

***Educación y
Medios de Comunicación
en el contexto iberoamericano***

***J. Ignacio Aguaded Gómez
Julio Cabero Almenara***
(Dirección)



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
SEDE IBEROAMERICANA. LA RÁBIDA.

*Universidad Internacional de Andalucía
Sede Iberoamericana de la Rábida*



Universidad de Huelva



UNIVERSIDAD
de SEVILLA

Universidad de Sevilla



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Universidad Nacional de Buenos Aires

Edita:  **Universidad Internacional de Andalucía**
Sede Iberoamericana de la Rábida

Colaboran: *Universidad de Huelva*
Universidad de Sevilla
Universidad de Buenos Aires

Colección: *«Encuentros Iberoamericanos», n° 1*

Dirección Colección: *Juan Marchena Fernández*

Secretaría Colección: *Felipe del Pozo Redondo*

Educación y Medios de Comunicación
en el contexto iberoamericano

Dirección: *José Ignacio Aguaded Gómez. Universidad de Huelva*
Julio Cabero Almenara. Universidad de Sevilla

Coordinación: *Roxana Morduchowicz. Universidad de Buenos Aires*

Colaboración: *Marcelino Pérez González*
Mª Amor Pérez Rodríguez
Manuel Monescillo Palomo
Julio M. Barroso Osuna

Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano

© **De la edición:** *Universidad Internacional de Andalucía.*

Sede Iberoamericana de la Rábida

© **De la dirección:** *J. Ignacio Aguaded y Julio Cabero*

© **De los capítulos:** *los autores correspondientes*

DL: H-176-95

ISBN: 84-7993-010-1

Diseño y autoedición: *Anma/Huelva*

Diseño cubierta: *ARS/Sevilla*

Impresión y encuadernación: *Imprenta Ortega/Huelva*

Editado en España. Printed in Spain

Publicación de carácter internacional

1ª edición: octubre de 1995

La televisión, generadora de un nuevo espacio educativo

Francisco Martínez Sánchez
Universidad de Murcia

Cuando se me ofreció participar en este Seminario Iberoamericano planteé la posibilidad de hacer una aportación que, en buena parte, ya ha podido ser conocida por los colegas de la América Latina, ya que fue el motivo de una teleconferencia impartida con motivo de Pedagogía '95, vía Hispasat, desde La Habana. Dicha teleconferencia, por aquellos arcanos de la técnica, no pudo ser vista desde España, por lo que me pareció que tenía sentido el utilizar este marco para poder contrastar opiniones sobre la temática de la que me ocupé en ella.

Se me podría decir antes de empezar que la televisión, como muchas otras tecnologías de la comunicación que se han desarrollado en la sociedad, será una moda pasajera y que los docentes, por numerosas razones, no la incorporarán a su trabajo de forma técnicamente significativa, tal como ha ocurrido con las que le han precedido. Haré un par de observaciones previas.

En primer lugar diré que estoy de acuerdo con quienes así piensan. Efectivamente la historia de la educación está plagada de

incorporaciones fallidas y de gastos tecnológicos excesivos para lograr fracasos esplendorosos. El cine didáctico por ejemplo, si bien esto dicho en Cuba no es muy correcto, ha supuesto grandes inversiones para un logro no acorde con el esfuerzo realizado.

Al profesor se le ha exigido y se le exige más de la cuenta, se traslada a él la responsabilidad de cualquier tipo de innovación, sin que exista una planificación previa que permita el logro de los objetivos previstos como fruto de una corresponsabilización.

Lo dicho me da pie para pasar a una segunda reflexión, y que tiene que ver con la formación de los profesores. La enseñanza es fundamentalmente un proceso de comunicación y salvo mínimas excepciones, la formación de los docentes se plantea básicamente en los aspectos relacionados con los contenidos y, en el mejor de los casos, con algún aspecto pedagógico, y digo pedagógico y no didáctico, conscientemente.

