto, la opinión de los estudiantes coincide ampliamente con los objetivos diseñados en el proyecto educativo del centro; en el que, como se ha detallado en el capítulo anterior, la dimensión creativa y comunicativa aparece como eje vehiculador de la introducción de los medios y las TIC en las aulas de secundaria.⁶⁷⁸

⁶⁷⁷ Sin embargo, esta tendencia identificada en cinco de los siete centros que han formado parte de la investigación, no se cumple en el Col·legi Montserrat; en el que, si bien los alumnos de cuarto de ESO forman parte del proyecto 1x1, el 63,6% de los estudiantes consultados sitúa como prioridad la introducción de los medios y las TIC como soporte educativo. La importancia que adquiere en el Col·legi Montserrat la dimensión comunicativa de los aprendizajes realizados mediante proyectos cooperativos – es decir, la relevancia otorgada a las presentaciones con soporte audiovisual realizadas tanto por profesores como por alumnos– es clave para la interpretación de los datos obtenidos. Ver entrevista a Araceli Vendrell (Anexo 25) y transcripción del grupo de discusión del Col·legi Montserrat (Anexo 37).

⁶⁷⁸ Ver entrevista a Francesc Alamón (Anexo 20) y entrevista a Ramon Óscar Torrelles (Anexo 21).

Los medios y las TIC se están incorporando, en primer lugar, como...

	Soporte (%)	Instrumento (%)	Objeto de estudio (%)	Práctica educativa (%)
Escola Solc	63	8↓	4,5	13,6
IES Montsuar	33,3	26,7	17,6	52,2↑
I-E J. Verdaguer	33,3	70,6↑	0	16,7
Costa i Llobera	35,7	53,8	9,5	4,5
Institució Montserrat	50	25	7,4	25
IES St. Just	52,2	27,8	5,6	28
Col·legi Montserrat	63,6	28,6	26,3↑	27,3

A su vez, cabe destacar que en prácticamente la totalidad de los centros consultados, los alumnos sitúan en última instancia la dimensión de los medios como objeto de estudio en sí mismos (Escuela Solc, IES Montsuar, Institució Montserrat, Col·legi Montserrat). Por el contrario, en dos centros (I-E Jacint Verdaguer y Costa i Llobera) se sitúa en tercer lugar, por delante de la dimensión como práctica educativa; mientras que tan sólo en uno de los centros (IES St. Just) más de la mitad de los estudiantes consultados (61,1%) la sitúa en segundo lugar, por delante de su función como práctica creativa y su introducción como instrumento educativo para los alumnos.

De la priorización señalada por los estudiantes de los diversos centros se desprende que, siempre según la percepción de los alumnos:

- En la Escola Solc, los medios de comunicación y las TIC se están incorporando en primer lugar, como soporte; en segundo lugar, como instrumento; en tercer lugar, como práctica educativa y, en cuarto y último lugar, como nuevo objeto de estudio.
- En el IES Montsuar, los medios de comunicación y las TIC constituyen, principalmente, una nueva práctica educativa; en segundo lugar, un soporte para el profesorado; en tercer lugar, un instrumento educativo para el alumno y, en cuarto lugar, un nuevo objeto de estudio.

- En el Institut-Escola Jacint Verdaguer, los medios y las TIC son, principalmente, un instrumento educativo para el estudiante; en segundo lugar, un soporte para el profesorado del centro; en tercer lugar, un nuevo objeto de estudio y, en última instancia, una práctica educativa.
- En el centro Costa i Llobera, los medios de comunicación y las TIC son consideradas, en primer lugar, un instrumento educativo para el alumno; en segundo lugar, un soporte para el profesorado; en tercer lugar, un objeto de estudio; y, en última instancia, una práctica educativa y creativa desarrollada por los alumnos.
- En la Institució Montserrat –según se desprende las valoraciones realizadas por los estudiantes–, los medios de comunicación y las TIC son, principalmente, un soporte educativo; en segundo lugar, una práctica educativa; en tercer lugar, un instrumento educativo y, en cuarto y último lugar, un objeto de estudio en sí mismos.
- En el IES Sant Just, los medios de comunicación y las TIC se sitúan, en primer lugar, como un nuevo soporte educativo; en segundo lugar, como un nuevo objeto de estudio; en tercer lugar, como una práctica educativa y, en último lugar, como un nuevo instrumento educativo para los estudiantes.
- En el Col·legi Montserrat, el principal papel de los medios y las TIC en el centro es como soporte; en segundo lugar, como instrumento; en tercer lugar, como práctica educativa; y, en cuarto y último lugar, como objeto de estudio:

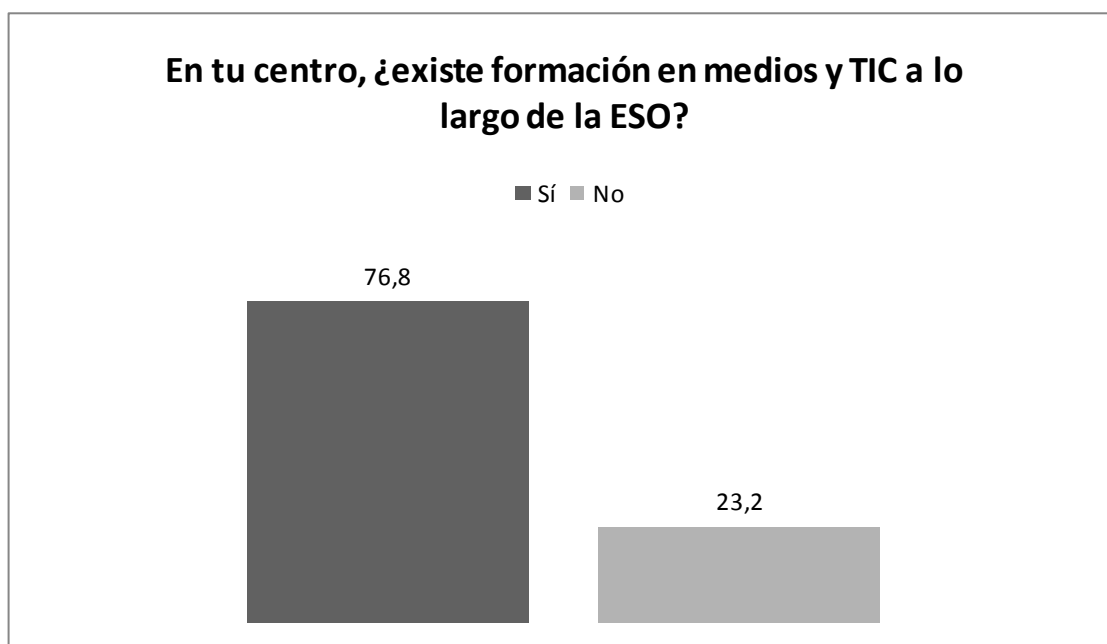
Los medios y las TIC se están incorporando, principalmente....

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montse	IES St.Just	C. Montse
... como soporte educativo								
Contestan	170	27	18	18	28	34	23	22
Primera opción	48,2 (82)	63 (17)	33,3 (6)	33,3 (6)	35,7 (10)	50 (17)	52,2 (12)	63,6 (14)
Segunda opción	25,9 (44)	11,1 (3)	38,9 (7)	44,4 (8)	39,3 (11)	26,5 (9)	8,7 (2)	18,2 (4)
Tercera opción	20 (34)	25,9 (7)	22,2 (4)	11,1 (2)	21,4 (6)	20,6 (7)	30,4 (7)	4,5 (1)
Cuarta opción	5,9 (10)	0	5,6 (1)	11,1 (2)	3,6 (1)	2,9 (1)	8,7 (2)	13,6 (3)
... como instrumento educativo								
Contestan	154	25	15	17	26	32	18	21
Primera opción	33,1 (51)	8↓ (2)	26,7 (4)	70,6↑ (12)	53,8 (14)	25 (8)	27,8 (5)	28,6 (6)
Segunda opción	27,9 (43)	60↑ (15)	6,7 (1)	29,4 (5)	30,8 (8)	21,9 (7)	11,1 (2)	23,8 (5)
Tercera opción	26,6 (41)	24 (6)	60↑ (9)	0↓	7,7 (2)	37,5 (12)	16,7 (3)	42,9 (9)
Cuarta opción	12,3 (19)	8 (2)	6,7 (1)	0	7,7 (2)	15,6 (5)	44,4↑ (8)	4,8 (1)
... como objeto de estudio en sí mismos								
Contestan	138	22	17	14	21	27	18	19
Primera opción	10,1 (14)	4,5 (1)	17,6 (3)	0	9,5 (2)	7,4 (2)	5,6 (1)	26,3↑ (5)
Segunda opción	26,8 (37)	31,8 (7)	17,6 (3)	21,4 (3)	23,8 (5)	14,8 (4)	61,1↑ (11)	21,1 (4)
Tercera opción	27,5 (38)	27,3 (6)	0↓	71,4↑ (10)	38,1 (8)	25,9 (7)	16,7 (3)	21,1 (4)
Cuarta opción	35,5 (49)	36,4 (8)	64,7↑ (11)	7,1 (1)	28,6 (6)	51,9 (14)	16,7 (3)	31,6 (6)

... como prácticas educativas

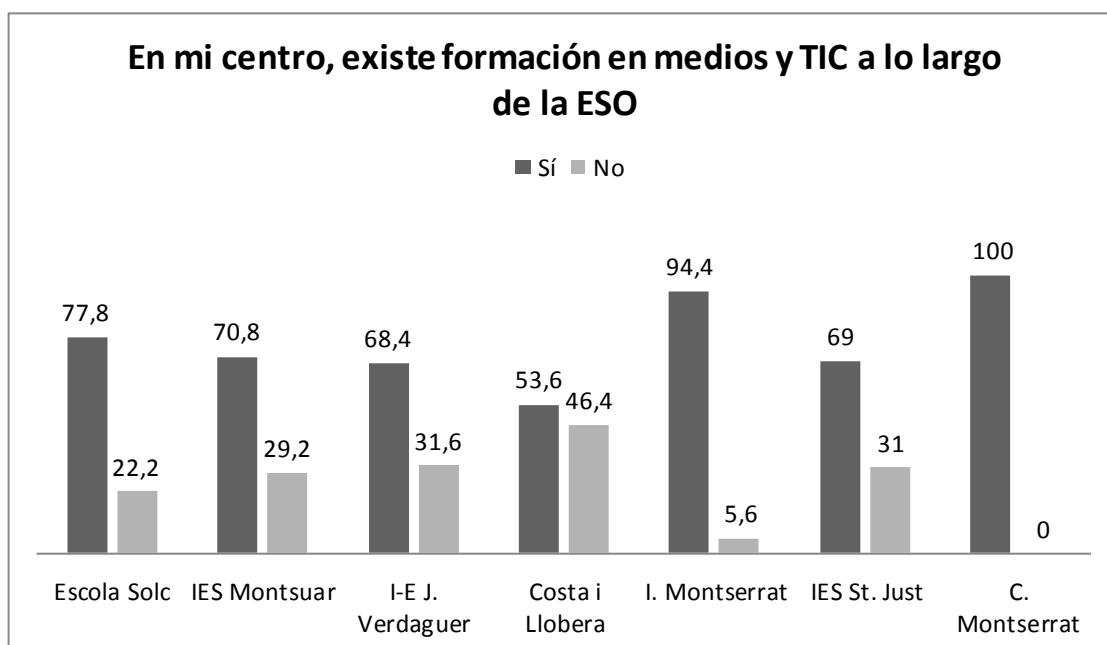
Contestan	158	22	23	12	22	32	25	22
Primera opción	24,7 (39)	13,6 (3)	52,2↑ (12)	16,7 (2)	4,5 (1)	25 (8)	28 (7)	27,3 (6)
Segunda opción	28,5 (45)	22,7 (5)	30,4 (7)	16,7 (2)	18,2 (4)	43,8 (14)	28 (7)	27,3 (6)
Tercera opción	25,9 (41)	36,4 (8)	13 (3)	16,7 (2)	31,8 (7)	21,9 (7)	36 (9)	22,7 (5)
Cuarta opción	20,9 (33)	27,3 (6)	4,3 (1)	50↑ (6)	45,5↑ (10)	9,4 (3)	8 (2)	22,7 (5)

Pese a que, como se desprende de la tabla anterior, en ninguno de los centros se identifica como estrategia prioritaria la introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio en sí mismos, cabe señalar que un 76,2% de los alumnos consultados considera que en su centro educativo existe una formación específica al respecto. Por el contrario, únicamente el 23,2% de los alumnos que han formado parte de la investigación opina que el estudio de los medios de comunicación y las TIC no se contempla en el curriculum escolar:



Existencia de formación en medios y TIC a lo largo de la ESO	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	185	95	89	
Sí	142	72	70	76,8
No	43	23	19	23,2

Si bien es cierto que en todos los casos más de la mitad del alumnado considera que en su centro existe formación en medios y TIC a lo largo de la ESO, los porcentajes varían notablemente en función del centro educativo. Únicamente en el Col·legi Montserrat el 100% de los alumnos encuestados responde afirmativamente; seguido de la Institució Montserrat, en la que un 94,4% de los alumnos que han formado parte de la investigación cree que existe una formación en medios y TIC a lo largo de la ESO. En el resto de los centros, los porcentajes son claramente inferiores: un 77,8% de los alumnos de la Escola Solc; un 70,8% de los estudiantes del IES Montsuar; un 69% en el IES Sant Just; un 68,4% en el Institut-Escola Jacint Verdaguer; y, en última instancia, un 53,6% de los alumnos encuestados en el centro Costa Llobera:

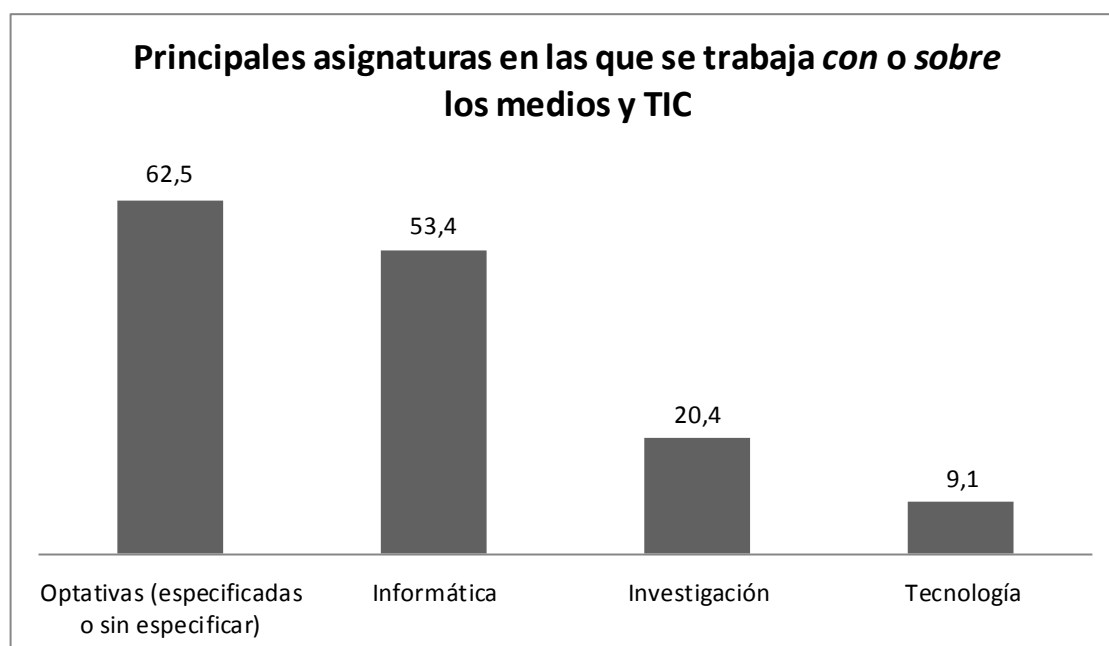


No obstante, tan sólo 88 de los 195 alumnos que han formado parte de la investigación concretan en qué materias (obligatorias, optativas o específicas) consideran que tienen opción de trabajar *con* o *sobre* los medios de comunicación y las TIC en sus respectivos centros escolares. En este punto, los datos reflejan que únicamente se alcanza un cierto consenso en referencia a la asignatura de informática; identificada por un total de 47 alumnos. Materias optativas relacionadas con la comunicación audiovisual obtienen un total de 41 respuestas (18 ‘vídeo’ y 17 ‘radio’, 3 ‘IMTV’, 2 ‘imagen’ y 1 ‘cine’); 18 estudiantes hacen referencia a materias relacionadas con el trabajo de investigación de cuarto de ESO (12 ‘Trabajo de investigación’ y 6 ‘Recerca’); 13 alumnos, sostienen que son objeto de estudio de ‘materias optativas’, sin especificar su naturaleza; mientras que 9 alumnos se refieren a la materia de ‘Comunicación’⁶⁷⁹ y 8 estudiantes, a la materia de ‘Tecnología’. El resto de asignaturas nombradas se corresponden con un tratamiento transversal del objeto de estudio, principalmente a través de ‘workshops’ o pequeños proyectos (8 respuestas), o bien a un tratamiento de los medios como soporte, instrumento u objeto de estudio transversal llevado a cabo desde diversas materias, como las relacionadas con terceros ‘Idiomas’ (4), ‘Biología’ (3), Sociales (2) o ‘Ética’ (2), entre otras:

En mi centro, existe formación en medios de comunicación y TIC a lo largo de la ESO:

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J.Verdaguer	Costa Llobera	I. Montse	IES St.Just	C. Montse
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	185	27	24	19	28	36	29	22
Sí	76,8 (142)	77,8 (21)	70,8 (17)	68,4 (13)	53,6 (15)	94,4 (34)	69 (29)	100 (22)
No	23,2 (43)	22,2 (6)	29,2 (7)	31,6 (6)	46,4 ↑ (13)	5,6 ↓ (2)	31 (9)	0 ↓

⁶⁷⁹ La materia de Comunicación, identificada por 9 alumnos del Col·legi Montserrat, se corresponde con las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Catalana que, en el centro, se agrupan bajo una misma denominación: Comunicación. Ver entrevista a Araceli Vendrell en Anexo 25.

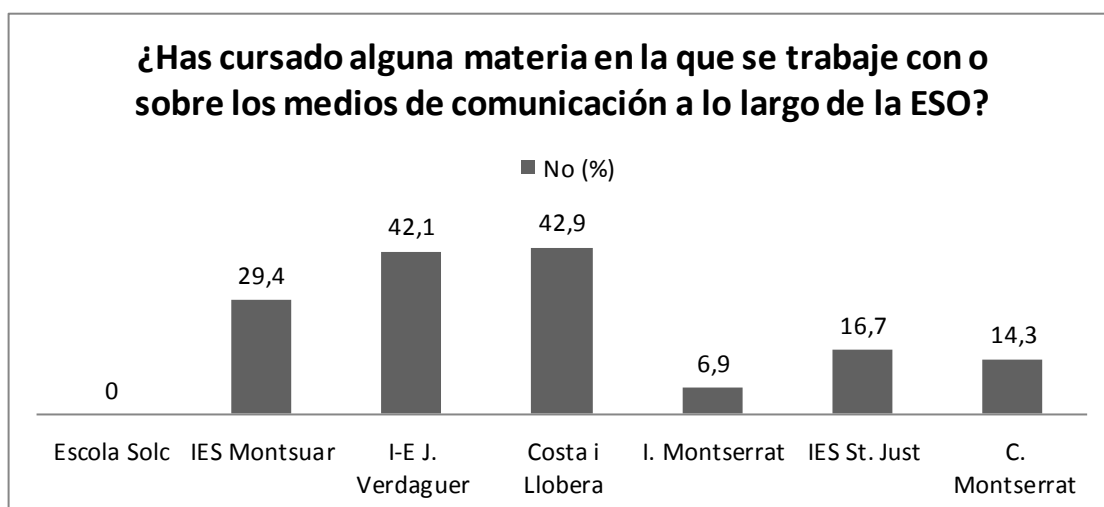


Materias (obligatorias/optativas/específicas) en las que se trabaja <i>con o sobre</i> los medios de comunicación y las TIC	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	88	45	43	
Informática	47	26	21	53,4
Materias optativas, sin especificar	13	3	10	14,8
Optativa de radio	17	13	4	19,3
Optativa de vídeo	18	10	8	20,5
Optativa de imagen	2	2	0	2,3
Comunicación	9	3	6	10,2
Workshops	8	3	5	9,1
Idiomas	4	4	0	4,5
Trabajo investigación	12	5	7	13,6
‘Recerca’	6	1	5	6,8
Tecnología	8	5	3	9,1
Matemáticas	2	2	0	2,3
Biología	3	1	2	3,4
Sociales	2	1	1	2,3
Ética	2	1	1	2,3
Religión	1	1	0	1,1
Robótica	2	2	0	2,3
Optativa de cine	1	0	1	1,1
Música	2	2	0	2,3
IMTV	3	3	0	3,4
Diseño gráfico	1	1	0	1,1
Otras	5	1	4	5,7

A su vez, un total de 148 alumnos de los 195 consultados participan activamente cuando se les pregunta qué asignaturas relacionadas con los medios y las TIC (obligatorias, optativas o específicas) han cursado a lo largo de la ESO en sus respectivos centros educativos. En este punto, 31 estudiantes aseguran no haber cursado ninguna asignatura; frente a 117, que manifiestan haber recibido formación específica en este ámbito de estudio. Entre las materias detalladas por los estudiantes destaca, nuevamente, la ‘Informática’, nombrada por 53 alumnos; aunque levemente superada por otras asignaturas menos relacionadas con la dimensión instrumental; priorizando, en este caso, el estudio de los medios de comunicación desde una vertiente reflexiva y/o creativa. En este punto, un total de 58 estudiantes afirman haber realizado materias relacionadas con la comunicación audiovisual (20 ‘vídeo’, 17 ‘radio’, 10 ‘materias optativas sin especificar’, 5 ‘IMTV’, 4 ‘cine’ y 2 ‘imagen’); o bien haber tratado los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en el marco de asignaturas relacionadas con el proyecto de investigación de final de curso, en 19 de los casos. El resto de valores obtenidos –correspondiente a proyectos concretos desarrollados en una amplia diversidad de asignaturas– es, tal y como demuestra la siguiente tabla, nuevamente poco significativo:

Materias (obligatorias/optativas/específicas) que he cursado, y en las que se trabaja con o sobre los medios de comunicación y las TIC	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	148	73	74	
No	31	18	13	20,9
Informática	53	30	22	35,8
Materias optativas, sin especificar	10	3	7	6,8
Optativa de radio	17	12	5	11,5
Optativa de vídeo	20	7	13	13,5
Optativa de imagen	1	0	1	0,7
Comunicación	6	0	6	4,1
Workshops	12	2	10	8,1
Idiomas	3	1	2	2
Trabajo investigación ‘Recerca’	14	4	10	9,5
Tecnología	5	3	2	3,4
Matemáticas	1	1	0	0,7
Robótica	3	2	1	2
Optativa de cine	4	0	4	2,7
IMTV	5	1	4	3,4
Diseño gráfico	1	1	0	0,7
Otras respuestas	15	7	8	10,1

De los siete centros que han formado parte de la presente investigación, tan sólo en uno de ellos –la Escola Solc– todos los alumnos encuestados manifiestan haber cursado asignaturas relacionadas con la Educación en Medios. Esta es una de las principales debilidades de la adopción de estrategias de introducción de la Educación Mediática partiendo de materias optativas; que, como hemos visto en capítulos anteriores, y ratificado a través de las encuestas a los estudiantes, coincide con su tratamiento más común en los proyectos educativos de centro:



La Escola Solc, parte de una innovadora estrategia de introducción de los medios como objeto de estudio en las aulas que tiene como principio fundamental garantizar que la alfabetización mediática llega al conjunto de los estudiantes. Para ello, opta por el diseño de un conjunto de materias optativas sobre Educación en Medios que se extienden a lo largo de cada etapa educativa y que son obligatorias para la totalidad de los estudiantes. Por esta razón, un 58,8% de los alumnos de la Escola Solc hace referencia a ‘materias optativas’; mientras que el 35,3% señala la asignatura de ‘Informática’ o la asignatura de Investigación en Comunicación (‘Recerca’ y ‘Proyecto de Investigación’). Cabe recordar que esta última asignatura es obligatoria para los alumnos de cuarto de ESO de todos los centros catalanes; y que, si bien suele recibir el nombre de ‘Projecte de Recerca’ –puesto que tiene como objeto orientar a los alumnos para la realización del trabajo de investigación de final de segundo ciclo de ESO–, en la

Escola Solc, dicha materia está al servicio de la educación e investigación en medios de comunicación.⁶⁸⁰

El centro Costa i Llobera es el que recibe un mayor número de alumnos que manifiesta abiertamente no haber cursado asignaturas relacionadas con la Educación en Medios de comunicación; concretamente, el 42,9% de los estudiantes encuestados. Las principales respuestas obtenidas por parte de los alumnos son, en este caso, las referentes a la materia de ‘Informática’ (38,1%) y a la única materia optativa relacionada con el estudio de los medios de comunicación ofrecida por el centro a los estudiantes consultados durante el proceso de investigación: ‘Fem cinema’; identificada como cursada por el 9,2% de los alumnos.

En el Institut-Escola Jacint Verdaguer –en el que, como en el IES Sant Just, los estudiantes de cuarto de ESO trabajan con ordenadores personales en las aulas–, un 42,1% de los alumnos manifiesta no haber cursado materias relacionadas con los medios y las TIC a lo largo de la ESO. El estudio de la dimensión instrumental –a través de ‘Robótica’ (15,8%), ‘Informática’ (10,5%) e ‘Intranet’ (5,3%)– obtiene la globalidad de las respuestas significativas.

En el IES Montsuar, un 29,4% de los alumnos manifiesta no haber cursado asignaturas relacionadas con los medios y las TIC a lo largo de la ESO. Por el contrario, un 41,2% hace referencia a ‘Informática’; un 23,5% asegura haber cursado asignaturas optativas de ‘Radio’; un 11,8% nombra a ‘Tecnología’ y un 5,9% reconoce haber cursado una materia optativa sobre cine.

En el IES Sant Just, un 16,7% de los alumnos asegura no haber cursado asignaturas relacionadas con los medios y las TIC; mientras que la mitad de los estudiantes recuerda haber realizado ‘Informática’ (50%) y el 41,7% se refiere a la asignatura de ‘Trabajo de Investigación’ –que, como en la Escola Solc, se convierte en ‘Investigación en Comunicación’–. El estudio transversal de la Educación en Medios, a través de

⁶⁸⁰ Ver entrevista a Ramon Breu en Anexo 16.

proyectos vinculados a las asignaturas de ‘Tecnología’ (8,3%), ‘Idiomas’ (12,5%) y ‘matemáticas’ (4,2%) obtiene porcentajes claramente menos significativos.

En el Col·legi Montserrat, un 14,3% de los alumnos considera que no ha cursado asignaturas relacionadas con los medios de comunicación y las TIC. Este porcentaje, aunque escaso en comparación con otros centros, puede deberse al marcado tratamiento transversal de los contenidos relacionados con los medios y las TIC como objeto de estudio en las aulas. En este punto, un 57,1% de los estudiantes manifiesta haber estudiado los medios y las TIC a través de proyectos (workshops) desarrollados desde diversas asignaturas; mientras que un 28,6% hace referencia a las materias de Lengua Castellana y Catalana –que en el centro, se unifican bajo la etiqueta de ‘Comunicación’– y un 14,3% nombra la asignatura de cuarto de ESO relacionada con el ‘Trabajo de Investigación’. A su vez, un 61,9% de los estudiantes reconoce haber cursado una asignatura de ‘Video’; y un 9,5% hace referencia a las materias de ‘informática’ y ‘radio’, respectivamente.

Por último, la Institució Montserrat es, después de la Escola Solc, el centro que recibe un menor porcentaje de alumnos que asegura no haber realizado materias relacionadas con los medios de comunicación y las TIC; concretamente un 6,9% de los estudiantes que han formado parte de la investigación. Por el contrario, más de la mitad de los alumnos –concretamente un 55,2%– hace referencia a la asignatura de ‘Informática’; un 37,9%, a la asignatura de ‘Radio’; un 20,7%, a la asignatura de vídeo; un 17,2% al proyecto ‘Institució Montserrat TV’ (IMTV); y, finalmente, un 3,4%, a las materias de ‘Diseño gráfico’ y ‘Tecnología, respectivamente’:

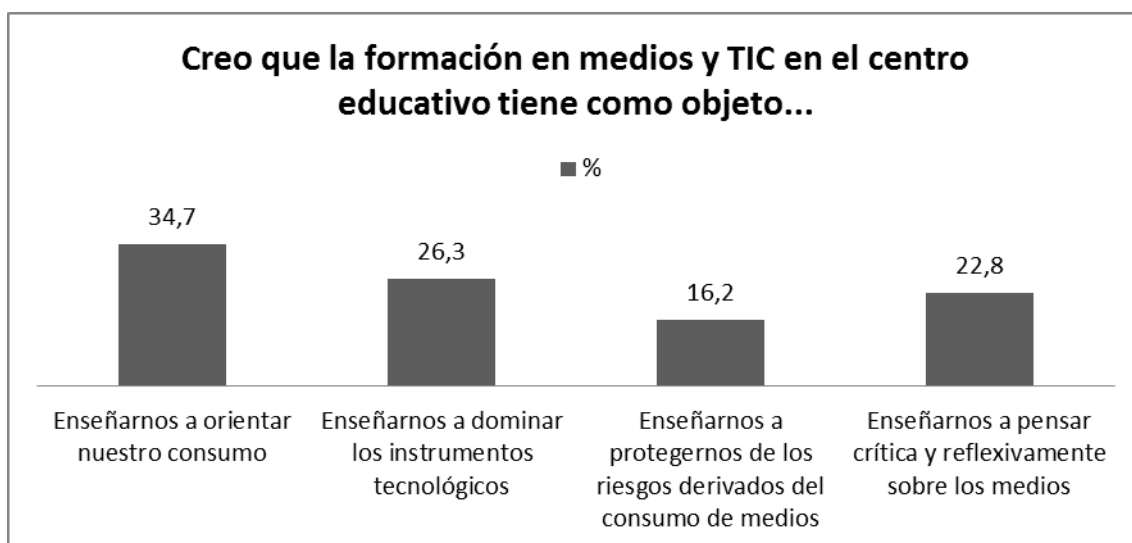
Materias que he cursado y en las que se trabaja *con o sobre* los medios de comunicación y las TIC

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Jacint Verdaguer	Costa Llobera	I. Montse	IES St. Just	C. Montse
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	148	17	17	19	21	29	24	21
No	20,9	0	29,4	42,1↑	42,9↑	6,9	16,7	14,3

	(31)		(5)	(8)	(9)	(2)	(4)	(3)
Informática	35,8 53	35,3 6	41,2 7	10,5 2	38,1 8	55,2 16	50 12	9,5↓ 2
Materias optativas, sin especificar	6,8 (10)	58,8↑ (10)	0	0	0	0	0	0
Radio	11,5 (17)	0	23,5 (4)	0	0	37,9↑ (11)	0	9,5 (2)
Asignatura de video	13,5 20	5,9 1	0	0	0	20,7 6	0	61,9↑ 13
Imagen	0,7 (1)	0	0	0	0	0	0	4,8 (1)
Comunicación	4,1 (6)	0	0	0	0	0	0	28,6↑ (6)
Workshops	8,1 (12)	0	0	0	0	0	0	57,1↑ (12)
Idiomas	2 (3)	0	0	0	0	0	12,5↑ 3	0
Trabajo investigación	9,5 (14)	5,9 (1)	0	0	0	0	41,7↑ (10)	14,3 (3)
Recerca	3,4 (5)	29,4↑ (5)	0	0	0	0	0	0
Tecnología	3,4 (5)	0	11,8 (2)	0	0	3,4 (1)	8,3 (2)	0
Matemáticas	0,7 (1)	0	0	0	0	0	4,2 (1)	0
Intranet	1,4 2	0	0	5,3 1	0	0	4,2↑ 1	0
Robótica	2 (3)	0	0	15,8↑ (3)	0	0	0	0
Fem cinema	2,7 (4)	5,9 (1)	5,9 (1)	0	9,5 (2)	0	0	0
IMTV	3,4 (5)	0	0	0	0	17,2↑ (5)	0	0
Diseño gráfico	0,7 (1)	0	0	0	0	3,4 (1)	0	0
Otras respuestas	10,1 (15)	0	5,9 (1)	26,3↑ (5)	14,3 (3)	13,8 (4)	0	9,5 (2)

Cuando se les cuestiona sobre los motivos por los cuales el centro introduce contenidos educativos relacionados con los medios y las TIC en el curriculum de la ESO, el 34,7% de los estudiantes opina que el objetivo es “dotar a los alumnos de las habilidades y aptitudes necesarias para conocer y valorar los productos audiovisuales y orientar su propio consumo” (paradigma del arte popular); el 26,3% considera que la prioridad del centro es que los estudiantes adquieran “el dominio instrumental, tecnológico” (paradigma instrumental); un 22,8%, piensa que la prioridad del centro es “potenciar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo” sobre los medios (paradigma reflexivo); y, en última instancia, un 16,2% entiende que el objetivo último

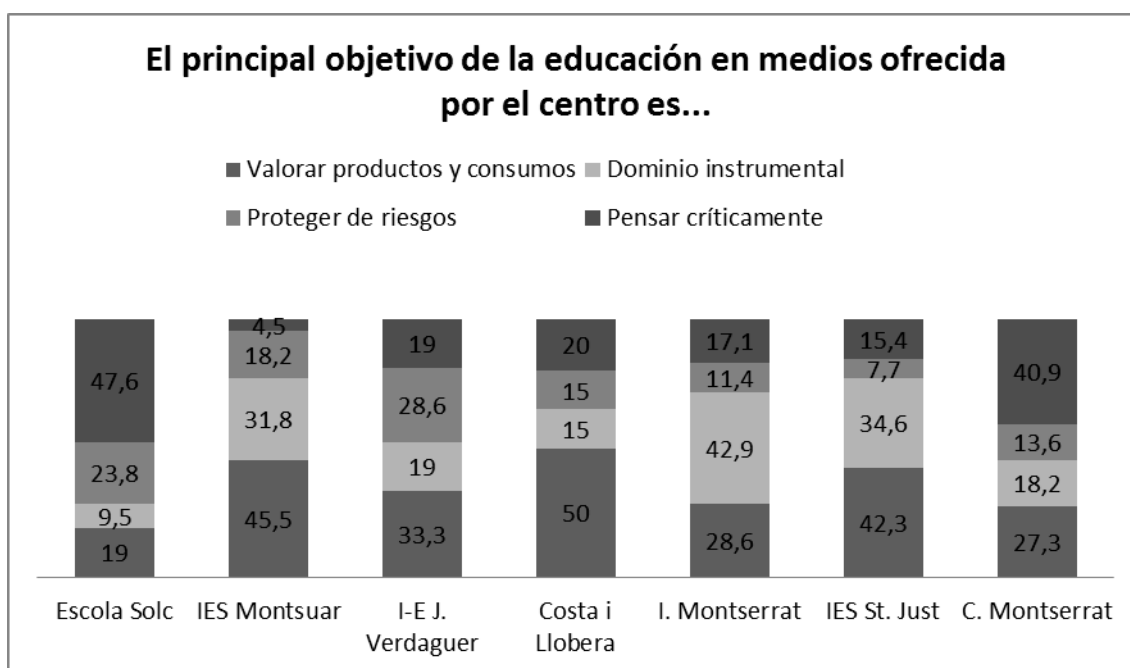
del profesorado es dotar a los alumnos de habilidades para “protegerse de las estrategias de persuasión y otros riesgos que se desprenden del consumo mediático y tecnológico” (paradigma vacunador):



El principal objetivo de la educación en medios de comunicación ofrecida por el centro es...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	167	89	77	
dotarnos de habilidades y aptitudes para conocer y valorar los productos audiovisuales y orientar nuestro consumo	58	30	28	34,7
el dominio instrumental, tecnológico, de los medios	44	27	17	26,3
dotarnos de habilidades y aptitudes para protegernos de las estrategias de persuasión y otros riesgos que se desprenden del consumo de medios	27	17	10	16,2
Potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre el papel de los medios de comunicación y las TIC en el contexto social	38	15	22	22,8

Para un 47,6% de los alumnos encuestados en la Escola Solc y un 40,9% de los consultados en el Col·legi Montserrat, la prioridad del centro es ‘potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre el papel de los medios y las TIC en el contexto social’. En el IES Montsuar, un 45,5% considera que el objetivo principal del centro es dotar a los estudiantes ‘de habilidades y aptitudes para conocer y valorar los productos audiovisuales’ con el objetivo de aprender a orientar el propio consumo;

ocurriendo del mismo modo para el 33,3% de los estudiantes consultados en el Institut- Escola Jacint Verdaguer y el 42,9% de los alumnos consultados en el Costa i Llobera. Por el contrario, un 42,9% de los alumnos encuestados en la Institució Montserrat opinan que el objetivo es que el estudiante adquiera el “dominio instrumental” de los medios:

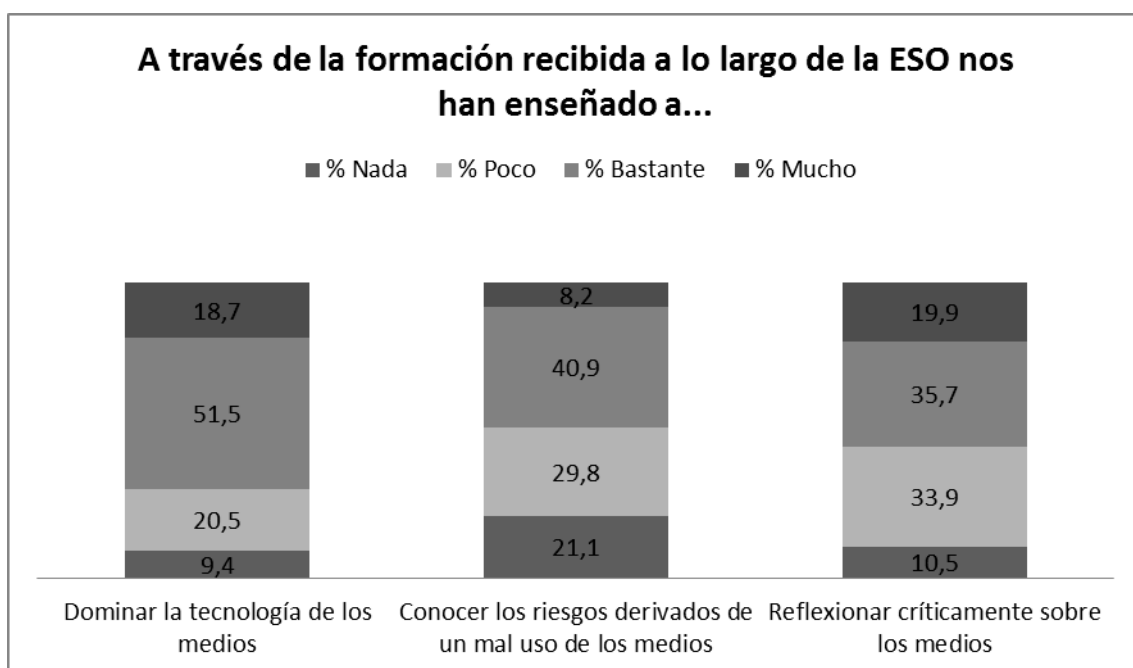


El principal objetivo de la educación en medios de comunicación ofrecida por el centro es...

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montse	IES St. Just	C. Montse
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	167	21	22	21	20	35	26	22
Valorar productos	34,7 (58)	19 (4)	45,5 (10)	33,3 (7)	50 (10)	28,6 (10)	42,3 (11)	27,3 (6)
Dominio Instrumental	26,3 (44)	9,5 (2)	31,8 (7)	19 (4)	15 (3)	42,9 (15)	34,6 (9)	18,2 (4)
Proteger de riesgos	16,2 (27)	23,8 (5)	18,2 (4)	28,6 (6)	15 (3)	11,4 (4)	7,7 (2)	13,6 (3)
Pensar críticamente	22,8 (38)	47,6↑ (10)	4,5 (1)	19 (4)	20 (4)	17,1 (6)	15,4 (4)	40,9 (9)

Cuando se les demanda que valoren la formación recibida a lo largo de la ESO, partiendo de tres paradigmas recurrentes en el estudio de la Educación Mediática – paradigma instrumental, paradigma crítico/reflexivo y paradigma vacunador– existen opiniones claramente divergentes entre los alumnos. La heterogeneidad de la formación recibida por los estudiantes de la secundaria obligatoria –incluso de aquellos que pertenecen a un mismo entorno educativo– constituye un factor de relevancia en la interpretación de los datos obtenidos: La flexibilidad de los currículums de la ESO y el elevado tratamiento de la Educación Mediática a través de materias optativas y específicas –que algunos alumnos ya pusieron de manifiesto en los grupos de discusión– justifican la falta de consenso en las respuestas ofrecidas por los estudiantes que han formado parte de la investigación.

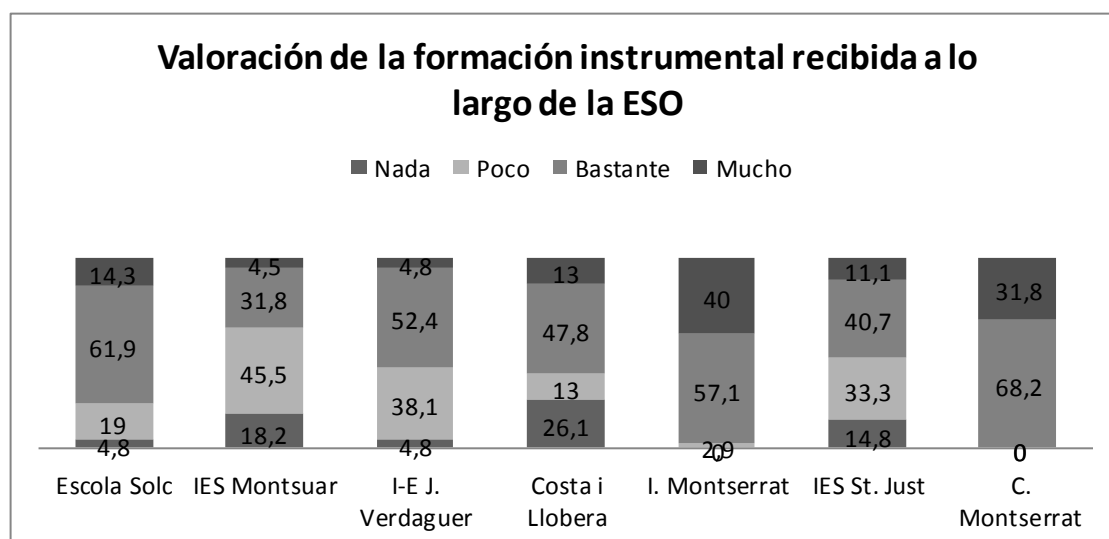
Pese a ello, de los datos obtenidos se desprende que –siempre en opinión de los alumnos consultados–, la dimensión instrumental de la Educación en Medios de Comunicación es la que recibe un mejor tratamiento cuantitativo y cualitativo en los centros. En este punto, un 70,2% de los estudiantes que han formado parte de la investigación considera que ha aprendido ‘bastante o mucho’ a este respecto a lo largo de la ESO. A su vez, un 55,6% de los alumnos consultados cree haber aprendido ‘bastante o mucho’ a reflexionar críticamente en torno a los medios de comunicación y las TIC como fenómenos sociocomunicativos. Finalmente, un 49,1% opina del mismo modo con respecto a la formación ofrecida por sus centros educativos en relación a los riesgos derivados de un mal uso de las TIC, mientras que un 50,9% considera insuficiente la formación recibida a este respecto. Nuevamente, y como ya se desprendía de los grupos de discusión, si bien existe una amplia literatura científica en torno al paradigma vacunador como punto de partida para la introducción de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en las aulas, los riesgos de un “mal” uso de los medios o las TIC no son identificados por los alumnos como un objetivo prioritario de la enseñanza en medios ofrecida por sus respectivos centros.



Con respecto al tratamiento instrumental de los medios, un 9,4% de los estudiantes encuestados considera que no ha aprendido nada en su centro educativo; mientras que un 18,7% opina que ha aprendido mucho. Nuevamente, los valores intermedios resultan significativos: un 20,5% cree haber aprendido poco y, en última instancia, poco más de la mitad de los alumnos, concretamente el 51,5%, considera haber aprendido bastante sobre tecnología de los medios de comunicación a lo largo de la secundaria obligatoria. En referencia a la reflexión crítica sobre los medios de comunicación y las TIC, el 10,5% de los estudiantes considera no haber aprendido nada a lo largo de la ESO; el 33,9%, manifiesta haber aprendido poco; el 35,7%, cree haber aprendido bastante; y únicamente un 19,9% de los alumnos asegura haber recibido mucha formación al respecto. Finalmente, un 21,1% de los alumnos que ha formado parte de la investigación considera que el curriculum escolar de la secundaria obligatoria no ha aportado nada a su conocimiento sobre los riesgos del mal uso de las TIC; frente al 29,8% que asegura haber recibido poca formación; el 40,9% que la considera suficiente y el 8,2% que sostiene haber aprendido mucho sobre riesgos del mal uso de las TIC a lo largo de la ESO:

A través de la formación recibida nos han enseñado a...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	171	91	79	
... utilizar los aparatos tecnológicos				
Nada	16	10	6	9,4
Poco	35	16	18	20,5
Bastante	88	49	39	51,5
Mucho	32	16	16	18,7
... conocer los riesgos del mal uso de las TIC				
Nada	36	16	19	21,1
Poco	51	26	25	29,8
Bastante	70	46	24	40,9
Mucho	14	3	11	8,2
... reflexionar críticamente sobre los medios				
Nada	18	6	11	10,5
Poco	58	37	21	33,9
Bastante	61	34	27	35,7
Mucho	34	14	20	19,9

Los datos específicos recogidos en cada uno de los siete centros que han formado parte de la investigación demuestran que un alto porcentaje de los alumnos consultados aprueba la formación instrumental recibida a lo largo de la ESO; considerando que ha aprendido bastante o mucho al respecto:

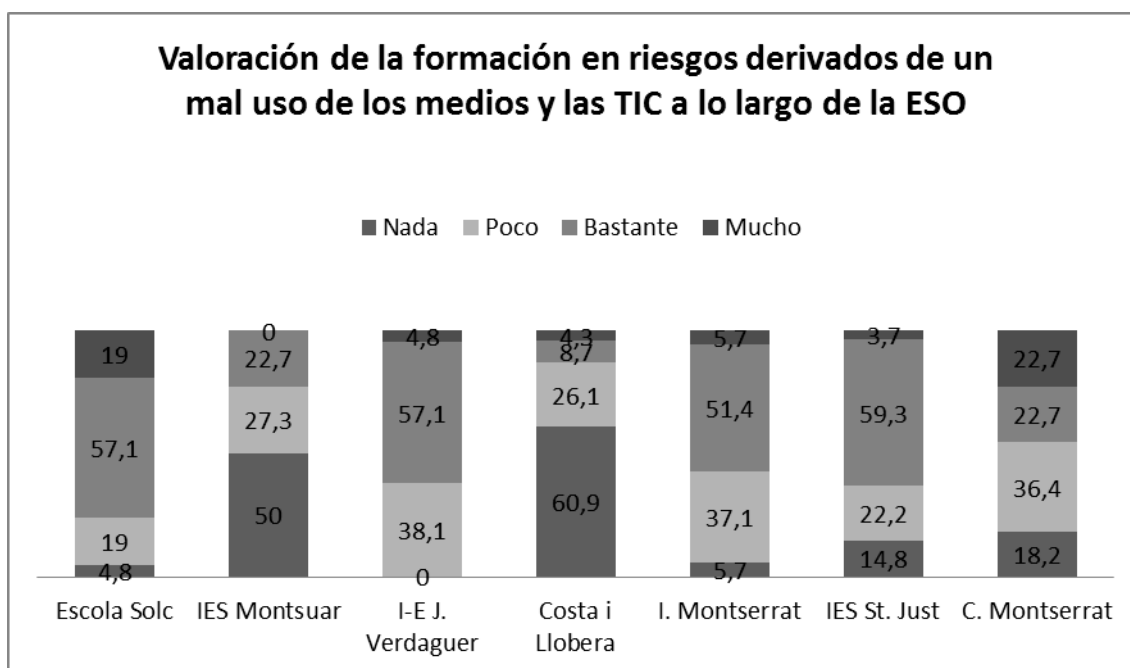


A su vez, se ratifica que los estudiantes consideran que la formación instrumental va más allá de la introducción de los ordenadores personales en las aulas. En este punto, de los tres centros que mejor valoran la formación instrumental recibida en medios y TIC, dos (Institució Montserrat y Escola Solc) no formaban parte de proyectos de 1x1 durante el proceso de obtención de dichos datos:

- En el Col·legi Montserrat, el 100% de los alumnos se muestra conforme con el nivel de formación instrumental obtenida por el centro: el 68,2% de los estudiantes considera que ha aprendido bastante; mientras que un 31,8% reconoce haber aprendido mucho.
- La Institució Montserrat se sitúa como el segundo centro mejor valorado por los alumnos que han formado parte de la investigación y con respecto al tratamiento de la dimensión instrumental de la Educación Mediática. Concretamente, el 97,1% de los alumnos encuestados cree haber aprendido bastante (57,1%) o mucho (40%) sobre la tecnología de los medios y las TIC; mientras que un 2,1% sostiene haber aprendido poco y un 0% de los estudiantes afirma no haber aprendido nada.
- La Escola Solc aparece en tercer lugar, con un 76,2% de alumnos que aprueban la dimensión instrumental de la Educación Mediática ofrecida por el centro. Concretamente, un 61,9% de los estudiantes asegura haber aprendido bastante, mientras que un 14,3% cree haber recibido mucha formación al respecto.
- El centro Costa i Llobera se sitúa en cuarta posición, con un 60,8% de alumnos que considera haber aprendido bastante (47,8%) o mucho (13%) sobre la dimensión instrumental de la Educación Mediática; mientras que un 39,1% cree haber aprendido poco (13%) o nada (26,1%)
- El Institut-Escola Jacint Verdaguer ocupa la quinta posición, con un 57,2% de los alumnos encuestados que considera haber aprendido bastante (52,4%) mucho (4,8%) sobre tecnología de los medios. Por el contrario, un 38,1% de los estudiantes que han formado parte de la investigación consideran haber aprendido poco y un 4,8% reconoce no haber aprendido nada.

- El IES Sant Just recibe la penúltima posición, con un 51,8% de los estudiantes que aprueba la dimensión instrumental de la Educación mediática ofrecida por el centro; considerando que le ha aportado bastante (40,7%) o mucho (11,1%) conocimiento al respecto. A su vez, un 33,3% cree haber aprendido poco y un 14,8% reconoce no haber aprendido nada.
- El IES Montsuar se sitúa como el centro peor valorado por su formación instrumental con respecto a los medios de comunicación y las TIC. Únicamente un 36,3% de los alumnos aprueba la formación instrumental recibida por parte del centro (31,8% bastante y 4,5% mucho) frente a un 63,7% que la valora como insuficiente, al considerar que ha aprendido poco (45,5%) o nada (18,2%), a este respecto en su paso por la secundaria obligatoria.

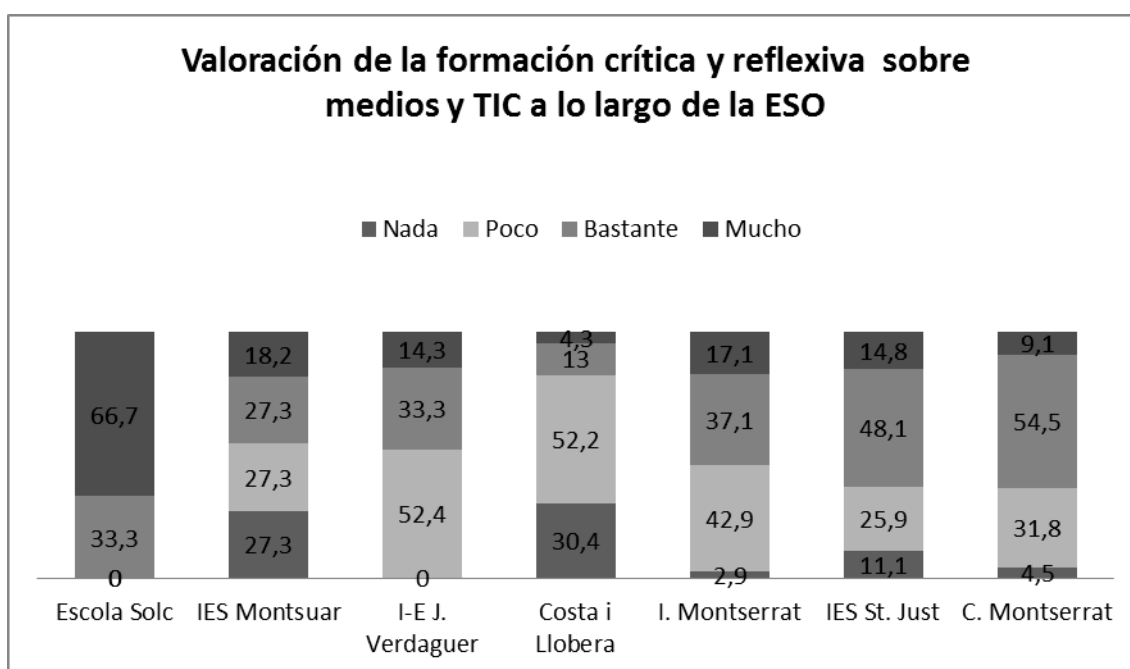
Pese a que la mayoría de los alumnos consultados no considera que la Educación Mediática ofrecida por su centro tenga como prioridad la voluntad de proteger a los alumnos frente a los riesgos propios del consumo de los medios de comunicación y las TIC, en cuatro de los siete centros que han formado parte de la presente investigación más de la mitad de los alumnos consultados considera haber recibido una notable formación a este respecto (Escola Solc, IES St. Just, Institut-Escola Jacint Verdaguer e Institució Montserrat):



- En la Escola Solc, el 76,1% de los alumnos encuestados asegura haber recibido bastante (57,1%) o mucha (19%) formación sobre los riesgos de un mal uso de las TIC.
- En el IES Sant Just, el 63,6% de los alumnos aprueba la formación sobre riesgos de un mal uso de las TIC ofrecida por el centro. Concretamente, un 59,9% manifiesta haber adquirido bastante formación; mientras un 3,7% de los estudiantes percibe que ha aprendido mucho al respecto. Por el contrario, un 22,2% considera haber aprendido poco y un 14,8% cree no haber aprendido nada al respecto.
- El Institut-Escola Jacint Verdaguer se sitúa como el tercer centro con una mayor incidencia percibida por los alumnos en relación a la formación sobre riesgos y peligros de un mal uso de los medios de comunicación y las TIC. En este punto, el 61,9% de los alumnos encuestados asegura haber recibido bastante (57,1%) o mucha (4,8%) formación; frente al 38,1% restante que cree haber aprendido poco al respecto.
- Por último, en la Institució Montserrat, un 57,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación opina que en la escuela se ofrece bastante (51,4%) o mucha (5,7%) formación sobre los peligros de un mal uso de las TIC.

Por el contrario, entre los tres centros en los que más de la mitad de los alumnos considera escasa la formación con respecto a los riesgos y peligros derivados de un mal uso de los medios y las TIC cabe destacar, en tercer lugar, al Col·legi Montserrat, en el que el 54,6% reconoce haber recibido poca (36,4%) o ninguna (18,2%) formación al respecto; en segundo lugar, al IES Montsuar, donde el 77,3% cree haber recibido poca (27,3%) o ninguna (50%) formación al respecto; y, finalmente, en primer lugar, al Costa i Llobera, en el que existe un mayor porcentaje de alumnos consultados que considera haber recibido una escasa formación sobre los riesgos de un mal uso de las TIC. Concretamente, un 87% de los estudiantes cree haber recibido poca formación (26,1%) o ninguna formación (60,9%) al respecto.

En última instancia, cabe mencionar los datos obtenidos en relación a la valoración de los estudiantes con respecto a la formación crítica y reflexiva sobre medios y TIC ofrecida por sus respectivos centros: Más de la mitad de los alumnos de los siete centros educativos que han formado parte de la investigación aprueban la formación recibida (Escola Solc, Col·legi Montserrat, IES St. Just e Institució Montserrat); mientras que en tres centros, la consideran claramente insuficiente (Institut-Escola Jacint Verdaguer, IES Montsuar y Costa i Llobera):



- La Escola Solc, es el único de los siete centros en el que el 100% de los alumnos considera haber recibido bastante (33,3%) o mucha (66,7%) formación sobre los medios de comunicación como objeto de estudio crítico y reflexivo. En este punto, cabe tener presente que ningún estudiante considera haber recibido poca o ninguna formación al respecto. Como se ha detallado con anterioridad, la estrategia de conversión de las materias optativas sobre medios y TIC en materias obligatorias para el conjunto de los estudiantes del centro es un factor clave para la interpretación de los datos obtenidos.
- El Col·legi Montserrat se sitúa en segundo lugar, con un 63,6% de los alumnos que aprueban el estudio de la dimensión reflexiva de los medios ofrecida por el centro. Concretamente, el 54,5% de los estudiantes cree haber aprendido

bastante; mientras que un 9,1% considera haber aprendido mucho a este respecto.

- El IES Sant Just es, en este punto, el tercer centro mejor valorado por los alumnos. Un 62,9% de los estudiantes que han formado parte de la investigación consideran haber trabajado bastante (48,1%) o mucho (14,8%) la dimensión crítica y reflexiva de los medios a lo largo de la secundaria obligatoria; mientras que el 25,9% cree haber aprendido poco y el 11,1% reconoce no haber aprendido nada al respecto.
- Finalmente, la Institució Montserrat se establece en cuarto lugar, con un 54,2% de estudiantes que aprueban la formación proporcionada por el centro con respecto a los medios de comunicación como objeto de estudio crítico y reflexivo. Concretamente, un 37,1% manifiesta haber aprendido bastante; mientras que un 17,1% cree haber aprendido a este respecto. Por el contrario, un 42,9% cree haber aprendido poco y un 2,9% reconoce no haber aprendido nada al respecto.

Entre los centros en los cuales más de la mitad de los alumnos encuestados suspenden el tratamiento de los medios de comunicación como objeto de estudio crítico y reflexivo, se encuentran el Institut-Escola Jacint Verdaguer, el IES Montsuar y el Costa i Llobera:

- En el Instituto-Escola Jacint Verdaguer, el 52,4% de los estudiantes encuestados considera insuficiente la formación recibida con respecto a la dimensión crítica y reflexiva del estudio de los medios; al considerar que ha aprendido poco en su paso por la ESO.
- En el IES Montsuar, el 54,6% de los alumnos que han formado parte de la investigación opina que ha estudiado poco (27,3%) o nada (27,3%) sobre los medios de comunicación como objeto de estudio en sí mismos.
- En el centro Costa i Llobera, el 82,8% de los estudiantes encuestados cree que el tratamiento de los medios de comunicación como objeto de estudio crítico y reflexivo ofrecido por el centro es insuficiente. Concretamente, más de la mitad

de los estudiantes considera haber aprendido poco (52,2%), mientras que un 30,4% reconoce no haber aprendido nada al respecto:

A través de la formación recibida nos han enseñado a...

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	171	21	22	21	23	35	27	22

... utilizar los aparatos o instrumentos tecnológicos

Nada	9,4 (16)	4,8 (1)	18,2 (4)	4,8 (1)	26,1 ↑ (6)	0	14,8 (4)	0
Poco	20,5 (35)	19 (4)	45,5 ↑ (10)	38,1 (8)	13 (3)	2,9 ↓ (1)	33,3 (9)	0 ↓
Bastante	51,5 (88)	61,9 (13)	31,8 (7)	52,4 (11)	47,8 (11)	57,1 (20)	40,7 (11)	68,2 (15)
Mucho	18,7 (32)	14,3 (3)	4,5 (1)	4,8 (1)	13 (3)	40 ↑ (14)	11,1 (3)	31,8 (7)

... conocer los riesgos de un mal uso de las TIC

Nada	21,1 (36)	4,8 (1)	50 ↑ (11)	0 ↓	60,9 ↑ (14)	5,7 ↓ (2)	14,8 (4)	18,2 (4)
Poco	29,8 (51)	19 (4)	27,3 (6)	38,1 (8)	26,1 (6)	37,1 (13)	22,2 (6)	36,4 (8)
Bastante	40,9 (70)	57,1 (12)	22,7 (5)	57,1 (12)	8,7 ↓ (2)	51,4 (18)	59,3 (16)	22,7 (5)
Mucho	8,2 (14)	19 (4)	0	4,8 (1)	4,3 (1)	5,7 (2)	3,7 (1)	22,7 ↑ (5)

... trabajar los medios de comunicación como objeto de estudio crítico

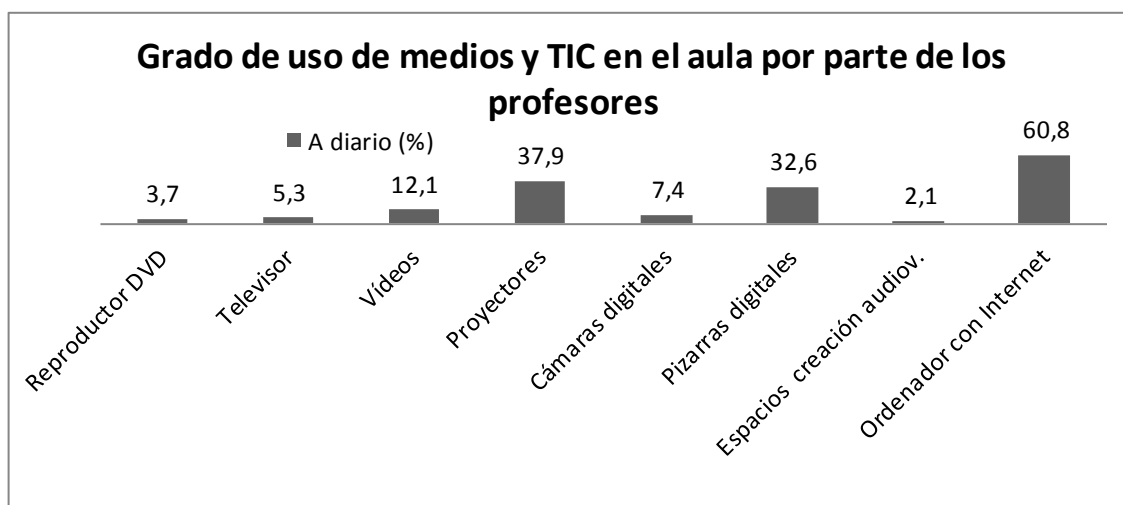
Nada	10,5 (18)	0	27,3 ↑ (6)	0	30,4 ↑ (7)	2,9 (1)	11,1 (3)	4,5 (1)
Poco	33,9 (58)	0 ↓	27,3 (6)	52,4 (11)	52,2 (12)	42,9 (15)	25,9 (7)	31,8 (7)
Bastante	35,7 (61)	33,3 (7)	27,3 (6)	33,3 (7)	13 (3)	37,1 (13)	48,1 (13)	54,5 (12)
Mucho	19,9 (34)	66,7 (14)↑	18,2 (4)	14,3 (3)	4,3 (1)	17,1 (6)	14,8 (4)	9,1 (2)

8.1.3 Los medios y las TIC en las aulas

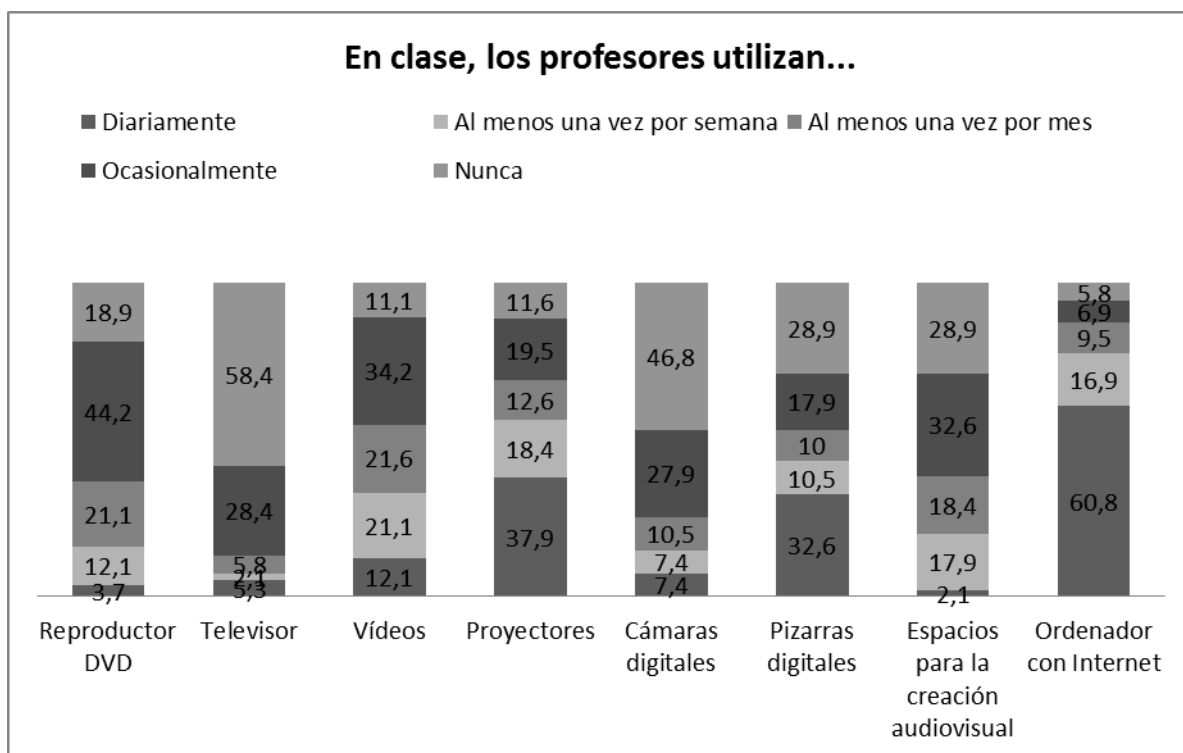
El 80,3% de los alumnos que han formado parte de la investigación asegura que sus profesores disponen de ordenador con acceso a Internet en el espacio-aula habitual; a su vez, más de la mitad de los estudiantes, un 50,8%, reconoce que también dispone de ordenador con acceso a Internet en su espacio habitual de trabajo dentro del centro educativo:

	Total	Masculino	Femenino	%
En el espacio-aula habitual, el profesor dispone de ordenador personal con acceso a Internet				
Consultados	195	103	91	
Contestan	193	103	89	
Sí	155	85	69	80,3
No	38	18	20	19,7
En el espacio-aula habitual, los alumnos disponemos de ordenador con acceso a Internet				
Consultados	195	103	91	
Contestan	195	103	91	
Sí	99	56	42	50,8
No	96	47	49	49,2

Según se desprende de los datos obtenidos, durante el desarrollo de la jornada escolar los instrumentos tecnológicos más utilizados por los profesores son el ordenador con conexión a Internet (60,8%), el proyector (37,9%) y la pizarra digital (32,6%):



Pese al creciente protagonismo de la dimensión creativa de los medios identificada en apartados y capítulos anteriores, tal y como se desprende del gráfico anterior, únicamente el 2,1% de los alumnos afirma que sus profesores promueven a diario el uso de los espacios destinados a la elaboración de productos audiovisuales. No obstante, el 17,9% sitúa el uso de estos espacios en “al menos una vez a la semana”; el 18,4%, como una actividad realizada “al menos una vez al mes”, el 32,6%, sostiene que los profesores promueven su uso “ocasionalmente” y el 28,9% restante, reconoce que los laboratorios audiovisuales no se visitan “nunca”. Por otra parte, de los datos obtenidos se ratifica que la presencia del aparato televisivo en las aulas es poco significativa: más de la mitad de los alumnos consultados manifiesta que sus profesores no lo utilizan “nunca” (58,4%); mientras que otros recursos como los proyectores o la visualización de vídeos a través de Internet reciben porcentajes claramente más significativos. Por consiguiente, y tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, se identifica una creciente tendencia a la articulación del uso de los medios de comunicación a través del ordenador con conexión a Internet:



En clase, el profesor utiliza...				
	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	190	99	91	
Reproductor DVD				
Diariamente	7	4	3	3,7
Al menos una vez a la semana	23	10	13	12,1
Al menos una vez al mes	40	22	18	21,1
Ocasionalmente	84	42	42	44,2
Nunca	36	21	15	18,9
Televisor				
Diariamente	10	5	5	5,3
Al menos una vez a la semana	4	1	3	2,1
Al menos una vez al mes	11	5	6	5,8
Ocasionalmente	54	28	26	28,4
Nunca	111	60	51	58,4
Videos				
Diariamente	23	9	14	12,1
Al menos una vez a la semana	40	23	17	21,1
Al menos una vez al mes	41	24	17	21,6
Ocasionalmente	65	29	36	34,2
Nunca	21	14	7	11,1
Proyectores				
Diariamente	72	38	34	37,9
Al menos una vez a la semana	35	17	18	18,4
Al menos una vez al mes	24	15	9	12,6
Ocasionalmente	37	16	21	19,5
Nunca	22	13	9	11,6
Cámaras digitales				
Diariamente	14	6	8	7,4
Al menos una vez a la semana	14	7	7	7,4
Al menos una vez al mes	20	11	9	10,5
Ocasionalmente	53	26	27	27,9
Nunca	89	49	40	46,8
Pizarras digitales				
Diariamente	62	36	26	32,6
Al menos una vez a la semana	20	9	11	10,5
Al menos una vez al mes	19	11	8	10
Ocasionalmente	34	14	20	17,9
Nunca	55	29	26	28,9

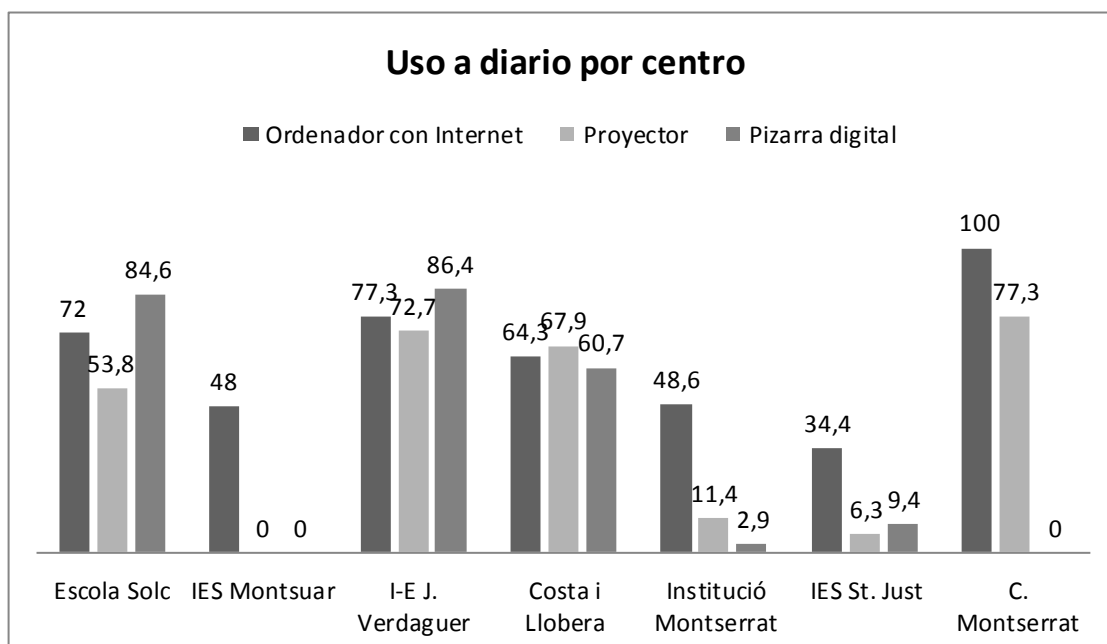
Espacios para la creación audiovisual

Diariamente	4	1	3	2,1
Al menos una vez a la semana	34	17	17	17,9
Al menos una vez al mes	35	20	15	18,4
Ocasionalmente	62	32	30	32,6
Nunca	55	29	26	28,9

Ordenador

Contestan	189	98	91	
Diariamente	115	53	62	60,8
Al menos una vez a la semana	32	18	14	16,9
Al menos una vez al mes	18	14	4	9,5
Ocasionalmente	13	6	7	6,9
Nunca	11	7	4	5,8

Por centros, los instrumentos tecnológicos más utilizados (diariamente) por los profesores son, en prácticamente todos los casos, el proyector, la pizarra digital y el ordenador con conexión a Internet:



- En la Escola Solc: un 84,6% de los alumnos identifica el uso de la pizarra digital como un recurso utilizado a diario por el profesorado del centro; mientras que un 11,5% considera que, como mínimo, se utiliza una vez a la semana. El ordenador con acceso a Internet se sitúa como el segundo recurso más utilizado en las aulas: concretamente, el 72% de los alumnos que han formado parte de la investigación lo considera un soporte educativo utilizado a diario; mientras que el 20% reconoce que, como mínimo, sus profesores recurren a él una vez por semana. A su vez, los alumnos identifican el proyector como tercer recurso más utilizado en el aula: el 53,8% de los alumnos consultados considera que sus profesores recurren al proyector como soporte educativo a diario; mientras que el 19,2% considera que, como mínimo, se utiliza una vez a la semana. El vídeo aparece como un último recurso educativo significativo en la Escola Solc; ya sea a través del reproductor de DVD (el 7,7% de alumnos lo reconoce como recurso diario y el 42,3% como utilizado al menos una vez por semana) o bien a través de Internet (el 7,7% de los estudiantes consideran que sus profesores lo utilizan a diario, frente al 61,5% que opina que, como mínimo, se utiliza una vez por semana). Finalmente, los alumnos identifican como recursos menos significativos la utilización de cámaras digitales (53,8% “ocasional” y 34,6% “nunca”), los espacios de creación de productos audiovisuales (26,9% “ocasional” y 26,9 “nunca”) y, el televisor (7,7% “ocasional” frente a 88,5% “nunca”).
- En el IES Montsuar, destaca un único recurso tecnológico utilizado diariamente por parte de los profesores: el ordenador con conexión a Internet. Un 48% de los alumnos considera que sus profesores utilizan el ordenador diariamente para el desarrollo de sus clases, mientras que un 16% reconoce que, como mínimo, lo utilizan una vez a la semana; juntamente con el proyector. A su vez, las pizarras digitales, que en el conjunto de los centros se sitúan como el tercer recurso más utilizado después de los ordenadores y los proyectores, aparecen como un recurso poco significativo en el IES Montsuar. Concretamente, el 52% de los alumnos consultados lo consideran ‘ocasional’; mientras que el 36%, reconoce que sus profesores nunca lo utilizan en clase. De manera similar, para el 48% de los estudiantes consultados el proyector es un recurso ocasional en el aula. Por

otra parte, el IES Montsuar es uno de los centros en el que aparece un menor uso del reproductor de DVD. Para el 72% de los alumnos es un recurso ocasional; mientras que para el 8% de los estudiantes nunca está presente en el aula. Sucede del mismo modo con la visualización de vídeos a través de otros soportes, como el ordenador con conexión a Internet. Si bien aparece como un recurso educativo habitual en la mayoría de los centros consultados, el 76% de los alumnos lo identifica, en este caso, como ‘ocasional’, mientras que el 8% opina que sus profesores nunca lo utilizan en clase. Finalmente, pese a que el centro ofrece una trayectoria consolidada de materias optativas relacionadas con los medios como objeto de estudio en sí mismos –y, principalmente, desde una dimensión creativa–, ningún alumno cree que los espacios de creación audiovisual son un recurso utilizado a diario; mientras que para el 12%, se utilizan una vez por semana; para el 20%, una vez al mes; para el 52%, es un recurso ‘ocasional’; y, para el 16% restante, no se utilizan nunca.

- En el Institut-Escola Jacint Verdaguer, como sucedía en la Escola Solc, el uso de la pizarra digital por parte de los profesores se sitúa por encima –siempre según la percepción de los estudiantes– del uso del ordenador. En este caso, para un 86,4% de los alumnos que han formado parte del trabajo de campo la pizarra digital es un recurso utilizado a diario en el aula, mientras que el uso diario de ordenador con conexión a Internet ocupa un segundo lugar, identificado por el 77,3% de los estudiantes. Con un porcentaje levemente inferior, el 72,7% de los alumnos considera que el uso del proyector se sitúa como tercer recurso educativo más utilizado a diario por parte del profesorado del I-E J. Verdaguer. Por el contrario, el uso de cámaras digitales y de espacios para la creación audiovisual son recursos educativos poco habituales en el centro. En este punto, para el 63,6% y el 45,5% de los alumnos, respectivamente, dichos recursos nunca están presentes en los procesos educativos.
- En el centro Costa i Llobera el proyector aparece como el recurso más utilizado diariamente por los profesores en el desarrollo de sus clases, según el 67,9% de los alumnos. Le sigue el ordenador con conexión a Internet (64,3%) y la pizarra digital (60,7%). Los recursos menos utilizados (‘nunca’) son, nuevamente, las

cámaras digitales (82,1%), los espacios de creación (78,6%) y el televisor (67,9%).

- En la Institució Montserrat, el recurso tecnológico-educativo más utilizado ('diariamente') por el profesorado del centro es el ordenador con conexión a Internet, en opinión del 48,6% de los estudiantes consultados. A su vez, el proyector y la pizarra digital tienen una repercusión menos significativa en las aulas; señalados como recursos utilizados a diario por un 11,4% y un 2,9% de los estudiantes, respectivamente. De hecho, la pizarra digital se situaría como el recurso menos utilizado por los profesores, con un 65,7% de los alumnos que aseguran que nunca forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, un porcentaje significativo de los alumnos encuestados señalan como recurso habitual la utilización de los espacios de creación audiovisual. Concretamente, para un 25,7% de los alumnos, los profesores promueven su utilización al menos una vez a la semana; porcentaje únicamente superado por la Escola Solc (34,6%) y el Col·legi Montserrat (31,8%). A su vez, los alumnos de la Institució Montserrat sitúan por encima del resto de centros la utilización diaria o semanal de cámaras digitales (31,4%); sólo levemente superada, por el Col·legi Montserrat (31,8%). Este hecho pone de manifiesto, nuevamente, la importancia que ambos centros conceden al tratamiento de la imagen. Cabe recordar, en este punto, que tanto la Institució Montserrat como el Col·legi Montserrat cuentan con una televisión propia: la *Institució Montserrat TV* (IMTV) y la televisión *Think1*.⁶⁸¹
- En el IES Sant Just, más de la mitad de los alumnos consultados consideran que todos los recursos propuestos –a excepción del ordenador con conexión a Internet– son escasamente utilizados por sus profesores. Concretamente, un 78,2% reconoce que el reproductor de DVD es un aparato utilizado ocasionalmente o nunca; un 87,5% opina del mismo modo con respecto al televisor; un 68,8%, en referencia a la utilización de vídeos como recursos educativos en el aula; un 65,7%, sobre el uso del proyector; un 87,5%, en

⁶⁸¹ Ver entrevista a Nico Torres (Anexo 26) y entrevista a Araceli Vendrell (Anexo 25).

relación a la utilización de cámaras digitales; y un 75%, con respecto a las pizarras digitales. En última instancia, también un 75% de los estudiantes considera que los espacios de producción audiovisual son un recurso que sus profesores utilizan ocasionalmente o nunca. El ordenador es, con diferencia, el recurso más habitual durante el desarrollo de las clases. Concretamente, para el 34,4% de los estudiantes consultados, el ordenador con conexión a Internet es un recurso utilizado a diario; mientras que el 31,3% sostiene que, como mínimo, se utiliza una vez a la semana.⁶⁸²

- En el Col·legi Montserrat, cabe destacar, en primer lugar, la exhaustiva utilización del ordenador con conexión a Internet durante el desarrollo de las clases; siendo el único centro en el que 100% de los alumnos consultados considera que se trata de un recurso utilizado a diario por parte de los profesores. A su vez, el 77,3% de los estudiantes sitúa el proyector como el segundo recurso con una mayor presencia diaria en las aulas. Por el contrario, de los datos obtenidos se desprende una escasa utilización de la pizarra digital; que si bien aparecía, en el conjunto de los centros, entre los tres recursos más utilizados a diario por parte del profesorado; no es considerado –por ningún estudiante– como un recurso con presencia diaria en las aulas del Col·legi Montserrat: Mientras que un 18,2% lo califica como un recurso utilizado, mayoritariamente, una vez a la semana; un 45,5% señala su utilización, como mínimo, una vez al mes; un 27,3% lo identifica como un recurso ocasional; y un 9,1%, como un soporte educativo sin incidencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la utilización de vídeos a través de Internet como recurso educativo, si bien recibía porcentajes poco significativos en el resto de centros, aparece como el tercer recurso más utilizado por los profesores del Col·legi Montserrat. Concretamente, el 54,5% de los estudiantes consultados

⁶⁸² El conjunto de los datos obtenidos se corresponden, por tanto, con algunas de las principales conclusiones obtenidas mediante el grupo de discusión llevado a cabo con los alumnos del centro. Algunos de ellos manifestaban, de manera irónica, que el único recurso tecnológico utilizado en las aulas era el *radiocassette*; que, en las clases de idiomas permite aún hoy a muchos centros llevar a cabo actividades de comprensión oral (*listening*). A su vez, los estudiantes denunciaban un uso intensivo del libro de texto por parte de sus profesores; y un modelo educacional basado en la unidireccionalidad y, por consiguiente, en la falta de participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

señala su utilización a diario; siendo el único centro en el que ningún alumno manifiesta que sus profesores ‘nunca’ promueven el visionado de productos audiovisuales a través de Internet durante el desarrollo de las clases. Por el contrario, el uso del reproductor DVD o del televisor es mucho menos significativo: la mitad de los estudiantes consideran que sus profesores nunca utilizan el televisor en clase; mientras que el 45,5% manifiesta lo mismo con respecto al DVD:

En clase, el profesor utiliza...								
	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montse	IES St. Just	C. Montse
Reproductor DVD								
Consultados	195	27	25	24	29	26	32	22
Contestan	190	26	25	22	28	35	32	22
Diariamente	3,7 (7)	7,7 (2)	0	4,5 (1)	7,1 (2)	0	3,1 (1)	4,5 (1)
Una vez semana	12,1 (23)	42,3 ↑ (11)	0	9,1 (2)	21,4 (6)	5,7 (2)	3,1 (1)	4,5 (1)
Una vez al mes	21,1 (40)	15,4 (4)	20 (5)	36,4 (8)	14,3 (4)	31,4 (11)	15,6 (5)	13,6 (3)
Ocasionalmente	44,2 (84)	30,8 (8)	72 ↑ (18)	36,4 (8)	17,9 ↓ (5)	54,3 (19)	59,4 (19)	31,8 (7)
Nunca	18,9 (36)	3,8 (1)	8 (2)	13,6 (3)	39,3 ↑ (11)	8,6 (3)	18,8 (6)	45,5 ↑ (10)
Televisor								
Diariamente	5,3 (10)	0	0	13,6 (3)	10,7 (3)	11,4 (4)	0	0
Una vez semana	2,1 (4)	0	0	0	3,6 (1)	0	3,1 (1)	9,1 ↑ (2)
Una vez al mes	5,8 (11)	3,8 (1)	8 (2)	0	3,6 (1)	5,7 (2)	9,4 (3)	9,1 (2)
Ocasionalmente	28,4 (54)	7,7 ↓ (2)	56 ↑ (14)	13,6 (3)	14,3 (4)	37,1 (13)	34,4 (11)	31,8 (7)
Nunca	58,4 (111)	88,5 ↑ (23)	36 (9)	72,7 (16)	67,9 (19)	45,7 (16)	53,1 (17)	50 (11)

Videos								
Diariamente	12,1 (23)	7,7 (2)	0	4,5 (1)	10,7 (3)	14,3 (5)	0↓	54,5↑ (12)
Una vez semana	21,1 (40)	61,5↑ (16)	4 (1)	18,2 (4)	25 (7)	14,3 (5)	3,1↓ (1)	27,3 (6)
Una vez al mes	21,6 (41)	11,5 (3)	12 (3)	45,5↑ (10)	10,7 (3)	28,6 (10)	28,1 (9)	13,6 (3)
Ocasionalmente	34,2 (65)	11,5↓ (3)	76↑ (19)	18,2 (4)	28,6 (8)	40 (14)	50 (16)	4,5↓ (1)
Nunca	11,1 (21)	7,7 (2)	8 (2)	13,6 (3)	25↑ (7)	2,9 (1)	18,8 (6)	0
Proyector								
Diariamente	37,9 (72)	53,8 (14)	0↓	72,7↑ (16)	67,9↑ (19)	11,4↓ (4)	6,3↓ (2)	77,3↑ (17)
Una vez semana	18,4 (35)	19,2 (5)	16 (4)	9,1 (2)	7,1 (2)	31,4 (11)	18,8 (6)	22,7 (5)
Una vez al mes	12,6 (24)	0	28↑ (7)	0	7,1 (2)	34,3↑ (12)	9,4 (3)	0
Ocasionalmente	19,5 (37)	0↓	48↑ (12)	4,5 (1)	10,7 (3)	20 (7)	43,8↑ (14)	0↓
Nunca	11,6 (22)	26,9↑ (7)	8 (2)	13,6 (3)	7,1 (2)	2,9 (1)	21,9 (7)	0
Cámaras digitales								
Diariamente	7,4 (14)	0	0	13,6 (3)	7,1 (2)	14,3 (5)	6,3 (2)	9,1 (2)
Una vez semana	7,4 (14)	0	8 (2)	0	0	17,1↑ (6)	3,1 (1)	22,7↑ (5)
Una vez al mes	10,5 (20)	11,5 (3)	0	9,1 (2)	7,1 (2)	17,1 (6)	3,1 (1)	27,3↑ (6)
Ocasionalmente	27,9 (53)	53,8↑ (14)	40 (10)	13,6 (3)	3,6↓ (1)	34,3 (12)	15,6 (5)	36,4 (8)
Nunca	46,8 (89)	34,6 (9)	52 (13)	63,6 (14)	82,1↑ (23)	17,1↓ (6)	71,9↑ (23)	4,5↓ (1)
Pizarras digitales								
Diariamente	32,6 (62)	84,6↑ (22)	0↓	86,4↑ (19)	60,7↑ (17)	2,9↓ (1)	9,4↓ (3)	0↓
Una vez semana	10,5 (20)	11,5 (3)	0	0	21,4 (6)	11,4 (4)	9,4 (3)	18,2 (4)
Una vez al mes	10 (19)	0	12 (3)	0	7,1 (2)	5,7 (2)	6,3 (2)	45,5↑ (10)
Ocasionalmente	17,9 (34)	3,8 (1)	52↑ (13)	0↓	3,6 (81)	14,3 (5)	25 (8)	27,3 (6)
Nunca	28,9 (55)	0↓	36 (9)	13,6 (3)	7,1↓ (2)	65,7↑ (23)	50↑ (16)	9,1 (2)

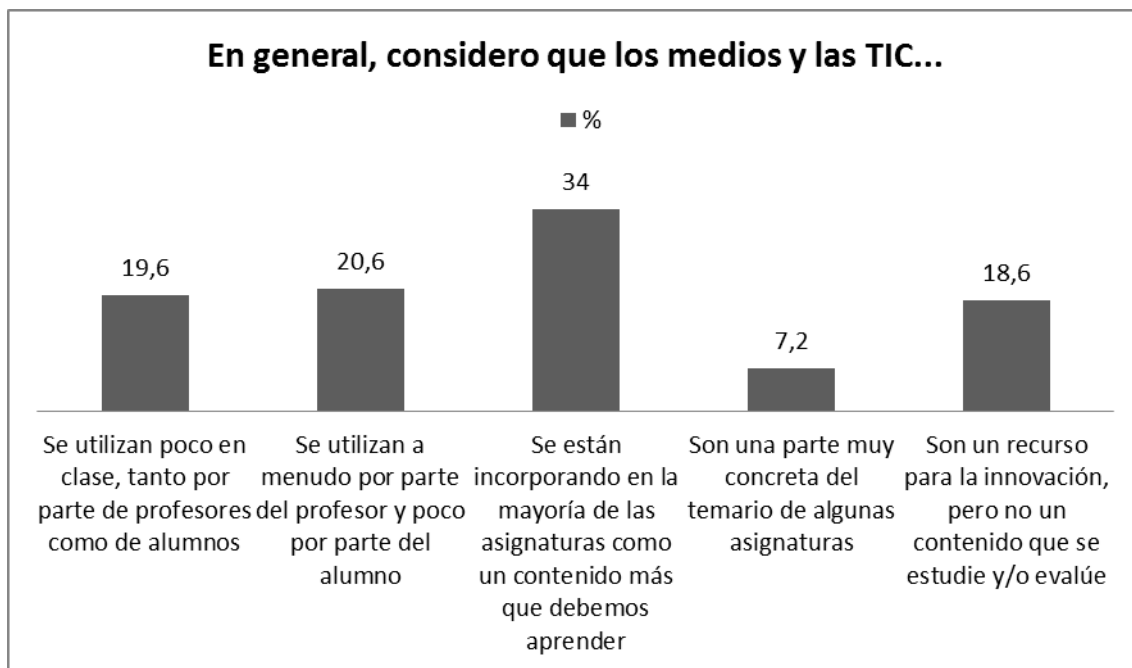
Espacios para la creación audiovisual

Diariamente	2,1 (4)	0	0	4,5 (1)	3,6 (1)	2,9 (1)	0	4,5 (1)
Una vez semana	17,9 (34)	34,6↑ (9)	12 (3)	4,5 (1)	7,1 (2)	25,7 (9)	9,4 (3)	31,8 (7)
Una vez al mes	18,4 (35)	11,5 (3)	20 (5)	13,6 (3)	7,1 (2)	31,4 (11)	15,6 (5)	27,3 (6)
Ocasionalmente	32,6 (62)	26,9 (7)	52 (13)	31,8 (7)	3,6↓ (1)	28,6 (10)	50 (16)	36,4 (8)
Nunca	28,9 (55)	26,9 (7)	16 (4)	45,5 (10)	78,6↑ (22)	11,4 (4)	25 (8)	0↓

Ordenador

Diariamente	60,8 (115)	72 (18)	48 (12)	77,3 (17)	64,3 (18)	48,6 (17)	34,4 (11)	100↑
Una vez semana	16,9 (32)	20 (5)	16 (4)	0	14,3 (4)	25,7 (9)	31,3↑ (10)	0
Una vez al mes	9,5 (18)	0	16 (4)	4,5 (1)	14,3 (4)	17,1 (6)	9,4 (3)	0
Ocasionalmente	6,9 (13)	8 (2)	16 (4)	4,5 (1)	0	5,7 (2)	12,5 (4)	0
Nunca	5,8 (11)	0	4 (1)	13,6 (3)	7,1 (2)	2,9 (1)	12,5 (4)	0

El 34% de los alumnos consultados considera que los medios de comunicación y las TIC “se están incorporando en la mayoría de las asignaturas como un *contenido* educativo más” que deben aprender; el 20,6%, opina que “se utilizan a menudo por parte del profesor y poco por parte de los alumnos”; el 19,6% cree que, tanto profesores como alumnos, las “utilizan poco en las escuelas”; el 18,6% reconoce que en su centro “se innova con las TIC; pero no se estudia su papel y/o impacto en la sociedad”; por último, el 7,2% restante, asegura que únicamente “son parte específica del temario de algunas asignaturas”:

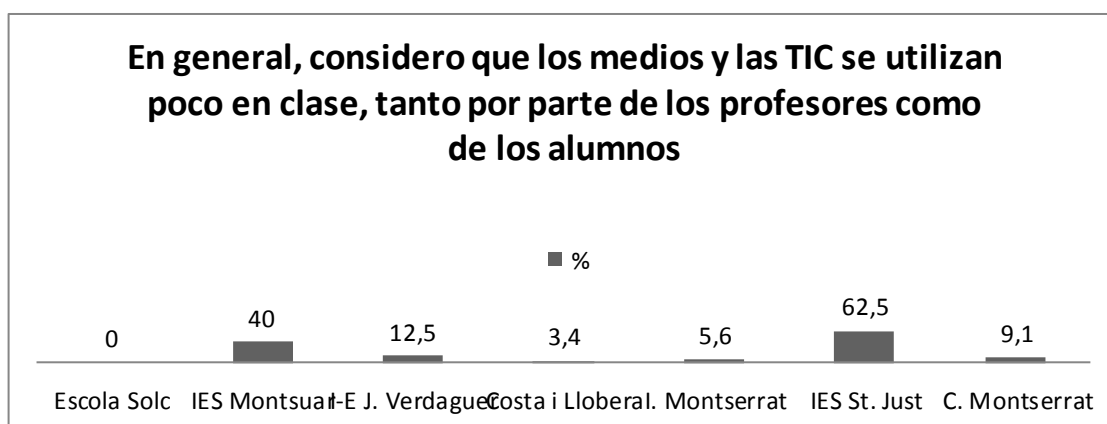


En general, considero que los medios de comunicación y las TIC...