Con esta formación, tanto inicial como permanente, el profesor descubre, el primer día de ejercicio profesional, sus grandes carencias comunicativas, lo que le obliga a «descubrir mediterráneos» de forma autónoma, con lo que ello significa de esfuerzo tanto personal como profesional.

Por último, en este apartado de reflexiones previas quiero añadir que el sistema educativo formal, y por tanto el profesor, no deben ser quienes incorporen a la sociedad, de forma prácticamente exclusiva, cada uno de los contenidos, conductas, habilidades, etc. que vayan apareciendo en cada momento y que los responsables sociales consideren que hay que incorporar. Medio ambiente, tráfico, consumo, nuevos medios, salud, etc. son algunos de los contenidos que, día sí y día también, se incorporan a los sistemas educativos, haciendo responsable al profesor de su impartición junto con los contenidos tradicionales propios del sistema escolar, que por supuesto también debe impartir. Tanto el tiempo disponible, como las limitaciones humanas de los docentes hacen imposible estas imposiciones, conduciendo irremediabilmente al fracaso. Podría hacerse algún tipo de matización pero no sería suficientemente significativa.

Los poderes sociales disponen de otros sistemas de comunicación donde algunos de estos contenidos pueden tener una inserción coherente y con mayores posibilidades de éxito que en el sistema escolar formal, a la vez que sería necesario contemplar el hecho de que la incorporación de nuevos contenidos debería signifi-

car el abandono de otros que posiblemente dejan de tener significado.

1. Comunicación y enseñanza

El resultado de la enseñanza es el aprendizaje, pero el aprendizaje no podemos entenderlo aquí simplemente como la respuesta a un estímulo. Es un planteamiento demasiado simplista. La matización fundamental debe partir de que la respuesta, en un aprendizaje significativo, es consecuencia de una percepción y decodificación subjetiva consciente del mensaje, lo que significa que se ha realizado una valoración personal de los contenidos, interpretados a partir de los conocimientos y principios que ya se poseía.

Schramm (1973) describe la enseñanza de la siguiente forma: «el primero (el docente) acuerda proporcionar al segundo (alumno) una visión sistemática de conocimientos útiles y ofrecerle oportunidades y orientaciones para practicar lo que necesita aprender... El alumno, por su parte, acuerda aportar a la relación una cierta cantidad de confianza y de respeto por la orientación del profesor y la buena disposición para comprometerse en actividades de aprendizaje...; viene queriendo aprender». Podemos ver que se trata de poner en común, de comunicarse, en el sentido de lo que decíamos anteriormente.

Si contemplamos un esquema general de la comunicación, teniendo como referente los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos comenzar por interpretar y situar el aprendizaje propiamente dicho dentro del mismo, pero matizando que la enseñanza no es la comunicación, es un tipo especial de ésta, en la que de forma voluntaria y con la intencionalidad de enseñar y aprender, los implicados en el proceso interactúan dentro del marco general.

Siguiendo a Moles (1976) «... la repetición en sí de series de mensajes variados, pero compuestos todos por los mismos signos, conllevan un efecto a largo plazo mediante el cual el repertorio del receptor se va modificando lentamente y, adquiriendo nuevos signos que él ignoraba hasta el momento, tiende a confundirse con el repertorio del emisor. Éste es el proceso de aprendizaje».

El aprendizaje es un resultado natural de la comunicación. El

hecho de que este objetivo sea intencional no puede anular el principio anterior. Es un proceso intencionado de perfeccionamiento, tanto por parte del emisor como del receptor. Hay una actitud previa de predisposición tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (Rodríguez Diéguez, 1988).

Por último hay que retomar el criterio de Aristóteles y de Berlo y repetir aquí la intencionalidad persuasiva de todo proceso de comunicación y por ende de enseñanza. Se pretende influir en el receptor, en el alumno, haciendo que incorpore a su repertorio los contenidos, actitudes, valores, etc. que se le proporcionan. A todo lo dicho hay que añadir que los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que el resto de los procesos de comunicación, no se dan en el vacío. El entorno cultural, la realidad personal de emisor y receptor, condicionan significativamente todo el proceso. Entorno cultural que debe contemplar desde el propio proceso de aprendizaje, a las diferentes fases de éste, ya que el propio entorno forma parte tanto del código, como de los contenidos (Schramm, 1973).

Independientemente de que en algún momento pueda ser alterado por la incorporación de alguna tecnología adecuada, nos encontramos ante un esquema que básicamente será: una persona -el profesor-emisor- que posee unos conocimientos, aptitudes, etc., que codificará de acuerdo con una tradición cultural, que es la que corresponde a su entorno y con las características del canal que piensa utilizar, para el traslado de sus conocimientos en el espacio, y ocasionalmente en el tiempo, y que serán decodificados, también desde su cultura, por el alumno -receptor-, el cual adquiere parte del conocimiento que emitió el emisor, lo que significa un crecimiento de su repertorio personal que va unido a un crecimiento, teóricamente menor, del profesor. Dejo aquí este punto, que retomaré y matizaré más adelante.

1.1. Problemas de comunicación en la enseñanza

Hay un aspecto de la enseñanza que creo que es importante destacar, sobre todo en relación con el tema que nos ocupa y sacar de él las consecuencias oportunas. La relación espacio-temporal entre emisor y receptor, en general y entre alumno y profesor en nuestro caso, pueden mostrar diferentes situaciones, sin que ello deba significar que el proceso no pueda desarrollarse, aunque sí introduce variables significativas para el proceso.

Se trata de trasladar en el espacio y/o en el tiempo unos contenidos elaborados por el emisor, quien a su vez puede haber tenido la necesidad de trasladarlos en el espacio y/o en el tiempo, para que puedan llegar al receptor.

Cuatro situaciones diferentes pueden darse y cada una de ellas requerirá de un análisis y tratamiento diferenciado. El esquema siguiente resume estas cuatro situaciones:

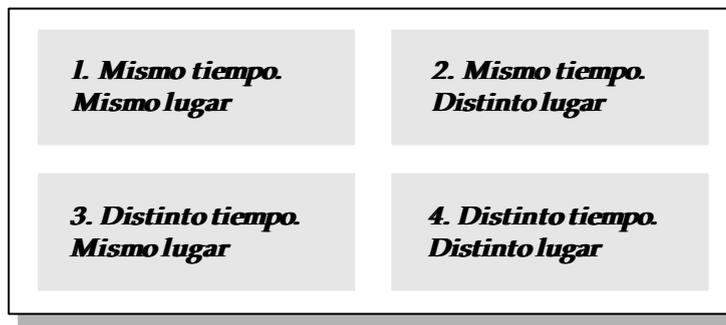


Figura 1

No entraré a contemplar cada una de ellas, pero sí quería hacer referencia a estas posibilidades con el fin de poner de manifiesto la necesidad de «traslado», tanto en el espacio como en el tiempo, según sea la situación de partida.

El hecho de que la situación más frecuente sea la enseñanza presencial propia de los sistemas escolares formales -y que se corresponde con la casilla 1- no significa que las otras no deban ser consideradas. Muy al contrario -y más en esta ocasión- son las otras situaciones las que deben tener un interés preferente, ya que incorporan problemáticas singulares que deberían ser superadas desde las nuevas tecnologías de la comunicación, tanto desde la perspectiva de los canales, como de los medios de comunicación propiamente dichos.

El concepto de enseñanza a distancia se estructura a partir de la no coincidencia en el espacio -y en ocasiones también en el tiempo- entre profesores y alumnos, que en el esquema se corresponde con las casillas 2 y 3, y que conlleva una serie de repercusiones metodológicas y organizativas.