	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	194	103	90	
... se utilizan poco en las clases, tanto por parte del profesor como de los alumnos	38	20	18	19,6
... se utilizan a menudo por parte del profesor y poco por el alumno	40	23	17	20,6
... se están incorporando en la mayoría de las asignaturas como un contenido más que debemos aprender	66	37	28	34
... son una parte muy concreta del temario de algunas asignaturas	14	7	7	7,2
... son un recurso para la innovación en el centro; pero no estudiamos aspectos teóricos ni son contenidos evaluables	36	16	20	18,6

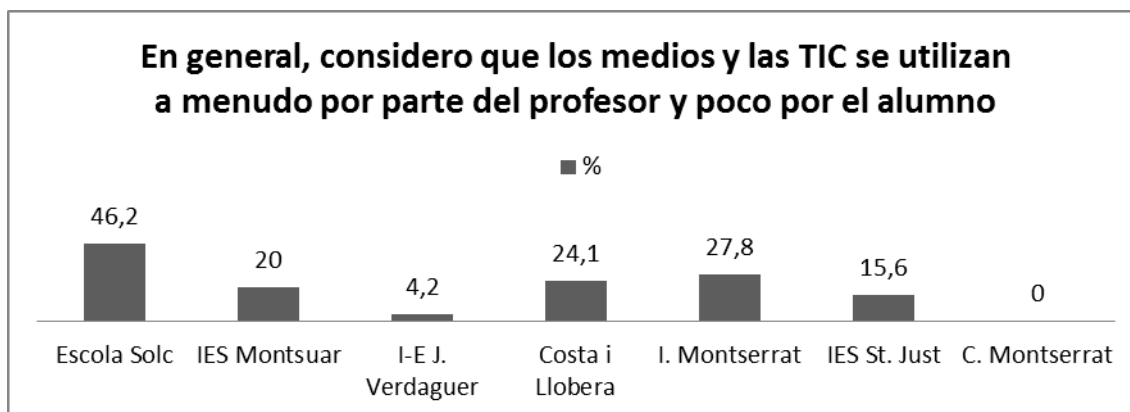
Por centros, se obtienen diferencias significativas: En primer lugar, cabe destacar que la Escola Solc es el único de los siete centros en el que ningún alumno considera que los medios y las TIC se utilizan poco en las clases; pese a que la escuela, como se ha detallado en apartados anteriores, no desarrolla programas de uso intensivo del ordenador como instrumento educativo en el aula. Por el contrario, el IES Sant Just se sitúa, en coherencia con los datos obtenidos con anterioridad, como el centro con un mayor porcentaje de alumnos encuestados –concretamente, un 62,5%– que reconoce

que el papel de los medios y las TIC en las aulas es insuficiente. El segundo lugar lo ocuparía el IES Montsuar, con un 40% de alumnos que opinan de igual modo. Por el contrario, el porcentaje de alumnos en el resto de centro es poco significativo: un 12,5% en el Institut-Escola Jacint Verdaguer; un 9,1% en el Col·legi Montserrat; un 5,6% de alumnos de la Institució Montserrat; y, finalmente, un 3,4% de los alumnos de cuarto de ESO del Costa i Llobera que han formado parte de la investigación.



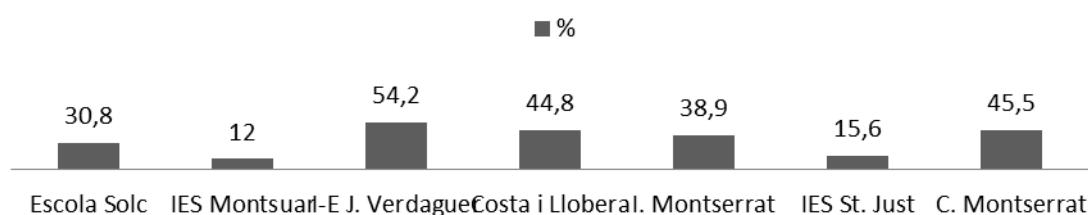
No obstante, cuando se les cuestiona a los estudiantes sobre quién utiliza los medios y las TIC en el aula, un 46,2% de los alumnos de la Escola Solc considera que se utilizan a menudo por parte del profesor y poco por parte del alumno; situando a dicha escuela claramente por encima de los resultados obtenidos en el resto de centros: el 27,8% en el Institut Montserrat; el 24,1% en el Costa i Llobera; el 20% en el IES Montsuar; y el 15,6% en el IES Sant Just. Nuevamente, los datos obtenidos en la Escola Solc coinciden con los resultados que se desprenden del grupo de discusión desarrollado en el centro: una de las principales quejas de los alumnos es la falta de proyectos de innovación relacionados con la introducción de ordenadores personales en las aulas. Por otra parte, los bajos porcentajes obtenidos en el Institut-Escola Jacint Verdaguer (4,2%) y el Col·legi Montserrat (0%) denotan la importancia otorgada a los medios de comunicación y las TIC en sus respectivos proyectos educativos de centro. Ambos, han optado por llevar a cabo profundas renovaciones metodológicas y educativas en las que los medios de comunicación y las TIC se ponen al servicio del trabajo por proyectos;

dotando a los estudiantes de notable autonomía en el uso de la tecnología educativa y, a su vez, de una actitud claramente activa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje:



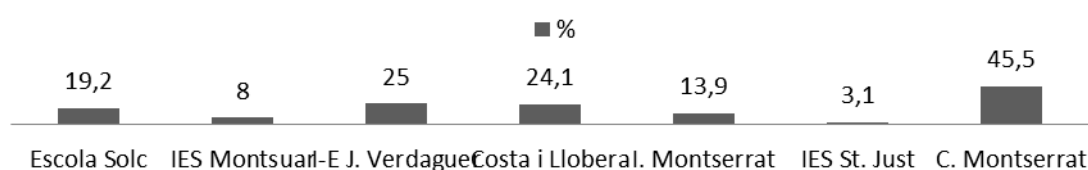
Al mismo tiempo, el Col·legi Montserrat y el Institut-Escola Jacint Verdaguer son los centros en los cuales un mayor porcentaje de los alumnos consultados considera que “los medios de comunicación y las TIC se están incorporando en la mayoría de las asignaturas como un contenido educativo más” que los alumnos deben aprender. Concretamente, así lo opina el 54,2% de los alumnos del Jacint Verdaguer y el 45,5% de los estudiantes del Col·legi Montserrat, frente al 44,8% de los alumnos del Costa i Llobera; en el que, como se detalló en el capítulo anterior, también se prioriza la transversalidad de los contenidos propios de la Educación Mediática, con una escasa oferta de materias optativas relacionadas con los medios. Por el contrario, en los centros en los que sí existe una trayectoria consolidada de materias optativas vinculadas a los medios de comunicación y las TIC a lo largo de la Secundaria, el porcentaje de alumnos que los considera un objeto de estudio transversal es claramente menos significativo. Concretamente, lo opinan el 38,9% de los estudiantes de la Institució Montserrat; el 30,8% de los estudiantes de la Escola Solc; el 15,6% del IES St. Just; y el 12% de los alumnos del IES Montsuar:

En general, considero que los medios y las TIC se están incorporando en la mayoría de asignaturas como un contenido más que debemos estudiar



Sin embargo, como se ha manifestado a lo largo de la presente tesis doctoral, el tratamiento de los medios y las TIC, si bien aparece como punto de partida para la adquisición de algunas de las competencias clave que debe garantizar la secundaria obligatoria, no siempre es objeto de evaluación en las aulas. En este punto, los tres centros en los que se trabaja siguiendo una estrategia de transversalidad curricular coinciden con los que obtienen un mayor porcentaje de estudiantes que manifiesta no ser evaluado respecto los contenidos educativos propios de la educación en medios y TIC. Concretamente, un 45,5% de los alumnos consultados en el Col·legi Montserrat, considera que, pese a que son un recurso para la innovació en el centro; no se estudian aspectos teóricos relacionados con los medios y las TIC ni son contenidos evaluables a lo largo de la ESO. Opina de igual modo el 25% de los alumnos del Institut-Escola Jacint Verdaguer y el 24,1% de los alumnos del Costa i Llobera. Por el contrario, en los centros en los que la Educación en Medios de Comunicación se vehicula a través de materias concretas, los porcentajes obtenidos son claramente inferiores: un 19,2% en la Escola Solc; un 13,9% en la Institució Montserrat; un 8% en el IES Montsuar; y, finalmente, un 3,1% en el IES Sant Just:

En general, considero que los medios y las TIC son un recurso para la innovación del centro; pero no estudiamos aspectos teóricos ni son contenidos evaluables



En general, considero que los medios de comunicación y las TIC...

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montse	IES St. Just	C. Montse
Consultados	195	25	25	24	29	36	32	22
Contestan	194	26	25	24	29	36	32	22

... se utilizan poco en las clases, tanto por parte del profesor como de los alumnos

19,6 (38)	0↓	40↑ (10)	12,5 (3)	3,4↓ (1)	5,6 (2)	62,5↑ (20)	9,1 (2)
--------------	-----------	---------------------------	-------------	---------------------------	------------	-----------------------------	------------

... se utilizan a menudo por parte del profesor y poco por el alumno

20,6 (40)	46,2↑ (12)	20 (5)	4,2 (1)	24,1 (7)	27,8 (10)	15,6 (5)	0↓
--------------	-----------------------------	-----------	------------	-------------	--------------	-------------	-----------

... se están incorporando en la mayoría de las asignaturas como un contenido para aprender

34 (66)	30,8 (8)	12 (3)	54,2 (13)	44,8 (13)	38,9 (14)	15,6 (5)	45,5 (10)
------------	-------------	-----------	--------------	--------------	--------------	-------------	--------------

... son una parte muy concreta del temario de algunas asignaturas

7,2 (14)	3,8 (1)	20↑ (5)	4,2 (1)	3,4 (1)	13,9 (5)	3,1 (1)	0
-------------	------------	--------------------------	------------	------------	-------------	------------	---

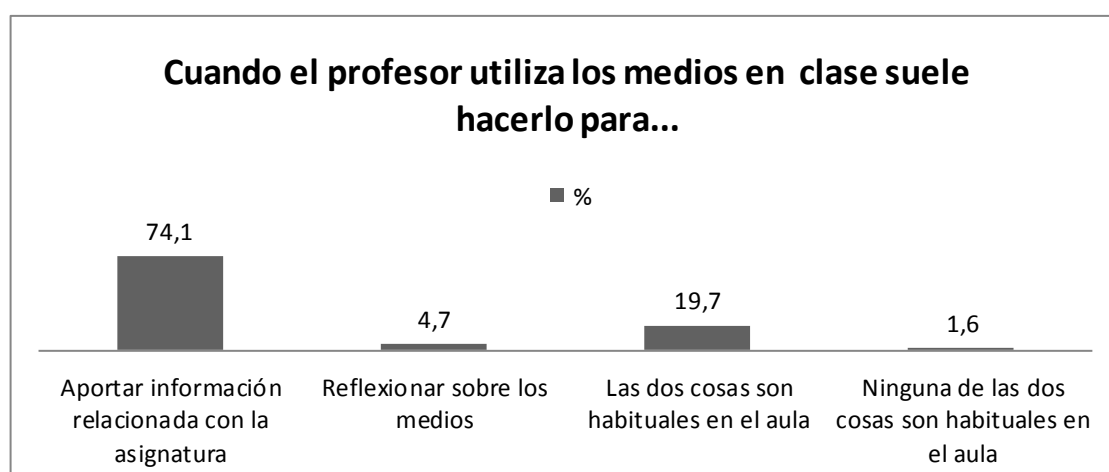
... son un recurso para la innovación en el centro; pero no estudiamos aspectos teóricos ni son contenidos evaluables

18,6 (36)	19,2 (5)	8 (2)	25 (6)	24,1 (7)	13,9 (5)	3,1↓ (1)	45,5↑ (10)
--------------	-------------	----------	-----------	-------------	-------------	---------------------------	-----------------------------

Para el 52,1% de los alumnos encuestados la principal finalidad de la introducción de los medios y las TIC en las aulas por parte de sus profesores es adoptar cambios e innovaciones metodológicas que hagan más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez el 27,9% considera que la prioridad es facilitar las tareas docentes; el 14,2%, que los alumnos aprendan a dominar los instrumentos tecnológicos; y, tan sólo el 5,8%, que los alumnos reflexionen sobre el papel de los medios y las TIC en la sociedad. Nuevamente, en opinión de los alumnos consultados, la dimensión crítica y reflexiva de los medios aparece como la menos presente en los centros y en las aulas de la secundaria obligatoria:

Considero que la principal finalidad de la introducción de los medios y las TIC en el aula por parte de mis profesores es...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	190	98	91	
... ser más productivos en las tareas como profesor	53	31	21	27,9
... introducir cambios en la manera de enseñar y aprender	99	50	49	52,1
... que los alumnos aprendamos a utilizar las TIC	27	15	12	14,2
... que los alumnos aprendamos a reflexionar sobre los medios y las TIC	11	2	9	5,8

Un alto porcentaje de los alumnos que han formado parte de la investigación sostiene que los medios de comunicación y las TIC son, principalmente, un soporte educativo al servicio de las tareas desarrolladas por el profesorado en el aula. Concretamente, el 74,1% de los estudiantes considera que el profesor utiliza estos instrumentos como recursos para “aportar información relacionada con la asignatura”; mientras que un 4,7% sitúa como prioridad el análisis y la reflexión sobre los medios de comunicación; un 19,7% cree que ambas dimensiones (soporte educativo y objeto de estudio crítico y reflexivo) son habituales en las aulas; y un 1,6%, que son poco significativas en sus respectivos centros:



Más de la mitad de los alumnos de los siete centros consultados opina que los medios y las TIC son, principalmente, un nuevo soporte educativo para el profesorado. Así lo considera el 90,3% de los alumnos del IES Sant Just; el 79,2% de los alumnos del IES Montsuar; el 77,8% de los alumnos de la Institució Montserrat; el 77,3% de los estudiantes encuestados en el Col·legi Montserrat; el 75,9% de los alumnos del Costa i Llobera; el 62,5% de los alumnos del Institut-Escola Jacint Verdaguer y, finalmente, el 51,9% de los alumnos de la Escola Solc que han formado parte del trabajo de campo. En este punto, la Escola Solc aparece nuevamente como el centro en el que existe una mayor incidencia de la dimensión crítica y reflexiva de los medios según la percepción de los estudiantes consultados. Concretamente, un 48,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación –el porcentaje más elevado de todos los centros consultados– sostiene que, si bien es cierto que los medios y las TIC son habituales como soporte educativo, también lo son como objeto de estudio en sí mismos, y desde un paradigma crítico y reflexivo:

Cuando el profesor utiliza los medios en el aula suele hacerlo para...

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Cosultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	193	27	24	24	29	36	31	22

... aportar información relacionada con la asignatura

74,1 (143)	51,9 (14)	79,2 (19)	62,5 (15)	75,9 (22)	77,8 (28)	90,3 (28)	77,3 (17)
---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	----------------------------	--------------

... reflexionar sobre los medios de comunicación

4,7 (9)	0	8,3 (2)	8,3 (2)	3,4 (1)	8,3 (3)	0	4,5 (1)
------------	---	--------------------------	--------------------------	------------	--------------------------	---	------------

Las dos cosas son habituales en el aula

19,7 (38)	48,1 (13)	4,2 (1)	25 (6)	20,7 (6)	13,9 (5)	9,7 (3)	18,2 (4)
--------------	----------------------------	------------	-----------	-------------	-------------	------------	-------------

Ninguna de las dos cosas son habituales en el aula

1,6 (3)	0	8,3 (2)	4,2 (1)	0	0	0	0
------------	---	--------------------------	------------	---	---	---	---

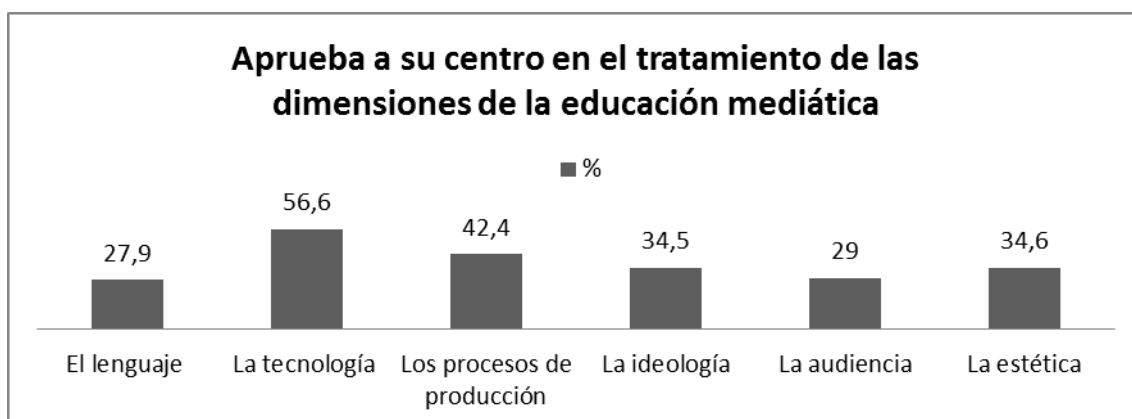
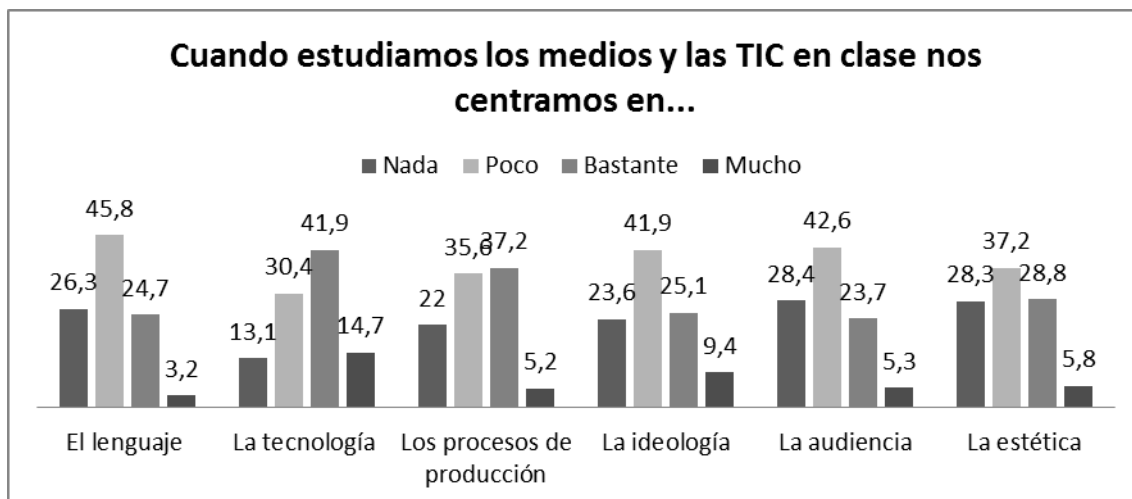
Según se desprende de los datos obtenidos en el conjunto de los centros, de las seis dimensiones propias de la Educación Mediática, la dimensión tecnológica es, según los estudiantes consultados, la que más –y mejor– se trabaja en las aulas de la secundaria obligatoria. Pese a ello, únicamente un 14,7% de los alumnos encuestados considera que se trabaja “mucho”, frente a porcentajes notablemente inferiores con respecto a la ideología (9,4%), la estética (5,8%), la audiencia (5,3%), los procesos de producción (5,2%) y el lenguaje de los medios (3,2%). Para un alto porcentaje de los alumnos encuestados, el estudio de las diversas dimensiones propias de la Educación en medios de comunicación a lo largo de la secundaria obligatoria puede calificarse como insuficiente. En este punto, cerca de la mitad de los estudiantes que han formado parte de la investigación sitúan el lenguaje de los medios como una de las dimensiones menos trabajadas en sus respectivos centros educativos. Concretamente, un 45,8% de los alumnos considera que se profundiza “poco” en el lenguaje audiovisual; frente a un

42,6%, que valora del mismo modo el estudio sobre la audiencia; un 41,9%, que considera insuficiente el tratamiento de la ideología de los medios; un 37,2% que cree haber aprendido ‘poco’ sobre la estética de los medios; un 35,6% que valora del mismo modo el estudio sobre los procesos de producción y, en última instancia, un 30,4% que percibe como escaso el tratamiento a cerca de la tecnología de los medios.

El estudio de la dimensión tecnológica, así como el tratamiento de los procesos de producción de los medios de comunicación son las dimensiones que más se acercan a alcanzar el suficiente para buena parte de los alumnos consultados. El trabajo intensivo con ordenadores personales, así como la existencia de talleres de creación de productos relacionados con la prensa, la radio o la televisión –que constituyen dos de las principales estrategias para la implementación de la Educación Mediática– justifican que un 41,9% considere que en su centro se trabaja ‘bastante’ la tecnología, o bien que un 37,2% valore del mismo modo la educación en los procesos de producción. El resto de dimensiones reciben porcentajes menos significativos: Únicamente un 28,8% de los alumnos que han formado parte de la investigación considera haber aprendido suficiente sobre la dimensión estética (28,8%); un 25,1%, sobre la ideológica; un 24,7%, con respecto al lenguaje de los medios; y, finalmente, un 23,7%, a cerca de los procesos de recepción llevados a cabo por la audiencia de los medios.

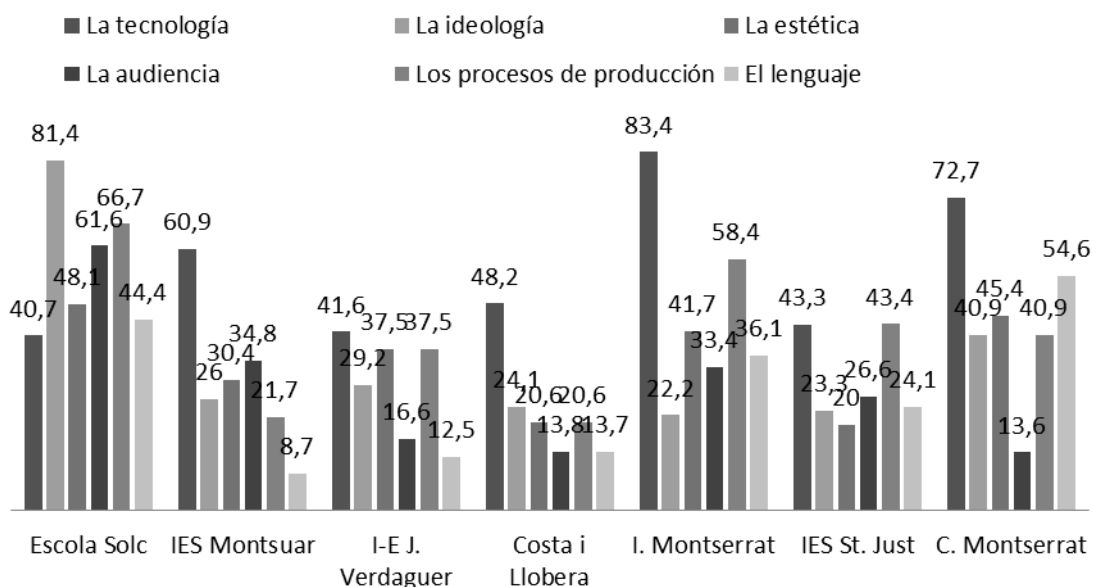
El siguiente gráfico detalla el conjunto de los datos obtenidos con respecto a la evaluación realizada por los estudiantes encuestados a cerca del tratamiento de las diversas dimensiones de la Educación Mediática llevada a cabo por sus respectivos centros educativos a lo largo de la secundaria obligatoria. Concretamente, la dimensión tecnológica es la única que recibe el aprobado de más de la mitad de los alumnos encuestados: un 56,6% de los estudiantes que han formado parte de la investigación consideran haber aprendido bastante o mucho sobre tecnología de los medios. El resto de dimensiones propias de la Educación Mediática reciben un porcentaje de aprobados notablemente inferior: el estudio de los procesos de producción se sitúa como la segunda dimensión con un mayor protagonismo en las aulas, con un 42,4% de alumnos que aprueban el tratamiento recibido en sus respectivos centros; la estética, se sitúa como terca dimensión más significativa, con un 34,6% de estudiantes que consideran

haber aprendido ‘bastante’ o ‘mucho’ al respecto; seguida de la ideología (34,5%), la audiencia (29%) y, en última instancia, el lenguaje de los medios (27,9%):



A continuación, señalamos la priorización de las diversas dimensiones de la Educación Mediática que se desprende de los alumnos que han formado parte de la investigación en cada uno de los centros. Para ello se toma como referencia, nuevamente, el porcentaje de alumnos que suspenden (nada + poco) o aprueban (bastante + mucho) el estudio de las diversas dimensiones de la Educación Mediática a lo largo de la secundaria obligatoria de sus respectivos centros educativos:

Aprueba a su centro en el tratamiento de las dimensiones de la educación mediática



- Para los alumnos de la Escola Solc, coincidiendo con los datos obtenidos en el grupo de discusión que fueron expuestos en el capítulo anterior, la dimensión más trabajada es la *ideología de los medios*. Concretamente, un 81,4% de los estudiantes encuestados aprueba el tratamiento de la dimensión ideológica de los medios realizada en su centro educativo; de ellos, un 40,7% considera haber aprendido bastante y un 40,7% cree haber aprendido mucho. Por el contrario, únicamente el 18,5% de los estudiantes que han formado parte de la investigación valora como insuficiente el tratamiento de la ideología de los medios a lo largo de su paso por la secundaria obligatoria. La segunda dimensión de la Educación Mediática con mayor presencia en las aulas es la relativa a *los procesos de producción de los medios*; que recibe el aprobado del 66,7% de los alumnos encuestados: un 55,6% de los estudiantes cree haber aprendido bastante y un 11,1% considera haber aprendido mucho al respecto. A su vez, el estudio de la *audiencia de los medios* se sitúa como la tercera dimensión más significativa de la Educación en medios de comunicación ofrecida por el centro. Concretamente, un 61,6% de los estudiantes encuestados valora en positivo el tratamiento de los procesos de recepción mediática: un

46,2%, considera haber aprendido bastante, mientras que un 15,4% cree haber aprendido mucho.

Más del 50% de los alumnos encuestados en la Escola Solc se muestra crítico con la enseñanza recibida con respecto a las restantes dimensiones propias de la Educación Mediática. En primer lugar, la *estética de los medios* como objeto de estudio en las aulas se sitúa cerca del aprobado del 50% de los estudiantes; concretamente, un 48,1% considera haber aprendido bastante (25,9%) o mucho (22,2%), frente al 51,8%, que califica de insuficiente el tratamiento de la dimensión estética de los medios a lo largo de su paso por la secundaria obligatoria del centro. De manera similar, si bien un 44,4% de los estudiantes considera haber aprendido bastante (37%) o mucho (7,4%) sobre *el lenguaje de los medios de comunicación*, un 55,5% de los alumnos cree haber aprendido poco (44,4%) o nada (11,1%) al respecto. Finalmente, el estudio de la *tecnología de los medios* es, según los alumnos de la Escola Solc, la dimensión de la Educación Mediática con una menor incidencia de estudio en las aulas de la secundaria obligatoria del centro. Concretamente, un 59,2% de los alumnos considera haber aprendido poco (44,4%) o nada (14,8%) al respecto. Estos datos coinciden con algunas de las reflexiones que se desprenden del grupo de discusión llevado a cabo con seis alumnos de cuarto de ESO.⁶⁸³

- En el IES Montsuar, la dimensión tecnológica es, precisamente, la única de las seis dimensiones de la Educación Mediática que recibe un aprobado por parte de más de la mitad de los alumnos encuestados. Concretamente, el 60,9% de los estudiantes que han formado parte de la investigación consideran que su centro trabaja mucho (8,7%) o bastante (52,2%) la *tecnología de los medios*; mientras que el 39,1% reconoce haber aprendido poco (26,1%) o nada (13%) al respecto. A su vez, el tratamiento de la *audiencia de los medios* es insuficiente para el 65,2% de los alumnos; el estudio sobre la dimensión *estética* recibe la misma valoración para el 69,6%; la educación con respecto a la *ideología de los medios*, es insuficiente para el 73,9% de los estudiantes consultados; mientras que el 78,3% considera del mismo modo la formación recibida sobre los

⁶⁸³ Ver la transcripción del Focus Group en la Escola Solc en Anexo 31.

procesos de producción de los medios de comunicación. Por último, la dimensión de la Educación Mediática que recibe un mayor índice de suspensos es la relativa al *lenguaje de los medios*. En este punto, si bien el centro dispone de una trayectoria de materias optativas relacionadas con la Educación en Medios de comunicación que se extiende a lo largo de la secundaria obligatoria, el 91,3% de los alumnos encuestados en el IES Montsuar considera insuficiente el tratamiento otorgado por el centro a los códigos propios del lenguaje audiovisual.

- En el Institut-Escola Jacint Verdaguer, pese a que ninguna de las seis dimensiones propias de la Educación Mediática recibe el aprobado de más de la mitad de los alumnos encuestados, la *tecnología de los medios* se sitúa, nuevamente, como la mejor valorada por los alumnos. Concretamente, un 58,3% de los estudiantes que han formado parte de la investigación considera que se trabaja poco (37,5%) o nada (20,8%); mientras que un 41,6% reconoce haber aprendido bastante (33,3%) o mucho (8,3%) al respecto. No obstante, no deja de ser significativo que el Institut-Escola Jacint Verdaguer –en el que la globalidad de los alumnos de la ESO trabajan con ordenadores personales y pizarras digitales en las aulas– cuente con un alto porcentaje de estudiantes que considera haber recibido una formación insuficiente con respecto a la tecnología de los medios. En este punto, se constata nuevamente que, no sólo para los expertos entrevistados, sino también para un número significativo de estudiantes de la secundaria obligatoria de los centros que han formado parte de la investigación, la Educación en medios de comunicación –incluso en su vertiente más instrumental– va más allá de la mera introducción de tecnología en las aulas.

El tratamiento de los *procesos de producción* y de la dimensión *estética de los medios* recibe, igualmente, un alto porcentaje de suspensos. Concretamente un 62,5% de los estudiantes consultados considera haber aprendido poco o nada al respecto. A su vez, un 70,8% de los alumnos valora como insuficiente el estudio sobre la *ideología de los medios*; y un porcentaje todavía superior, el 83,3% de los alumnos, reconoce haber aprendido poco o nada sobre la audiencia y los *procesos de recepción*. Finalmente, como ocurría en el IES Montsuar, el *lenguaje de los medios* aparece como la dimensión menos significativa en la

Educación Mediática ofrecida por el centro, con un 87,5% de alumnos que la valoran como insuficiente.

- En el centro Costa i Llobera, como en el Institut-Escola Jacint Verdaguer, más de la mitad de los alumnos encuestados suspenden el tratamiento otorgado por el centro a las seis dimensiones propias de la Educación Mediática. La *tecnológica de los medios* vuelve a concentrar el menor índice de suspensos, si bien un 51,7% de los estudiantes reconoce haber aprendido poco (31%) o nada (20,7%) al respecto. Las cinco dimensiones restantes, reciben valoraciones críticas de un alto porcentaje de los alumnos encuestados: el tratamiento de la *ideología de los medios* merece un suspenso para el 75,8% de los estudiantes que han formado parte de la investigación; la formación recibida a cerca de la *estética* y los *procesos de producción* de los medios resulta insuficiente para el 79,3% de los alumnos; mientras que el 86,2% reconoce haber aprendido poco o nada con respecto a la *audiencia* y el *lenguaje* de los medios.

En este sentido, cabe destacar que el centro Costa i Llobera es el que recibe las peores valoraciones en cinco de las seis dimensiones de estudio propias de la Educación Mediática: un 58,6% de los alumnos consultados considera no haber aprendido nada sobre el lenguaje de los medios; un 51,7%, cree no haber recibido ninguna formación sobre la estética de los medios; un 48,3%, considera que la audiencia de los medios no es objeto de estudio en su centro educativo; un 44,8%, opina del mismo modo con respecto a los procesos de producción; y, finalmente, un 37,9%, reconoce que no ha recibido formación alguna sobre el papel de la ideología en los medios de comunicación.

- En la Institució Montserrat, por el contrario, dos de las seis dimensiones de estudio de la Educación Mediática reciben el aprobado de más de la mitad de los alumnos encuestados. La *dimensión tecnológica* vuelve a situarse como la mejor valorada. Pese a que los estudiantes que han formado parte de la investigación no disponen de ordenadores personales en las aulas, como ya se puso de manifiesto en el grupo de discusión, el tratamiento de la tecnología de los medios es considerada como una de las prioridades del centro educativo.

Concretamente, un 83,4% de los estudiantes consultados reconoce haber aprendido bastante (55,6%) o mucho (27,8%) sobre la dimensión instrumental-tecnológica; mientras que un 16,7%, cree haber aprendido poco. Por consiguiente, ninguno de los alumnos que han formado parte de la investigación manifiesta no haber aprendido nada sobre tecnología de los medios a lo largo de su paso por la secundaria obligatoria; situando a la Institució Montserrat –junto al Col·legi Montserrat– como el único de los siete centros en el que el 100% de los alumnos consultados manifiesta haber recibido algún tipo de formación sobre tecnología de los medios; y situando a la Institució Montserrat, a su vez, como la aprobada, con respecto a su tratamiento de la dimensión instrumental, por un mayor número de estudiantes. Por otra parte, un 58,4% de los alumnos consultados aprueba la formación con respecto a los *procesos de producción*; al considerar que ha aprendido bastante (52,8%) o mucho (5,6%) a lo largo de la enseñanza obligatoria.

No obstante, un 58,3% de los alumnos considera insuficiente el tratamiento de la *estética de los medios* como objeto de estudio en las aulas; un 63,9%, cree haber aprendido poco (52,8%) o nada (11,1%) a cerca del *lenguaje de los medios*; un 66,6% considera insuficiente el tratamiento de la *audiencia y los procesos de recepción* de los medios de comunicación; mientras que la *ideología de los medios* se sitúa como la dimensión de estudio de la Educación Mediática con una menor incidencia en las aulas, con un 77,7% de estudiantes que valoran como insuficiente la formación recibida por el centro.

- En el IES Sant Just, como ocurría en el Institut-Escola Jacint Verdaguer, ninguna de las seis dimensiones de estudio de la Educación Mediática recibe el aprobado de más de la mitad de los alumnos encuestados. El tratamiento de los *procesos de producción* y la *tecnología de los medios* devienen las dos dimensiones con un menor porcentaje de suspensos, un 56,6%, respectivamente. A su vez, un 73,3% de los alumnos reconoce haber aprendido poco (30%) o nada (43,3%) sobre la *audiencia de los medios* de comunicación a lo largo de su paso por la secundaria obligatoria; mientras que un 75,8%, suspende el tratamiento del *lenguaje de los medios* llevado a cabo por el centro. La *ideología*, se sitúa como la segunda dimensión de estudio de la Educación

Mediática con una menor incidencia en las aulas, con un 76,7% de estudiantes que considera haber aprendido poco o nada al respecto. Finalmente, el estudio de la *estética de los medios* aparece como la dimensión con una menor repercusión en el proyecto educativo de centro, con un 80% de estudiantes que suspenden su tratamiento en las aulas.

- En el Col·legi Montserrat, como en la Institució Montserrat, únicamente el tratamiento de dos de las seis dimensiones de la Educación Mediática obtienen el aprobado de más de la mitad de los alumnos encuestados. La *dimensión tecnológica* vuelve a situarse como la mejor valorada, con un 72,7% de los alumnos que considera haber aprendido bastante (40,9%) o mucho (31,8%) a lo largo de la secundaria obligatoria. A su vez, el tratamiento del *lenguaje de los medios*, si bien aparece como la dimensión con una menor incidencia en las aulas del IES Montsuar o el Institut Escola Jacint Verdaguer, es considerada como la segunda dimensión de la Educación Mediática mejor trabajada en el Col·legi Montserrat, con un 54,6% de los alumnos que aprueban su tratamiento en el centro.

La estrategia de reconversión de las materias de Lengua Castellana y Lengua Catalana en una única asignatura denominada Comunicación –en la que el lenguaje audiovisual cobra especial relevancia–, sitúa al Col·legi Montserrat como el único de los siete centros que han formado parte de la investigación en el que más de la mitad de los alumnos encuestados aprueba la formación sobre el lenguaje de los medios de comunicación recibida a lo largo de la ESO; frente al 44,4% de la Escola Solc; el 36,1% de la Institució Montserrat; el 24,1% del IES Sant Just; el 13,7% del Costa i Llobera; el 12,5% del Institut-Escola Jacint Verdaguer y el 8,7% de los estudiantes consultados en el IES Montsuar. En este punto, si bien existe un amplio consenso en el debate académico sobre la importancia de que el estudio de la Educación Mediática parta de la apropiación de los medios –y, por consiguiente, de los procesos de recepción motivados por las audiencias–, el tratamiento de esta dimensión propia de la Educación en Medios de comunicación es claramente escasa; situándose como la dimensión con una menor incidencia en las aulas de la secundaria obligatoria del conjunto de los centros que han formado parte de la investigación:

Más de la mitad de los alumnos encuestados en el Col·legi Montserrat se muestra crítico con la enseñanza recibida con respecto a las restantes dimensiones propias de la Educación Mediática: un 54,6% de los estudiantes considera haber aprendido ‘poco’ (36,4%) o ‘nada’ (18,2%) con respecto a la dimensión *estética* de los medios; el tratamiento de la *ideología* y los *procesos de producción* de los medios son igualmente considerados como insuficientes para el 59,1% de los alumnos consultados. Finalmente, el estudio de la *audiencia* y los procesos de recepción recibe las peores valoraciones por parte del alumnado del centro. Concretamente, un 86,4% considera haber aprendido poco (68,2%) o nada (18,2%) a este respecto:

Cuando estudiamos los medios y las TIC en clase nos centramos en...

	Total	Escola Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdagner	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
<u>El estudio del lenguaje de los medios</u>								
Contestan	190	27	23	24	29	36	29	22
Nada	26,3 (50)	11,1 (3)	21,7 (5)	41,7 (10)	58,6 ↑ (17)	11,1 (4)	37,9 (11)	0 ↓ (0)
Poco	45,8 (87)	44,4 (12)	69,6 (16)	45,8 (11)	27,6 (8)	52,8 (19)	37,9 (11)	45,5 (10)
Bastante	24,7 (47)	37 (10)	8,7 (2)	12,5 (3)	10,3 (3)	36,1 (13)	20,7 (6)	45,5 (10)
Mucho	3,2 (6)	7,4 (2)	0 (0)	0 (0)	3,4 (1)	0 (0)	3,4 (1)	9,1 (2)
<u>El estudio de la tecnología de los medios</u>								
Contestan	191	27	23	24	29	36	30	22
Nada	13,1 (25)	14,8 (4)	13 (3)	20,8 (5)	20,7 (6)	0 ↓ (0)	23,3 (7)	0 (0)
Poco	30,4 (58)	44,4 (12)	26,1 (6)	37,5 (9)	31 (9)	16,7 (6)	33,3 (10)	27,3 (6)
Bastante	41,9 (80)	29,6 (8)	52,2 (12)	33,3 (8)	44,8 (13)	55,6 (20)	33,3 (10)	40,9 (9)
Mucho	14,7 (28)	11,1 (3)	8,7 (2)	8,3 (2)	3,4 (1)	27,8 ↑ (10)	10 (3)	31,8 ↑ (7)

El estudio de los procesos de producción de los medios

Contestan	191	27	23	24	29	36	30	22
Nada	22 (42)	3,7↓ (1)	26,1 (6)	20,8 (5)	44,8↑ (13)	11,1 (4)	33,3 (10)	13,6 (3)
Poco	35,6 (68)	29,6 (8)	52,2 (12)	41,7 (10)	34,5 (10)	30,6 (11)	23,3 (7)	45,5 (10)
Bastante	37,2 (71)	55,6 (15)	21,7 (5)	29,2 (7)	17,2 (5)	52,8 (19)	36,7 (11)	40,9 (9)
Mucho	5,2 (10)	11,1 (3)	0 (0)	8,3 (2)	3,4 (1)	5,6 (2)	6,7 (2)	0 (0)

El estudio de la ideología y los valores en los medios

Contestan	191	27	23	24	29	36	30	22
Nada	23,6 (45)	0↓ (0)	30,4 (7)	20,8 (5)	37,9 (11)	19,4 (7)	40 (12)	13,6 (3)
Poco	41,9 (80)	18,5 (5)	43,5 (10)	50 (12)	37,9 (11)	58,3 (21)	36,7 (11)	45,5 (10)
Bastante	25,1 (48)	40,7 (11)	21,7 (5)	29,2 (7)	10,3 (3)	22,2 (8)	20 (6)	36,4 (8)
Mucho	9,4 (18)	40,7↑ (11)	4,3 (1)	0 (0)	13,8 (4)	0 (0)	3,3 (1)	4,5 (1)

El estudio de la audiencia de los medios

Contestan	190	26	23	24	29	36	30	22
Nada	28,4 (54)	7,7↓ (2)	30,4 (7)	25 (6)	48,3↑ (14)	22,2 (8)	43,3 (13)	18,2 (4)
Poco	42,6 (81)	30,8 (8)	34,8 (8)	58,3 (14)	37,9 (11)	44,4 (16)	30 (9)	68,2 (15)
Bastante	23,7 (45)	46,2↑ (12)	34,8 (8)	8,3 (2)	6,9 (2)	30,6 (11)	23,3 (7)	13,6 (3)
Mucho	5,3 (10)	15,4↑ (4)	0 (0)	8,3 (2)	6,9 (2)	2,8 (1)	3,3 (1)	0 (0)

El estudio de la estética de los medios

Contestan	191	27	23	24	29	36	30	22
Nada	28,3 (54)	11,1 (3)	34,8 (8)	25 (6)	51,7↑ (15)	13,9 (5)	43,3 (13)	18,2 (4)
Poco	37,2 (71)	40,7 (11)	34,8 (8)	37,5 (9)	27,6 (8)	44,4 (16)	36,7 (11)	36,4 (8)
Bastante	28,8 (55)	25,9 (7)	30,4 (7)	37,5 (9)	17,2 (5)	41,7 (15)	16,7 (5)	31,8 (7)
Mucho	5,8 (11)	22,2↑ (6)	0 (0)	0 (0)	3,4 (1)	0 (0)	3,3 (1)	13,6 (3)

A su vez, entre las tareas que más realizan *con* o *sobre* los medios de comunicación y las TIC destacan las relacionadas con la adquisición de “conocimientos de herramientas tecnológicas” (64,3%); seguidas por actividades que tienen como objetivo “leer comprensiva y críticamente” (44,5%), conocer las “funciones y tareas de producción propias del lenguaje audiovisual” (41,2%) o bien “distinguir diferentes tipos de mensajes y formatos” (35,2%):

Entre las actividades que más realizamos con o sobre los medios de comunicación y las TIC, destaca:	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	182	94	88	
Reflexionar sobre el consumo mediático	42	14	28	23,1
Distinguir diferentes tipos de mensajes y formatos	64	35	29	35,2
Funciones y tareas de producción	75	42	33	41,2
Conocimientos de herramientas tecnológicas	117	61	56	64,3
Conocimientos de códigos del lenguaje audiovisual	60	40	20	33
Leer comprensivamente y críticamente	81	33	48	44,5
Distinguir realidad y representación mediática	30	13	17	16,5
Producir mensajes	29	19	10	15,9
Valorar mensajes desde un punto de vista estético	16	6	10	8,8

En la Escola Solc, las actividades relacionadas con la Educación Mediática que son más recurrentes en las aulas de la secundaria obligatoria pueden considerarse propias del estudio del lenguaje de los medios: en primer lugar, cabe situar, según manifiesta el 55,6% de los estudiantes, la tarea de distinguir realidad y representación mediática; seguida de leer comprensivamente (51,9%); y distinguir diferentes tipos de mensajes y formatos (48,1%). A su vez, también un 48,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación sostiene que es habitual realizar actividades que tienen como objeto reflexionar sobre el consumo mediático; y, por consiguiente, sobre los procesos de recepción de la audiencia de los medios. Por otra parte, el conocimiento de las herramientas tecnológicas (25,9%) y las tareas de producción creativa audiovisual aparecen, nuevamente, como actividades menos recurrentes (14,8%); mientras que el estudio de las funciones y tareas de producción de los medios (11,1%) devienen las actividades menos realizadas durante las sesiones de Educación Mediática llevadas a cabo por el centro.