Desde nuestra perspectiva, los aspectos que debemos desta-

car tienen que ver, lógicamente, con los metodológicos y más concretamente con los medios a utilizar en esta modalidad de enseñanza.

La imposibilidad de coincidencia entre emisor y receptor en los sistemas de enseñanza a distancia viene determinado por condicionantes del alumno, bien personales bien ambientales, y que configuran al menos cinco tipos diferentes de éstos:

- Personas con limitaciones físicas
- Personas limitadas por razones geográficas
- Personas limitadas por razones socioeconómicas
- Personas limitadas por razones laborales
- Personas de alto grado de cualificación

En los cuatro primeros estamos refiriéndonos a posibles alumnos de los sistemas escolares formalizados pero que, por diferentes causas, han de recibir esta formación mediante sistemas alternativos a los presenciales. En estas ocasiones, la enseñanza a distancia se nos muestra como el instrumento superador de limitaciones sociales de los alumnos, permitiendo un acceso a la enseñanza de sujetos que difícilmente podrían hacerlo con otros sistemas.

El último caso se refiere a un tipo de enseñanza a distancia de gran interés científico y social, ya que permite la actualización permanente de profesionales de los diferentes campos, sin necesidad de grandes inversiones económicas ni de desplazamientos.

De todo lo dicho se deduce que son factores relacionados con el espacio y el tiempo los que configuran el marco de referencia de la enseñanza a distancia, más allá de los contenidos propiamente dichos.

Los aspectos físicos que he incluido como definatorios de estas enseñanzas han quedado superados al incorporarse los canales de comunicación actuales. La extensión en el tiempo del proceso o la distancia física real entre profesores y alumnos no tiene ningún valor en este momento. Una clase a distancia, vía satélite por ejemplo, puede ser tan presencial como la impartida en cualquier aula, y si bien incorpora algún elemento diferenciador, éste no tiene que ver, precisamente con los aspectos más puramente pedagógicos y sí con las comunicativos.

La aparición del concepto de ciberespacio en tanto que un espacio abstracto, un «no-lugar» en el que se desarrollan procesos de comunicación y por ello se puede desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, incorpora elementos nuevos a considerar, entre los

que podríamos incluir, a modo de ejemplo, el entorno personal, los factores culturales, etc. los cuales aparecen ahora como variables nuevas y significativas (Martínez, 1994).

Ante la nueva situación comunicativa, tenemos que comenzar a matizar el concepto enunciado más arriba. La enseñanza a distancia habrá que entenderla con dos posibles significados: la enseñanza a distancia propiamente dicha y la teleenseñanza. A este respecto Pérez Martínez (1994, 119) escribe: «En la educación a distancia hay que distinguir dos tipos de realizaciones muy diferentes: a) El autoestudio a distancia, en el que no existe el contacto en tiempo real con el profesor; b) La teleenseñanza, que pretende establecer una comunicación directa entre el profesor y el alumno en el momento en que se está produciendo el proceso educativo» y añade que, en ella, «el concurso de las tecnologías de la información, en concreto de las telecomunicaciones, es imprescindible. El correo electrónico, la conferencia por ordenador, la audioconferencia, la videoconferencia, la radio/televisión con retorno de audio/mensajería y el aula virtual constituyen sistemas de teleenseñanza de reciente aparición».

Aparece la interacción directa y en tiempo real como el elemento básico y diferenciador entre la enseñanza a distancia convencional y la teleenseñanza. Si a esto añadimos que «los sistemas de distribución de televisión por cable, en la medida en que alcanzan con un medio físico poderoso el hogar de los abonados, constituyen una plataforma para ofertar alternativas de servicios interactivos». (Barrasa, 1994, 5), podemos deducir que los nuevos canales, las nuevas redes de comunicación, son el instrumento sobre el que, en estos momentos, se puede sustentar un sistema de teleenseñanza.