Los alumnos de cuarto de ESO del IES Montsuar que han participado en el trabajo de campo identifican las tareas relacionadas con conocimientos de herramientas tecnológicas (75%), funciones y tareas de producción (54,2%) y distinción entre diferentes tipos de mensajes y formatos (45,8%) como las tres actividades de Educación Mediática más recurrentes en las aulas de la secundaria obligatoria del centro. El resto de actividades relacionadas con las diversas dimensiones de estudio reciben porcentajes de valoración notablemente inferiores. Concretamente, un 37,5% considera que el profesorado propone, de manera habitual, tareas relacionadas con la lectura comprensiva y crítica de los medios; mientras que un 20,8% de los estudiantes califica del mismo modo las actividades relacionadas con el conocimiento de los códigos propios del lenguaje audiovisual y con la producción de mensajes audiovisuales por parte de los alumnos. Las dos actividades menos desarrolladas en las aulas son las que tienen como objeto valorar mensajes desde un punto de vista estético (12,5%) y distinguir entre realidad y representación mediática (4,2%).

En el Institut-Escola Jacint Verdaguer, el 75% de los alumnos encuestados considera que las actividades más recurrentes son las relacionadas con la adquisición de conocimientos de herramientas tecnológicas; seguidas por las tareas de lectura comprensiva y crítica de los mensajes mediáticos (60%) y el estudio de las funciones y tareas de producción de los medios (45%). A su vez, la reflexión sobre el consumo de medios de comunicación y la distinción entre diferentes mensajes y formatos propios del lenguaje audiovisual son tareas señaladas como prioritarias por el 30% de los alumnos encuestados. Finalmente, las dos actividades menos recurrentes en el Institut-Escola Jacint Verdaguer son las relacionadas con valorar los mensajes audiovisuales desde un punto de vista estético (20%) y distinguir entre realidad y representación mediática (15%); coincidiendo, en este punto, con las valoraciones señaladas por los estudiantes del IES Montsuar.

En el Costa i Llobera –como en el IES Montsuar y en el Institut-Escola Jacint Verdaguer– la dimensión tecnológica de la Educación Mediática adquiere un peso significativo en las aulas de la secundaria obligatoria del centro. En este punto, para el 62,5% de los estudiantes que han formado parte de la investigación, el conocimiento de herramientas tecnológicas es la actividad más recurrente en las sesiones educativas

relacionadas con el estudio de los medios de comunicación y las TIC. A una distancia más que prudencial, se situarían las actividades relacionadas con la lectura comprensiva y crítica de productos audiovisuales (37,5%), el estudio de las funciones y tareas de producción de los medios de comunicación (29,2%) y la reflexión sobre el consumo mediático (25%). A su vez, la producción de mensajes audiovisuales por parte de los alumnos se sitúa entre las tareas con una menor incidencia en las aulas (20,8%); juntamente con la distinción entre realidad y representación mediática y la diferenciación entre diferentes tipos de mensajes y formatos propios del discurso audiovisual (8,3%, respectivamente).

En la Institució Montserrat, el tratamiento de la dimensión tecnológica de los medios aparece, nuevamente, como el objetivo prioritario de las actividades llevadas a cabo por los estudiantes durante las sesiones de Educación Mediática. Un 86,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación considera recurrente la realización de tareas relacionadas con la adquisición de conocimientos de herramientas tecnológicas; mientras que un 58,3%, identifica como habitual el estudio de los códigos propios del lenguaje audiovisual; y un 50%, las actividades relacionadas con la identificación de las funciones y tareas de producción de los medios de comunicación. A su vez, el tratamiento de diferentes tipos de mensajes y formatos propios del audiovisual se sitúa como la cuarta actividad más recurrente en las aulas de la secundaria obligatoria del centro (36,1%); mientras que la lectura crítica y reflexiva (22,2%) y las tareas relacionadas con la producción creativa de mensajes audiovisuales por parte de los alumnos (11,1%) reciben un tratamiento menos significativo en las sesiones de Educación Mediática. Finalmente, la valoración estética del audiovisual (8,3%), la distinción entre realidad y representación mediática (8,3%) y la reflexión sobre el consumo mediático por parte de las audiencias (5,6%) se sitúan como las tareas con menor incidencia en las aulas.

En el IES Sant Just, las actividades relacionadas con el conocimiento de herramientas tecnológicas vuelven a situarse como las más recurrentes (56,7%); junto con la lectura crítica y comprensiva del discurso mediático (43,3%), el estudio de las funciones y tareas de producción (40%) y la diferenciación entre diversos mensajes y formatos propios del audiovisual (40%). A su vez, la creación de mensajes audiovisuales por

parte de los estudiantes (30%), la reflexión sobre el consumo de los medios (26,7%) y la distinción entre realidad y representación mediática (16,7%) son menos recurrentes en las aulas; mientras que, en coherencia con los resultados obtenidos con anterioridad, la dimensión estética es la que recibe un menor tratamiento en la secundaria obligatoria del centro (3,3%).

En el Col·legi Montserrat, los datos obtenidos ratifican la priorización de la dimensión tecnológica y el estudio del lenguaje de los medios a lo largo de las sesiones de Educación Mediática ofrecidas por el centro. Concretamente, un 76,2% de los estudiantes encuestados considera que la actividad más recurrente en las aulas es la lectura crítica de los medios; seguida del conocimiento de las herramientas tecnológicas y comunicativas (66,7%). El estudio de las funciones y procesos de producción de los medios de comunicación aparece en tercer lugar, identificado por el 61,9% de los estudiantes; mientras que la distinción de mensajes y formatos propios del audiovisual (33,3%), la reflexión sobre el consumo mediático (14,3%), la valoración estética de los productos audiovisuales (14,3%) o las actividades relacionadas con la creación audiovisual por parte de los alumnos (9,5%), adquieren una menor relevancia en las aulas de la secundaria obligatoria del centro. Finalmente, las tareas menos recurrentes, son –coincidiendo con el IES Montsuar y el Institut-Escola Jacint Verdaguer– aquellas que tienen por objeto la distinción entre realidad y representación mediática (4,8%):

Entre las actividades que más realizamos con o sobre los medios de comunicación y las TIC, destaca:

	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	182	27	24	20	24	36	30	21

Reflexionar sobre el consumo mediático

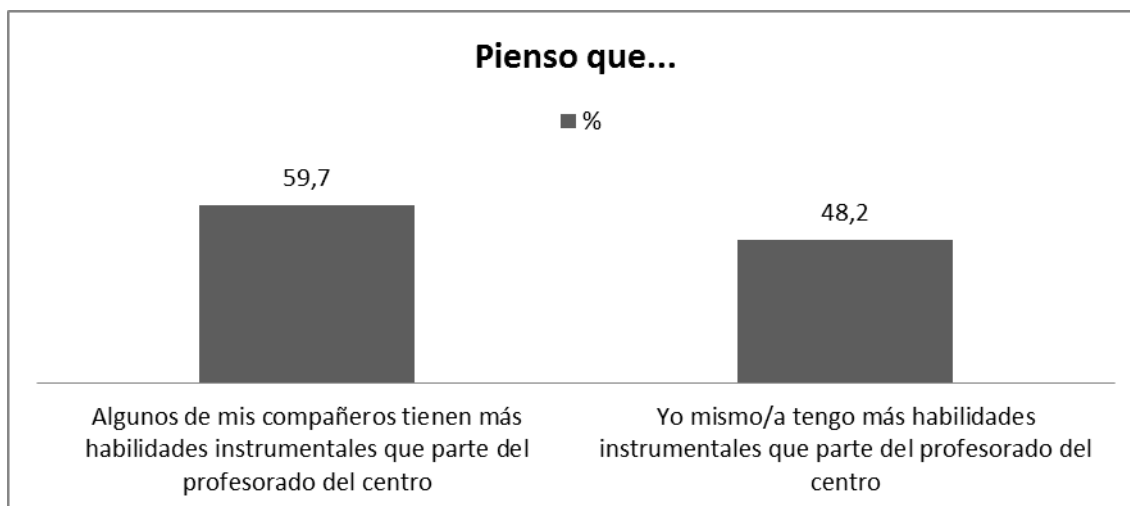
	23,1 (42)	48,1↑ (13)	16,7 (4)	30 (6)	25 (6)	5,6↓ (12)	26,7 (8)	14,3 (3)
--	--------------	-----------------------------	-------------	-----------	-----------	----------------------------	-------------	-------------

Distinguir diferentes tipos de mensajes y formatos

35,2 (64)	48,1 (13)	45,8 (11)	30 (6)	8,3↓ (2)	36,1 (13)	40 (12)	33,3 (7)
<u>Funciones y tareas de producción</u>							
41,2 (75)	11,1↓ (3)	54,2 (13)	45 (9)	29,2 (7)	50 (18)	40 (12)	61,9 (13)
<u>Conocimientos de herramientas tecnológicas</u>							
64,3 (117)	25,9↓ (7)	75 (18)	75 (15)	62,5 (15)	86,1 (31)	56,7 (17)	66,7 (14)
<u>Conocimientos de códigos del lenguaje audiovisual</u>							
33 (60)	40,7 (11)	20,8 (5)	20 (4)	33,3 (8)	58,3↑ (21)	23,3 (7)	19 (4)
<u>Leer comprensivamente y críticamente</u>							
44,5 (81)	51,9 (14)	37,5 (9)	60 (12)	37,5 (9)	22,2↓ (8)	43,3 (13)	76,2↑ (16)
<u>Distinguir realidad y representación mediática</u>							
16,5 (30)	55,6↑ (15)	4,2 (1)	15 (3)	8,3 (2)	8,3 (3)	16,7 (5)	4,8 (1)
<u>Producir mensajes</u>							
15,9 (29)	14,8 (4)	20,8 (5)	0 (0)	20,8 (5)	11,1 (4)	30 (9)	9,5 (2)
<u>Valorar mensajes desde un punto de vista estético</u>							
8,8 (16)	3,7 (1)	12,5 (3)	20 (4)	4,2 (1)	8,3 (3)	3,3 (1)	14,3 (3)

Como se desprende de los datos presentados a lo largo del capítulo, una amplia mayoría de los estudiantes que han formado parte de la investigación se considera a sí mismo competente en cuanto al dominio instrumental y tecnológico de los medios. A su vez, si bien las actividades relacionadas con dicha dimensión de la Educación Mediática se sitúan como prioritarias en todos los centros consultados –a excepción de la Escola Solc–, una alta proporción de los estudiantes considera haber adquirido *solo* la mayor parte de sus habilidades y conocimientos. En este contexto, cerca de la mitad de los

alumnos encuestados, un 48,2%, se considera a sí mismo más competente que a algunos de sus profesores; mientras que un 59,7%, cree que algunos de sus compañeros también dominan mejor la dimensión instrumental de los medios que parte de la comunidad docente.



Por otra parte, si bien sólo un 30,4%, cree que, por regla general, los medios y las TIC deberían estar más presentes en las aulas, resulta significativo que tan sólo un 3,7%, considere innecesario y aburrido que formen parte del currículum escolar. En este punto, pese a que un alto porcentaje de los alumnos se considera a sí mismo o a parte de sus compañeros más competente que la mayoría del profesorado del centro en cuanto al manejo de los instrumentos tecnológicos, tan sólo 7 alumnos de los 191 que respondieron a esta cuestión, considera que no le queda nada por aprender acerca de los medios y las TIC en su centro educativo. Puede constarse, por tanto, que para los alumnos consultados la educación mediática va más allá del dominio instrumental de los medios, pese a que esta sea considerada como su principal dimensión educativa:

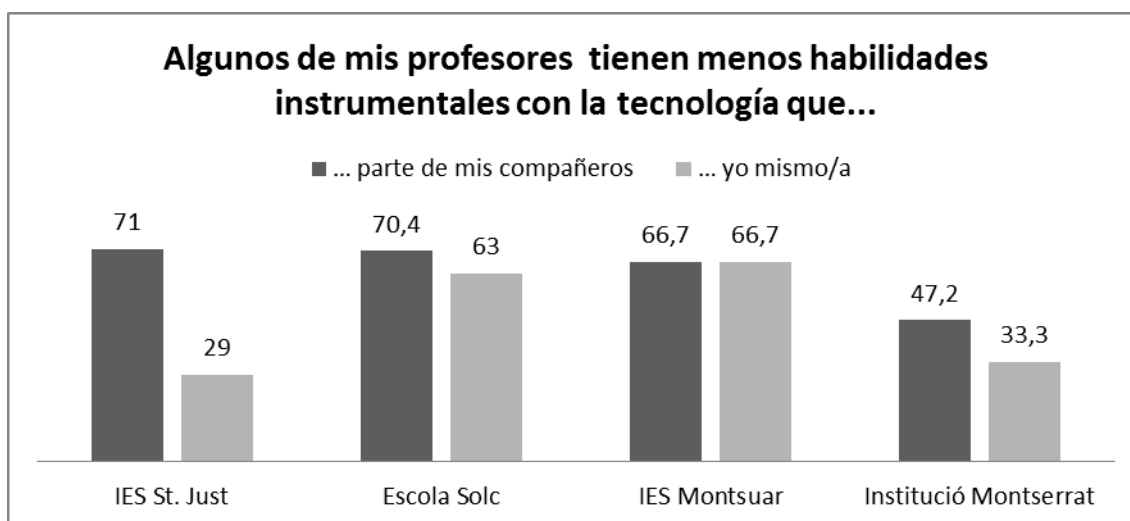
En ocasiones pienso que...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	191	101	89	
Que algunos de mis compañeros de clase tienen más habilidades en el manejo de los medios y las TIC que algunos profesores.	114	49	65	59,7

Que yo mismo/a tengo más habilidades en el manejo de los medios y las TIC que algunos de mis profesores.	92	53	38	48,2
Que los medios y las TIC deberían estar más presentes en nuestro trabajo diario en las aulas.	58	30	28	30,4
Que no me queda mucho por aprender en cuanto al manejo y al uso de los medios de comunicación y las TIC; es por ello que a menudo me aburro cuando toca trabajar con/sobre ellos en clase.	7	2	5	3,7

Por centros, y con respecto a la comparación entre el dominio instrumental de alumnos y profesores, la tendencia más frecuente vuelve a situarse en la creencia de un mejor dominio por parte de los alumnos. En este punto, en los centros en los cuales los estudiantes de cuarto de ESO no trabajan con ordenadores personales en las aulas, un porcentaje elevado de estudiantes considera que, a menudo, los propios alumnos dominan mejor la tecnología que los profesores. Únicamente en la Institució Montserrat, más del 50% de los estudiantes lo duda; a su vez, tanto en la Institució Montserrat como en el IES St. Just, más de un 50% considera que el profesorado del centro domina mejor la tecnología de los medios de comunicación de lo que lo hacen ellos mismos:

- En el IES Sant Just, un 71% de los estudiantes considera que algunos de sus compañeros tienen más habilidades en el manejo de los medios y las TIC que parte del profesorado del centro; mientras que únicamente el 29% se considera a sí mismo más competente.
- En la Escola Solc, el 70,4% opina que parte del alumnado domina mejor los instrumentos tecnológicos que el profesorado del centro; mientras que el 63% de los estudiantes se considera a sí mismo más competente que algunos de sus profesores.
- En el IES Montsuar, el 66,7% de los alumnos considera que, tanto él como sus compañeros dominan mejor la tecnología de los medios que parte del profesorado del centro.
- En la Institució Montserrat, mientras que un 47,2% de los alumnos considera que algunos de sus compañeros disponen de más habilidades en el manejo y uso

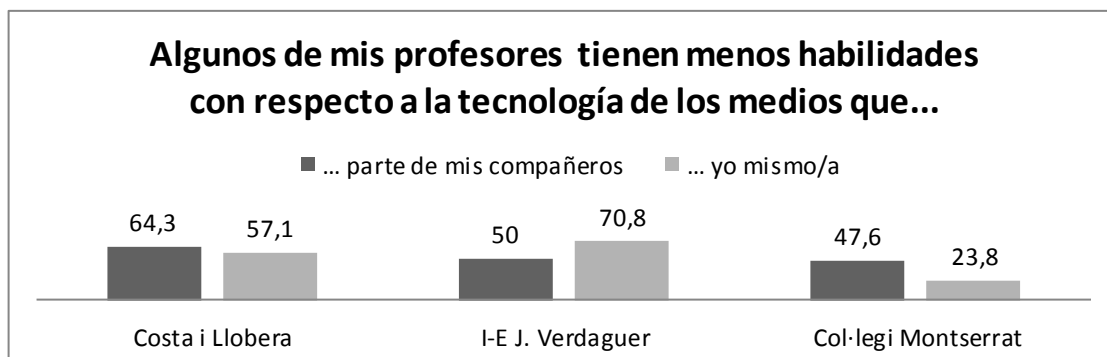
de la tecnología que parte del profesorado del centro; un 33,3%, se considera a sí mismo más competente.



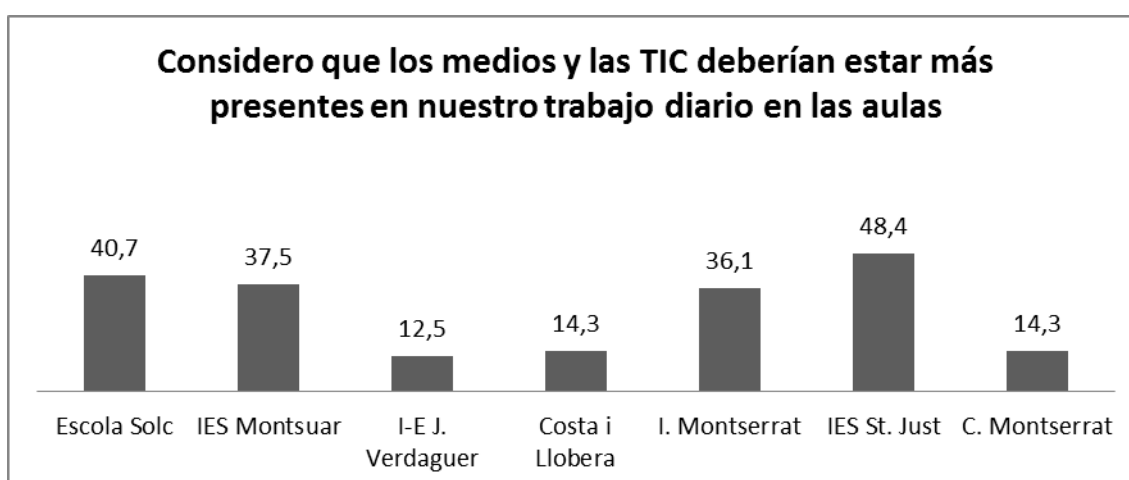
Se obtienen resultados similares en los centros en los cuales los alumnos consultados trabajan con ordenadores personales en las aulas. De hecho, entre estas escuelas aparecen, tanto los porcentajes más altos de estudiantes que confían en sus propias capacidades técnicas por encima de las de la mayoría del profesorado (Institut-Escola Jacint Verdaguer), como los porcentajes más bajos obtenidos al respecto en la globalidad de los centros consultados (Col·legi Montserrat):

- En el centro Costa i Llobera, el 64,3% de los estudiantes que han formado parte de la investigación cree que algunos de sus compañeros están más capacitados para utilizar los instrumentos tecnológicos que parte de la comunidad docente; mientras que el 57,1% se considera a sí mismo más competente.
- En el Institut-Escola Jacint Verdaguer, el 50% de los alumnos cree que algunos de sus compañeros disponen de más habilidades para el uso de los medios de comunicación y las TIC que parte de sus profesores; mientras que un porcentaje notablemente superior, el 70,8%, se considera a sí mismo más competente.
- Por último, en el Col·legi Montserrat, el 23,8% de los alumnos encuestados se considera más competente que algunos de sus profesores; mientras que un

47,6%, cree que sus compañeros disponen de mejores habilidades en el manejo de los medios y las TIC que parte de la comunidad docente.



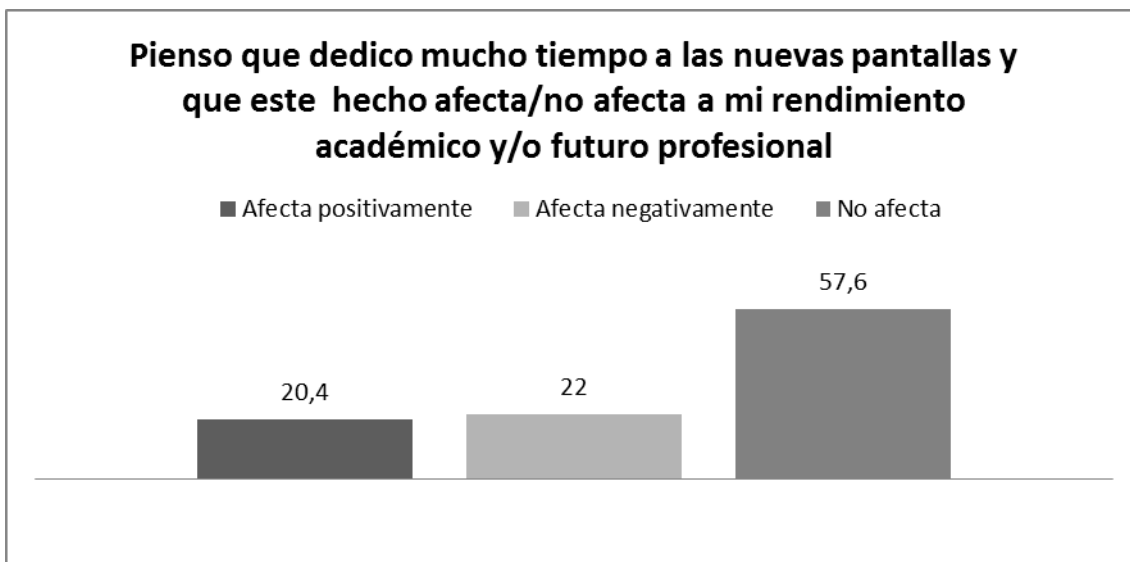
De los datos obtenidos a lo largo de la investigación se desprende que los alumnos que habitualmente trabajan de manera intensiva con ordenadores personales en las aulas critican menos el escaso papel de los medios de comunicación y las TIC en sus respectivos centros educativos. En este punto, el 48,4% de los alumnos del IES Sant Just, el 40,7% de la Escola Solc, el 37,5% del IES Montsuar y el 36,1% de la Institució Montserrat, coinciden en señalar que “los medios y las TIC deberían estar más presentes en el trabajo diario en las aulas”. Por el contrario, un 14,3% de los alumnos del Costa i Llobera y el Col·legi Montserrat y un 12,5% de los alumnos del Institut-Escola Jacint Verdaguer consideran insuficiente el papel otorgado por sus profesores a los medios y las TIC en las aulas habituales de trabajo:



Pienso que...	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES Sant Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	191	27	24	24	28	36	31	21
... algunos de mis compañeros de clase tienen más habilidades en el manejo de los medios y las TIC que algunos profesores								
	59,7 (114)	70,4 (19)	66,7 (16)	50 (12)	64,3 (18)	47,2 (17)	71 (22)	47,6 (10)
... yo mismo/a tengo más habilidades en el manejo de los medios y las TIC que algunos de mis profesores								
	48,2 (92)	63 (17)	66,7 (16)	70,8 (17)	57,1 (16)	33,3 (12)	29 (9)	23,8 (5)
... los medios y las TIC deberían estar más presentes en nuestro trabajo diario en las aulas								
	30,4 (58)	40,7 (11)	37,5 (9)	12,5 (3)	14,3 (4)	36,1 (13)	48,4 (15)	14,3 (3)

Tal y como sostienen Aranda o Marquès en las entrevistas en profundidad llevadas a cabo durante la investigación,⁶⁸⁴ se constata que parte de las habilidades o competencias comunicativas que los alumnos adquieren a través de su intensa apropiación de las pantallas en contextos de ocio, permanece sin explicitar: más de la mitad de los estudiantes encuestados considera que su dieta de medios y TIC no tiene repercusiones significativas –ni positivas ni negativas– en su formación académica o en su futuro profesional (57,6%); por el contrario, un 22% cree que su dieta de pantallas afecta negativamente al rendimiento académico y tan sólo un 20,4% opina que puede ser positivo para su futuro profesional:

⁶⁸⁴ Ver entrevista a Daniel Aranda (Anexo 7) y entrevista a Pere Marquès (Anexo 12).



Pienso que...	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	191	101	89	
... en mi tiempo libre, dedico muchas horas a las nuevas pantallas (consola, ordenador, etc.) y que ello afecta negativamente en mi rendimiento académico.	42	20	22	22
... invierto parte de mi tiempo libre en el uso de las nuevas pantallas (consola, ordenador, etc.) y que ello afecta positivamente en mi rendimiento académico o en mi futura incorporación al mundo laboral.	39	20	19	20,4

En prácticamente la totalidad de los centros que han formado parte de la investigación el porcentaje de alumnos que considera que su consumo de medios y TIC no tiene ningún tipo de repercusión en su formación académica o en su futuro profesional es superior a las posibles consecuencias positivas y negativas identificadas. La Escola Solc y el Col·legi Montserrat son los únicos centros en los que no se identifica claramente dicha tendencia:



- En la Escola Solc, el 48,1% de los estudiantes consultados opina que su dieta de medios repercute negativamente en su formación académica; a su vez, un 25,9% considera que afecta positivamente a su rendimiento en la escuela o a su futuro profesional, mientras que el 26% restante, cree que su consumo habitual de medios de comunicación y TIC no causa ningún tipo de repercusión en su trayectoria educativa ni en su futura incorporación al mundo laboral.
- Los datos obtenidos en el Col·legi Montserrat muestran levemente la tendencia indicada: un 19% de los alumnos opina que su consumo mediático repercute negativamente en su formación académica; un 38,1%, que afecta positivamente a su rendimiento educativo o a su futuro profesional; y, finalmente, cerca de la mitad de los alumnos encuestados, que no tiene ningún tipo de repercusión (42,9%).
- En el IES Montsuar, un 8,3% de los alumnos cree que existen repercusiones negativas; un 33,3%, que la incidencia es, en todo caso, positiva; y, un 58,4%, que no existe ningún tipo de repercusión.
- En la Institució Montserra, el porcentaje de alumnos que considera que existen repercusiones negativas es de un 22,2%; mientras que un 16,7% cree que su consumo de medios puede influir positivamente en su proceso formativo. Por el

contrario, un 61,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación no establece ninguna conexión entre consumo de medios y rendimiento académico o profesional.

- En el centro Costa i Llobera, un 17,9% de los estudiantes cree que su dieta de medios afecta positivamente en su formación académica; un 17,9%, que existe una repercusión negativa; y un 64,2%, que su consumo de medios y TIC no tiene ningún tipo de incidencia en su formación académica o su futuro profesional.
- En el IES Sant Just, un 19,4% de los estudiantes considera que su consumo de medios afecta negativamente a su rendimiento académico; mientras que un 9,7%, cree que tiene una incidencia positiva en su proceso formativo o en su futuro profesional. A su vez, el porcentaje de alumnos que no percibe ningún tipo de incidencia asciende hasta el 70,9%.
- Finalmente, el Institut-Escola Jacint Verdaguer se sitúa como el centro en el que existe un mayor porcentaje de alumnos consultados que considera que su consumo de medios no causa ningún tipo de repercusión en su contexto académico o en su futura incorporación al mundo laboral. Concretamente, mientras que el 16,7% detecta una influencia negativa y el 8,3% cree que puede incidir de manera positiva, un 75% de los estudiantes consultados –que trabajan con ordenadores personales en las aulas desde quinto de primaria– opina que su consumo de medios y TIC no tiene ningún tipo de incidencia en su proceso formativo o en su futuro profesional:

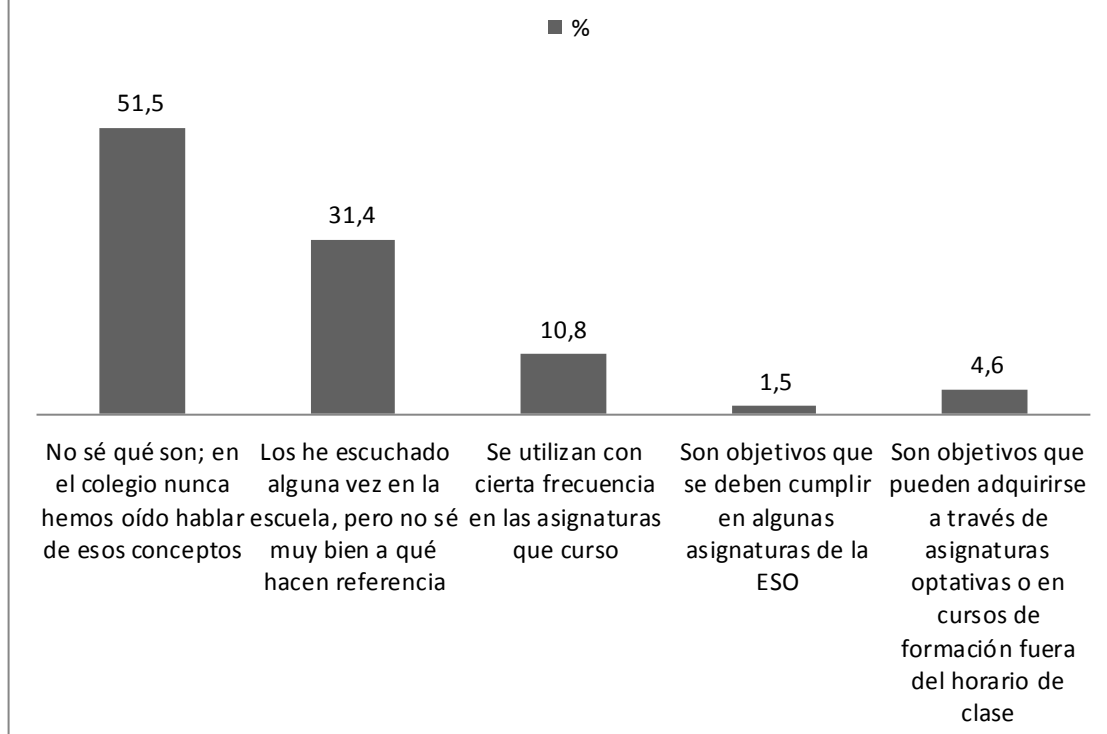
Pienso que...	Total	E. Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES Sant Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	32	22
Contestan	191	27	24	24	28	36	31	21
... en mi tiempo libre, dedico muchas horas a las nuevas pantallas (consola, ordenador, etc.) y ello <i>afecta negativamente</i> en mi rendimiento académico								
	22 (42)	48,1 ↑ (13)	8,3 (2)	16,7 (4)	17,9 (5)	22,2 (8)	19,4 (6)	19 (4)

... invierto parte de mi tiempo libre en el uso de las nuevas pantallas (consola, ordenador, etc.) y que ello *afecta positivamente* en mi rendimiento académico o en mi futura incorporación al mundo laboral.

	20,4 (39)	25,9 (7)	33,3 (8)	8,3 (2)	17,9 (5)	16,7 (6)	9,7 (3)	38,1 (8)
(No afecta)	57,6 (114)	26 (7)	58,4 (15)	75 (18)	64,2 (19)	61,1 (22)	70,9% (23)	42,9% (10)

Resulta altamente significativo que el 82,9% de los estudiantes –un total de 161 de los 195 alumnos encuestados– desconozca la existencia y significación de competencias clave relacionadas con los medios de comunicación y las TIC en el entorno de la Educación Formal. Cuando se les pregunta por la *Competencia en Comunicación Audiovisual* (CCA) y la *Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital* (CTICD), más de la mitad de los alumnos de cuarto de ESO que han formado parte del trabajo de campo desconoce qué son y asegura no haber oído hablar de ellas en su centro educativo (51,5%). A su vez, un 31,4% afirma que, pese a haber escuchado alguna referencia al respecto, no conoce su significado e implicación en la educación secundaria obligatoria. Por el contrario, un 10,8% asegura que son conceptos habituales en algunas de las asignaturas que cursa; un 4,6%, cree que hacen referencia a objetivos educativos que *pueden* adquirirse a través de asignaturas optativas o en cursos fuera del horario lectivo; y, finalmente, tan sólo un 1,5% es consciente de que hacen referencia a habilidades y conocimientos que *deben* adquirirse a lo largo de la ESO:

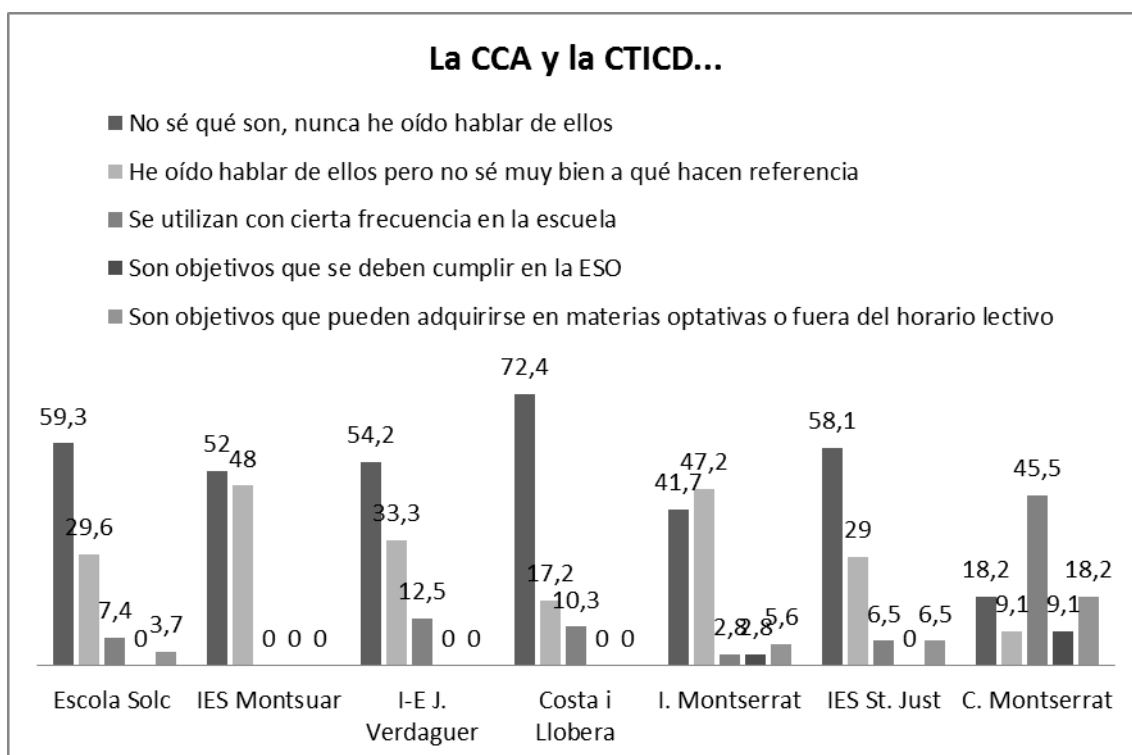
La Competencia en Comunicación Audiovisual (CCA) y la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD)...



La Competencia en Comunicación Audiovisual (CCA) y la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD)...

	Total	Masculino	Femenino	%
Consultados	195	103	91	
Contestan	194	102	91	
No sé qué son; en el colegio nunca hemos oído hablar de esos conceptos	100	52	48	51,5
Los he escuchado alguna vez en la escuela, pero no sé muy bien a qué hacen referencia	61	34	26	31,4
Se utilizan con cierta frecuencia en las asignaturas que curso	21	9	12	10,8
Son objetivos que se deben cumplir en algunas asignaturas de la ESO	3	1	2	1,5
Son objetivos educativos que pueden adquirirse a través de asignaturas optativas o en cursos fuera del horario de clase	9	6	3	4,6

A excepción del Col·legi Montserrat, más del 80% de los alumnos consultados en los distintos centros que han formado parte de la investigación desconoce la existencia y/o significación de ambas competencias; directamente relacionadas con el papel otorgado por el diseño curricular base a los medios de comunicación y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la Educación Secundaria Obligatoria:



El 100% de los alumnos del IES Montsuar afirma “no saber qué son” (52%) o “no saber muy bien a qué hacen referencia” (48%). En el Costa i Llobera, el porcentaje asciende al 89,6% de los alumnos encuestados; concretamente, un 72,4% reconoce no haber oído hablar nunca de ellos, mientras que un 17,2%, sostiene que, pese a haberlos escuchado alguna vez en la escuela, no sabe muy bien a qué hacen referencia. A su vez, en la Institució Montserrat y en la Escola Solc, ignoran su existencia o significación un 88,9% de los alumnos encuestados; mientras que en el Institut-Escola Jacint Verdaguier, el porcentaje es escasamente inferior, situándose en el 87,5%. En el IES Sant Just –en el que el proyecto educativo de centro ha incluido, recientemente, una materia obligatoria denominada ‘Competencia Digital’–, un 87,1% de los estudiantes consultados asegura

“no haber oído nunca hablar de ellos” (58,1%) o “no saber muy bien a qué hacen referencia” (29%).⁶⁸⁵

Como se desprende de los datos obtenidos, el Col·legi Montserrat es el único centro en el que una alta proporción de los estudiantes conoce la existencia de dichas competencias. De este modo, si bien un 27,3% reconoce no haber oído nunca hablar de ellos” (18,2%) o “no saber muy bien a qué hacen referencia” (9,1%); prácticamente la mitad de los estudiantes consultados asegura que la CCA y la CTICD son conceptos utilizados con cierta frecuencia en las asignaturas que cursan a lo largo de la ESO (45,5%). Pese a ello, un 18,2% cree que hacen referencia a objetivos que *pueden* adquirirse a través de asignaturas optativas o en cursos fuera del horario de clase; y únicamente un 9,1% es consciente de que son objetivos que *deben* cumplirse a lo largo de la secundaria obligatoria:

⁶⁸⁵ Cabe matizar, no obstante, que los alumnos de cuarto de ESO del IES St. Just que han formado parte de la presente investigación no llegaron a realizar dicha asignatura. Ver entrevista a Àngels Mustienes (Anexo 23) y transcripción del grupo de discusión en el IES Sant Just (Anexo 36).

La Competencia en Comunicación Audiovisual (CCA) y la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD)...

	Total	Escola Solc	IES Montsuar	I-E J. Verdaguer	Costa Llobera	I. Montserrat	IES St. Just	C. Montserrat
Consultados	195	27	25	24	29	36	31	22
Contestan	194	27	25	24	29	36	31	22

No sé qué son; en el colegio nunca hemos oído hablar de esos conceptos

	51,5 (100)	59,3 (16)	52 (13)	54,2 (13)	72,4 (21)	41,7 (15)	58,1 (18)	18,2↓ (4)
--	---------------	--------------	------------	--------------	----------------------------	--------------	--------------	----------------------------

Los he escuchado alguna vez en la escuela, pero no sé muy bien a qué hacen referencia

	31,4 (61)	29,6 (8)	48 (12)	33,3 (8)	17,2 (5)	47,2 (17)	29 (9)	9,1 (2)
--	--------------	-------------	--------------------------	-------------	-------------	--------------	-----------	--------------------------

Se utilizan con cierta frecuencia en las asignaturas que curso

	10,8 (21)	7,4 (2)	0	12,5 (3)	10,3 (3)	2,8 (1)	6,5 (2)	45,5↑ (10)
--	--------------	------------	---	-------------	-------------	--------------------------	------------	-----------------------------

Son objetivos que se deben cumplir en algunas asignaturas de la ESO

	1,5 (3)	0	0	0	0	2,8 (1)	0	9,1↑ (2)
--	------------	---	---	---	---	--------------------------	---	---------------------------

Son objetivos educativos que pueden adquirirse a través de asignaturas optativas o en cursos fuera del horario de clase

	4,6 (9)	3,7 (1)	0	0	0	5,6 (2)	6,5 (2)	18,2↑ (4)
--	------------	--------------------------	---	---	---	------------	------------	----------------------------

8.2 Análisis de datos II. Resultados de las encuestas realizadas a los directores

A continuación pasamos a detallar los principales resultados extraídos de las encuestas elaboradas a los directores de los siete centros educativos catalanes que han formado parte del presente estudio. En primer lugar, se presentarán los datos relativos a la tipología de centro; en segundo lugar, las informaciones recogidas en forma de diagnóstico TIC de centro; finalmente, en tercer lugar, se detallarán los principales

resultados recogidos con respecto a la percepción de los entrevistados sobre el papel otorgado a los medios y las TIC en las aulas de secundaria de los diversos centros educativos que han formado parte de la investigación.

8.2.1 Tipología de centro

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el capítulo referido a las concreciones metodológicas del estudio realizado, el trabajo de campo se ha desarrollado en siete centros catalanes, de los cuales tres son de titularidad privada (Escola Solc, Institució Montserrat y Col·legi Montserrat) y cuatro, de titularidad pública (IES Montsuar, Institut-Escola Jacint Verdaguer, Costa i Llobera, IES Sant Just). Los directores de los siete centros que han participado en la investigación manifiestan que el perfil sociocultural y económico del alumnado puede considerarse como *medio*:

Nombre del centro	Titularidad del centro	Localización del centro	Perfil sociocultural y económico del alumnado
Escola Solc	Privada	Barcelona	Medio
IES Montsuar	Pública	Lleida	Medio
I-E J. Verdaguer	Pública	Barcelona (Sant Sadurní d'Anoia)	Medio
Costa i Llobera	Pública	Barcelona	Medio
Institució Montserrat	Privada	Barcelona	Medio
IES St. Just	Pública	Barcelona (Sant Just Desvern)	Medio
Col·legi Montserrat	Privada	Barcelona	Medio

Según se desprende de las respuestas obtenidas en las encuestas llevadas a cabo a los directores de los siete centros que han formado parte de la investigación, la tasa de diversidad por centro oscila entre el 0% y el 10%:

Nombre del centro	% diversidad por centro
Escola Solc	0
IES Montsuar	10
I-E J. Verdaguer	10
Costa i Llobera	5
Institució Montserrat	2
IES St. Just	3
Col·legi Montserrat	NS/NC

La totalidad de los centros que han formado parte de la investigación habían llevado a cabo –o estaban desarrollando en el momento de participar en el trabajo de campo– adhesiones a proyectos de innovación tecnológica y/o educativa:

Nombre del centro	Adhesión a proyectos de innovación tecnológica y/o educativa
Escola Solc	Proyecto de Educación en Comunicación Audiovisual (PECA) 2005-2008; Fundació Trams.
IES Montsuar	Proyecto de Educación en Comunicación Audiovisual (PECA) 2005-2008. Proyecto 1x1.
I-E J. Verdaguer	Plan de Autonomía de centro; Proyecto de innovación TIC, Proyecto 1x1.
Costa i Llobera	Plan de Autonomía de centro; Proyecto de pizarras digitales vinculado a la UAB y dirigido por el Dr. Pere Marquès; participación en una investigación sobre metodologías a nivel estatal; Proyecto 1x1 en Primaria y Secundaria; iniciativas de Radio y Cine (proyecto ‘cinema en curs’).
Institució Montserrat	Colaboración con la empresa Apple; colaboración con el Departament TIC de la Generalitat; colaboración con la UB; Proyecto Grimm.
IES St. Just	Proyecto 1x1; Proyecto Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE).
Col·legi Montserrat	Proyecto 1x1, Proyecto I+D+i Fundación San Patricio; Proyecto “Be an entrepreneu” de la Fundación Junior Achievement; Proyecto del Parlamento Europeo <i>European Youth Parliament España</i> .

8.2.2 Diagnóstico TIC de centro

En la totalidad de los centros consultados, se dispone de conexión a Internet. En este punto, cinco de los centros que han formado parte de la investigación especifican el tipo de conexión del centro:

Nombre del centro	Tipo de conexión
Escola Solc	ADSL 2 Mb reales
IES Montsuar	2 ADSL y Wimax 2Mb de ADSL
I-E J. Verdaguer	Fibra óptica 6 ADSL 8 Mb cada uno
Costa i Llobera	NS/NC
Institució Montserrat	Wifi 4 ADSL 10 Mb
IES St. Just	ADSL
Col·legi Montserrat	NS/NC

En la totalidad de los centros, los profesores y los alumnos disponen de una cuenta personal de correo electrónico, a excepción del IES Montsuar, en el que tan sólo los profesores y el Personal de Administración y Servicios (PAS) dispone de este recurso, según se desprende de los datos obtenidos:

Nombre del centro	Disponibilidad de correo electrónico
Escola Solc	Profesores, alumnos y PAS
IES Montsuar	Profesores y PAS
I-E J. Verdaguer	Profesores, alumnos y PAS
Costa i Llobera	Profesores, alumnos y PAS
Institució Montserrat	Profesores y alumnos
IES St. Just	Profesores, alumnos y PAS
Col·legi Montserrat	Profesores, alumnos y PAS

La totalidad de los centros que han participado en la investigación disponen, según manifiestan sus respectivos directores, de un aula virtual que actúa como extensión de los espacios físicos de estudio y de trabajo del centro:

Nombre del centro	Disponibilidad de aula virtual (moodle o similar)
Escola Solc	Sí
IES Montsuar	Sí
I-E J. Verdaguer	Sí
Costa i Llobera	Sí
Institució Montserrat	Sí
IES St. Just	Sí
Col·legi Montserrat	Sí

Cuando se les cuestiona a los directores sobre la disponibilidad de ordenadores con Internet fuera del horario lectivo en sus respectivos centros; prácticamente la totalidad de los directores que responden a la cuestión asegura que estos ordenadores están disponibles, como mínimo, para los profesores y los alumnos. No obstante, en la Escola Solc y en la Institució Montserrat, los alumnos no disponen de acceso a ordenadores con conexión a Internet fuera del horario lectivo, si bien sí están disponibles para el PAS (Escola Solc e Institució Montserrat) o para la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) (Institució Montserrat):

Nombre del centro	Disponibilidad de los ordenadores con Internet fuera del horario lectivo
Escola Solc	Profesores y PAS
IES Montsuar	Profesores, alumnos, PAS y AMPA
I-E J. Verdaguer	Profesores, alumnos, PAS, AMPA y familiares de los alumnos
Costa i Llobera	Profesores, alumnos, PAS, AMPA y familiares de los alumnos
Institució Montserrat	Profesores, PAS y AMPA

IES St. Just	NS/NC
Col·legi Montserrat	Profesores y alumnos

La totalidad de los directores de los centros que han formado parte de la investigación afirma disponer de un Plan TIC recogido en el Proyecto Educativo de Centro. A su vez, todos los centros disponen de responsables TIC cuyas funciones son, principalmente: Mantenimiento TIC, apoyo técnico al profesorado, apoyo pedagógico al profesorado, clases de informática y coordinación del proyecto TIC de centro.⁶⁸⁶

Nombre del centro	Número de responsables TIC	Tareas de los responsables TIC
Escola Solc	2	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo técnico al profesorado • Apoyo pedagógico al profesorado • Clases de informática • Coordinar el proyecto TIC de centro • <i>Coordinación con los otros centros de la fundación Trams</i>
IES Montsuar	6	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento TIC • Apoyo técnico al profesorado • Apoyo pedagógico al profesorado • Clases de informática • Coordinar el proyecto TIC de centro

⁶⁸⁶ Aparecen en cursiva los datos que han sido obtenidos mediante la opción de respuesta abierta proporcionada en la encuesta. Ver modelo de encuesta al director en Anexo 28.

I-E J. Verdaguer	3	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento TIC • Apoyo técnico al profesorado • Apoyo pedagógico al profesorado • Clases de informática
Costa i Llobera	6	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento <i>TIC (sólo supervisión; se externaliza)</i> • Apoyo técnico al profesorado <i>(sólo supervisión; se externaliza)</i> • Apoyo pedagógico al profesorado • Clases de informática • Coordinar el proyecto TIC de centro • <i>Dinamizar metodologías de interacción</i>
Institució Montserrat	3	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento TIC • Apoyo técnico al profesorado • Apoyo pedagógico al profesorado • Clases de informática • Coordinar el proyecto TIC de centro • <i>Fomentar el uso de las TIC</i> • <i>Potenciar las aplicaciones didácticas</i> • <i>Potenciar los instrumentos de creación propia.</i>
IES St. Just	1	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento TIC • Apoyo técnico al profesorado • Apoyo pedagógico al profesorado

		<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar el proyecto TIC de centro
Col·legi Montserrat	4	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento TIC • Apoyo técnico al profesorado • Apoyo pedagógico al profesorado • Clases de informática • Coordinar el proyecto TIC de centro

Todos los directores de los centros, a excepción del Col·legi Montserrat, afirman llevar a cabo procesos de comunicación y gestión del centro que incluyen la comunicación con los padres y alumnos a través de las TIC:

Nombre del centro	Procesos de comunicación y gestión del centro a través de las TIC
Escola Solc	Comunicación interna; Gestión administrativa; Comunicación con las familias; Comunicación con los alumnos
IES Montsuar	Comunicación interna; Gestión administrativa; Comunicación con las familias; Comunicación con los alumnos
I-E J. Verdaguer	Comunicación interna; Gestión administrativa; Comunicación con las familias; Comunicación con los alumnos
Costa i Llobera	Comunicación interna; Gestión administrativa; Comunicación con las familias; Comunicación con los alumnos
Institució Montserrat	Comunicación interna; Gestión administrativa; Comunicación con las familias; Comunicación con los alumnos
IES St. Just	Comunicación interna; Gestión administrativa; Comunicación con las familias; Comunicación con los alumnos
Col·legi Montserrat	Comunicación interna; Gestión administrativa

En todos los centros que han formado parte de la investigación existe formación en medios y TIC para el profesorado, según se desprende de las encuestas llevadas a cabo a los directores. En este punto, a excepción de los centros Costa i Llobera e Institució Montserrat –en los que no se detalla la naturaleza de la formación ofrecida– la totalidad de los centros consultados reconoce llevar a cabo formación dirigida a la alfabetización instrumental en TIC; mientras que únicamente en el IES Montsuar se constata la existencia de un curso de formación en medios de comunicación como objeto de estudio desde otras dimensiones propias de la educación mediática dirigida al profesorado del centro:

Formación en medios y TIC para profesores ofrecida por el centro

Nombre del centro	Número de cursos realizados	Grado de cobertura de la formación (por número de cursos)
Escola Solc	20	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización instrumental en TIC: 20 cursos • Los medios de comunicación como objeto de estudio: 0 cursos
IES Montsuar	5	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización instrumental en TIC: 4 cursos • <u>Los medios de comunicación como objeto de estudio: 1 curso</u>
I-E J. Verdaguer	3	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización instrumental en TIC: 1 curso • Los medios de comunicación como objeto de estudio: 0 cursos • Otros: 2 cursos
Costa i Llobera	7	NS/NC
Institució Montserrat	3	NS/NC

IES St. Just	1 (al año)	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización instrumental en TIC: 1 curso al año • Los medios de comunicación como objeto de estudio: 0 cursos
Col·legi Montserrat	15	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización instrumental en TIC: 15 cursos • Los medios de comunicación como objeto de estudio: 0 cursos

8.2.3 Los medios de comunicación y las TIC en las aulas

En la encuesta llevada a cabo a los directores de los siete centros que han formado parte de la investigación incluíamos –al igual que en la encuesta para los alumnos– una pregunta destinada a conocer cuáles son *las dos principales funciones de la introducción de los medios y las TIC en los diversos centros*. En este punto, y a pesar de que no todos los centros contestan con rigurosidad a la cuestión planteada,⁶⁸⁷ las dos opciones más referenciadas son: *la introducción de las TIC como soporte educativo en la mayoría de materias impartidas por el centro* (identificada por seis de los siete directores), y *la introducción de las TIC como innovación para los aspectos docentes y organizativos* (identificada por cinco de los siete directores):

Nombre del centro	Situación en que se encuentra actualmente el centro educativo
Escola Solc	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se están incorporando las TIC como soporte educativo en la mayoría de asignaturas</u> • Se están incorporando los medios de comunicación como objeto de estudio

⁶⁸⁷ Tal y como se desprende del modelo de encuesta al director (Anexo 28) se ofrecía la posibilidad de priorizar un máximo de dos opciones de respuesta.

IES Montsuar	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se están incorporando las TIC como soporte educativo en la mayoría de asignaturas</u> • Se están incorporando las TIC como instrumento educativo en la mayoría de asignaturas • Se están incorporando las TIC como objeto de estudio • Se están incorporando los medios de comunicación como objeto de estudio • <u>Se innova con las TIC en aspectos docentes u organizativos</u>
I-E J. Verdaguer	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se están incorporando las TIC como soporte educativo en la mayoría de asignaturas</u> • Se están incorporando las TIC como instrumento educativo en la mayoría de asignaturas • Se están incorporando las TIC como objeto de estudio • Se están incorporando los medios de comunicación como objeto de estudio • <u>Se innova con las TIC en aspectos docentes u organizativos</u>
Costa i Llobera	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se innova con las TIC en aspectos docentes u organizativos</u>
Institució Montserrat	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se están incorporando las TIC como soporte educativo en la mayoría de asignaturas</u> • Se están incorporando las TIC como instrumento educativo en la mayoría de asignaturas
IES St. Just	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se están incorporando las TIC como soporte educativo en la mayoría de asignaturas</u> • <u>Se innova con las TIC en aspectos docentes u organizativos</u>
Col·legi Montserrat	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se innova con las TIC en aspectos docentes u organizativos (1ª opción priorizada)</u>

- Se están incorporando las TIC como soporte educativo en la mayoría de asignaturas (2ª opción priorizada)
- Se están incorporando las TIC como instrumento educativo en la mayoría de asignaturas (3ª opción priorizada)
- Se están incorporando las TIC como objeto de estudio (4ª opción priorizada)
- Se están incorporando los medios de comunicación como objeto de estudio (5ª opción priorizada)

A su vez, cuando se les demanda a los directores de los siete centros que han participado de la investigación que prioricen lo que, en su opinión personal, representan los medios de comunicación y las TIC en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, la totalidad de los directores establecen una jerarquización en la que: cuatro de ellos (Escola Solc, Institut-Escola Jacint Verdaguer, IES St. Just y Col·legi Montserrat) sitúan como primera opción a los medios de comunicación y las TIC como *un instrumento educativo* que permite a los estudiantes adoptar un rol más activo y participativo en su propio proceso de enseñanza aprendizaje; uno de ellos (IES Montsuar) considera que, principalmente, devienen un nuevo *objeto de estudio desde su dimensión instrumental y tecnológica*; uno de ellos (Costa i Llobera) considera que, principalmente, devienen un nuevo *objeto de estudio crítico y reflexivo*; y, finalmente, uno de ellos (Institució Montserrat) considera que, principalmente, devienen un nuevo *soporte educativo* para el profesorado del centro:

En mi opinión personal, los medios y las TIC son...

Nombre del centro	Respuesta priorizada
Escola Solc	<u>Un excelente instrumento educativo para el alumno:</u> permiten al estudiante adoptar un papel activo en su formación, personalizando los contenidos y los tiempos, y promoviendo la autoevaluación.
IES Montsuar	<u>Un nuevo objeto de estudio: el dominio instrumental, tecnológico,</u> de los medios de comunicación y las

	TIC.
I-E J. Verdaguer	<u>Un excelente instrumento educativo para el alumno:</u> permiten al estudiante adoptar un papel activo en su formación, personalizando los contenidos y los tiempos, y promoviendo la autoevaluación.
Costa i Llobera	<u>Un nuevo objeto de estudio:</u> es necesario potenciar en los alumnos <u>el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo</u> sobre el papel de los medios de comunicación y las TIC en el contexto político, económico, social y cultural.
Institució Montserrat	<u>Un excelente soporte educativo para el profesor:</u> permiten captar la atención de los estudiantes ante los contenidos curriculares y buscar ejemplos más clarificadores que favorecen la consolidación de los aprendizajes.
IES St. Just	<u>Un excelente instrumento educativo para el alumno:</u> permiten al estudiante adoptar un papel activo en su formación, personalizando los contenidos y los tiempos, y promoviendo la autoevaluación.
Col·legi Montserrat	<u>Un excelente instrumento educativo para el alumno:</u> permiten al estudiante adoptar un papel activo en su formación, personalizando los contenidos y los tiempos, y promoviendo la autoevaluación.

Los medios como soporte, como instrumento y como objeto de estudio desde un paradigma crítico y reflexivo se sitúan entre las dimensiones consideradas más relevantes en el entorno de la educación formal obligatoria: Para seis de los siete directores que han formado parte de la investigación, los medios de comunicación y las TIC como soporte educativo por parte del profesorado, se sitúan entre las tres principales funciones que deberían priorizarse en el ámbito educativo; coincidiendo, en este punto, con la principal función que adquieren en la Educación Secundaria

Obligatoria, en opinión de los alumnos que han formado parte de la investigación.⁶⁸⁸ A su vez, a pesar de que el estudio de los medios de comunicación y las TIC desde un punto de vista crítico y reflexivo no se percibe –por parte de los alumnos– como una prioridad en sus respectivos centros educativos,⁶⁸⁹ para cinco de los siete directores consultados, también deviene una de las tres principales funciones de la educación mediática en el entorno escolar, junto con su función como instrumento educativo para el alumno.

Por el contrario, los datos ratifican que *los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio desde un paradigma protector no se encuentran, en ningún caso, como una prioridad para los directores de los centros que han formado parte de la investigación*, ocupando las últimas posiciones en la priorización de respuestas dadas:

En mi opinión personal, los medios y las TIC son...

Nombre del centro	Jerarquización de funciones
Escola Solc	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="813 1142 1356 1176">1. Un <u>instrumento</u> educativo para el alumno <li data-bbox="813 1209 1356 1288">2. Un objeto de estudio desde una dimensión <u>crítica y reflexiva</u> <li data-bbox="813 1321 1356 1411">3. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos <li data-bbox="813 1444 1356 1534">4. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica <li data-bbox="813 1568 1356 1648">5. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales

⁶⁸⁸ Como aparece reflejado en el capítulo anterior, el proyector y la pizarra digital aparecen entre los tres instrumentos tecnológicos más utilizados en los centros educativos, junto con el ordenador con conexión a Internet. A su vez, el 74,1% de los alumnos que han formado parte de la investigación considera que, cuando el profesor utiliza los medios de comunicación y las TIC en el aula lo hace, principalmente, como soporte educativo y, en consecuencia, para aportar información relacionada con su materia.

⁶⁸⁹ Como aparece reflejado en el capítulo anterior, sólo un 5,8% de los alumnos que han formado parte de la investigación –concretamente 11 alumnos de los 195 consultados– considera que, para sus profesores, la principal finalidad de la introducción de los medios y las TIC en las aulas es que los alumnos aprendan a reflexionar críticamente sobre el papel que ocupan los medios y las TIC en el entorno social.

de los medios y las TIC.

6. Un soporte educativo para el profesorado

IES Montsuar

1. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica

2. Un soporte educativo para el profesorado

3. Un objeto de estudio desde una dimensión crítica y reflexiva

4. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales de los medios y las TIC.

5. Un instrumento educativo para el alumno

6. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos

I-E J. Verdaguer

1. Un instrumento educativo para el alumno

2. Un soporte educativo para el profesorado

3. Un objeto de estudio desde una dimensión crítica y reflexiva

4. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos

5. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica

6. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales de los medios y las TIC.

Costa i Llobera

1. Un objeto de estudio desde una dimensión crítica y reflexiva

2. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Un <u>soporte</u> educativo para el profesorado 4. Un <u>instrumento</u> educativo para el alumno 5. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos 6. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales de los medios y las TIC.
--	--

Institució Montserrat

1. Un soporte educativo para el profesorado
2. Un instrumento educativo para el alumno
3. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica
4. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos
5. Un objeto de estudio desde una dimensión crítica y reflexiva
6. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales de los medios y las TIC.

IES St. Just	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un <u>instrumento</u> educativo para el alumno 2. Un <u>soporte</u> educativo para el profesorado 3. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos 4. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales de los medios y las TIC. 5. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica 6. <u>Un objeto de estudio desde una dimensión</u>
--------------	--

crítica y reflexiva

Col·legi Montserrat

1. Un instrumento educativo para el alumno
2. Un soporte educativo para el profesorado
3. Un objeto de estudio desde una dimensión crítica y reflexiva
4. Un objeto de estudio desde una dimensión instrumental y tecnológica
5. Un objeto de estudio que permite proteger a los alumnos frente a los riesgos potenciales de los medios y las TIC.
6. Un objeto de estudio para orientar el consumo de los alumnos

El lenguaje de los medios y la tecnología de los medios se sitúan como las dos dimensiones de estudio que, en opinión de los directores consultados, deberían tener una mayor presencia en las aulas de la ESO. Concretamente, la totalidad de los directores de los siete centros sitúan la dimensión del lenguaje como una de las tres principales dimensiones de estudio de la educación mediática; seguida de la tecnológica de los medios, situada entre las principales dimensiones por cinco de los siete directores que han formado parte de la investigación (a excepción de los directores de la Escola Solc e Institut-Escola Jacint Verdaguer). Por otra parte, y pese a que con respecto al resto de dimensiones propias de la educación mediática no existe un amplio consenso entre los directores consultados, cabe destacar que tres de los siete directores que han formado parte de la investigación sitúan la ideología de los medios como primera prioridad de estudio (Escola Solc, IES Montsuar e Institut Escola Jacint Verdaguer):

En la inclusión de los medios de comunicación en las aulas debe contemplarse...

Nombre del centro

Jerarquización de dimensiones de estudio

Escola Solc

1. Lenguaje de los medios
Ideología de los medios
Recepción y audiencia de los medios
2. Estética de los medios

Procesos de producción de los medios
6. Tecnología de los medios

IES Montsuar

1. Ideología de los medios
2. Tecnología de los medios
3. Lenguaje de los medios
4. Procesos de producción de los medios
5. Estética de los medios
6. Recepción y audiencia de los medios

I-E J. Verdaguer

1. Ideología de los medios
2. Lenguaje de los medios
3. Procesos de producción de los medios
4. Tecnología de los medios
5. Estética de los medios
6. Recepción y audiencia de los medios

Costa i Llobera

1. Tecnología de los medios
2. Procesos de producción de los medios
3. Lenguaje de los medios
4. Ideología de los medios
5. Recepción y audiencia de los medios
6. Estética de los medios

Institució Montserrat	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Lenguaje</u> de los medios 2. <u>Tecnología</u> de los medios 3. Recepción y audiencia de los medios 4. Procesos de producción de los medios 5. Ideología de los medios 6. Estética de los medios
IES St. Just	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Lenguaje</u> de los medios 2. <u>Tecnología</u> de los medios 3. Estética de los medios 4. Recepción y audiencia de los medios 5. Procesos de producción de los medios 6. Ideología de los medios
Col·legi Montserrat	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Lenguaje</u> de los medios 2. <u>Tecnología</u> de los medios 3. Recepción y audiencia de los medios 4. Procesos de producción de los medios 5. Ideología de los medios 6. Estética de los medios

Los resultados obtenidos de las encuestas llevadas a cabo a los directores ponen de manifiesto que, en su globalidad, las dimensiones que los directores consideran prioritarias coinciden con las dimensiones que consideran priorizadas en el centro. De este modo, el lenguaje y la tecnología de los medios vuelven a situarse entre las principales dimensiones referenciadas; seguidas, en este caso, del estudio del impacto histórico-social de los medios:

En la inclusión de los medios de comunicación en los distintos niveles de concreción curricular de la ESO se contempla...

Nombre del centro	Jerarquización de las seis dimensiones de estudio de la Educación Mediática
Escola Solc	<ol style="list-style-type: none">1. El estudio del <u>impacto histórico-social</u> de los medios1. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios1. El estudio de la representación de los medios2. El estudio de la alfabetización tecnológica de los medios2. El estudio de los agentes de producción de los medios
IES Montsuar	<ol style="list-style-type: none">1. El estudio de la <u>alfabetización tecnológica</u> de los medios2. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios3. El estudio del <u>impacto histórico-social</u> de los medios4. El estudio de los agentes de producción de los medios5. El estudio de la representación de los medios
I-E J. Verdaguer	<ol style="list-style-type: none">1. El estudio de los agentes de producción de los medios2. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios3. El estudio de la <u>alfabetización tecnológica</u> de los medios4. El estudio del impacto histórico-social de los medios5. El estudio de la representación de los medios
Costa i Llobera	<ol style="list-style-type: none">1. El estudio de la <u>alfabetización tecnológica</u> de los medios2. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios
Institució Montserrat	<ol style="list-style-type: none">1. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios2. El estudio de la <u>alfabetización tecnológica</u> de los medios3. El estudio <u>del impacto histórico-social</u> de los medios4. El estudio de la representación de los medios5. El estudio de los agentes de producción de los medios
IES St. Just	<ol style="list-style-type: none">1. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios2. El estudio de la representación de los medios3. El estudio de la <u>alfabetización tecnológica</u> de los medios

	4. El estudio del impacto histórico-social de los medios
	5. El estudio de los agentes de producción de los medios
Col·legi Montserrat	1. El estudio de la <u>alfabetización (lenguaje)</u> de los medios
	2. El estudio de la <u>alfabetización tecnológica</u> de los medios
	3. El estudio del <u>impacto histórico-social</u> de los medios
	4. El estudio de la representación de los medios
	5. El estudio de los agentes de producción de los medios

*El trabajo con y sobre los medios y las TIC desde una vertiente colaborativa, comunicacional, creativa se sitúa como prioritario en prácticamente la globalidad de los centros consultados:*⁶⁹⁰

La dimensión colaborativa se sitúa entre las primeras posiciones para los directores de seis de los siete centros. Concretamente, aparece en primer lugar para los directores de la Escola Solc, el Institut-Escola Jacint Verdaguer, el IES Sant Just y el Col·legi Montserrat; mientras que ocupa el tercer lugar, por detrás de la dimensión instrumental, para los directores del IES Montsuar y el Costa i Llobera. Finalmente, para el director de la Institució Montserrat, la dimensión colaborativa se sitúa en quinta posición, sólo por delante de la dimensión instrumental que, en este caso, aparece como la dimensión menos priorizada.⁶⁹¹

La dimensión comunicacional aparece entre las tres dimensiones prioritarias para seis de los siete directores consultados. En este punto, los directores de la Escola Solc y el

⁶⁹⁰ Cabe tener presente, en este punto, que las respuestas obtenidas en la Escola Solc no se ajustan a las premisas indicadas en las encuestas.

⁶⁹¹ Si bien para el director de la Institució Montserrat, la dimensión instrumental de los medios se sitúa como factor menos relevante de la educación mediática en el currículum escolar, como se desprende de las encuestas y el grupo de discusión llevado a cabo con alumnos de 4º de ESO, estos la sitúan como principal prioridad de su centro educativo. En este punto, un 42,9% de los alumnos encuestados en la Institució Montserrat opina que el objetivo de la educación mediática ofrecida por el centro es que el estudiante adquiera el “dominio instrumental” de los medios.

IES Montsuar la sitúan en primera posición; la directora de comunicación del Col·legi Montserrat, en segunda posición, por detrás de la dimensión colaborativa; y, finalmente, para los directores del Institut-Escola Jacint Verdaguer, la Institució Montserrat y el IES Sant Just, se sitúa en un tercer lugar.

La dimensión creativa, que como vimos en el capítulo anterior, adquiere un valor muy significativo para los investigadores que han formado parte de la investigación, aparece como dimensión priorizada en los curriculums de la ESO para cuatro de los siete directores consultados (Escola Solc, Institut-Escola Jacint Verdaguer, Institució Montserrat y Col·legi Montserrat). Por otra parte, el estudio de las TIC desde su vertiente instrumental y vinculado, exclusivamente, al aprendizaje de las aplicaciones y servicios de Internet, ocupa la segunda posición para los directores de la Escola Solc, IES Montsuar, Costa i Llobera e IES Sant Just; ocupando lugares menos significativos entre los directores del resto de los centros que han participado en la investigación.

Finalmente, cabe señalar que la dimensión ética –relativa al trabajo en torno a la autonomía crítica, el tratamiento de la intimidad y el uso seguro de Internet–, se sitúa, por lo general, entre las dimensiones menos relevantes de la priorización; a excepción de la Escola Solc; y, coincidiendo en este punto con los resultados obtenidos en las encuestas llevadas a cabo a los alumnos del centro, en las que un 47,6% de los estudiantes de cuarto de ESO opina que el principal objetivo de la educación en medios ofrecida por el centro es promover en los alumnos un pensamiento crítico en torno a los medios de comunicación; el porcentaje más elevado recibido en la totalidad de los centros que han formado parte de la investigación:

En la inclusión de los medios de comunicación en los distintos niveles de concreción curricular de la ESO se contempla...

Nombre del centro	Jerarquización de las seis dimensiones de estudio de la Educación Mediática
Escola Solc	<ol style="list-style-type: none">1. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet1. La dimensión <u>creativa</u>: crear y difundir contenidos1. La dimensión <u>comunicacional</u>: gestión de fuentes de información1. La dimensión <u>colaborativa</u>: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales2. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet2. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes
IES Montsuar	<ol style="list-style-type: none">1. La dimensión <u>comunicacional</u>: gestión de fuentes de información2. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet3. La dimensión <u>colaborativa</u>: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales4. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet5. La dimensión <u>creativa</u>: crear y difundir contenidos6. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes
I-E J. Verdaguer	<ol style="list-style-type: none">1. La dimensión <u>colaborativa</u>: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales2. La dimensión <u>creativa</u>: crear y difundir contenidos3. La dimensión <u>comunicacional</u>: gestión de fuentes de información4. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet5. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet6. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes
Costa i Llobera	<ol style="list-style-type: none">1. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes2. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet3. La dimensión <u>colaborativa</u>: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales4. La dimensión <u>creativa</u>: crear y difundir contenidos5. La dimensión comunicacional: gestión de fuentes de información6. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet
Institució Montserrat	<ol style="list-style-type: none">1. La dimensión <u>creativa</u>: crear y difundir contenidos2. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes3. La dimensión <u>comunicacional</u>: gestión de fuentes de información4. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet5. La dimensión <u>colaborativa</u>: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales

6. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet

IES St. Just

1. La dimensión colaborativa: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales
2. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet
3. La dimensión comunicacional: gestión de fuentes de información
4. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes
5. La dimensión creativa: crear y difundir contenidos
6. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet

Col·legi Montserrat

1. La dimensión colaborativa: aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales
2. La dimensión comunicacional: gestión de fuentes de información
3. La dimensión creativa: crear y difundir contenidos
4. La dimensión instrumental: dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet
5. La dimensión cognitiva: adquisición de nuevos lenguajes
6. La dimensión ética: autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet

8.3 Análisis de datos II. Resultados de las encuestas realizadas a los profesores

A continuación pasamos a detallar los principales resultados extraídos de las encuestas elaboradas a profesores de los siete centros educativos catalanes que han formado parte del presente estudio. En primer lugar, se presentarán los datos relativos al perfil como docente y usuario de las TIC; en segundo lugar, las informaciones sobre el papel de los medios y las TIC en los centros educativos; en tercer lugar, se detallarán los principales resultados recogidos con respecto a la percepción de los entrevistados sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); en cuarto lugar, serán objeto las aportaciones relativas a los medios y las TIC en la actividad como docente; en quinto lugar, recogeremos las principales conclusiones extraídas sobre la percepción de los docentes consultados con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje; finalmente, dedicaremos el último apartado a las valoraciones de los docentes sobre el alumnado y sus competencias en medios y TIC.

8.3.1 Perfil como docente y usuario de las TIC

En la encuesta realizada a profesores de ESO de los siete centros que han participado en la presente investigación, han colaborado un total de 24 docentes (13 hombres y 11 mujeres) mayores de 26 años. Todos ellos, disponen de estudios superiores. Concretamente, 3 son diplomados, 19 son licenciados y 2 son doctores; y en su mayoría son profesionales con más de 10 años de experiencia docente:

Género		Masculino	Femenino
Total	24	13	11
Edad			
De 26 a 36	5	1	4
De 37 a 47	9	6	3
Más de 47	10	6	4
No contesta	0	0	0
Nivel de estudios acabados			
Total	24	13	11
Diplomado	3	2	1
Licenciado	19	10	9
Doctorado	2	1	1
No contesta	0	0	0
Experiencia docente			
Total	24	13	11
Entre 0 y 5 años	2	1	1
Entre 6 y 10	4	1	3
Entre 11 y 19	8	5	3
Entre 20 y 39	9	6	3
Más de 40 años	1	0	1
No contesta	0	0	0
Ámbito en el que realiza su actividad como docente			
Total	24	13	11

Ciencias Sociales, Geografía e Historia	4	4	0
Conocimientos tecnológicos	4	2	2
Educación visual y plástica	1	1	0
Lengua Castellana	4	1	3
Lengua Catalana	3	1	2
Otros	8	4	4

De los 24 docentes que han formado parte de la investigación, 19 aseguran haber recibido formación en el uso educativo de los medios y las TIC. De este modo, si bien en el caso de los estudiantes, la formación autodidacta se situaba como claramente prioritaria, para el profesorado consultado, la principal fuente de aprendizaje instrumental-educativo es la participación en cursos y jornadas educativas:

	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Formación en el uso educativo de los medios y las TIC			
Cursos/jornadas	19	13	6
Autodidacta	1	0	1
No formación	3	0	3
No contesta	1	0	1

La totalidad de los docentes que han participado en la investigación asegura que puede realizar sin inconvenientes actividades tales como: *recuperar, imprimir y guardar información; hacer presentaciones con textos e imágenes; navegar por Internet; utilizar buscadores de información por Internet y utilizar el correo electrónico para archivar direcciones y adjuntar documentos*. Las actividades en las que los docentes muestran mayores dificultades son, principalmente, *editar vídeos* (13 profesores de los 24

consultados afirman no saber), *hacer páginas web* (8 profesores no tienen competencia para hacerlo), *encontrar información en una base de datos* (7 docentes reconocen que no saben realizar dicha tarea) y *usar hojas de cálculo* (6 profesores de los 24 consultados no se consideran capacitados para ello):

Tareas que puedo realizar sin inconvenientes:	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Recuperar, imprimir y guardar información	24	13	11
Instalar y arrancar programas de ordenador	19	13	6
Hacer presentaciones con textos e imágenes	24	13	11
Usar hojas de cálculo	18	10	8
Encontrar información en una base de datos	17	10	7
Navegar por Internet, seleccionar información y guardarla	24	13	11
Utilizar buscadores para encontrar información en Internet	24	13	11
Participar en chats, foros, blogs	21	11	10
Utilizar el correo electrónico: archivar direcciones y adjuntar archivos	24	13	11
Hacer páginas web	16	9	7
Editar vídeos	11	7	4

La mitad de los docentes que han participado en la investigación –12 de 24, concretamente, seis hombres y seis mujeres– manifiestan que sus hábitos en la red se corresponden con los de un perfil *creador* (diseña y comparte contenidos en la red); 4 de ellos, se considera *participante* (difunde y comparte contenidos en la red); mientras que 8, sostienen que su dieta de medios se corresponde con un perfil *lector* (navega y busca información de interés personal y/o académico):

Con respecto a mis hábitos de consumo y uso de la red me considero...	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Lector	8	4	4
Participante	4	3	1
Creador	12	6	6

8.3.2 Los medios y las TIC en el centro educativo

La totalidad de los profesores que han formado parte de la investigación considera que en su centro educativo se están llevando a cabo procesos de comunicación y gestión a través de las TIC. Concretamente, 10 de los 24 docentes que han participado en la encuesta, consideran que, en su centro educativo, se llevan a cabo procesos de comunicación interna, gestión administrativa, comunicación con las familias y comunicación con los alumnos a través de las TIC.

Procesos de comunicación y gestión del centro a través de las TIC	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
De todo tipo (comunicación interna; gestión administrativa; comunicación con las familias; comunicación con los alumnos)	10	3	7
De todo tipo, menos comunicación con las familias	6	3	3
Sólo para comunicación interna y comunicación con los alumnos	3	3	0
Otras opciones	5	4	1

De los 24 docentes que han formado parte de la investigación, 21 sostiene que en su centro educativo se llevan a cabo experiencias de formación docente en el uso instrumental de los medios y las TIC; 10, sostienen haber recibido por parte del centro formación en medios y TIC referente a otras dimensiones propias de la educación mediática; y un profesor sostiene no haber recibido ninguna formación relativa a los medios y las TIC, como instrumento o como objeto de estudio en sí mismos:

Grado de cobertura de la formación en medios y TIC para profesores ofrecida por el centro	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Alfabetización instrumental	21	11	10
Los medios como objeto de estudio en sí mismos	10	4	6
No hay formación	1	1	0
No contesta	2	1	1

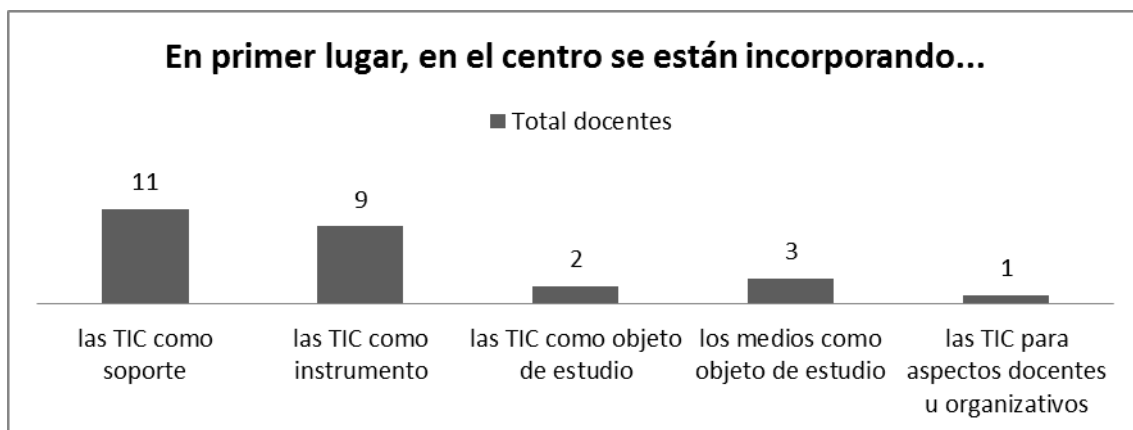
Prácticamente la totalidad de los docentes consultados considera que el profesorado de su centro educativo tiene acceso a Internet fuera del horario lectivo. Concretamente, de los 23 docentes que responden a esta cuestión, 21 afirma que los profesores disponen de ordenadores con Internet fuera del horario lectivo; y 15, que los alumnos también tienen acceso a ellos:

Disponibilidad de los ordenadores con Internet fuera del horario lectivo:	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Profesores	21	12	9
Alumnos	15	9	6
No contesta	1	0	1

Con respecto al acceso a espacios destinados a la dimensión creativa de la educación en medios de comunicación (creación de experiencias de prensa, radio, televisión, cine, etc.) fuera del horario lectivo, 7 de los 24 docentes consultados consideran que, ni profesores ni alumnos, tienen acceso a estos espacios una vez finalizada la jornada escolar; 15, consideran que sólo están disponibles para el profesorado del centro; y 9 docentes de los 24 que han formado parte de la investigación, consideran que los alumnos pueden acceder a estos espacios fuera del horario lectivo:

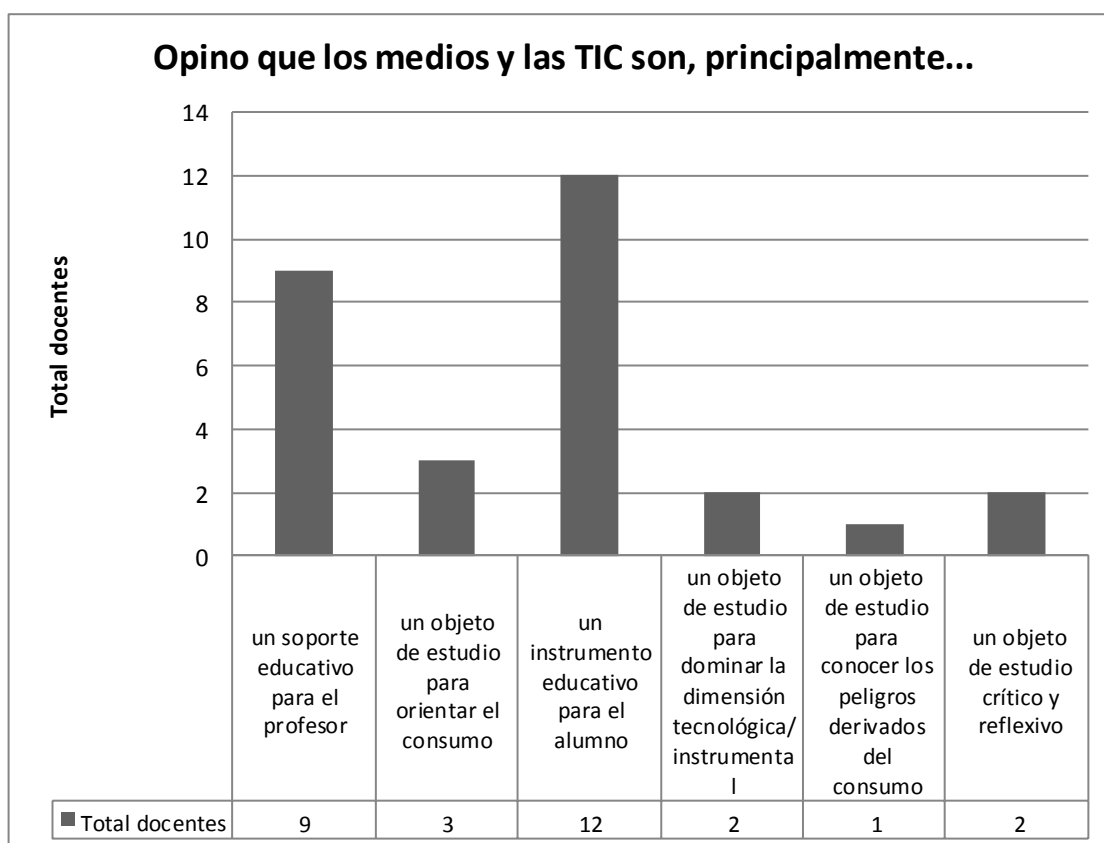
Acceso a espacios destinados a la elaboración de productos vinculados a la radio, la prensa, la televisión, el cine, etc. fuera del horario lectivo	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Profesores	15	9	6
Alumnos	9	6	3
No disponibilidad	7	4	3

En la priorización sobre el papel que adquieren los medios y las TIC en sus respectivos centros educativos, 11 docentes establecen como primera función el uso de las TIC como soporte educativo y 9 docentes consideran que las TIC devienen, principalmente, un instrumento educativo. En este punto, tan sólo 3 de los 24 profesores que han participado en la investigación consideran que, principalmente, los medios de comunicación devienen un objeto de estudio en sí mismos:

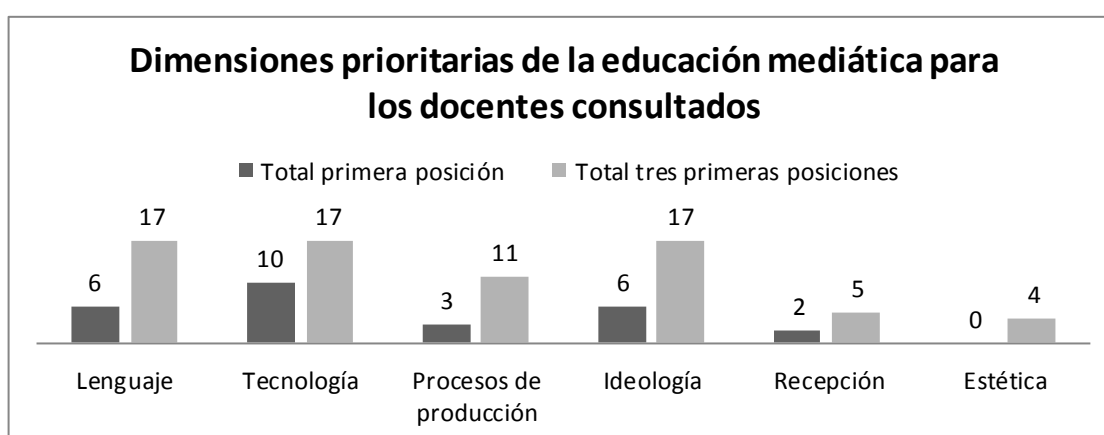


8.3.3 Los medios y las TIC en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria

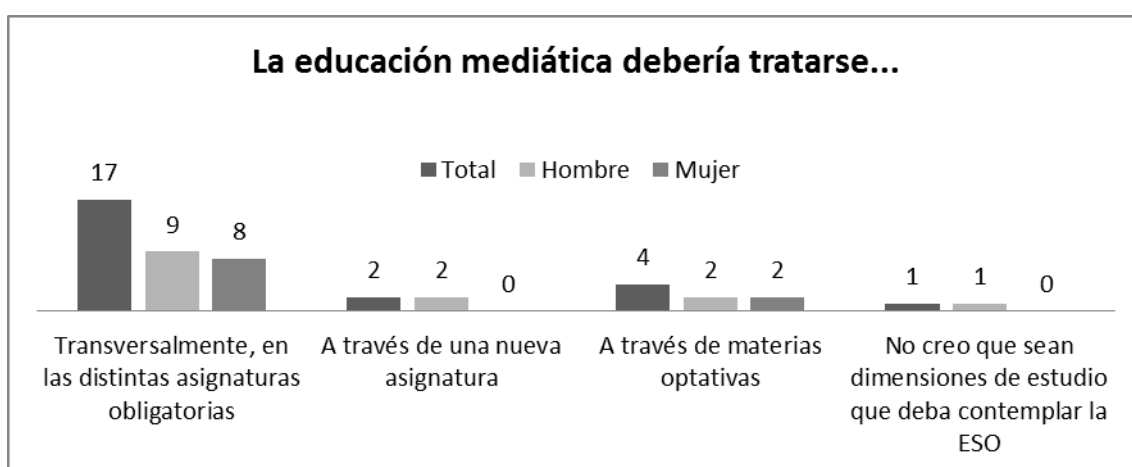
Cuando se les cuestiona sobre el papel que, en su opinión personal, deberían jugar los medios y las TIC en las aulas de la ESO, la mitad de los docentes que han formado parte de la investigación consideran que los medios y las TIC son, principalmente, “un instrumento educativo para el alumno: permiten al estudiante adoptar un papel activo en su formación, personalizando los contenidos y los tiempos de aprendizaje, y promoviendo la autoevaluación”; mientras que para 9 de los docentes, devienen, principalmente, “un excelente soporte educativo para el profesor: permiten captar la atención de los estudiantes ante los contenidos curriculares, buscar ejemplos más clarificadores que contribuyan a la consolidación de los aprendizajes, etc.”. En este punto, únicamente 2 docentes sitúan como prioridad su dimensión como objeto de estudio crítico y reflexivo, al considerar que “Es necesario potenciar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre el papel de los medios de comunicación y las TIC en el contexto político, económico, social y cultural actual”:



De las seis dimensiones propias de la educación mediática, las tres consideradas más prioritarias en la ESO son la tecnología de los medios, el lenguaje de los medios y la ideología de los medios. Todas ellas, aparecen en las primeras posiciones de la jerarquización para 17 de los docentes que responden a la cuestión planteada. De entre ellas, la Tecnología de los medios es la dimensión que debería ocupar la primera posición para 10 de los docentes; mientras que el lenguaje y la ideología de los medios, ocupan la primera posición para 6 de los profesores consultados, respectivamente:

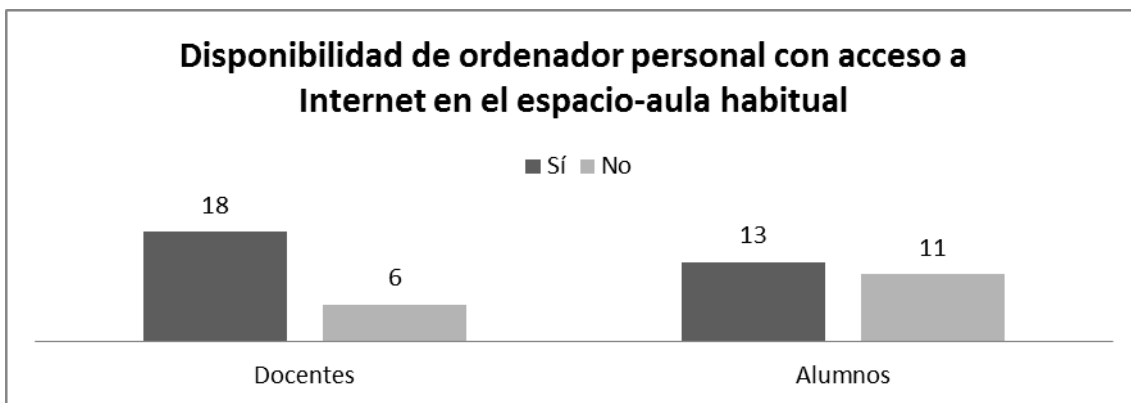


Para 17 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación la educación en medios de comunicación debe ocupar un espacio en el currículum escolar de la ESO partiendo de una estrategia de transversalidad y, por consiguiente, trabajándose desde las distintas materias obligatorias; a su vez, para 4 de los docentes consultados, la estrategia de introducción debería pasar por la consolidación de materias optativas sobre educación mediática; mientras que únicamente 2 docentes sostienen que el estudio de los medios y las TIC debería constituir una nueva materia y tan sólo un docente considera que no debería contemplarse en el currículum de la ESO:

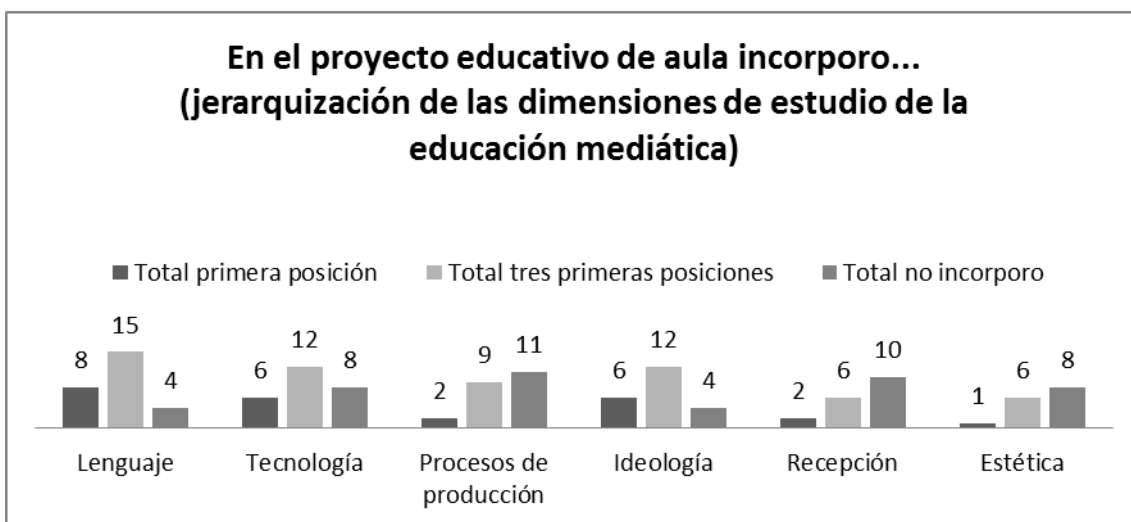


8.3.4 Los medios y las TIC en su actividad como docente

De los 24 docentes consultados, 18 disponen de ordenador con conexión a Internet en su aula habitual de trabajo con los estudiantes de la secundaria obligatoria. En este punto, 13 de ellos aseguran que sus estudiantes también disponen de ordenadores personales en las aulas; mientras que el resto, sostiene que los estudiantes sólo tienen acceso a ordenador con conexión a Internet en el aula de Informática:



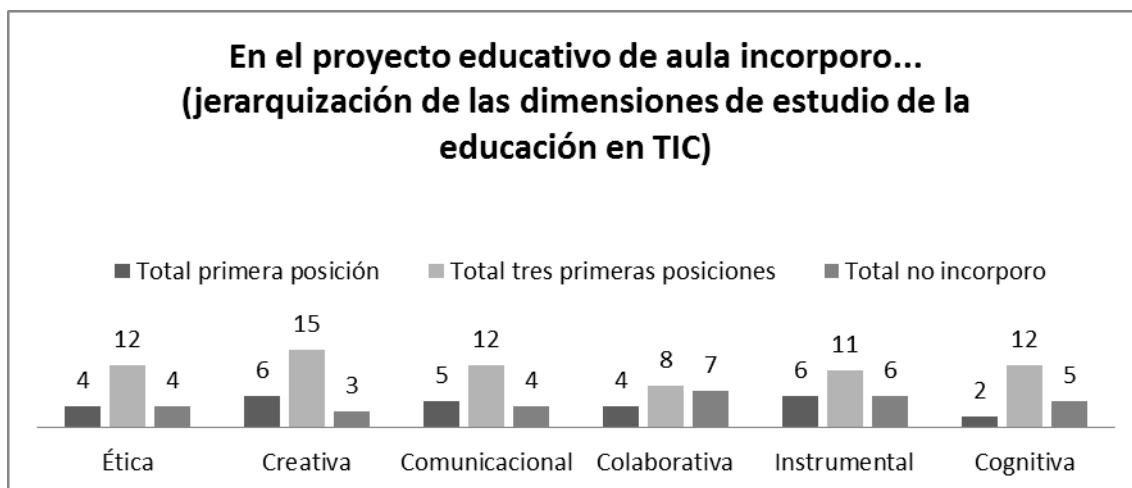
En consonancia con las creencias sobre la importancia de las diversas dimensiones de estudio de la educación mediática señaladas por los docentes en apartados anteriores, cuando se les demanda cuáles son las dimensiones de estudio que reciben una mayor priorización en sus respectivos Proyectos Educativos de Aula (PEA), nuevamente, el lenguaje, la tecnología y la dimensión ideológica de los medios ocupan las primeras posiciones en la priorización; mientras que los procesos de producción, el estudio de las audiencias y la estética se sitúan como las dimensiones de estudio de la educación mediática con una menor incidencia en los PEA:



Los resultados obtenidos en la investigación ponen de manifiesto la dificultad del profesorado para priorizar entre las diversas dimensiones de estudio de la educación en TIC. De este modo, si bien la dimensión creativa (crear y difundir contenidos) se sitúa entre las dimensiones prioritarias para 15 de los docentes que han formado parte de la investigación, otras dimensiones como la ética (autonomía crítica, tratamiento de la intimidad y uso seguro de Internet), la comunicacional (gestión de fuentes de

información), y la cognitiva (adquisición de nuevos lenguajes), se sitúan como igualmente prioritarias para 12 de los docentes consultados; mientras que la dimensión instrumental (dominio instrumental de las aplicaciones y servicios de Internet) aparece entre las tres dimensiones más significativas para 11 de los docentes consultados, y la dimensión colaborativa (aprendizaje colaborativo, redes sociales y comunidades virtuales), únicamente para 8 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación.