Centrándonos en el campo de los aspectos didácticos, las nuevas redes traen a la enseñanza a distancia la interactividad en tiempo real, aspecto imposible de contemplar dentro de la enseñanza a distancia tradicional; en definitiva permiten la transformación de ésta en teleenseñanza. Cierro aquí este paréntesis conceptual sobre el que no volveré en esta ocasión.

Independientemente de la problemática relacionada con el emisor y el receptor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe, en paralelo a ella, una problemática similar en la relación entre contenidos y receptores de los mismos. Los contenidos a aprender no siempre coinciden con quienes los han de aprender. La ense-

ñanza directa es problemática, no sólo desde el punto de vista metodológico, sino también desde el punto de vista de la relación de proximidad a los contenidos, lo que ha obligado, desde el inicio de los tiempos, a recurrir a la enseñanza mediada. Utilización de recursos, instrumentos, medios que, junto a facilitar el aprendizaje, nos aproximen físicamente los contenidos a aprender. Vuelve a aparecer y ahora con respecto a los contenidos, la relación espacio-tiempo como condicionante del proceso y los medios como facilitadores del mismo.

2. Espacio, cultura, televisión

Entre todos los medios de comunicación actuales es sin duda la televisión el que tiene una presencia social más amplia. La unión de la imagen y el sonido y la posibilidad de su traslado, prácticamente instantáneo, en el espacio, hace de ella un instrumento ideal para superar las barreras apuntadas anteriormente. Como consecuencia de sus características comunicativas, la televisión nos permite una aproximación en el espacio y en el tiempo de contenidos a los que por otros medios sería, cuando menos, dificultoso.

Pero la televisión, como cualquier medio, incorpora al proceso los condicionantes propios de su singularidad comunicativa, lo que debe obligarnos a incorporar los elementos y estrategias adecuadas para su superación.

No entraré en aquéllos que forman parte del medio desde el punto de vista de su configuración material y me centraré en las peculiaridades que considero tienen una mayor repercusión en el ámbito de la televisión educativa en general, y de forma más específica en la Televisión Educativa Iberoamericana.

El concepto de «espacio», en el mundo de las telecomunicaciones, no responde a valores físicos, sino que más bien está relacionado con otros aspectos que, si bien no pueden ser cuantificados desde estos criterios, sí deben ser considerados.

Para tratar de superar esta problemática se está generalizando el uso del término ciberespacio para definir el «no-lugar» en el que se interactúa utilizando fundamentalmente sistemas informáticos, pero que evidentemente también es válido el concepto para quienes lo hacen por medio de la televisión, indepen-

dientemente de cuáles sean los medios complementarios que faciliten esa interacción, ya que el espacio ha de ser contemplado de igual manera.

Si aceptamos el criterio que he adoptado, tenemos que contemplar la televisión como generadora de un ciberespacio en el que los sujetos que en él interactúan, deben acomodarse a unos criterios y significados propios del entorno comunicativo construido en base a este medio televisivo.

Partimos pues de que los diferentes sujetos y los diferentes medios que interactúan en un proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la televisión forman parte de un único ciberespacio, e incluso debemos añadir que forman un único espacio cultural, de una misma cultura que podríamos denominar cibercultura, que obliga a unas determinadas conductas, significados o principios de comportamiento, asumidos por todos los que intervienen en el proceso y que vienen determinados por la propia naturaleza del mismo y la singularidad que impone el canal en tanto en cuanto tal.

Independientemente de ello, cada uno de los sujetos que intervienen, se encuentran inmersos dentro de una realidad cultural propia y diferente de la del resto.