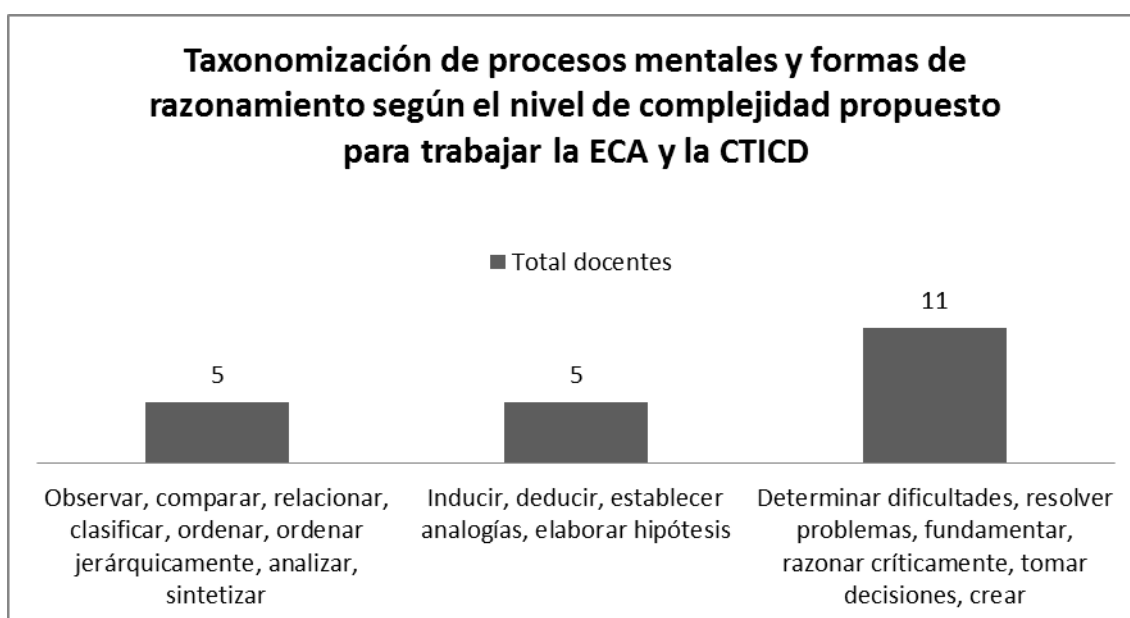
Los datos recogidos se corresponden, por tanto, con algunas de las tendencias de introducción de los medios de comunicación y las TIC en las aulas puestas de manifiesto por los investigadores entrevistados en fases anteriores de la investigación. Se ratifica, por tanto, la existencia de una cierta tendencia a promover el uso de las TIC como un instrumento para la creación por parte de los estudiantes; mientras que la dimensión colaborativa, en la que se incluye el estudio de nuevas formas de comunicación social –no necesariamente con fines educativos– a través de la red, se sitúa como la dimensión menos priorizada por parte del profesorado.⁶⁹²



En el Proyecto Educativo de Aula los objetivos que contemplan la adquisición de competencias relacionadas con medios y TIC priorizan, según se desprende de las

⁶⁹² Se recomienda, en este punto, consultar la entrevista en profundidad realizada al Dr. Daniel Aranda (Anexo 7) en la que se proponen estrategias de promoción de la dimensión colaborativa partiendo del estudio instrumental y reflexivo de las redes sociales y los chats para desarrollar espacios de debate y diálogo en las aulas.

encuestas llevadas a cabo, las siguientes acciones: En primer lugar, 5 docentes, consideran que sus actividades promueven procesos mentales básicos (observar, comparar, relacionar, clasificar, analizar, sintetizar, etc.); 5 docentes consideran que las actividades desarrolladas en torno a los medios y las TIC propuestas en sus respectivas aulas promueven formas de razonamiento que requieren la aplicación de procesos mentales básicos (Inducir, deducir, establecer analogías, elaborar hipótesis); y, finalmente, 11 de los 24 docentes que han participado en la investigación sostienen que proponen, principalmente, actividades que requieren de la aplicación de procesos mentales superiores (determinar dificultades, resolver problemas, fundamentar, razonar críticamente, tomar decisiones, crear):⁶⁹³

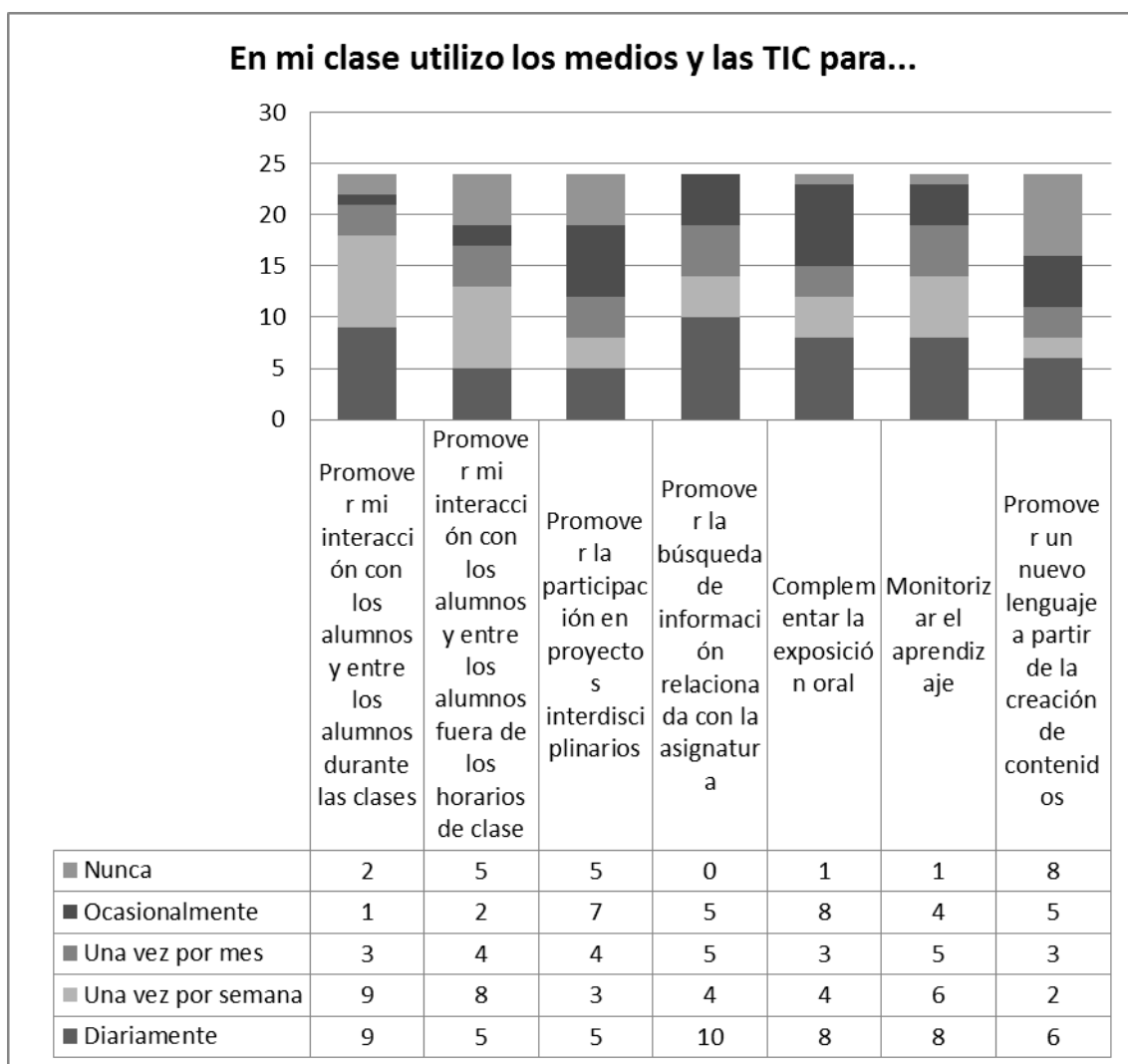


Entre las diversas estrategias de introducción de los medios y las TIC en las aulas por parte del profesorado destacan, principalmente: *promover la búsqueda de información relacionada con la asignatura; promover la interacción profesor-alumno y alumno-alumno en el aula; complementar la exposición oral y monitorizar el aprendizaje de los alumnos* a través, principalmente, del uso de plataformas de aula virtual (moodle o similar) o bien libros de texto digitales. Por el contrario, entre las actividades menos recurrentes se encuentran las relativas a *promover nuevas formas de lenguaje a partir de la creación de contenidos*; seguidas, en este caso, de actividades que tienen como

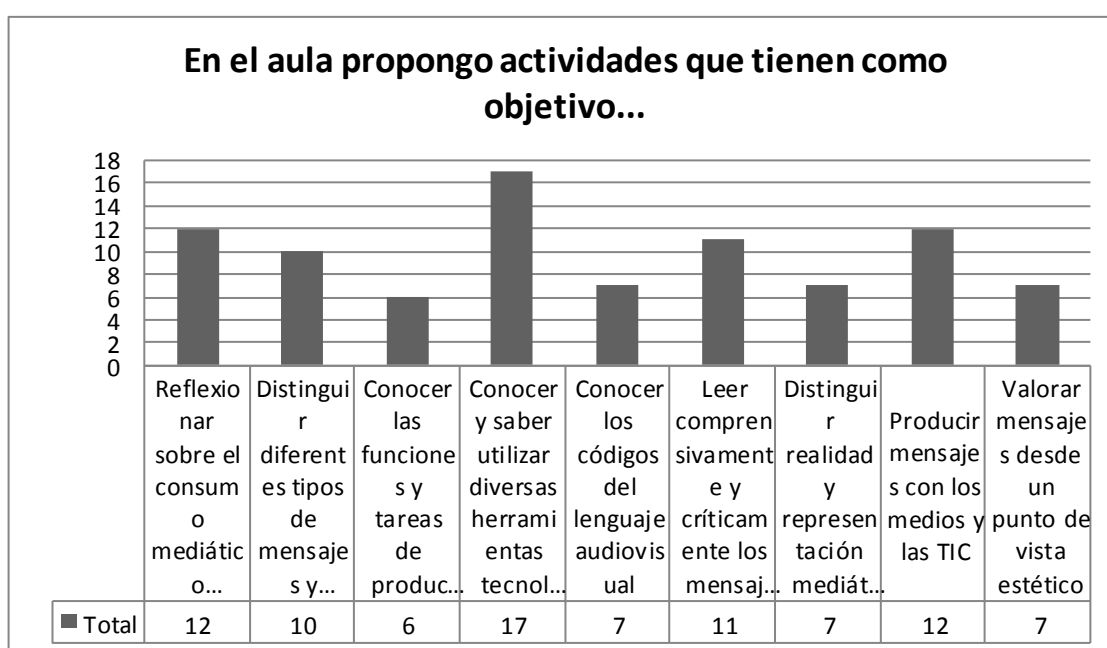
⁶⁹³ Según la categorización de procesos mentales y formas de razonamiento en función del nivel de complejidad propuesto para trabajar la ECA y la CTICD; siguiendo, en este punto, la propuesta de Estévez adaptada por: ESCAMILA, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008, p. 143.

objeto *promover la participación en proyectos interdisciplinarios y promover la interacción con los alumnos* –ya sea de manera sincrónica o asincrónica– *fuera del horario lectivo*.

Por consiguiente, si bien la dimensión creativa aparece como prioritaria para buena parte de los docentes consultados, cabe tener presente que más de la mitad de los profesores que han formado parte de la investigación no promueve, habitualmente, la creación de contenidos audiovisuales entre sus alumnos. Concretamente, 3 docentes reconocen hacerlo, como mínimo, una vez al mes; 5, de manera ocasional; y, finalmente, 8 de ellos sostienen que nunca proponen actividades de creación audiovisual a sus alumnos; hecho que sitúa a esta actividad como la menos presente en las aulas de los docentes que han formado parte de la investigación:



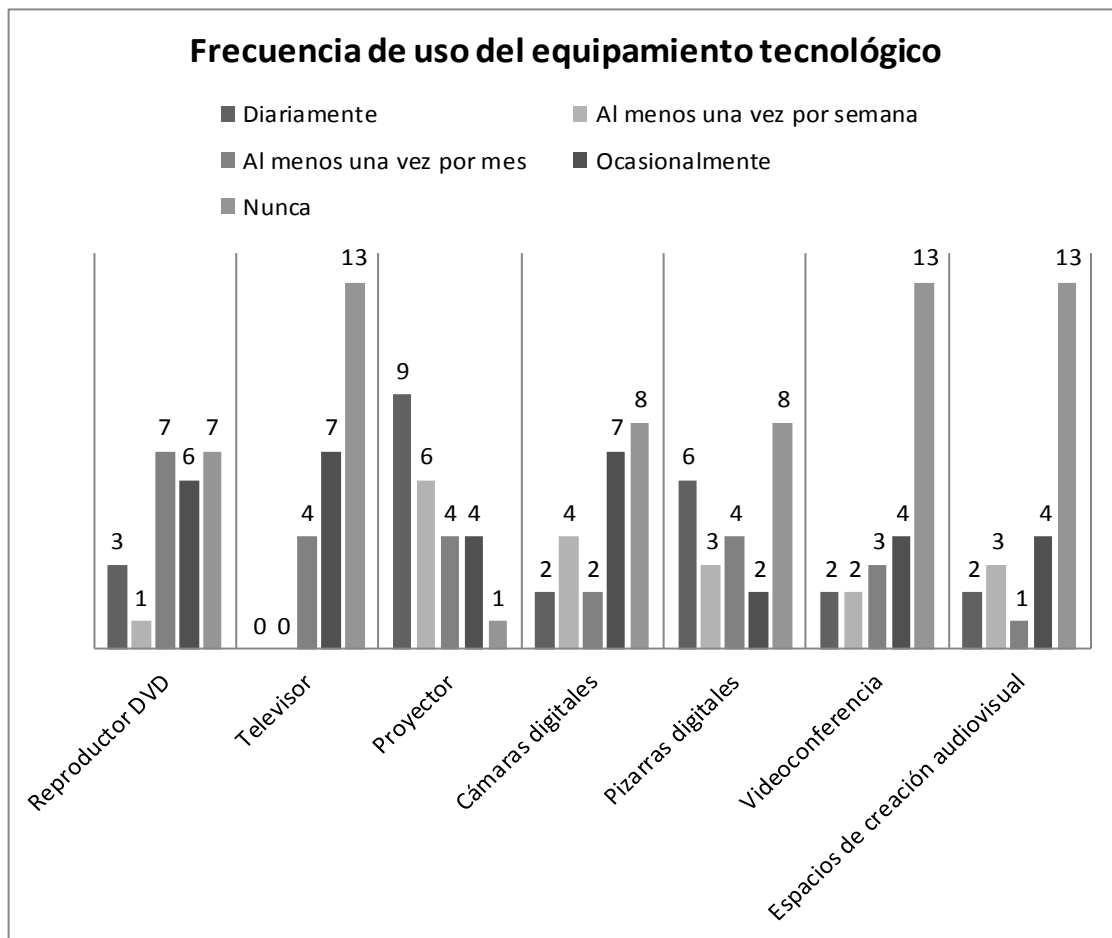
Cuando se les cuestiona sobre el tipo de actividades relacionadas con las diversas dimensiones propias de la educación en medios de comunicación, nuevamente, aquellas relacionadas con la dimensión estética o con los procesos de producción de los medios aparecen como las menos recurrentes, junto al estudio de los códigos propios del lenguaje audiovisual. Por el contrario, las actividades relativas al aprendizaje instrumental (conocer y saber utilizar diversas herramientas tecnológicas) son las más recurrentes para el profesorado; seguidas de las propuestas de creación y las actividades relativas a la reflexión sobre el consumo mediático.



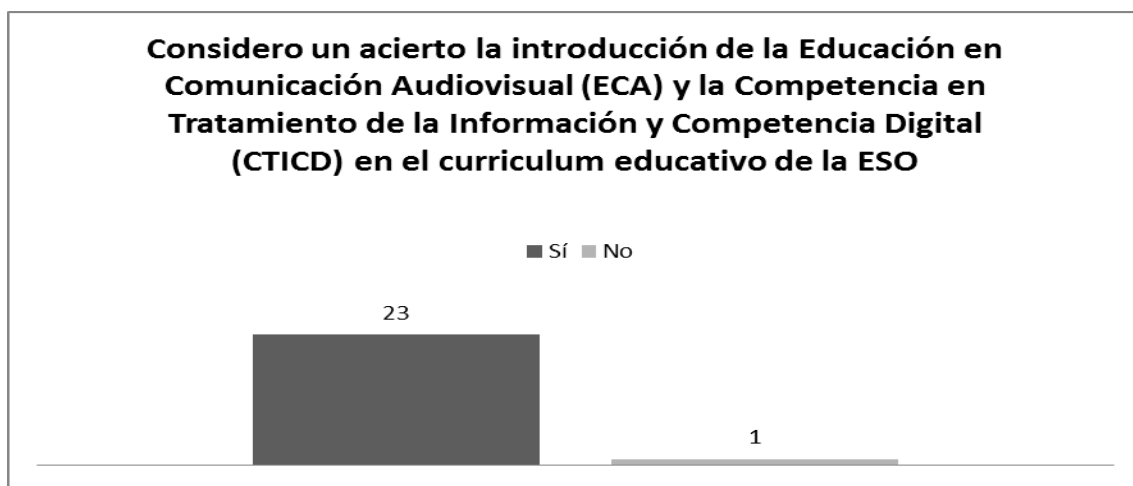
Las frecuencias de uso del equipamiento tecnológico manifestadas por los docentes vuelven a poner de manifiesto que los medios y las TIC devienen, principalmente, un soporte educativo para el profesorado. En este punto, nuevamente, el proyector y la pizarra digital aparecen como los recursos tecnológicos más recurrentes en las aulas de la ESO. Concretamente 15 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación manifiestan utilizar el proyector diariamente (9 docentes) o al menos una vez a la semana (6 docentes); mientras que el uso de la pizarra digital, si bien aparece como el segundo recurso más utilizado en las aulas, tiene una repercusión claramente inferior: tan sólo 9 de los profesores consultados lo utiliza a diario (6 docentes) o una vez por semana (3 docentes).

Pese a que los resultados obtenidos con anterioridad sitúan a la dimensión creativa de la educación en medios y TIC entre las principales dimensiones priorizadas por los docentes, las frecuencias de uso de los espacios destinados a la creación la sitúan, nuevamente, entre los recursos con menos impacto en las aulas de la ESO: Únicamente 5 de los docentes que han formado parte en la investigación reconocen promover a diario el uso de estos espacios (2 docentes) o al menos una vez a la semana (3 docentes); mientras que 17 de ellos aseguran que se trata de un recurso ocasional (4 docentes) o inexistente en sus clases (13 docentes).

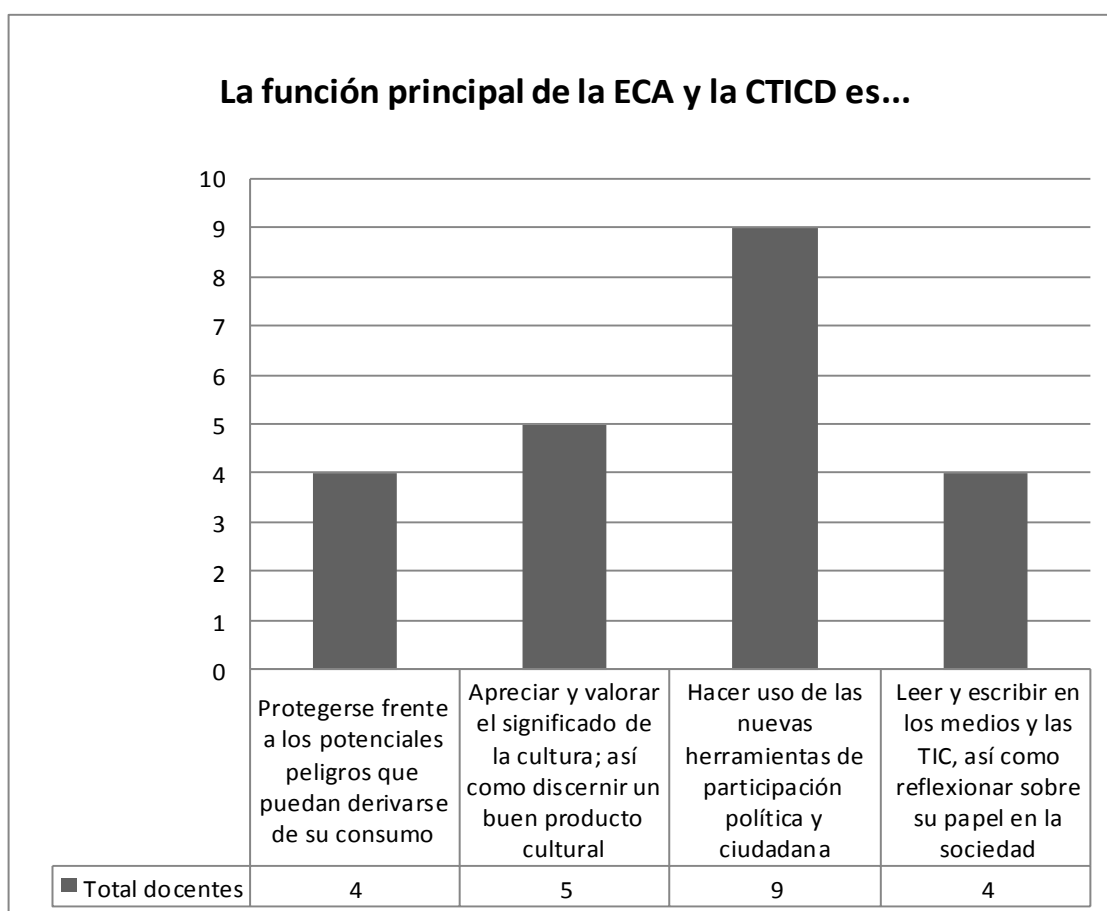
Finalmente, se ratifica la escasa presencia del televisor en las aulas, tal y como ya habían puesto de manifiesto los alumnos consultados. En este punto, ninguno de los docentes que ha formado parte de la investigación utiliza el televisor de forma habitual (a diario o al menos una vez a la semana); 4 de ellos hacen uso al menos una vez al mes; y prácticamente la totalidad de los docentes consultados, un total de 20, reconoce que el televisor como instrumento educativo es un recurso ocasional (7 docentes) o sin ninguna presencia en las clases (13 docentes). Como en fases anteriores de la investigación –tanto iniciales (recopilación documental y bibliográfica, entrevistas en profundidad a expertos) como avanzadas (encuestas a directores y alumnos, entrevistas en profundidad a directores y coordinadores MAV y grupos de discusión)– se ratifica una creciente tendencia de convergencia de medios y dispositivos a favor de la red.



Pese a la escasa presencia en las aulas de algunas de las dimensiones de estudio propias de la educación mediática, 23 de los 24 profesores que han participado en la investigación consideran un acierto la introducción de competencias básicas relacionadas con los medios y las TIC en el curriculum de la ESO:



De los 23 docentes que consideran un acierto la introducción de la ECA y la CTICD como nuevas competencias básicas en la educación formal obligatoria, 9 docentes consideran que, en primer lugar, estas nuevas competencias deben favorecer en el estudiante “el uso de las nuevas herramientas de participación política y ciudadana que marcarán, en un futuro, su posibilidad de mantener un rol activo y colaborativo en los nuevos contextos propios de las estructuras sociales democráticas emergentes”; para 5 docentes, la principal función de dichas competencias es que los estudiantes aprendan a “apreciar y valorar el significado de la cultura; así como a discernir un buen producto cultural partiendo de unas dimensiones de análisis históricamente consolidadas en el discurso académico y científico en torno a la producción cultural”; 4 docentes creen que las experiencias de educación en medios deben ayudar al alumno a “protegerse frente a los potenciales peligros que puedan derivarse de su consumo y uso de medios de comunicación y TIC” y, finalmente, 4 docentes consideran que el objetivo principal de la educación en medios debe ser que los alumnos aprendan a “leer y escribir en los medios y las TIC, así como reflexionar sobre el papel que juegan en las nuevas estructuras sociales democráticas emergentes”:



8.3.5 Sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje

Siguiendo a Pozo y otros, la encuesta facilitada a los profesores que han formado parte de la investigación incluye dos cuestiones con el objetivo de realizar una aproximación a las percepciones y valoraciones docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje partiendo de metáforas.⁶⁹⁴ Así, de las tres teorías propuestas por Pozo y otros a modo de “constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje” (teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista), se detecta una articulación entre las dos últimas.⁶⁹⁵

De este modo, 10 de los docentes que han formado parte de la investigación consideran que el proceso de aprendizaje se corresponde con una metáfora propia de la teoría interpretativa, según lo dispuesto por Pozo y otros, al considerar que “el alumno que utilice una mejor técnica será quien más fielmente retenga el conocimiento en su cabeza”. No obstante, 18 de los 24 docentes que han participado en la investigación señalan, al mismo tiempo, una metáfora del proceso de aprendizaje esencialmente constructivista, al considerar que: “no habrá una interpretación igual a otra, ni tampoco una interpretación mejor que otra”.

⁶⁹⁴ El modelo ha sido parcialmente adaptado de: POZO, J. I. [et al]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 271.

⁶⁹⁵ Para Pozo y otros, la teoría directa “se asienta en un realismo ingenuo (...) según el cual el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad. Los resultados del aprendizaje (...) son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido”; la teoría interpretativa, que actúa como evolución de la teoría directa, “conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal (...) Se concibe que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicitarlo. La propia actividad del aprendiz es la clave fundamental para lograr un buen aprendizaje, cuyos resultados se conciben de la misma forma que en la teoría directa, es decir, como réplica de la realidad o de los modelos culturales (...) (por ejemplo, <<los alumnos no aprenden porque no prestan atención>>”. Para Pozo y otros: “la teoría interpretativa es la que predomina en los modos que aprendices y profesores dan cuenta del aprendizaje –al menos en las sociedades occidentales contemporáneas en las que todos estos estudios se han llevado a cabo–”. Finalmente, y con respecto a las fundamentaciones de la teoría constructiva, “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. (...) los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescipción de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende (...) se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos”. *Ibid.*, p. 120-126.

Metáforas para estudiar las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
1. El conocimiento quedará fijado en la mente de los estudiantes como los cuadros de varios artistas sobre un mismo objeto de estudio: <u>cada uno pintará un cuadro diferente y no podrá decirse que ninguno de ellos representa más fielmente el objeto en cuestión.</u> (Teoría constructivista).	5	2	3
2. Los contenidos educativos se convierten en conocimientos cuando quedan grabados en la mente como las imágenes en una cinta de vídeo. <u>Si los alumnos retienen correctamente un mismo conocimiento, todos van a aprender lo mismo.</u> (Teoría directa):	0	0	0
3. El proceso se asemeja al de distintos dibujos realizados por varios retratistas inspirándose en el mismo objeto: el objeto y el conocimiento que se va a aprender es el mismo para cada persona; pero cada individuo (como cada retratista) utiliza una técnica distinta y, por tanto, los resultados siempre serán diferentes. Si hiciéramos un análisis de todos los dibujos, podríamos elegir uno que representaría más fielmente el modelo; de igual manera, <u>el alumno que utilice una mejor técnica será quien más fielmente retenga el conocimiento en su cabeza.</u> (Teoría interpretativa)	10	6	4
4. El conocimiento, cuando es aprendido por el discente, queda grabado en su mente del mismo modo que una imagen queda registrada, congelada, en una cámara de fotos. <u>Los contenidos son los que son y por esta razón sólo existen dos opciones posibles: o los sabes o no los sabes.</u> (Teoría directa)	2	2	0
5. El conocimiento se asemeja a la imagen de una columna vertebral que se logra a partir de una resonancia magnética. Del mismo modo en que la imagen que se consiga será más o menos nítida en función del número de veces que la máquina pase sobre la zona, <u>cuanto más incidan los alumnos en unos determinados contenidos, más fielmente podrán aprenderlo.</u> (Teoría interpretativa)	6	3	3
6. El conocimiento se asemeja a la interpretación de distintos directores de orquesta sobre una misma obra musical: pese a que la partitura es la misma, cada uno llevará a cabo una interpretación subjetiva; por consiguiente, <u>no habrá una interpretación igual a otra, ni tampoco una interpretación mejor que otra.</u> (Teoría constructivista)	18	9	9

Del mismo modo, se ha diseñado una propuesta similar siguiendo la estrategia metafórica para recoger la opinión del profesorado sobre la función del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ella se desprende que el profesorado rehúye las concepciones del proceso educativo como proceso meramente transmisivo y reproductivo. En este punto, 2 docentes conciben el proceso educativo como proceso

formativo; 8 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación considera el proceso educativo como un proceso de formación y protección; 9 docentes, perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de progresión lineal y guiada; y, finalmente, 17 docentes consideran que su función educativa reside en acompañar y orientar a sus alumnos que, no obstante, deben jugar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje:

Metáforas para estudiar las concepciones sobre la función docente	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
1.El papel del docente se asemeja al del alfarero; puesto que ambos modelan, dan forma a un objeto/sujeto para otorgarle un sentido y una originalidad propias. (Educación como actividad formativa)	2	0	2
2. El papel del docente se asemeja al de un jardinero, que prepara la tierra sobre la cual verá crecer – gracias a su cuidado y protección constante- algo hermoso (Educación como formación y protección)	8	5	3
3. El papel del docente se asemeja al de los escribas del antiguo Próximo Oriente, que transmitían su conocimiento de generación en generación gracias a los grabados que realizaban sobre tablillas (Educación como transmisión y reproducción)	0	0	0
4. El papel del docente se asemeja al de un guía, que marcha delante mostrando el camino que queda por recorrer. (Educación como proceso-progreso guiado)	9	5	4
5. El papel del docente se asemeja al de un profesor de autoescuela, que permanece sentado al otro lado del volante, acompañando al alumno en su proceso de aprendizaje, dotándolo de una cierta autonomía en la ejecución de maniobras, pero siempre alerta para solucionar cualquier situación de riesgo potencial o real que pueda producirse.	17	9	8

8.3.6 Sobre el alumnado y sus competencias en medios y TIC

En términos generales, el profesorado que ha formado parte de la investigación se considera más competente en la realización de diversas actividades relacionadas con los medios y las TIC que sus estudiantes de la secundaria obligatoria. En este punto, entre las tareas que, en su opinión, los alumnos pueden realizar sin inconvenientes se encuentran las mismas que ellos aseguran dominar: *recuperar, imprimir y guardar información; hacer presentaciones con textos e imágenes, navegar por Internet, utilizar buscadores de información por Internet y utilizar el correo electrónico para archivar direcciones y adjuntar documentos*. A su vez, las actividades en las que, según los docentes, los alumnos muestran mayores dificultades coinciden con las que ellos mismos consideran más difíciles de ejecutar. Estas son, de mayor a menor complejidad según las respuestas: *editar vídeos* (14 docentes consideran que sus alumnos no saben y 13, que ellos tampoco); *hacer páginas web* (14 docentes consideran que sus alumnos no saben y 8, que ellos tampoco); *encontrar información en una base de datos* (14 profesores consideran que sus alumnos no saben y 7, que ellos tampoco); *usar hojas de cálculo* (15 consideran que sus alumnos no saben y 6 reconocen que ellos tampoco); y, finalmente, *instalar y arrancar programas de ordenador* (12 profesores no consideran que sus alumnos sean competentes para ellos y 5 reconocen que tampoco saben hacerlo):

Tareas que los alumnos y yo mismo (profesor) podemos realizar sin inconvenientes:	Los alumnos pueden (total docentes)	Yo puedo (total docentes)
Total profesores consultados	24	24
Recuperar, imprimir y guardar información	24	24
Instalar y arrancar programas de ordenador	12	19
Hacer presentaciones con textos e imágenes	24	24
Usar hojas de cálculo	9	18
Encontrar información en una base de datos	10	17
Navegar por Internet, seleccionar información y guardarla	23	24
Utilizar buscadores para encontrar información en Internet	23	24
Participar en chats, foros, blogs	21	21
Utilizar el correo electrónico: archivar direcciones y adjuntar archivos	23	24
Hacer páginas web	10	16
Editar vídeos	10	11

A su vez, según se desprende de los datos obtenidos a través de la encuesta realizada al profesorado de los siete centros que han participado en la investigación, sólo 3 docentes consideran que los hábitos de consumo y uso de la red por parte de sus alumnos se corresponden con los de un perfil *creador* (diseña y comparte contenidos en la red); mientras que un total de 10 docentes los considera meramente *lectores* (navegan y buscan información de interés personal y/o académico) y 11, *participantes* (difunden y comparten contenidos en la red). Por consiguiente, si bien la mitad del profesorado consultado se considera a sí mismo como creador, se constata que prácticamente la totalidad de los docentes considera a sus alumnos como lectores o bien como participantes, con respecto a su consumo y uso de la red:

Con respecto a mis hábitos de consumo y uso de la red me considero... y con respecto a sus hábitos de consumo y uso de la red les considero...	Me considero	Les considero
Total profesores consultados	24	24
Lector/es	8	10
Participante/s	4	11
Creador/es	12	3

No obstante, *18 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación opinan que sus alumnos tienen más competencia en medios de comunicación y TIC que algunos de sus profesores; mientras que tan sólo 9 se consideran a sí mismos menos competentes que a sus alumnos*: Concretamente, uno de los docentes, de entre 37 y 47 años, que imparte Educación Visual y Plástica en el IES Montsuar, opina que “Algunos alumnos superan a la mayoría de los profesores en el uso de determinadas aplicaciones como las redes sociales, que utilizan con mayor frecuencia”; otro de ellos, profesor de matemáticas en la Escola Solc, matiza que “sólo están más capacitados en lo referente al uso instrumental de las TIC”; finalmente, un tercer docente, en este caso una profesora de Lengua Castellana del Costa i Llobera con más de 20 años de experiencia docente, asegura que “sí están más capacitados; pero eso no me ocasiona problemas. Recorro a su ayuda cuándo y dónde yo no llego y lo resolvemos juntos”.

A su vez, 14 docentes creen que sus alumnos confían en exceso en sus competencias en medios y TIC cuando, realmente, son vulnerables frente a ellos; y 8 docentes aseguran que dominan mejor la dimensión instrumental que otras dimensiones propias de la competencia mediática: En este punto, una docente de la Escola Solc, de más de 47 años, licenciada en Filosofía y Letras y Psicología, y con una experiencia docente de más de 40 años, opina que: “Algunos alumnos no son suficientemente competentes y no lo saben”. Otro docente de la Escola Solc, de entre 37 y 47 años, profesor de matemáticas y con una experiencia docente de entre 6 y 10 años, considera que “Las utilizan más que nosotros y las han utilizado siempre; dominan más el instrumento que otras competencias como leer o escribir *en* y *con* los medios”. Otro de los docentes, profesor de Tecnología en el IES Montsuar, y con una experiencia docente de entre 11 y 19 años, opina que “no valoran los riesgos del uso de las TIC, como no lo hacen con otros aspectos, como fumar y beber como lo hacen los adultos”. Otra docente, profesora de Lengua Castellana en el IES Montsuar, de entre 26 y 36 años y con una experiencia profesional de entre 6 y 10 años, sostiene que: “Se divierten al usar las TIC y dominan mejor esa competencia que otras como la lingüística o la matemática; saben buscar información pero no discernir cuál es la adecuada; tampoco conocen los peligros de exponer todas sus intimidades en fotologs, por ejemplo”. Otro de los docentes del IES Montsuar, profesor de Educación Visual y Plástica, de entre 11 y 19 años de experiencia docente, considera que “cuando dominan algún programa ya se piensan que lo saben todo; no administran correctamente el tiempo ante el ordenador”. Otra docente, en este caso licenciada en Ingeniería técnica, que imparte la materia de Robótica en el Intitut-Escola Jacint Verdaguer, opina que “los estudiantes piensan que todo lo que pueden encontrar en la red se reduce a plataformas sociales como facebook, e-buddy o vota mi cuerpo”. De manera similar, una docente de más de 47 años, profesora de Lengua Castellana en el Costa i Llobera, sostiene que “tienen asociadas las TIC con asuntos lúdicos o de comunicación a todas horas con sus amigos/as; les cuesta más asociar el ordenador y la tecnología con el estudio y considerarlas herramientas para aprender”.

Por otra parte, 14 docentes de los 24 que han formado parte de esta fase de la investigación, aseguran que sus alumnos “están más interesados en trabajar *con* y *en* los medios y las TIC que en trabajar *sobre/acerca* de los medios y las TIC”. En este punto,

una profesora de Lengua Castellana del IES Montsuar, de entre 26 y 36 años, asegura que “lo creen más aburrido”.

Paralelamente, resulta significativo que únicamente 7 docentes consideren que sus alumnos no son conscientes de que algunas de sus habilidades con respecto a los medios de comunicación y las TIC propias de sus hábitos de consumo y uso, son competencias y pueden rentabilizarse a nivel formativo. En este punto, si bien en apartados anteriores se ha puesto de manifiesto que, para una gran mayoría del alumnado consultado, sus dietas de medios y TIC no repercuten en su formación académica o en su futuro profesional,⁶⁹⁶ para dos de los profesores consultados en el Col·legi Montserrat “ocurre justo al revés, sí son conscientes”. Por el contrario, una de las docentes consultadas en la Escola Solc opina que “Las consideran únicamente un juego o diversión”; mientras que una docente del Costa i Llobera asegura que “están en periodo de asumir y transitar a esa percepción. Necesitan tiempo y que la sensación de las TIC como novedad pase a un segundo plano”.

Finalmente, existe un cierto consenso entre el profesorado que ha formado parte de la investigación en que “los centros en general y los profesores en particular” tienen “dificultades para incorporar los medios y las TIC como objeto de estudio en los Proyectos Educativos de Centro y de Aula”. En este punto, las principales razones son, según se desprende de los datos recogidos, las barreras infraestructurales y la transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican, necesariamente, una redefinición del rol del docente en las aulas:

Concretamente, una profesora de la Escola Solc, sostiene que la causa principal es “el desconocimiento por parte del profesorado de materias no directamente relacionadas con el lenguaje”; para dos profesoras del IES Sant Just, la principal dificultad es “la infraestructura: la escasez de medios, los problemas con la línea, la velocidad y los

⁶⁹⁶ Según se desprende de las encuestas llevadas a cabo a los alumnos de cuarto de ESO de los siete centros que han formado parte de la investigación, y tal y como se ha expuesto en apartados anteriores de este capítulo, más de la mitad de ellos, un 57,6%, considera que el tiempo que invierte en las nuevas pantallas no afecta a su rendimiento académico ni tendrá una incidencia significativa en su futuro profesional; mientras que un 20,4% considera que existe una incidencia positiva y el 22% restante opina que la incidencia es, en todo caso, negativa.

ordenadores obsoletos”; mientras que para una de las docentes del Costa i Llobera, el problema radica en el profesorado; en el “miedo a entrar en otro papel en el que el profesor no sea quien lo domina todo: no domine la tecnología y no domine el ritmo de la clase como conductor principal y transmisor de conocimientos que atesoró y que es capaz de transmitir a sus alumnos. También por pereza para incorporar nuevos saberes, como el tecnológico, y otras maneras de hacer en las clases, para motivar el aprendizaje dinámico en el aula”.

En ocasiones pienso...	Total	Masculino	Femenino
	24	13	11
Que mis alumnos tienen más competencia en medios de comunicación y TIC que algunos de sus profesores	18	10	8
Que mis alumnos tienen más competencia en medios de comunicación y TIC que yo mismo/a	9	5	4
Que mis alumnos dominan mejor las competencias en medios y TIC de carácter instrumental que las competencias con respecto a otras dimensiones	8	6	2
Que mis alumnos están demasiado confiados en cuanto a sus competencias en medios y TIC	14	8	6
Que mis alumnos son vulnerables frente a los medios de comunicación y las TIC	14	8	6
Que mis alumnos no son conscientes de que algunas de sus habilidades con respecto a los medios de comunicación y las TIC propias de sus hábitos de consumo y uso, son competencias y pueden rentabilizarse a nivel formativo	7	4	3
Que mis alumnos están más interesados en trabajar <i>con</i> y <i>en</i> los medios y las TIC que en trabajar <i>sobre/acerca</i> de los medios y las TIC	14	7	7
Que los centros en general y los profesores en particular tenemos dificultades para incorporar los medios y las TIC como objeto de estudio en los Proyectos Educativos de Centro y de Aula	16	7	9

8.4 Resultados del estudio de caso y análisis de datos II. Conclusiones de la fase cuantitativa de la investigación

De las encuestas llevadas a cabo a los alumnos de 4º de ESO de los siete centros que han formado parte de la investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

- Por regla general, los alumnos consultados se muestran altamente capacitados para desarrollar tareas relacionadas con el dominio tecnológico que, como vimos en el capítulo anterior, consideran como pilar fundamental para la adquisición de la alfabetización mediática. Si bien no se observan diferencias significativas de género, sí puede constatarse que el porcentaje de chicos que se consideran competentes en las diversas tareas propuestas es, en todos los casos, superior al porcentaje de las chicas. Entre las tareas que saben realizar destacan, principalmente, cuatro: *Utilizar el correo electrónico* para desarrollar actividades diversas (96,9%); *Navegar por Internet, seleccionar información y guardarla* (96,4%); *Hacer presentaciones con textos e imágenes* (94,9%) y *Participar en chats, foros y blogs* (94,9%). A su vez, entre las tareas que les resultan más complejas –aunque con porcentajes de dominio que siguen siendo claramente elevados– se encuentran: *Usar hojas de cálculo* (71,8%); *Encontrar información en una base de datos* (61,5%); y, principalmente, *Hacer páginas web* (50,8%).
- Pese a que se consideran ampliamente capacitados para dominar los instrumentos tecnológicos y a menudo se les define como *generación red* o *nativos digitales* por su aparente facilidad para apropiarse de las pantallas, sólo un 4,6% de estos jóvenes manifiesta que sus hábitos en la red se corresponden con los de un perfil *creador* (diseña y comparte contenidos en la red); frente a un 40% que se considera *participante* (difunde y comparte contenidos en la red) y una alta proporción –más de la mitad de los estudiantes consultados, un 55,4%– que se considera simplemente como *lector* (navega y busca información de interés personal y/o académico).

- El 70,3% de los alumnos consultados considera que, principalmente, ha aprendido a utilizar los instrumentos tecnológicos solo; el 17,4% asegura que su principal fuente de aprendizaje ha sido la *escuela*; el 6,7%, reconoce haber aprendido *con la ayuda de un familiar adulto o un tutor*; y, finalmente, el 5,6% percibe su aprendizaje instrumental como un proceso llevado a cabo *con la ayuda de un amigo*.

Tan sólo en una de las siete escuelas que han formado parte de la investigación, un alto porcentaje de alumnos consideran que, mayoritariamente, ha aprendido en su centro educativo. Se trata de la Institució Montserrat, en la que, si bien un 36,1% del grupo consultado considera haber aprendido principalmente *solo*; un 44,4% señala la *escuela* como principal fuente de aprendizaje instrumental de los medios.

- El 34,5% de los alumnos encuestados asegura que, cuando no se encuentra en la escuela, si tiene que escoger una única actividad para realizar, prefiere *conectarse a Messenger o a redes sociales*; mientras que el 25,8%, prefiere *escuchar música*; el 16,5%, *realizar actividades extraescolares*; el 13,9% *jugar con el ordenador o la consola*; el 5,7% *ver la televisión*; y, en última instancia, el 3,6%, *leer*.

En este punto, cabe poner de manifiesto que en tres de los siete centros que han formado parte de la investigación *conectar Messenger o redes sociales* no se sitúa como la principal actividad realizada en contextos de ocio (Escola Solc, Costa i Llobera, IES St. Just).

Los datos obtenidos indican que las actividades que más realizan los jóvenes consultados cuando se conectan a Internet están relacionadas con contextos de ocio y son, principalmente: *participar en redes sociales* (64,9%), *conectar Messenger* (51,5%), *realizar diversas actividades a la vez* (50%) y *descargar productos de ocio* (42,5%).

Por el contrario, las actividades relacionadas con el contexto académico reciben porcentajes notablemente inferiores: Únicamente el 11,9% de los alumnos consultados asegura conectarse “mucho” a Internet para *obtener información relacionada con la realización de trabajos* escolares; mientras que tan sólo un 4,1% manifiesta consultar “mucho” la *Intranet o el campus virtual de su centro de estudios* una vez finalizada la jornada escolar.

Resultan igualmente significativos los datos obtenidos sobre el uso de juegos a través de Internet. Si bien, en el capítulo anterior, del análisis de los grupos de discusión de los centros con proyectos 1x1, se desprendía un alto uso –sobre todo por parte de los chicos– de esta actividad durante el desarrollo de las clases; su tratamiento fuera del horario escolar se muestra claramente poco significativo. Más de la mitad de los alumnos de todos los centros consultados consideran que juegan poco o nada a través de Internet fuera del horario escolar.

Finalmente, como se desprende de los datos obtenidos, el consumo de televisión por parte de los jóvenes encuestados es claramente poco significativo. Sólo 11 estudiantes de un total de 194 que responden a la cuestión planteada, identifican la televisión como su principal fuente de entretenimiento. En este punto, como ya ocurriera en los grupos de discusión, se detecta una clara tendencia a la integración del consumo de los medios tradicionales a través de la red.

- De los datos obtenidos en las diversas fases de la investigación desarrollada en los siete centros que han formado parte del trabajo de campo se desprende que, en opinión de los estudiantes de cuarto de ESO, los medios de comunicación y las TIC juegan un papel significativo en sus respectivos centros de estudio. Entre los estudiantes consultados, existe un cierto consenso en que, *en primer lugar, representan un nuevo soporte educativo para el profesorado*; al constatar que, en la mayoría de asignaturas, “los profesores realizan presentaciones en PowerPoint o utilizan Internet en el aula para acceder a información relacionada con los contenidos de la asignatura”.

En segundo lugar, consideran que los medios de comunicación y las TIC devienen un nuevo instrumento educativo para el alumno, a través de la existencia de “aulas

virtuales, libros de textos digitales” y otros recursos que ponen la tecnología al servicio de una renovación técnica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, los alumnos consultados consideran que los medios de comunicación y las TIC constituyen una nueva “práctica educativa” desarrollada por sus respectivos centros; en los que se promueve la creación de productos de radio, prensa, televisión, cine o publicidad “en algunas de las asignaturas” cursadas a lo largo de la secundaria obligatoria.

En última instancia, los alumnos identifican la introducción de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en sí mismos; es decir, como contenidos curriculares susceptibles de ser evaluados. En este punto, los diseños curriculares de aula pondrían el acento en dimensiones menos instrumentales y más reflexivas relacionadas con los medios de comunicación y las TIC; por ejemplo, su estudio como fenómeno social con significativas incidencias en la cultura, la sociedad o la política; o bien el tratamiento de las características de los mensajes periodísticos en diversos medios como la prensa, la radio o la televisión.

Por centros, los datos obtenidos demuestran que los alumnos que no trabajan con ordenadores personales en las aulas tienden a considerar que la prioridad de su centro es la introducción de los medios y las TIC como soporte educativo por parte del profesorado (Escola Solc, Institució Montserrat e IES Sant Just). Por el contrario, en los centros en cuyos alumnos de cuarto trabajan de manera intensiva con ordenadores personales en las aulas, un mayor porcentaje de estudiantes identifica como prioridad de su centro la introducción de un nuevo instrumento de aprendizaje para los alumnos (I-E Jacint Verdaguer, Costa i Llobera).

Pese a que en los últimos años la investigación en Educomunicación ha puesto de manifiesto la priorización de la dimensión creativa como estrategia de introducción de los medios y las TIC en las aulas –tal y como se constata en el capítulo anterior a través de las entrevistas a investigadores expertos–, tan sólo en uno de los centros se detecta un porcentaje significativo de estudiantes que considera que los medios y las TIC devienen, principalmente, una nueva práctica educativa. Es el caso del IES Montsuar.

Pese a que en ninguno de los centros se identifica como estrategia prioritaria la introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio en sí mismos, cabe señalar que un 76,2% de los alumnos consultados considera que en su centro educativo existe una formación específica al respecto. Por el contrario, únicamente el 23,2% de los alumnos que han formado parte de la investigación opina que el estudio de los medios de comunicación y las TIC no se contempla en el curriculum escolar.

- Según se desprende de las encuestas llevadas a cabo en los siete centros, las principales asignaturas en las que se trabaja *con* o *sobre* los medios y las TIC son: materias optativas especificadas o sin especificar (62,5%), Informática (53,4%), Investigación (20,4%) y Tecnología (9,1%).
- Cuando se les cuestiona sobre los motivos por los cuales el centro introduce contenidos educativos relacionados con los medios y las TIC en el curriculum de la ESO, el 34,7% de los estudiantes opina que el objetivo es “dotar a los alumnos de las habilidades y aptitudes necesarias para conocer y valorar los productos audiovisuales y orientar su propio consumo” (paradigma del arte popular); el 26,3% considera que la prioridad del centro es que los estudiantes adquieran “el dominio instrumental, tecnológico” (paradigma instrumental); un 22,8%, piensa que la prioridad del centro es “potenciar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo” sobre los medios (paradigma reflexivo); y, en última instancia, un 16,2% entiende que el objetivo último del profesorado es dotar a los alumnos de habilidades para “protegerse de las estrategias de persuasión y otros riesgos que se desprenden del consumo mediático y tecnológico” (paradigma vacunador).
- El 80,3% de los alumnos que han formado parte de la investigación asegura que sus profesores disponen de ordenador con acceso a Internet en el espacio-aula habitual; a su vez, más de la mitad de los estudiantes, un 50,8%, reconoce que también dispone de ordenador con acceso a Internet en su espacio habitual de trabajo dentro del centro educativo.
- Según se desprende de los datos obtenidos, durante el desarrollo de la jornada escolar los instrumentos tecnológicos más utilizados por los profesores son el ordenador con conexión a Internet (60,8%), el proyector (37,9%) y la pizarra digital (32,6%).

- Para el 52,1% de los alumnos encuestados la principal finalidad de la introducción de los medios y las TIC en las aulas por parte de sus profesores es adoptar cambios e innovaciones metodológicas que hagan más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez el 27,9% considera que la prioridad es facilitar las tareas docentes; el 14,2%, que los alumnos aprendan a dominar los instrumentos tecnológicos; y, tan sólo el 5,8%, que los alumnos reflexionen sobre el papel de los medios y las TIC en la sociedad. Nuevamente, en opinión de los alumnos consultados, la dimensión crítica y reflexiva de los medios aparece como la menos presente en los centros y en las aulas de la secundaria obligatoria.
- Entre las tareas que más realizan *con* o *sobre* los medios de comunicación y las TIC destacan las relacionadas con la adquisición de “conocimientos de herramientas tecnológicas” (64,3%); seguidas por actividades que tienen como objetivo “leer comprensiva y críticamente” (44,5%), conocer las “funciones y tareas de producción propias del lenguaje audiovisual” (41,2%) o bien “distinguir diferentes tipos de mensajes y formatos” (35,2%).
- Como se desprende de los datos presentados a lo largo del capítulo, una amplia mayoría de los estudiantes que han formado parte de la investigación se considera a sí mismo competente en cuanto al dominio instrumental y tecnológico de los medios. A su vez, si bien las actividades relacionadas con dicha dimensión de la Educación Mediática se sitúan como prioritarias en todos los centros consultados –a excepción de la Escola Solc–, una alta proporción de los estudiantes considera haber adquirido *solo* la mayor parte de sus habilidades y conocimientos. En este contexto, cerca de la mitad de los alumnos encuestados, un 48,2%, se considera a sí mismo más competente que a algunos de sus profesores; mientras que un 59,7%, cree que algunos de sus compañeros dominan mejor la dimensión instrumental de los medios que parte de la comunidad docente.
- Tal y como sostienen Aranda o Marquès en las entrevistas en profundidad llevadas a cabo durante la investigación, se constata que parte de las habilidades o competencias comunicativas que los alumnos adquieren a través de su intensa

apropiación de las pantallas en contextos de ocio, permanece sin explicitar: más de la mitad de los estudiantes encuestados considera que su dieta de medios y TIC no tiene repercusiones significativas –ni positivas ni negativas– en su formación académica o en su futuro profesional (57,6%); por el contrario, un 22% cree que su dieta de pantallas afecta negativamente al rendimiento académico y tan sólo un 20,4% opina que puede ser positivo para su futuro profesional.

En prácticamente la totalidad de los centros que han formado parte de la investigación el porcentaje de alumnos que considera que su consumo de medios y TIC no tiene ningún tipo de repercusión en su formación académica o en su futuro profesional es superior a las posibles consecuencias positivas y negativas identificadas. La Escola Solc y el Col·legi Montserrat son los únicos centros en los que no se identifica claramente dicha tendencia.

- Resulta altamente significativo que el 82,9% de los estudiantes –un total de 161 de los 195 alumnos encuestados– desconozca la existencia y significación de competencias clave relacionadas con los medios de comunicación y las TIC en el entorno de la educación formal. Cuando se les pregunta por la *Competencia en Comunicación Audiovisual (CCA)* y la *Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD)*, más de la mitad de los alumnos de cuarto de ESO que han formado parte del trabajo de campo desconoce qué son y asegura no haber oído hablar de ellas en su centro educativo (51,5%). A su vez, un 31,4% afirma que, pese a haber escuchado alguna referencia al respecto, no conoce su significado e implicación en la educación secundaria obligatoria. Por el contrario, un 10,8% asegura que son conceptos habituales en algunas de las asignaturas que cursa; un 4,6%, cree que hacen referencia a objetivos educativos que *pueden* adquirirse a través de asignaturas optativas o en cursos fuera del horario lectivo; y, finalmente, tan sólo un 1,5% es consciente de que hacen referencia a habilidades y conocimientos que *deben* adquirirse a lo largo de la ESO.

En este punto, y a excepción del Col·legi Montserrat, más del 80% de los alumnos consultados en los distintos centros que han formado parte de la

investigación desconoce la existencia y/o significación de ambas competencias; directamente relacionadas con el papel otorgado por el diseño curricular base a los medios de comunicación y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la ESO.

De las encuestas llevadas a cabo a los directores de los siete centros que han formado parte de la investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

- Los directores de los siete centros que han participado en la investigación manifiestan que el perfil sociocultural y económico del alumnado puede considerarse como *medio*; mientras que la tasa de diversidad por centro oscila entre el 0% y el 10%.
- La totalidad de los centros que han formado parte de la investigación habían llevado a cabo –o estaban desarrollando en el momento de participar en el trabajo de campo– adhesiones a proyectos de innovación tecnológica y/o educativa.
- En la totalidad de los centros consultados, se dispone de conexión a Internet y los profesores y los alumnos disponen de una cuenta personal de correo electrónico, a excepción del IES Montsuar, en el que tan sólo los profesores y el Personal de Administración y Servicios (PAS) dispone de este recurso.
- La totalidad de los centros que han participado en la investigación disponen, según manifiestan sus respectivos directores, de un aula virtual que actúa como extensión de los espacios físicos de estudio y de trabajo del centro.
- La totalidad de los directores de los centros que han formado parte de la investigación afirma disponer de un Plan TIC recogido en el Proyecto Educativo de Centro. A su vez, todos los centros disponen de responsables TIC cuyas

funciones son, principalmente: Mantenimiento TIC, apoyo técnico al profesorado, apoyo pedagógico al profesorado, clases de informática y coordinación del proyecto TIC de centro.

- Todos los directores de los centros, a excepción del Col·legi Montserrat, afirman llevar a cabo procesos de comunicación y gestión del centro que incluyen la comunicación con los padres y alumnos a través de las TIC.
- En todos los centros que han formado parte de la investigación existe formación en medios y TIC para el profesorado. En este punto, a excepción de los centros Costa i Llobera e Institució Montserrat –en los que no se detalla la naturaleza de la formación ofrecida– la totalidad de los centros consultados reconoce llevar a cabo formación dirigida a la alfabetización instrumental en TIC; mientras que únicamente en el IES Montsuar se constata la existencia de un curso de formación en medios de comunicación como objeto de estudio desde otras dimensiones propias de la educación mediática dirigida al profesorado del centro.
- Las dos principales funciones de los medios y las TIC en los diversos centros son, según se desprende de las percepciones de los directores, la introducción de las TIC como soporte educativo en la mayoría de materias y la introducción de las TIC para la innovación en aspectos docentes y organizativos.
- Los medios como soporte, como instrumento y como objeto de estudio desde un paradigma crítico y reflexivo se sitúan entre las dimensiones consideradas más relevantes en el entorno de la educación formal obligatoria. Por el contrario, los datos ratifican que los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio desde un paradigma protector no se encuentran, en ningún caso, como una prioridad para los directores de los centros que han formado parte de la investigación.

- El lenguaje de los medios y la tecnología de los medios se sitúan como las dos dimensiones de estudio que, en opinión de los directores consultados, deberían tener una mayor presencia en las aulas de la ESO. En este punto, los resultados obtenidos revelan que, en su globalidad, las dimensiones que los directores consideran prioritarias coinciden con las dimensiones que consideran priorizadas en sus respectivos centros. De este modo, el lenguaje y la tecnología de los medios vuelven a situarse entre las principales dimensiones referenciadas; seguidas, en este caso, del estudio del impacto histórico-social de los medios.
- El trabajo *con* y *sobre* los medios y las TIC desde una vertiente colaborativa, comunicacional y creativa se sitúa como prioritario en prácticamente la totalidad de los centros consultados. Por el contrario, la dimensión ética –relativa al trabajo en torno a la autonomía crítica, el tratamiento de la intimidad y el uso seguro de Internet– se sitúa, por lo general, entre las dimensiones menos relevantes de la priorización a excepción de la Escola Solc; y coincidiendo en este punto con los resultados obtenidos en las encuestas llevadas a cabo a los alumnos del centro, en las que un 47,6% de los estudiantes de cuarto de ESO opina que el principal objetivo de la educación en medios ofrecida por el centro es promover en los alumnos un pensamiento crítico en torno a los medios de comunicación; el porcentaje más elevado recibido en la totalidad de los centros que han formado parte de la investigación.

De las encuestas llevadas a cabo a los profesores de los siete centros que han formado parte de la investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

- De los 24 docentes que han formado parte de la investigación, 19 aseguran haber recibido formación en el uso educativo de los medios y las TIC. De este modo, si bien en el caso de los estudiantes, la formación autodidacta se situaba como claramente prioritaria, para el profesorado consultado, la principal fuente de aprendizaje instrumental-educativo es la participación en cursos y jornadas educativas.

- En términos generales, el profesorado que ha formado parte de la investigación se considera más competente en la realización de diversas actividades relacionadas con los medios y las TIC que a sus estudiantes de la secundaria obligatoria. En este punto, entre las tareas que, en su opinión, los alumnos pueden realizar sin inconvenientes se encuentran las mismas que ellos aseguran dominar: *recuperar, imprimir y guardar información; hacer presentaciones con textos e imágenes, navegar por Internet, utilizar buscadores de información por Internet y utilizar el correo electrónico para archivar direcciones y adjuntar documentos*. A su vez, las actividades en las que, según los docentes, los alumnos muestran mayores dificultades coinciden con las que ellos mismos consideran más difíciles de ejecutar. Estas son, de mayor a menor complejidad según las respuestas: *editar vídeos; hacer páginas web; encontrar información en una base de datos; usar hojas de cálculo; y, finalmente, instalar y arrancar programas de ordenador*.
- Con respecto a los hábitos de consumo y uso de la red, si bien la mitad del profesorado consultado se considera a sí mismo como *creador* (diseña y comparte contenidos en la red), se constata que prácticamente la totalidad de los docentes considera a sus alumnos como *lectores* (navegan y buscan información de interés personal y/o académico) o bien como *participantes* (difunden y comparten contenidos en la red).
- La totalidad de los profesores que han formado parte de la investigación considera que en su centro educativo se están llevando a cabo procesos de comunicación y gestión a través de las TIC. Concretamente, 10 de los 24 docentes que han participado en la encuesta, consideran que, en su centro educativo, se llevan a cabo procesos de comunicación interna, gestión administrativa, comunicación con las familias y comunicación con los alumnos a través de las TIC.
- De los 24 docentes que han formado parte de la investigación, 21 sostiene que en su centro educativo se llevan a cabo experiencias de formación docente en el uso instrumental de los medios y las TIC; 10, sostienen haber recibido por parte del

centro formación en medios y TIC referente a otras dimensiones propias de la educación mediática; y únicamente un profesor sostiene no haber recibido ninguna formación relativa a los medios y las TIC, como instrumento o como objeto de estudio en sí mismos.

- Prácticamente la totalidad de los docentes consultados considera que el profesorado de su centro educativo tiene acceso a Internet fuera del horario lectivo. Concretamente, de los 23 docentes que responden a esta cuestión, 21 afirma que los profesores disponen de ordenadores con Internet fuera del horario lectivo; y 15, que los alumnos también tienen acceso a ellos. Sin embargo, según se desprende de los datos recogidos, el acceso a los espacios de creación audiovisual fuera del horario lectivo es inferior: 7 de los 24 docentes consultados consideran que, ni profesores ni alumnos, tienen acceso a estos espacios una vez finalizada la jornada escolar; 15, consideran que sólo están disponibles para el profesorado del centro; y 9 docentes de los 24 que han formado parte de la investigación, consideran que los alumnos pueden acceder a estos espacios fuera del horario lectivo.
- En la priorización sobre el papel que adquieren los medios y las TIC en sus respectivos centros educativos, 11 docentes establecen como primera función el uso de las TIC como soporte educativo para el profesorado y 9 docentes consideran que las TIC devienen, principalmente, un instrumento educativo para el alumno. En este punto, tan sólo 3 de los 24 profesores que han participado en la investigación consideran que, principalmente, los medios de comunicación devienen un objeto de estudio en sí mismos.

Las frecuencias de uso del equipamiento tecnológico manifestadas por los docentes vuelven a poner de manifiesto que los medios y las TIC devienen, principalmente, un soporte educativo para el profesorado. En este punto, el proyector y la pizarra digital aparecen, nuevamente, como los recursos tecnológicos más recurrentes en las aulas de la ESO.

Como en fases anteriores de la investigación –tanto iniciales (recopilación documental y bibliográfica, entrevistas en profundidad a expertos) como

avanzadas (encuestas a directores y alumnos, entrevistas en profundidad a directores y coordinadores MAV y grupos de discusión)– se ratifica una creciente tendencia de convergencia de medios y dispositivos a favor de la red.

- Cuando se les cuestiona sobre el papel que, en su opinión personal, deberían jugar los medios y las TIC en las aulas de la ESO, la mitad de los docentes que han formado parte de la investigación consideran que los medios y las TIC son, principalmente, “un instrumento educativo para el alumno”; mientras que para 9 de los docentes, devienen, principalmente, “un excelente soporte educativo para el profesor”. En este punto, únicamente 2 docentes sitúan como prioridad su dimensión como objeto de estudio crítico y reflexivo, al considerar que “Es necesario potenciar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre el papel de los medios de comunicación y las TIC en el contexto político, económico, social y cultural actual”.
- De las seis dimensiones propias de la educación mediática, las tres consideradas más prioritarias en la ESO por parte del profesorado consultado son la tecnología de los medios, el lenguaje de los medios y la ideología de los medios. En consonancia con dichas creencias, cuando se les demanda cuáles son las dimensiones de estudio que reciben una mayor priorización en sus respectivos Proyectos Educativos de Aula (PEA), nuevamente, el lenguaje, la tecnología y la dimensión ideológica de los medios ocupan las primeras posiciones en la priorización; mientras que los procesos de producción, el estudio de las audiencias y la estética se sitúan como las dimensiones de estudio de la educación mediática con una menor incidencia en los PEA
- Más de la mitad de los docentes que han formado parte de la investigación considera acertada la estrategia de transversalidad para la introducción de la educación mediática en las aulas de la secundaria obligatoria. Concretamente, para 17 de los 24 docentes consultados, la educación en medios de comunicación debe ocupar un espacio en el curriculum escolar de la ESO partiendo de una estrategia de transversalidad y, por consiguiente, trabajándose desde las distintas materias obligatorias; para 4 de los docentes, la estrategia de

introducción debería pasar por la consolidación de materias optativas sobre educación mediática; para 2 docentes, el estudio de los medios y las TIC debería constituir una nueva materia; y, finalmente, para 1 docente, los medios y las TIC no deberían formar parte del curriculum de la ESO.

- Entre las diversas estrategias de introducción de los medios y las TIC en las aulas por parte del profesorado destacan, principalmente: *promover la búsqueda de información relacionada con la asignatura; promover la interacción profesor-alumno y alumno-alumno en el aula; complementar la exposición oral y monitorizar el aprendizaje de los alumnos* a través, principalmente, del uso de plataformas de aula virtual (moodle o similar) o bien libros de texto digitales. Por el contrario, entre las actividades menos recurrentes se encuentran las relativas a *promover nuevas formas de lenguaje a partir de la creación de contenidos*; la realización de actividades que tienen como objeto *promover la participación en proyectos interdisciplinarios*; y *promover la interacción con los alumnos* –ya sea de manera sincrónica o asincrónica– *fuera del horario lectivo*. Por consiguiente, si bien la dimensión creativa aparece como prioritaria para buena parte de los docentes consultados, cabe tener presente que más de la mitad de los profesores que han formado parte de la investigación no promueve, habitualmente, la creación de contenidos audiovisuales entre sus alumnos.
- Pese a la escasa presencia en las aulas de algunas de las dimensiones de estudio propias de la educación mediática, 23 de los 24 profesores que han participado en la investigación consideran un acierto la introducción de competencias básicas relacionadas con los medios y las TIC en el curriculum de la ESO.
- Con respecto a la percepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje manifestadas por el profesorado de los siete centros que han formado parte de la investigación, de las tres teorías propuestas por Pozo y otros a modo de “constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje” (teoría

directa, teoría interpretativa y teoría constructivista), se detecta una articulación entre las dos últimas.⁶⁹⁷

El profesorado rehúye las concepciones del proceso educativo como proceso meramente transmisivo y reproductivo. En este punto, 2 docentes conciben el proceso educativo como proceso formativo; 8 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación considera el proceso educativo como un proceso de formación y protección; 9 docentes, perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de progresión lineal y guiada; y, finalmente, 17 docentes consideran que su función educativa reside en acompañar y orientar a sus alumnos que, no obstante, deben jugar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.

- Sobre el alumnado y sus competencias en medios y TIC:

18 de los 24 docentes que han formado parte de la investigación opinan que sus alumnos tienen más competencia en medios de comunicación y TIC que algunos de sus profesores; mientras que tan sólo 9 de los docentes se consideran a sí mismos menos competentes que sus alumnos.

14 docentes creen que sus alumnos confían en exceso en sus competencias en medios y TIC cuando, realmente, son vulnerables frente a ellos; y 8 docentes aseguran que dominan mejor la dimensión instrumental que otras dimensiones propias de la competencia mediática.

14 docentes de los 24 que han formado parte de esta fase de la investigación, aseguran que sus alumnos “están más interesados en trabajar *con* y *en* los medios y las TIC que en trabajar *sobre/acerca* de los medios y las TIC”.

Si bien en apartados anteriores se ha puesto de manifiesto que para más de la mitad del alumnado consultado sus respectivas dietas de medios y TIC no repercuten en su formación académica o en su futuro profesional, únicamente 7

⁶⁹⁷ POZO, J. I. [et al]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, p. 120-126.

de los 24 docentes que han participado en la investigación consideran que sus alumnos no son conscientes de que algunas de sus habilidades devienen competencias que pueden rentabilizarse a nivel formativo.

- Existe un cierto consenso entre el profesorado que ha formado parte de la investigación en que “los centros en general y los profesores en particular” tienen “dificultades para incorporar los medios y las TIC como objeto de estudio en los Proyectos Educativos de Centro y de Aula”. En este punto, las principales razones son, según se desprende de los datos recogidos, las barreras infraestructurales y la transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican, necesariamente, una redefinición del rol del docente en las aulas.

9. Conclusiones

En el apartado introductorio de la presente tesis doctoral lanzábamos una serie de preguntas de partida que debían orientar las diversas fases de este proyecto: ¿Qué consecuencias ha tenido el auge de los medios de comunicación y las TIC en la concepción de la educación? ¿Puede, la educación formal, hacer frente a las nuevas necesidades educativas tal y como se la concibe? ¿Deberían los medios de comunicación ser objeto de estudio –real– en las escuelas? ¿De qué manera? ¿Bajo qué enfoque? ¿Pueden ser los medios de comunicación y las TIC algo más que meros soportes al servicio de la enseñanza tradicional?

Del conjunto de esta investigación que gira en torno a la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad puede concluirse que está plenamente justificado el estudio de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas. No obstante, cabe matizar algunos aspectos concretos con respecto a esta conclusión general. Para ello, recuperamos parte del apartado 0.1, en el que se argumenta el tema de estudio y se plantean los principales objetivos de este trabajo. Anunciábamos, entonces, que el debate social abierto en torno a la introducción de los medios de comunicación y las TIC en las escuelas venía marcado por una oposición fundamentada por alguno de estos tres factores o, incluso, por la suma de los tres: la percepción de una cierta saturación del currículo de la educación formal obligatoria; la consideración de que los medios de comunicación y las TIC ya forman parte de este currículo; y la concepción de que los niños y los jóvenes son consumidores expertos y que, por consiguiente, poco resta por explicarles al respecto. Es momento de recuperar estos puntos y rebatirlos a modo de conclusión, sintetizando los resultados que se desprenden del cuerpo de esta investigación. Ello nos permitirá establecer algunas concreciones en torno a la actual relación entre educación, medios de comunicación y sociedad.

En primer lugar, sostenemos, a través del análisis de la literatura científica en esta materia, que es cierto que existe una evidente saturación de los currículos educativos. Un factor clave para la constatación y comprensión de este fenómeno es la concepción tradicional de la educación como transmisión; entendiendo como tal, un proceso en el que se conservan, se acumulan, se repiten y se protegen los contenidos educativos, en el

sentido que le dimos a estas nociones en el primer bloque de contenido de este trabajo. Asumiendo que más información es igual a más conocimiento, la educación deviene simple memorización; mientras que el currículo, se convierte en una acumulación de ideas e informaciones desarraigadas de los contextos que les son propios. El resultado es, en definitiva, un cierto *conocimiento mosaico*.

No obstante, esta constatación no deviene en sí misma una justificación para negar la introducción de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en las escuelas. Constituye, al contrario –y según lo hemos defendido–, una muestra de la necesidad de emprender una necesaria reformulación de la educación formal. En una sociedad en transición, en una sociedad que transita, la educación formal debería tener por objeto ya no *simplificar*, desmenuzar la realidad social en pequeñas unidades inconexas, reduciendo la noción de educación (proceso) a la noción de enseñanza (actividad); sino *problematizar*, devolver la noción de educación a su sentido amplio, abarcativo y prospectivo. Problematizar: del griego *problema*; de *ballo* (lanzar) y *pro* (adelante).⁶⁹⁸

En segundo lugar, y en referencia a la concepción de que los medios de comunicación y las TIC ya forman parte del currículo de la educación formal obligatoria, en este trabajo se constata una fuerte tendencia a reducir los inventos tecnológicos aplicados a los procesos de comunicación al estatus de simples instrumentos puestos al servicio de la enseñanza tradicional. De este modo, el punto de partida de la relación entre escuela y medios es, a menudo, qué pueden aportar los inventos tecnológicos a la institución escolar, y no qué puede aportar la escuela a la comprensión de un contexto social en cuya definición –o indefinición– cobra especial relevancia el auge de las tecnologías al servicio de la comunicación. Así pues, podemos sostener que la distinción entre ambas cuestiones es fundamental para transformar la concepción de los medios como instrumentos de enseñanza en su comprensión y aprehensión como objeto de estudio en las aulas, bajo una concepción inclusiva de la educación y de la alfabetización mediática.

⁶⁹⁸ HOUSSAYE, J. (dir.) *Quinze pedagogs. La seva influència*, avui. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Proa, 1995, p. 171.

A este respecto, si bien el concepto de *competencia* aplicado al fenómeno mediático y comunicativo deja una puerta abierta a la introducción de los medios de comunicación y las TIC en la educación formal obligatoria, un análisis de la literatura de referencia pone en evidencia el especial hincapié en los primeros estadios de la dimensión instrumental. El objetivo es aprender *a manejar, a llevar el timón, a conocer el funcionamiento técnico* de estos nuevos instrumentos. De este modo, la voluntad de introducir en la infancia y la juventud una cierta autonomía crítica deviene algo tan restrictivo como convertir a los alumnos en simples usuarios expertos; obviando que es el pensamiento y la reflexión sobre las actividades llevadas a cabo de forma evidente, rutinaria o intuitiva las que permiten adquirirla. Es por esta razón que consideramos plenamente justificada, oportuna y vigente la apreciación de Alfonso Gutiérrez Martín en *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*, al constatar que reflexionar sobre aquello que parece obvio puede constituir una buena manera de aproximarse al mundo de los medios de comunicación y las TIC.⁶⁹⁹

En este sentido, como hemos abordado en diferentes capítulos de este trabajo, el paradigma reflexivo constituye una aproximación crítica y razonada al papel de los medios de comunicación y las TIC en el entorno social a partir del descubrimiento de su naturaleza mediadora y representacional, así como de sus implicaciones económicas, sociales y culturales; no con el objetivo de proteger a la infancia y a la juventud frente a los medios, tampoco con la voluntad de establecer unos determinados criterios de consumo; sino con la pretensión de reflexionar, aprehender, enriquecer y problematizar un fenómeno –la mediatización– que está presente en prácticamente todos los contextos de la vida cotidiana. Esta constatación desemboca, inevitablemente, en la última de las tres justificaciones que a menudo sirven para rechazar la necesidad de introducir los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio en las escuelas: la percepción social de que los más jóvenes son consumidores expertos y que, por consiguiente, poco resta por explicarles acerca de los medios de comunicación y las TIC.

Como se ha expuesto a lo largo de estas páginas, nociones como infancia y juventud no están biológicamente determinadas, sino socialmente construidas. No deja de resultar

⁶⁹⁹ GUTIÉRREZ MARTÍN, A. *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa, 2003.

sorprendente, en este punto, que en el contexto actual convivan concepciones antagónicas sobre la relación de la infancia con los medios de comunicación y las TIC. Una primera concepción heredada es aquella que concibe a la infancia en términos de inocencia y vulnerabilidad; mientras que una concepción más reciente, es la que presenta a la infancia como conocedora y experta. En este punto, la concepción adulta de que niños y jóvenes son consumidores experimentados ha adquirido gran notoriedad en los últimos años a través de términos como ‘Nativos Digitales’ (M. Prensky), ‘Generación Red’ (D. Tapscott) o, incluso, ‘Generación Einstein’ (J. Boschma); revelando, nuevamente, una sorprendente paradoja: mientras los currículos educativos europeos introducen competencias básicas relacionadas con la aprehensión de los medios y las TIC en las aulas, existe la creciente percepción social de que las nuevas generaciones adquieren, intuitivamente, la alfabetización en medios y TIC.

De la presente tesis doctoral se desprende que si bien ya no resulta posible conceptualizar la infancia como un periodo de desarrollo físico y cognitivo casi pre-social, caracterizado por la necesidad de una cierta protección –y prohibición– frente a determinadas dimensiones de la esfera social; resulta francamente atrevido conceptualizarla como generación plenamente digitalizada y mediatizada, puesto que ello supone simplificar la alfabetización en medios de comunicación a los primeros estadios de su dimensión puramente instrumental; obviando, por consiguiente, que es en sus potencialidades comunicativas y, por tanto, en las condiciones de reflexión, apropiación y uso, en las que reside su verdadera razón de ser.

Pese a que uno de los principales retos del marco teórico de este trabajo era refutar estas tres justificaciones que a menudo sirven para negar la necesidad de prestar una especial atención a la educación mediática desde las escuelas, del estudio de la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad desarrollado a lo largo de la presente tesis doctoral, se desprenden tres principales conclusiones:

1. *La crisis del concepto tradicional de educación corre pareja al reconocimiento de los medios de comunicación como agentes socioeducativos. Así, entre mediados de la década de los sesenta y principios de los setenta se produce una cierta paradoja: la escuela empieza a ser conceptualizada como industria, mientras que la industria de los medios de comunicación, como escuela.*

A finales de la década de los 60 y principios de los 70 confluyen diversos factores que provocan un cambio en la relación entre educación, medios de comunicación y sociedad: De una parte, el auge de los medios de comunicación y la investigación tecnológica aplicada a los procesos comunicativos heredada de las primeras etapas de la *Mass Communication Research* trae consigo la progresiva concepción de que los medios de comunicación son agentes de concienciación social y, consecuentemente, potenciales agentes socioeducativos; de la otra, las principales instituciones internacionales en materia de educación establecen que, en términos de productividad y eficiencia, cabe hacer frente a una *crisis mundial de la educación*.⁷⁰⁰ Los medios de comunicación de masas empiezan a vislumbrarse como una escuela paralela que obliga a repensar el concepto tradicional de educación; concebido, tal y como lo definen Martínez y Gros, como una actividad/realidad llevada a cabo por y para el hombre a partir de unos objetivos preestablecidos y, por tanto, dotada de un sentido finalista, instrumental, y de un cierto grado de intencionalidad por parte del educador.⁷⁰¹

De la ruptura de estas tres reglas básicas nace el concepto de Educación Permanente que traerá consigo la necesidad de repensar la función social de la enseñanza obligatoria. La crítica ferviente a la escuela a través del auge de los movimientos de reforma pedagógica –que demandan un nuevo modelo de educación formal–, y el nacimiento de los movimientos de desescolarización –que conciben a los medios de comunicación como candidatos a asumir las tareas de alfabetización– vienen a sumarse a la creciente percepción de que la escuela debe dar respuesta a una sociedad desafiante, cambiante; a una sociedad fundamentada en el *movimiento*.

⁷⁰⁰ COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978.

⁷⁰¹ MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987.

No obstante, la aceptación y consolidación de los medios de comunicación como agentes socioeducativos ha sido puesta al servicio, en infinidad de ocasiones, de un optimismo casi mitológico. Nociones como Sociedad de la Información y/o Conocimiento parecen proponer una concepción de la educación como simplificación del proceso de aprendizaje. Este hecho, que se encuentra en la base de la problematización de muchos de los proyectos de innovación didáctica que se suceden en los contextos educativos del entorno local, nacional e internacional, cuestiona nuevamente, el atrevimiento de concebir la educación como una técnica, como una actividad, y no como un proceso de aprehensión, negociación y resignificación de la información en aras de convertir el intenso flujo informacional en generación de conocimiento.

Si la educación es un proceso permanente capaz de desarrollarse en una multiplicidad de contextos de naturaleza formal e informal; si la infancia y la juventud devienen activas en su proceso de aprendizaje y si las nuevas redes de comunicación social parecen consolidarse como nuevas redes de aprendizaje que vienen a sumarse a esa ‘escuela paralela’ ya identificada en la década de los setenta, es indudable que cabe cuestionarse cuál es hoy la función de la educación formal obligatoria y qué significa en la actualidad establecer un currículo educativo. El conocimiento es hoy más propio de la construcción, la reflexión y la crítica, que no de la transmisión y la simplificación de la información.

2. La alfabetización mediática plantea un importante reto a la escuela: el de devolver a la educación a su condición esencialmente comunicativa y prospectiva.

De acuerdo con los objetivos planteados en el apartado 0.1, la presente tesis doctoral ha tenido entre sus principales puntos de partida la voluntad de enriquecer el debate abierto en torno a la inclusión de los medios de comunicación y las TIC en la educación formal obligatoria, así como generar un marco teórico sólido con respecto al objeto de estudio. Del segundo bloque de contenidos expuesto a lo largo de estas páginas se desprende que la educación mediática en el entorno escolar, lejos de constituir una nueva demanda que viene a sumarse a los currículos saturados de la educación formal obligatoria, plantea un importante reto: el de definir un nuevo modelo de escuela que devuelva a la educación a su esencia comunicativa. Este hecho, que autores como Masterman definen como *la*

revolución de los medios, se fundamenta en la convicción de que es su creciente protagonismo el que evidencia que los cambios y transformaciones de la sociedad no son un punto de llegada, sino de partida, para la educación. Más recientemente, la noción de Escuela 2.0 vuelve a poner de manifiesto que la introducción de los medios y las TIC en las aulas no es un nuevo requisito para los centros educativos, sino el reconocimiento de la necesidad de concretar y redefinir el concepto de alfabetización.

De este trabajo se desprende que la Educación Mediática representa algo más que la introducción de la tecnología al servicio de la enseñanza; supone poner la educación al servicio de la comprensión de las estructuras sociocomunicativas y, por consiguiente, religar la educación al estudio, la reflexión y la preparación ante las complejas transformaciones que se producen en las sociedades emergentes. En consonancia con lo aquí propuesto, la Escuela 2.0 no se consolida con la introducción de las tecnologías en las aulas; muy al contrario, tiene su fundamento en la revolución metodológica y comunicativa que se encuentra en la base de su apropiación instrumental y educativa. Y esta revolución está todavía por llegar.

La introducción de los ordenadores en el contexto escolar puede ayudar a renovar metodologías e incluso puede favorecer una verdadera revolución en la praxis educativa a través de la redefinición del papel de docentes y discentes en el proceso de comunicación educativa. No obstante, y pese a que en el ámbito científico parezca ya una conclusión demasiado evidente, cabe recordar que el uso de la tecnología, por sí solo, no determina una mejora del proceso de aprendizaje. Es imprescindible, por tanto, poner el acento en las condiciones de su apropiación y uso dentro de las aulas.

Comprender que la alfabetización instrumental constituye el punto de partida –y no de llegada– de la educación mediática de alumnos y profesores será, sin lugar a dudas, uno de los principales retos en el entorno de la educación escolar. Para ello, es indispensable seguir avanzando en la concreción de la noción de *competencia* en el currículo formal; poniendo el acento en su capacidad de movilizar aprendizajes y, por tanto, proponer soluciones educativas y creativas basadas en la complejización y resignificación de los contenidos. El tercer paso imprescindible –que en Catalunya empiezan a vislumbrar los primeros niveles de concreción curricular– es, a nuestro parecer, la distinción entre *competencias metodológicas* relacionadas, en su mayor parte, con la tecnología de los

medios al servicio del proceso educativo, y *competencias comunicativas*, relativas a otras dimensiones propias de la *reflexión* (el lenguaje, los procesos de producción, la ideología, los procesos de recepción y la estética de los medios) y la *apropiación* (dimensiones cognitiva, colaborativa, comunicacional, creativa, ética y, por supuesto, también instrumental) que forman parte de una necesaria alfabetización mediática y digital.

La consolidación de la educación mediática en el entorno escolar requerirá del reconocimiento de su carencia fuera de las escuelas pero también –y principalmente– centro a centro, profesor a profesor. En adelante, consideramos que será imprescindible atender a dos principales cuestiones: de una parte, el *reconocimiento* sincero y personal de las propias carencias como docentes, en las cuales debe fundamentarse el proceso de formación al profesorado si se pretende significativo; de la otra, el *convencimiento* de la existencia de nuevas dimensiones de alfabetización a las que es necesario atender desde las aulas. En definitiva, creemos poder sostener que el nivel de concreción curricular más profundo no es el que se desprende de los Proyectos Educativos de Centro o de Aula; sino el que atañe a las creencias y voluntades del profesorado. Sólo un reconocimiento sincero de las necesidades y carencias de una cierta alfabetización mediática puede poner fin a las denominadas barreras de segundo orden en los procesos de cambio educativo; es decir, ya no las relativas a la infraestructura tecnológica, sino a las concepciones del propio profesorado con respecto a los procesos educomunicativos.⁷⁰²

Sin embargo, uno de los principales obstáculos con los que se encuentran los centros y los profesionales de la educación –también los concienciados y decididos a promover la *revolución de los medios* en el sentido que ha sido expuesta a lo largo de estas páginas– es la naturaleza de una Educación Secundaria Obligatoria que se encuentra a medio camino entre la enseñanza y la educación, entre la transmisión y la comunicación. Este hecho, que sin lugar a dudas justifica que sea más habitual encontrar espacios de educación en medios de comunicación en la Primaria que en la Secundaria, es reconocido, denunciado y lamentado por muchos de los directores y docentes que han colaborado en esta investigación. ¿Cómo establecer espacios y tiempos para desarrollar

⁷⁰² MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008.

no sólo habilidades sino contenidos para la educación en medios cuando estos no se contemplan en los procesos de evaluación? ¿Cómo generar transversalidad –y a la vez especificidad– en los currículos de la ESO? Y, en definitiva, ¿cómo promover una secundaria obligatoria menos transmisiva y más comunicativa si debe preparar para un Bachillerato y un acceso a la universidad a través de procesos de evaluación más fundamentados en demostrar la capacidad de reproducir contenidos que en la habilidad para apropiarlos, transformarlos y aplicarlos en una diversidad de contextos?

Esta contradicción propia de currículos que tienen la voluntad de trabajar por competencias pero que, en definitiva, deben dar respuesta a una evaluación que gira en torno a la especialización en materias y contenidos se encuentra en la base de una doble problemática identificada y expuesta a lo largo de estas páginas: de una parte, que la introducción de los medios y las TIC como instrumento en las aulas no produzca una verdadera transformación de la educación formal obligatoria en el sentido aquí propuesto; de la otra, que las dimensiones propias de su condición como objeto de estudio tiendan a difuminarse en la transversalidad de los currículos educativos.

3. La introducción de los medios y las TIC en las aulas, no sólo como mero instrumento sino también como objeto de estudio, se produce principalmente en los centros y en las aulas en las que existe una concepción inclusiva de la noción de educación.