El entorno cultural personal, al que ya se ha hecho referencia, entendido como «su modo de vida, su lenguaje, sus formas de percibir, categorizar y pensar acerca del mundo, sus formas de comunicación no verbal y de interacción social, sus reglas y convenciones acerca del comportamiento, sus valores morales e ideales, su tecnología y su cultura material, su arte, su ciencia, su literatura y su historia» (Argyle, 1987), o como «... el modelo de comportarse y pensar por medio del cual los miembros de un grupo se organizan e interactúan unos con otros... formado por los valores del grupo, sus normas, sus tradiciones, creencias y estrategias» (Scheel y Branch, 1993), es el elemento que rodea el proceso, es lo que configura la realidad personal de emisor y receptor y condiciona significativamente todo él. Entorno cultural que debe ser contemplado tanto en el propio proceso de aprendizaje como en las diferentes fases de éste, ya que el entorno forma parte tanto del código, como de los contenidos (Schramm, 1973).

Ante la televisión, un proceso de comunicación, debe contemplar esas realidades culturales de emisor y receptor. El mensaje se estructura y se emite desde una realidad cultural concreta, la cual

condiciona su configuración y da significado a cada uno de sus elementos.

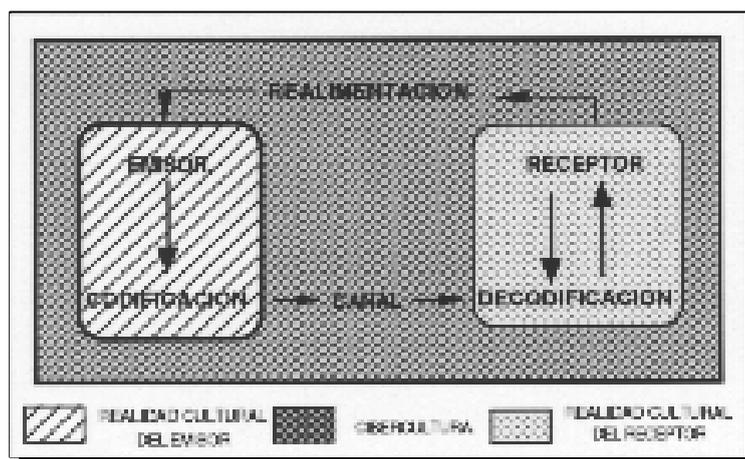


Figura 2

En el otro extremo del proceso, ese mismo mensaje, es decodificado en otra realidad cultural que será la que dará valor a los elementos significativos recibidos, pero sin olvidar que, ambos, se encuentran inmersos dentro del espacio cibercultural que a su vez condiciona el proceso. En la figura 2 se ha tratado de esquematizar este planteamiento.

La situación descrita introduce una nueva problemática que obliga a tomar en consideración los diferentes entornos culturales y a estructurar los mensajes teniendo presente esta variable, estableciendo procesos de realimentación que permitan conocer cuál ha sido el significado que para el receptor ha tenido. Pero junto a esta problemática, este hecho también incorpora una posibilidad de gran importancia para nuestro entorno cultural y para la Televisión Educativa Iberoamericana. El hecho de que los diferentes mensajes sean construidos desde diferentes realidades culturales nos facilita un acercamiento; acercamiento que se produce mediante un proceso de ósmosis, en el que la membrana porosa de la televisión, deja pasar significados, valores, tradiciones... cultura en definitiva, que enriquece a quienes intervienen en el proceso. Así el ciberespacio creado por la televisión se puede transformar, con el paso del tiempo, en un espacio cultural y educativo común que

permita un mayor conocimiento y con él una aproximación mayor de las diferentes culturas implicadas.

3. Televisión y enseñanza

Cuando hablamos de televisión educativa, consciente o inconscientemente, estamos metiendo en el mismo concepto dos tipos de televisión que, pudiendo tener algunos elementos comunes, son significativamente diferentes.

Un primer tipo de televisión educativa se relaciona con la formación a distancia y responde a planes perfectamente diseñados de formación reglada en campos concretos del conocimiento, que utiliza el medio televisivo como un instrumento más para tratar de aproximarse a los alumnos. La televisión trata de superar la distancia física entre emisores y receptores, a la vez que acerca determinados contenidos. Esta idea de televisión educativa tiene que ver con lo decía sobre la enseñanza a distancia. Desde este uso educativo adquiere todo su significado y justifica plenamente su incorporación al aportar su capacidad comunicativa.