Su introducción suele tener como punto de partida la innovación desarrollada por un único profesor comprometido con esta nueva necesidad educativa. Cuando esta voluntad impregna a la globalidad del centro, responde a un objetivo mayor: la de renovar no sólo metodologías sino también concepciones sobre el proceso educativo, promoviendo la participación activa del alumnado, y reclamando un rol del profesor como orientador, como guía. Por último, cuando esta voluntad impregna a la globalidad del centro, la Educación Mediática tiende a enmarcarse en un proyecto mayor: la voluntad de ampliar la concepción del proceso educativo a proceso comunicativo partiendo de dos estrategias: la comunicación interna (qué se hace en el centro) y la comunicación externa (cómo nos relacionamos con el entorno para hacer cosas, y cómo comunicamos al entorno lo que estamos haciendo).

Esta afirmación, que constituye la hipótesis de partida que da pie al tercer bloque de contenidos –tal y como fue expuesta en el apartado 6.1 de la presente tesis doctoral– es, a su vez, una de las principales conclusiones que se derivan de la investigación realizada entre 2009 y 2011. Sin embargo, es momento de matizar lo que, hasta entonces no era más que una simple intuición derivada del estudio de la literatura científica en torno a la introducción de los medios y las TIC en las aulas; así como de la asistencia y participación en congresos, jornadas y encuentros sobre educación y medios de comunicación.

Ya en las fases iniciales del trabajo de campo, en el que se desarrollaron las entrevistas en profundidad con expertos en el ámbito de la educación en medios, cobraba peso la hipótesis de partida, fundamentada en la creencia de que la introducción de los medios y las TIC como objeto de estudio en las aulas deviene, a menudo, una cuestión de voluntarismos. La escasez de contenidos sobre Educación Mediática detectado en los libros de texto, así como la falta de tiempo y perspectiva para desplegar y aplicar una normativa reciente, la LEC, que acababa de reconocer, en el entorno catalán, la necesidad de introducir una cierta alfabetización mediática en la educación formal obligatoria a través del reconocimiento legal de una *competencia comunicativa audiovisual*, eran dos de las principales razones que sustentaban esta hipótesis. La tercera, que ya había sido expuesta en fases anteriores de la investigación (bloques 1 y 2), se concretaba en un cierto escepticismo ante la aplicación real de la estrategia de transversalidad propuesta para el tratamiento de las competencias relacionadas con la Educación Mediática. La cuarta y última razón era la importancia concedida a la digitalización de las aulas en el conjunto del contexto español; caracterizada, en el caso de Catalunya, por la puesta en marcha del proyecto piloto 1X1 (un ordenador por alumno); y que, considerábamos, presentaba entre sus principales inconvenientes el riesgo de promover una visión limitada y restrictiva de la alfabetización digital.

La verificación de la hipótesis de partida permite, en primer lugar, poner de manifiesto que la Educación Mediática sigue siendo, aún hoy, una asignatura pendiente para la educación formal obligatoria. La rigidez de sus currículos educativos, determinados por la gestión aislada de contenidos y materias a menudo concebidas como compartimentos estancos, dificulta el trabajo docente en torno a las competencias que no disponen de un espacio concreto para su tratamiento en las aulas. Por consiguiente, la investigación

relativa a los centros en los que existe una voluntad por diseñar y concretar espacios de educación en medios es también imprescindible para avanzar y repensar sus *por qué* y *para qué*. Del trabajo desarrollado en los siete centros que han accedido a colaborar en la investigación se constata la existencia de dos principales estrategias para la introducción de los medios de comunicación como objeto de estudio en la Educación Secundaria Obligatoria:

La primera –y también la más habitual– es la búsqueda de espacios concretos para su desarrollo, y viene acompañada por el diseño e implementación de una trayectoria de materias vinculadas a la educación en medios de comunicación a lo largo de la ESO. Esta estrategia permite a los centros trabajar transversalmente –y, por tanto, desde la globalidad de las materias– la dimensión instrumental, pero velar a su vez por el tratamiento de los medios de comunicación y las TIC como objeto de estudio crítico y reflexivo a través de la creación de un espacio curricular propio.

Entre las principales ventajas de esta estrategia se encuentra la de estimular la formación del profesorado en el uso instrumental y educativo de los medios; a la vez que se garantiza la existencia de docentes capacitados y motivados para trabajar, específicamente, contenidos que conciernen a otras dimensiones como el lenguaje, la ideología, los procesos de recepción o la estética de los medios. Uno de los principales inconvenientes reside en que, a menudo, las prácticas de educación en medios no se extienden a la totalidad de los estudiantes sino que se ofertan como materias optativas. Para contrarrestarlo, la mayoría de los centros consultados promueve que estas materias se repitan trimestralmente, de forma que un mayor número de estudiantes puedan acceder a ellas a lo largo de la ESO. Otros centros –una minoría, en este caso– prefieren reconvertir las materias optativas relacionadas con la educación en medios en asignaturas obligatorias, en una clara apuesta de centro por garantizar la alfabetización mediática de todos los alumnos. Siguiendo la misma estrategia de buscar espacios concretos para su implementación, otros centros convierten el proyecto de investigación obligatorio para los alumnos de cuarto de ESO en un proyecto de investigación en comunicación.

La segunda estrategia detectada para la introducción de los medios de comunicación como objeto de estudio crítico y reflexivo en las aulas tiene como finalidad garantizar el

tratamiento transversal a través del diseño y consecución de proyectos interdisciplinares basados en una triple cooperación: docente-docente, docente-alumno y alumno-alumno. Sin embargo, sólo una minoría de los centros que han formado parte de la investigación considera el trabajo por proyectos interdisciplinares como una estrategia habitual en las aulas. Es decir, si bien estos pueden surgir de forma puntual como consecuencia de la voluntad y el esfuerzo de algunos docentes, lo habitual es que únicamente aquellos centros que han alterado la esencia de las rutinas propias del trabajo en el aula – modificando estructuras (a través de una revisión y redefinición de horarios y materias) e infraestructuras (convirtiendo las aulas en espacios de trabajo cooperativo y deliberativo)– puedan desarrollar de manera transversal, y a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, un programa de alfabetización en medios que responda a la definición y la concepción que ha sido expuesta en este trabajo.

No es objeto de estudio de esta investigación ni de sus conclusiones valorar si la Educación Mediática debe convertirse en una nueva materia obligatoria de los currículos educativos. Sí lo es, no obstante, constatar que toda estrategia para su implementación deberá ir acompañada de una redefinición de la organización interna y global de los centros. La inclusión de la alfabetización mediática en el entorno escolar no sólo promueve, sino que también demanda, un cambio en la concepción de la educación formal. Por consiguiente, puede constatarse que una de las principales debilidades para la consolidación de una Escuela 2.0 es que la existencia de una educación en medios de comunicación dependa, como a menudo ocurre, de la voluntad de un único docente –o, en el mejor de los casos, de varios– concienciados y comprometidos.

Algunas de las estrategias que pueden ayudar a esta organización interna y global son las ya experimentadas y validadas por aquellos centros con una cierta tradición en la introducción de los medios y las TIC en las aulas y que pasan, principalmente, por la consolidación de espacios de diálogo, supervisión y promoción de nuevas metodologías de trabajo. Son buenos ejemplos la creación de comisiones TIC y departamentos de comunicación que tienen como objetivo orientar y desplegar el potencial de las nuevas competencias básicas en materia de educomunicación: la Competencia en Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CTICD) y la Competencia Comunicativa, Lingüística y Audiovisual (CCLA). También son buenos ejemplos, las de aquellos

centros que están desarrollando pruebas internas que les permitan valorar y acreditar que sus alumnos han recibido y demostrado una cierta alfabetización mediática y digital. Más allá de la naturaleza de estas pruebas, su mera existencia pone de manifiesto un intento por consolidar una programación –y, por consiguiente, por garantizar unos contenidos, unos espacios y unos tiempos– para la integración de los medios y las TIC en el currículo escolar.

De la investigación en los siete centros, puede concluirse que los medios y las TIC devienen, en primer lugar, un soporte educativo para el profesorado; en segundo lugar, un instrumento educativo para el alumno; y, en tercer y último lugar, un objeto de estudio crítico y reflexivo en las aulas de la secundaria obligatoria. En su enfoque como soporte al servicio del profesorado las estrategias identificadas como prioritarias son el uso del ordenador con conexión a Internet, el proyector y la pizarra digital. A su vez, en su condición como instrumento educativo para el alumno, se detecta una especial atención a la dimensión creativa. Finalmente, de las seis dimensiones que sitúan a los medios como objeto de estudio, profesores y estudiantes constatan que las tres que reciben un mayor y mejor tratamiento en los centros son las referentes a la tecnología, el lenguaje y la ideología; mientras que los procesos de producción, la audiencia y la estética se sitúan en un segundo plano.

En este punto, una conclusión derivada del tercer bloque de contenidos de este trabajo y que es tan sorprendente como inquietante es que pese a la importancia concedida a la alfabetización mediática en la muestra intencional de centros que han formado parte de la investigación, el concepto de *competencia* y su aplicación para la comprensión y aprehensión de los medios y las TIC en las aulas a través de la CTICD y la CCLA es un fenómeno desconocido para prácticamente la totalidad de los estudiantes consultados. Este hecho, constatado en el desarrollo de los grupos de discusión y verificado en las encuestas realizadas con alumnos de cuarto de ESO, revela la necesidad de hacer partícipes a los estudiantes de las transformaciones que se suceden en el entorno de la educación formal.

A menudo, en la investigación en educomunicación, se pone el énfasis en la necesidad de establecer una cierta complicidad entre el entorno familiar y el entorno escolar para avanzar en la consolidación de una concepción de la educación menos transmisiva y

más comunicativa. Del tercer bloque de contenido de la presente tesis doctoral se desprende la relevancia de extender esta complicidad a la comunidad estudiantil, bajo la constatación de que el papel activo y decisivo que deben adoptar los jóvenes en su propio proceso de aprendizaje debe, no sólo ser reconocido sino también potenciado, desde los centros. En este punto, resulta extremadamente significativo que la mitad de los alumnos que han participado en la investigación se otorgue a sí mismo un papel poco relevante en el proceso educativo; considerándolo, en esencia, un proceso de transmisión y memorización.

Otra de las conclusiones francamente sorprendentes que se derivan de la investigación realizada en los siete centros es que, mientras un elevado número de los profesores que reconocen introducir los medios y las TIC en las aulas se considera, a sí mismo –y con respecto a sus hábitos de consumo y uso de la red– como *creador*, manifestando que genera y comparte contenidos, a la vez que fomenta situaciones de aprendizaje y conocimiento colaborativo, de los 195 estudiantes que han participado en la investigación sólo 9 se consideran *creadores*; 78, creen que su perfil de apropiación y uso se corresponde con el de un *participante*; y el resto, más de la mitad de los alumnos encuestados, se reconoce como simple *lector*. Este hecho, que en sí mismo permite poner en cuarentena muchas de las concepciones en torno a los denominados nativos digitales, demanda de la escuela una especial atención a las dimensiones creativa y colaborativa en la introducción de la tecnología de los medios en las aulas; dimensiones –y habilidades– en que deberán fundamentarse las nuevas formas de generar, replicar y compartir cultura en las nuevas sociedades emergentes.

Con respecto a este último punto, cabe destacar una tercera conclusión no prevista en la hipótesis de partida, pero detectada en los grupos de discusión y verificada en las encuestas a los estudiantes de cuarto de ESO de los siete centros que han formado parte de la investigación: buena parte de los estudiantes consultados considera que el uso que hace de los medios y las TIC en contextos de ocio puede considerarse, esencialmente, como “una pérdida de tiempo”. Concretamente, más de la mitad de los estudiantes que han participado en la investigación opina que el tiempo que dedica a las viejas y las nuevas pantallas no tiene ningún tipo de repercusión, ni positiva ni negativa, en su rendimiento académico ni tampoco en su futuro profesional. Por consiguiente, se constata que gran parte de estos estudiantes no es consciente de que, muy

probablemente, está adquiriendo habilidades no sólo instrumentales, sino también comunicativas (y participativas) en su apropiación cotidiana de los medios y las TIC.

Jugar, actuar, simular, tener capacidad multitarea, trabajar en red, llevar a cabo procesos de apropiación y negociación en el entorno digital son solo algunas de las competencias comunicativas necesarias para aprender en un entorno mediático.⁷⁰³ No deja de ser sorprendente que, aún hoy, estas habilidades sean desconocidas o negadas por los propios alumnos. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de un acompañamiento adulto que ayude a los jóvenes a repensar y dotar de significación sus propios procesos de apropiación mediática.

En este punto, la implementación de espacios de expresión y creación audiovisual promovidos y desarrollados por alumnos –y que son posibles gracias a la voluntad de docentes que invierten horas lectivas y no lectivas para hacer su necesario acompañamiento– son excelentes ejemplos de cómo desarrollar proyectos de educomunicación en los que la tecnología se pone al servicio de la comunicación de emociones, ideas y experiencias. Estos proyectos, vinculados en su mayoría a prácticas de radio y televisión, trascienden ampliamente las expectativas con las que iniciamos esta investigación y demuestran la capacidad y motivación de profesores y estudiantes para dotar de significación a la educación en medios. Lo novedoso de estas prácticas no se encuentra en su mera existencia sino en la capacidad de los centros para darles coherencia en el conjunto del currículo escolar y, sobre todo, en su clara apuesta por comunicarlas, compartirlas, expandirlas.

La creación de televisiones educativas a través de Internet o el diseño de webs de centro en cuyos espacios alumnos y profesores trabajan para garantizar que aquello que hacen en las aulas trascienda fuera de las aulas, son buenos ejemplos de cómo convertir la educación en medios en parte de la identidad y la especificidad del centro. Abrir los centros al exterior, someter sus prácticas a la investigación, al conocimiento y cuestionamiento, es también uno de los principales hándicaps para una verdadera Escuela 2.0. Para ello, será imprescindible continuar generando espacios y tiempos de diálogo y cooperación entre escuela e investigación en materia de educomunicación.

⁷⁰³ JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008.

10. Bibliografía

10.1 Monografías

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de cultura económica, 1984.

AIMC. *Navegantes en la red. 10ª encuesta de AIMC a usuarios de Internet*. Madrid: Asociación para la investigación de medios de comunicación, 2008.

AIMC. *Internet en medio de los medios*. [En línea]. Madrid: Asociación para la investigación de medios de comunicación, 2010. <<http://www.aimc.es/-Internet-en-medio-de-los-medios-.html>>. [Consulta: 20 de diciembre de 2010].

AGUADED, I.; CABERO, J. (dir.) *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. España: Universidad Internacional de Andalucía, 1995.

ALMIRÓN, N.; JARQUE, J. M. *El mito digital. Discursos hegemónicos sobre internet y periodismo*. Barcelona: Anthropos, 2008.

APARICI, R. [et al.]. *La educación mediática en la Escuela 2.0*. [En línea]. Julio 2010. <<http://www.ite.educacion.es/es/icongreso/comunicaciones/innovacionmetodologica/59-la-educacion-mediatica-en-la-escuela-20>>. [Consulta: 27 de julio de 2011].

ARAN, S. [et al.]. *Infància, violència i televisió. Usos televisius i percepció infantil de la violència a la televisió*. Barcelona: CAC, 2002.

ARAN, S. *Representació mediàtica i percepció social de la violència en la ficció. Estudi de cas: La interpretació dels infants de la violència en la ficció televisiva infantil*. [Tesis Doctoral]. Barcelon: Departament de Comunicació Social de la Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull, 2008.

ARANDA, D. *Comunicació i cultura: Una proposta metodològica i educativa*. Barcelona: Departament de Comunicació Social de la Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull, 2000.

ARIÈS, PH. *Centuries of Childhood*. Nueva York: Vintage, 1962.

AYUSTE, A. (coord.) *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Barcelona-Madrid: Octaedro-OEI, 2006.

BALCELLS, J. *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

BARBERÀ, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó, 2008.

BAUDRILLARD, J. *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama, 1996.

BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007.

BAUMAN, Z.; TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, 2002.

BECK, U. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 2006.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997.

BLANCHET, A. [et. al]. *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista y cuestionario*. Madrid: Narcea, 1989.

BLANES, M. *Avaluació de les competències en comunicació audiovisual en finalitzar la primària: instruments i validació*. [En línea]. Barcelona: Departament d'Educació, 2006-2007. <<http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200607/memories/1661m.pdf>>. [Consulta: 10 de junio de 2011].

BOSCHMA, J. *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables. Comunicar con los jóvenes en el siglo XXI*. Barcelona: Gestión 2000, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003.

BOWEN, J. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder (3 Vol.), 1985.

BRUGUERA I TALLEDA, J. [et al.]. *Diccionari Etimològic*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1996.

BRIGGS, M. *Periodismo 2.0. Una guía de alfabetización digital. Sobrevivir y prosperar en la era de la información*. [En línea]. Austin: Centro Knight para Periodismo en las Américas de la Universidad de Texas, 2007. <<http://mediosdigitales.info/2007/12/15/descarga-gratis-el-libro-periodismo-20/>>. [Consulta: 10 de enero de 2009].

BUCKINGHAM, D. *Crecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata, 2002.

BUCKINGHAM, D. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005.

BUSQUET, J. *La cultura*. Barcelona: UOC, 2007.

BUSQUET, J. *Lo sublime y lo vulgar. La “cultura de masas” o la pervivencia de un mito*. Barcelona: UOC, 2008.

BUSQUET, J. (coord.); MEDINA, A.; SORT, J. *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC, 2006.

CAMPS, V. (ponent). *Una societat incomunicada? Informació i comunicació*. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya, 1993

CAPITÁN DÍAZ, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F Herbart*. Madrid: Dykinson, 1984.

CAPITÁN DÍAZ, A. *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

CARBONELL, J. (dir.) *15 Personajes en busca de otra escuela*. Barcelona: Editorial Laia, 1986.

CARDOSO, G. *Los medios de comunicación en la Sociedad en Red. Filtros escaparates y noticias*. Barcelona: UOC, 2008.

CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretat del futur*. Barcelona: La Campana, 2001.

CARDÚS, S. *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: La Campana, 2004.

CASTELLS, M. [et al.]. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

CASTELLS, M. *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

CASTELLS, M. *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza, 2006.

CASTELLS, M. [et al.]. *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel, 2007.

CASTELLS, M. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza, 2009.

CASTILLEJO, J. L. [et al.]. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 1993.

CEA D'ANCONA, M.^a A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999.

CHOMSKY, N. *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós, 2005.

CIVÍS, M. [et al.]. *L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2009.

COMBESSIE, J. C. *El método en Sociología*. Madrid: Alianza, D. L., 2000.

CONDORCET, M. JEAN ANTOINE DE CARITAT. *Esbós d'un quadre històric dels progressos de l'esperit humà*. Barcelona: Laia, 1984.

COOMBS, PH. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978.

COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos. (Vol 2), 1992.

Current trends and approaches to media literacy in Europe. [En línea]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007. <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm>. [Consulta: 15 de septiembre de 2009].

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Més enllà de la qualitat. Educar de 0 a 6 anys*. Barcelona: Iniciativa conjunta de Rosa Sensat i la Diputació de Barcelona, 1999.

DAVIDSON, C. N.; GOLDBERG, D. T. *The Future of Learning in a Digital Age*. [En línea]. Cambridge, London: The MIT Press, 2009. <http://mitpress.mit.edu/books/chapters/future_of_learning.pdf>. [Consulta: 12 de agosto de 2009].

DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996.

DEL RINCÓN, D. [et. al.]. *Técnicas de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.

DE MORAES, D. (coord.) *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007.

DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1968.

DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1985.

DURKHEIM, É. *Educació i sociologia*. Barcelona: Eumo/Diputació de Barcelona, 1991.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1993.

ESCAMILLA, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. [et al.]. *Sistema educativo y democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro, 2005.

EURYDICE. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice, 2002.

FAURE, E. [et al.]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco, 1974.

FERNÁNDEZ GARCÍA, T.; GARCÍA RICO, A. (coord.) *Medios de comunicación. Sociedad y educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. *L'Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978.

FERRATER MORA, J. *Diccionario de Filosofía abreviado*. Barcelona: Edhasa, 1980.

FESTINGER, L.; KATZ, D. (coomp.) *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona. Paidós, 1992.

GADOTTI, M. [et al.]. *Perspectivas actuales de la educación*. [En línea]. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003. <<http://books.google.es/books?id=6owXBm6DAEUC&dq=%22parad>

igma+instrumental%22&source=gbs_summary_s&cad=0>. [Consulta: 15 de octubre de 2008)].

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1998.

GASCÓ, M. *Societat del Coneixement: Encerts i mancances de les administracions a l'estat espanyol i a Catalunya, Euskadi i Madrid*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, 2004.

GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza, 1997.

GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000.

GILLMOR, D. *We the media: grassroots journalism by the people, for the people*. [En línea]. O'Reilly Media, 2004. <<http://oreilly.com/catalog/wemedia/book/>>. [Consulta: 25 de Julio de 2011].

GOODMAN, P. *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella, 1976.

GOULA; J. [et al.]. *La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Beta, 1998.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa, 2003.

GUTMANN, A. *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001

HALL, S. [et al.]. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. Londres: Hutchinson, 1980.

HOUSSAYE, J. (dir.) *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya i Proa, 1995.

HUTCHBY, I.; MORAN-ELLIS, J. (ed.) *Children, Technology and Culture. The impacts of Technologies in children's everyday lives*. London and New York: Routledge/Falmer, 2001.

HUXLEY, A. *Un mundo feliz*. Barcelona: Debols!illo, 2005.

ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1976.

ILLICH, I. [et al.]. *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva imagen, 1977.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO; NETURITY; FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Red.es, 2007.

ITO, M. [et al.]. *Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project*. [En línea]. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. November 2008 <<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/reportdigitalyouth-WhitePaper.pdf>>. [Consulta: 20 de octubre de 2009].

JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996.

JENKINS, H. *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York and London: New York University Press, 2006.

JENKINS, H. [et al.]. *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008.

JOHNSON, L. [et al.]. *The horizon Report: 2009 K-12 Edition*. [En línea]. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2009. <<http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report-K12.pdf>>. [Consulta: 16 de julio de 2009].

KAPLÚN, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones De La Torre, 1998.

LASH, S. *Crítica de la información*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2005.

LENHART, A. [et al.]. *The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media*. [En línea]. Washington, D.C.: Pew Internet & American Life Project, 2007. <http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf.pdf>. [Consulta: 11 de agosto de 2009].

LENGRAND, P. *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide/Unesco, 1973.

LEROY, G. *El diálogo en la educación*. Madrid: Narcea, 1971.

LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Uoc/Proa, 1998.

LINDERMANN, H. J. (ed). *Competencias fundamentales, competencias transversales, competencias clave. Aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional*. [En línea]. Cooperación alemana para el desarrollo. <<http://www.halinco.de/html/doces/indice-COMP-CLAVE.pdf>>. [Consulta: 7 de abril de 2010].

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 2006.

LIVINGSTONE, S. *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications, 2002.

LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Barcelona: Humanitas, 1982.

LULL, J. *Medios de comunicación, cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

LURI, G. *El criteri perdut*. Barcelona: Angle, 2004.

LYOTARD, J. F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 2006.

MACBRIDE, S. *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México y París: Fondo de Cultura/Unesco, 1988.

MCLUHAN, M. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana, 1989.

MALDONADO, T. *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MALLART I NAVARRA, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Societat Catalana de Pedagogia. Barcelona: Eumo, 2001.

MALO, S. *Cultures mediàtiques adolescents: Un estudi psicosocial centrat en el telèfon mòbil*. [Tesis Doctoral]. Girona: Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona, 2009.

MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel, 1994.

MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998,

MARTÍN-BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS SALVAT, B. *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU, 1987.

MASCORT, E. *Tecnología educativa. Teoría y técnicas básicas*. Barcelona: PPU, 1987.

MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones La Torre, 1993.

MATTELART, A. *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2007.

MIALARET, G. *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau, 1977.

MICÓ, J. L.; MASIP, P. *Serveis i servituds digitals*. Vic: Eumo, 2008.

MICÓ, J. LL.; MASIP, P. (coord.) *Prospectiva del mercat laboral per als futurs graduats en Periodisme a Catalunya*. Barcelona: Laboratori de Comunicació Digital, Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull, 2010.

MOLES, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos aires: Paidós, 1978.

MOMINÓ, J. M^a; SIGALÉS, C.; MENESES, J. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel, 2008.

MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2000.

MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007.

NASSIF, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel, 1983.

NOELLE-NEUMANN, E. *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós, 2003.

NORRIS, P. *A virtuous circle. Political Communications in post-industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ORIENTARED. *Las características sociales en la adolescencia y sus implicaciones educativas. Recursos de orientación para padres y madres*. [En línea]. <<http://www.orientared.com/car/adolsoc.pdf>>. [Consulta: 6 de febrero de 2011].

O'SULLIVAN, T. [et. al.]. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrutu, 1995.

PARÉS I MAICAS, M. *Introducción a la comunicación social*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias, PPU, 1992.

PORCHER, L. *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1976.

POSTMAN, N. *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo, 1994.

POSTMAN, N. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000.

POTTER, J. W. *The 11 myths of media violence*. London: Sage Publications, 2003.

POZO, J. I. [et al.]. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006.

PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dir.) *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* [En línea]. Barcelona: Fundación "La Caixa", 2005. <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10ARCRD/es/es18_esp.pdf>. [Consulta: 26 de agosto de 2011].

PROSS, H.; ROMANO, V. *Atrapados en la red. Orientación en la diversidad*. Guipúzcoa: Argiletxe Hiru, 1999.

QUINTANA, J. M. *Pedagogía psicológica. La educación del carácter y la personalidad*. Madrid: Dykinson, 1992.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Herder, 1997.

RAMONET, I. *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate, 1998.

REDONDO, E. *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel, 1999.

REIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral, 1974.

ROIG, O. *La Institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología*. [Tesis Doctoral]. Bellaterra: Departament de psicologia de la salut i psicologia social, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

ROMANO, V. *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida*. Guipúzcoa: Argilaetxe, 1998.

ROSZAK, T. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988.

ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'Educació*. Barcelona: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1985.

RUIZ, C. *La agonía del cuarto poder. Prensa contra democracia*. Barcelona: Trípodos, 2008.

SÁEZ, A. *De la representació a la realitat. Propostes d'anàlisi del discurs mediàtic*. Barcelona: Dèria, 1999.

SÁEZ MATEU, F. *El crepuscle de la democràcia*. Barcelona: Edicions 62, 1999.

SÁEZ MATEU, F. *Comunicació i argumentació*. Barcelona: Trípodos, 2003.

SÁEZ MATEU, F. *Mitjans de comunicació i valors. Què volem que siguin els mitjans?* Barcelona: Fundació Lluís Carulla/Esade, 2008.

SÁNCHEZ, A.; RODRÍGUEZ, L.; POVEDA, M^a. *Los adolescentes en la red. Estudio sobre los hábitos de los adolescentes en el uso de Internet y redes sociales*. Madrid. Universidad Camilo José Cela, 2009.

SARTORI, G. *Homo Viddens. La Sociedad Teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998.

SAVINIO, A. *Tragedia de la infancia*. Valencia: Pre-textos, 2007.

SEVA I LLINARES, A. (dir.) *Diccionari llatí-català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1995.

SIERRA CABALLERO, F. *Comunicación, Educación y Desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa*. Sevilla: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2002.

SIERRA CABALLERO, F. *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2006.

SIGALES, C. [et al.]. *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: IN3-UOC, 2008.

SILVERSTONE, R. *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

SOLERDELCOLL, M. [et al.]. *Diagnosi de l'educació permanent d'Osona*. [En línea]. Konzept: serveis tècnics culturals, 2005. <http://www.diba.es/educacio/pdf/dep_osona.pdf>. [Consulta: 18 de noviembre de 2008].

SUNSTEIN, CASS R. *República.com. Internet, democracia y libertad*. Barcelona: Paidós, 2003.

TAPSCOTT, D. *Creando en un entorno digital: la generación net*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1998.

TERRICABRAS, J. M.^a *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996.

THOMPSON, J. B. *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998.

TRESSERRAS, M. *La ciutat de risc. El prodigi de la televisió i altres tecnologies*. Barcelona: Trípod, 2005.

TORRALBA, F.; LÓPEZ QUINTÁS, A.; MOREAU, P. *Educación en un món vulnerable*. Lleida: Pagès Editors, 2006.

TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.

TOULMIN, S. *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península, 2001.

TUBELLA, I.; VILASECA, J. (coords.) *Societat del Coneixement. Com canvia el món davant dels nostres ulls*. Barcelona: UOC, 2005.

TUCHO, F. *La educación en materia de comunicación ante el reto de la televisión digital*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2003.

UNESCO. *Informe Mundial, Hacia las Sociedades del Conocimiento*. [En línea]. París: Unesco, 2005. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>. [Consulta: 15 de octubre de 2008].

VARGAS, F. *Competencias clave y aprendizaje permanente*. [En línea]. Oficina Internacional del trabajo. Montevideo: Cinterfor, 2004. <<http://www.cinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/index.htm>>. [Consulta: 1 de octubre de 2008].

VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1990.

VILLARES, R.; BAHAMONDE, Á. *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*. Madrid: Taurus, 2003.

VILLASANTE, T. R.; MONTAÑÉS, M.; MARTÍ, J. (coord.) *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El viejo topo, 2000.

VIRILIO, P. *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Catedra, 1997.

VIVANCOS, J. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid: Alianza, 2008.

WIENER, N. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts: The M.I.T. Press, 1994.

WILLIAMS, R. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

10.2 Artículos de revista, artículos de diario, comunicaciones y ponencias, publicaciones oficiales, otros.

ALSINA, R. [et al.]. “Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión”. [En línea]. *Verso e reverso* (2008), núm. 49. <<http://www.versoereverso.unisinos.br/index.php?e=13&s=9&a=111>>. [Consulta: 3 de junio de 2008].

AGUADED, J. I; TIRADO, R. “Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía”. *Educación* (2008), núm. 41, pp. 61-90.

APARICI, R. “Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación”. [En línea]. En: Programas de Nuevas Tecnologías y Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <<http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/13mitos/index.html>>. [Consulta: 8 de febrero de 2011].

ARANDA, D. “Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa”. *Comunicar* (2002), núm. 18, pp. 111-116.

ARIÑO, M. “Contingut de vídeo en línia: regulació 2.0? Una anàlisi en el context de la nova Directiva de serveis de mitjans audiovisuals. *Quaderns del CAC* (2007), núm. 29.

BALLANO, S. “Educación, medios de comunicación y sociedad. La transformación de la educación en un contexto de metamorfosis del espacio mediático”. V Congreso

Internacional Comunicación y Realidad. La metamorfosis del espacio mediático. Barcelona: Trípodos [Extra 2009], pp. 161-169.

BAZALGETTE, C. “La educación en los medios en el reino unido”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 33-41.

BARR, R. B. [et al.]. “(Re) pensar l’educació”. *Idees* (2004), núm. 21.

BECERRA, M. “La Sociedad de la Información”. [En línea]. Portal de la Comunicación. Aula Abierta/Lecciones básicas. <http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/11.pdf>. (Consulta: 5 de enero de 2010).

BERNABEU, N. “La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas”. [En línea]. Congreso Euro-Iberoamericano ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales. Sevilla, 13 y 14 de mayo 2010. <<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/publicaciones/congreso%E2%80%99Alfabetizacion-mediatica-y-culturas-digitales%E2%80%9D-13-y-14-de-mayo-2010comunicac>>. [Consulta: 10 de agosto de 2011].

BEVORT, E. “La educación en medios en Francia: Dificil consolidación, perspectivas futuras”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 43-48.

BREU, R. “Transversalitat: un brindis al sol”. [En línea]. *AulaMèdia* (2005), núm. 41. <<http://www.aulamedia.org/05/editomaig5.htm>>. [Consulta: 12 de agosto de 2011].

BUSQUET, J. [et al.]. “La recepción de las imágenes violentas por parte de los niños y niñas de 7 y 12 años. Análisis y resultados de los grupos de discusión”. Actas y Memoria Final. II Congreso Internacional de la AEIC. Málaga: Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 2010.

BUSQUET, J.; BALLANO, S.; ARANDA, D. [et al.]. “El uso de las tic y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Encuentros y (des) encuentros en la escuela y en el hogar”. Actas y Memoria Final. II Congreso Internacional de la AEIC. Málaga: Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 2010.

CASTILLO, P.; GASTALDI, L. “Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 13-20.

CLAREMBEAUX, M. “Presentación. Educación en medios en Europa”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 10-16.

COLL, C. “Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de innovación educativa* (2007), núm.161, pp. 34-39.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en un entorno digital”. [En línea]. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 2007. <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:ES:HTML>>. [Consulta: 5 de septiembre de 2011].

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Informe d'Avaluació. Projecte eduCAT 1x1: Una aproximació en la perspectiva de directores i directors de centres participants (2009-2010)*. [En línea]. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Programa per a la Reforma del Sistema d'Avaluació de l'Educació no universitària a Catalunya, 8 de juliol de 2010. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d%27avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/eduCAT1x1.pdf>>. [Consulta: 16 de febrero de 2011].

Currículum d'Educació Primària [En línea]. Decret 142/2007 DOGC núm. 4915. Annex 1 Competències Bàsiques. <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/competencies_pri.pdf>. [Consulta: 1 de diciembre de 2009].

Currículum d'Educació Secundària Obligatoria [En línea]. Decret 143/2007 DOGC núm. 4915. Annex 1. Competències Bàsiques. <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/competencies_eso.pdf>. [Consulta: 1 de diciembre de 2009].

Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. [En línea]. UNESCO, 22 de enero de 1982. <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF>. [Consulta: 10 de enero de 2011].

DE FONTCUBERTA, M. “La asociación internacional en educación en medios: Mentor”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 41-44.

DE LA CRUZ, G. “Los Ministerios de Educación y Ciencia y gobierno de Canarias. La transversalidad en los materiales institucionales”. *Comunicar* (1999), núm. 12, pp. 156-165.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ “Educat 1x1. Educar en un món digital per a aprendre a conviure”. [En línea]. Projecte ‘Escola 2.0 cofinançat amb el Ministeri d'Educació. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. <http://www20.gencat.cat/docs/msidgac/eduCAT%201x1/documentos/educar_mon_digital.pdf>. [Consulta: 8 de febrero de 2011].

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ “EduCAT 2.0 Instruments digitals al servei de l'aula”. [En línea]. <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Noticies/Documents/roda_prensa_090611.pdf>. [Consulta: 26 de agosto de 2011].

DEÓ, F. J. “L'eix transversal o la perfecció de la formula”. [En línea]. *AulaMèdia* (2007), núm. 60. <<http://www.aulamedia.org/07/editoabril7.html>>. [Consulta: 12 de agosto de 2011].

Discurso del Presidente del Gobierno en el Debate sobre el Estado de la Nación. [En línea]. Congreso de los Diputados, 12 de mayo de 2009. <http://www.elpais.com/elpais/media/ultimahora/media/200905/12/espana/20090512elpepunac_1_Pes_PDF.pdf>. [Consulta: 8 de febrero de 2011].

ELZO, J. “L’educació del futur i els valors”. [En línea]. En: *Debats d’educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; UOC, 2004. <<http://www.uoc.edu/dt/cat/elzo07047.pdf>> [Consulta: 25 de julio de 2009].

ESPINO DE LARA, R. “La educación holística. Instituto mexicano de estudios pedagógicos”. [En línea]. *OIE: Revista Iberoamericana de la Educación*, 2002. <http://www.rieoei.org/deloslectores_Filosofia_de_la_Educacion.htm>. [Consulta: 9 de octubre de 2008].

FERNÁNDEZ, J. “Entrevista a Marta Mata”. *T. E, Trabajadores de la Enseñanza* (2003), núm. 243.

FERRES, J. “La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors”. *Quaderns del CAC* (2006), núm. 25, pp. 9-17.

FLORES VIVAR, J. M. “Perspectivas de docencia, aprendizaje e investigación del ciberperiodismo para una emergente sociedad en red”. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura* (2008), núm. 36, pp. 53-63.

GABELAS, A. “Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 69-73.

GÁLVEZ, M. “La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 35-40.

GARAGORRI, X. “Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión”. *Aula de innovación educativa*, (2007), 161, pp. 47-55.

GARAGORRI, X. “Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo”. *Aula de innovación educativa*, (2007) 161, pp. 56-59.

GARCÍA MATILLA, A. “Publicitar la Educación en Comunicación desde la Universidad del siglo XXI”. [En línea]. Segovia, 1 de octubre del 2009. <<http://educomunicar.wordpress.com/tag/universidad/>>. [Consulta: 25 de julio de 2011].

GEORGES, C. “La educación de los medios en Suiza: El <<click>> frente a la <<lección>>”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 103-109.

GIFREU, J. (dir.) “L’educació en comunicació audiovisual”. *Quaderns del CAC* (2006), núm. 25.

GUMUCIO, A. “Comunicación y educación. Una deuda recíproca”. [En línea]. *La hojarasca* (2007), núm. 31. <<http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO31/alfonso.htm>>. [Consulta: 25 de julio de 2011].

HODKINSON, P.; LINCOLN, S. “Online journals as virtual bedrooms? Young people identity and personal space”. [En línea]. *Young* 2008 16 (1), 2008, pp. 27-46. <<http://www.paulhodkinson.co.uk/publications/hodkinsonlincon.pdf>>. [Consulta: 15 de septiembre de 2009].

HOLGADO, J. “La educación moral condorcetiana”. [En línea]. *Fuentes* (2006), núm. 7. <<http://www.revistafuentes.org/pdf/files/151.pdf>>. [Consulta: 6 de mayo de 2006].

ICDE. “The New Educational Frontier: Teaching and Learning in a Networked World”. [En línea]. International Council for open and distance education. The 19th ICDE World Conference on Open Learning and Learning in a Networked World, June 20-24, 1999. <<http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/>>. [Consulta: 26 de enero de 2011].

JACQUINOT, G. “Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia”. *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 29-35.

KRUCSAY, S. “Educación en Medios en Austria: Competencia, comunicación, autonomía”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 111-120.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. [En línea]. BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>. [Consulta: 25 de julio de 2011].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [En línea]. <http://www.madrid.org/dat_capital/loe/loe.htm>. [Consulta: 25 de julio de 2011].

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. [En línea]. <<http://gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio.pdf>>. [Consulta: 13 septiembre de 2011].

STRYKOWSKI, W.; KAKOLEWICZ, M.; MICKIEWICZ, A. “La enseñanza de los medios de comunicación en Polonia”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 83-90.

MARQUÈS, P. “¿Aprenden los niños menos con el ordenador?” [En línea]. <http://www.aefol.com/noticia/%BFAprenden_menos_los_ni%F1os_con_el_ordenador%3F/4168>. [Consulta: 21 de septiembre de 2011].

MARTÍ, I. “En el mundo ya no quedan niños. Entrevista a Neil Postman” [En línea]. *La Vanguardia* [Barcelona] (26 de agosto de 1994). <<http://elcorazondelhombre.com/>>

- index.php/opinion/entrevistas/88-entrevistas/160-en-el-mundo-ya-no-quedan-ninos>.
[Consulta: 21 de agosto de 2011].
- MASTERMAN, L. "The Media Revolution". *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22 (1993), pp. 5-14.
- MASTERMAN, L. "La revolución de la comunicación audiovisual". *Voces y culturas* (1997), núm. 11/12, pp. 119-129.
- MATTELART, A. "Pasado y presente de la Sociedad de la Información. Entre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la comunicación y la "Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información". *Telos*. (2006), núm. 67, pp. 13-26.
- MÈLICH, J. C. "Els reptes de l'ensenyament. Memòria, Tecnologia i humanitat". *La revista de Blanquerna*. (2008), núm. 18.
- MIRALLES, R. "Agustín García Matilla: Educar para la comunicación es educar para descubrirse a uno mismo". *Cuadernos de Pedagogía* (2009), núm. 395, pp. 40-45.
- NANZHAO, Z. "Las competencias en el desarrollo curricular". [En línea]. First E-forum on the approaches by competences. International Bureau of Education, Unesco, 2005. <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/Competencias_esp.pdf>. [Consulta: 19 de noviembre de 2008].
- NOGUERA, C. E. "La construcción de la infancia en el discurso de los pedagogos de la Escuela activa". [En línea]. *Portal Educared, Antesdeayer*. <<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/>>. [Consulta: 14 de noviembre de 2008].
- OCAMPO, A. "Una aproximación a la Enseñanza de la Comunicación". [En línea]. *Razón y palabra* (2003), núm. 33. <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/Anteriores/n33/aocampo.html#ao>>. [Consulta: 10 de noviembre de 2008].
- ONG, W. J. "Information and/or Communication: Interactions". *Communication Research Trends* Vol. 16 (1996), núm. 3, pp. 3-17.
- OROZCO, G. "Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina". *Comunicar* (1999), núm. 13, pp. 23-27.
- ORSINI, M. "Temas transversales: una experiencia de aula desde la educación comunicativa". *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 99-104.
- PARLAMENTO EUROPEO. "El PE sugiere introducir una asignatura de "educación mediática" en las escuelas europeas". [En línea]. Nota de Prensa del 16 de diciembre de 2008. <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=ES&type=IMPRESS&reference=20081216IPR44614>>. [Consulta: 11 de enero de 2011].

PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEOS. “Comunicado de 18 de diciembre de 2006: Competencias clave. Recomendaciones sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente”. [En línea]. Diario Oficial de la Unión Europea del 30 de diciembre de 2006. <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. [Consulta: 14 de diciembre de 2009].

PÉREZ TORNERO, J. M. “Hacia un nuevo concepto de educación en medios”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 21-24.

PIZANO, G. “Bases científicas de la educación como un proceso de comunicación”. *Investigación Educativa* Vol. 11. (2007), núm. 19, pp. 117-127.

PRENSKY, M. “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the horizon*, NCB University Press, Vol. 9 October 2001.

PRENSKY, M. “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?” *On the horizon*, NCB University Press, Vol .9 December 2001.

Quaderns del CAC: Llibre Blanc. L'educació en l'entorn audiovisual [Barcelona] (2003), núm. Extraordinari.

Quaderns del CAC: L'Educació en Comunicació Audiovisual [Barcelona] (2006), núm. 25.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [En línea]. Anexo I. Competencias Básicas. BOE, núm. 5, viernes 5 de enero 2007. <<http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/educacionsecundariaobligatoria.pdf?documentId=0901e72b80027c21>>. [Consulta: 30 de diciembre de 2009].

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave y el aprendizaje, de 18 de diciembre de 2006. [En línea]. Diario Oficial de la Unión Europea con fecha del 30 de diciembre de 2006. <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. [Consulta: 1 de septiembre de 2008].

Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Unesco. [En línea]. Youth Media Education. Seville, 15-16 February 2002. <http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville%2BRecommendations.rtf>. [Consulta: 10 de noviembre de 2008].

RIVOLTELLA, P. C. “Realidad y Desafíos de la Educación en Medios en Italia”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 17-24.

RODRIGO, M. [et al.]. “Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión”. Actas y memoria final: Congreso Internacional Fundacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). Santiago de Compostela, 2008.

ROIG, O. “La Escuela Moderna y la Renovación Pedagógica en Cataluña”. [En línea]. <<http://www.acracia.org/comferrer5.html>>. [Consulta: 10 de junio de 2008].

RUIZ, R. “Educación oculta que los niños que usan el ordenador en clase saben menos”. [En línea]. *La Razón* [Madrid] (22 de enero de 2011). <<http://www.larazon.es/noticia/5959-educacion-oculta-que-los-niños-que-usan-el-ordenador-en-clase-saben-menos>>. (Consulta: 21 de septiembre de 2011).

Segundo Congreso Internacional Comunicación 3.0. [En línea]. “Nuevos medios, nueva comunicación”. <<http://www.comunicacion3punto0.tk/>>. [Consulta: 26 de Julio de 2011].

SIEMENS, G.; WELLER, M. (coord.) “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [En línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 8 (2011). <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller-eng>>. [Consulta: 21 de Julio de 2011].

TUBELLA, I.; SÁNCHEZ, J.; TABERNERO, C. “Tàctiques i estratègies en els nous camps de batalla de la comunicació. Transformacions en l’ús, consum i producció de la informació a la societat xarxa”. *Trípodos* (2008), núm. 23.

TUCHO, F. “24º Congreso de la asociación internacional de estudios de comunicación social IAMCR, Porto Alegre (Brasil), julio de 2004. La educación en medios frente a sus retos actuales.”. *Comunicar* (2005), núm. 24, pp. 192-194.

TUCHO, F. “La Educación en Comunicación como eje de una Educación para la Ciudadanía”. *Comunicar* (2006), núm. 26, pp. 83-88.

TUCHO, F. “La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de enseñanzas mínimas” *Comunicar* (2008), núm. 31, pp. 547-553.

TUCHO, F. “Una aproximación a la educación en materia de comunicación en España”. [En línea]. En: *Aire Comunicación. Asociación de Educomunicadores*. <<http://www.ai-recomun.com/materiales/articulos.html>>. [Consulta: 25 de julio de 2011].

TULODZIECKI, G.; GRAFE, S. “Educación en medios de comunicación en Alemania: Desarrollo y situación actual”. *Comunicar* (2007), núm. 28, pp. 61-68.

UNESCO. “Conferencia Internacional de Toulouse. New directions in Media Education”. [En línea]. Toulouse: Unesco, 1990.<<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythe>

mes/stasya27012005175355.php>. [Consulta: 27 de noviembre de 2008].

UNESCO. “Conferencia Internacional Educating for the media and the digital age”. [En línea]. Viena: Austrian Federal Ministry-Unesco, 1999. <www.cremit.unicatt.it/allegati/documentation.pdf> [Consulta: 14 de noviembre de 2008].



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 2012
al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Vocal

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a