La segunda acepción es la que hace referencia a los programas de televisión, que en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de diseños curriculares de enseñanza presencial. La televisión se transforma en un medio didáctico, en sentido estricto, que es capaz de mostrar determinados contenidos con una forma de representación diferente a las que utilizan otros medios, dejando de interesar su peculiaridad de superación de los aspectos espaciales entre profesor y alumno y manteniendo el interés por los contenidos y la superación del espacio y el tiempo.

La televisión educativa, en esta acepción, no la hace el emisor; la televisión la hace educativa el receptor, el usuario final, independientemente de la estructura y la intencionalidad del emisor.

Si admitimos la idea de que, desde esta perspectiva, rara vez un programa de televisión va a ser utilizado dentro de espacios curriculares durante su emisión, tendremos que admitir que un programa de televisión, no es, ni más ni menos, que un medio didáctico en manos de un docente, que decide integrarlo dentro de un diseño curricular concreto, que él ha creado para una situación singular y en el que ha de cubrir una función determinada que

también él ha decidido, más allá de la idea con la que ese programa se realizó, pasando a sus manos el control del mismo.

Si se asumen los criterios que apuntaba más arriba, debemos deducir de ellos que la televisión educativa, en su segunda acepción, la hace educativa el profesor, como usuario final y no la intencionalidad de los emisores. Sólo en la medida en que exista un profesor y la emplee con esa intencionalidad, integrándola dentro de un diseño curricular, la televisión educativa existirá; de lo contrario su existencia es, cuando menos, discutible. Es el profesor quien hace que la televisión tenga carácter educativo, independientemente de su estructura y contenido. Se le puede facilitar esta tarea creando programas que se aproximen a las posibles necesidades de los profesores, de forma que puedan participar en la solución de los problemas didácticos, pero en cualquier caso todo dependerá del profesor usuario final de este producto.

Llegado este punto podemos decir que: O toda la programación de televisión puede ser educativa o la televisión no puede ser educativa.

Cualquier programa de televisión puede tener un valor educativo en la medida en que se integre dentro de un diseño curricular, cumpliendo una función concreta, previamente definida por el docente, la cual deberá ser evaluada al finalizar el proceso. La televisión, en este caso, ha adquirido su valor didáctico por medio de la acción del profesor. Un telediario en sí mismo no es educativo; la televisión por sí sola no puede ser educativa, no reúne los elementos necesarios para serlo, pero sí puede aportar elementos, de forma hoy por hoy inmejorables, para determinadas acciones educativas, pero sin olvidar que es el docente quien le da ese valor.

Todo lo dicho no debe interpretarse en el sentido de que todo los programas que se emiten por un canal de televisión pueden tener las mismas potencialidades desde una perspectiva didáctica. Es evidente que determinados programas, por el tipo de contenidos, por su estructura narrativa, por el lenguaje utilizado, etc. estarán más próximos de los intereses escolares, entendidos éstos en su acepción más amplia, que otros que traten temas más lejanos. Podemos aceptar la posibilidad de establecer una programación, de carácter educativo, cuyo objetivo sea facilitar a los docentes materiales televisivos que, utilizando los recursos comunicativos de la televisión, le aproximen temas que le son lejanos por diferentes razones.

3.1. La televisión como medio didáctico: implicaciones

Si bien he dicho que el profesor hace a la televisión educativa, también es verdad que la televisión condiciona la forma de hacer de aquél.

La televisión, como medio de comunicación, tiene unas peculiaridades, impone unas formas singulares que el docente no puede obviar y que en ocasiones se olvidan.

La percepción que de la televisión tiene el alumno en el aula es la misma que la que ha desarrollado a lo largo del tiempo dentro de su espacio familiar. La televisión se asocia a situaciones de relax y descanso. Junto a esta situación conceptual estamos ante un medio cuyos mensajes pasan en el tiempo, planteando problemas el volver sobre ellos.

La integración didáctica de la televisión obliga al profesor a crear los entornos necesarios para superar estas importantes limitaciones pedagógicas, bien creando un ambiente adecuado de atención, diseñando guías de observación de los programas videográficos, desarrollando materiales impresos complementarios, etc., sin las cuales este medio no tiene sentido y añadiría con Cabero (1994, 174) que «el éxito de una serie de televisión está en estrecha relación con la sensibilidad, imaginación, creencias e interpretación del medio y del currículum, que pueda tener el profesor».

Sin dejar de tener importancia lo apuntado sobre la integración didáctica de la televisión, creo que es en la evaluación de los contenidos recibidos por medio de la televisión donde deberíamos tener una mayor precaución.

La evaluación de cualquier tipo de contenidos, indiferentemente de cuál ha sido el canal por el que se han adquirido, se realiza por medio de un proceso de verbalización, bien oral -en la menor de las ocasiones- o bien escrito.

Cuando incorporamos la televisión como medio para la adquisición de algún conocimiento, no debemos olvidar que la estructura de los mensajes que proporciona este medio no están codificados y estructurados con el mismo rigor y precisión para su decodificación como puede estarlo el lenguaje escrito. La televisión no dispone de un código unívoco de interpretación, de lectura si se quiere, influyendo en el proceso de decodificación por el receptor un buen número de variables, todas ellas significativas. La

realidad personal, la tradición cultural, la cultura, el entorno, etc. son factores determinantes en el proceso de interpretación de los mensajes proporcionados por el medio televisivo.

Cuando al alumno, que ha recibido el mensaje por medio de la televisión, le evaluamos los conocimientos adquiridos por ese medio, normalmente, le obligamos a que nos traduzca su interpretación de los mismos a un lenguaje, preferentemente, alfabético y por tanto estructurado, olvidando que, como decía Eco (1974, 226) haciendo un análisis con otro objetivo: «comprender no es verbalizar».

Desde este punto de vista, sería aconsejable estudiar los caminos y diseñar los procedimientos para que el alumno pudiese expresarse, utilizando los mismos códigos y elementos expresivos con los que recibió el mensaje; lo que requiere un nuevo concepto de la función de la evaluación.

Sólo en la medida en que haya existido una preocupación previa por enseñar a traducir los mensajes audiovisuales a mensajes alfabéticos y a la inversa, podremos utilizar cualquier tipo de medio y evaluar en consonancia con los códigos empleados en la emisión y recepción del mensaje; en el caso contrario, el resultado de la evaluación, debe ser puesto, cuando menos, en entredicho. Dejo aquí esta pequeña anotación -ya que no es nuestro tema- y continuaré avanzando.

A la vista de lo expuesto, podemos empezar a vislumbrar la posibilidad de dos situaciones de enseñanza propiciadas desde la televisión y que ofrecen aspectos y cuestiones diferentes, a la par que nuevos, en el ámbito educativo.

Por un lado debemos contemplar la enseñanza a distancia propiamente dicha, soportada por medio de la televisión en tanto que canal de comunicación, la cual se configura en base a la creación de un nuevo espacio de comunicación o ciberespacio, en el cual profesores y alumnos pueden comunicarse mediante la utilización de la práctica totalidad de los recursos expresivos de la comunicación presencial, si bien se establece un tipo nuevo de relaciones entre los sujetos implicados ya que del profesor y del alumno impersonal e incluso anónimo de la enseñanza a distancia tradicional, se pasa a profesores y alumnos conocidos entre sí, los cuales, utilizando las capacidades de los nuevos canales (redes de cable y satélites de comunicaciones), pueden interactuar en tiempo real mientras forman parte de un «aula» singular en la que unos y otros,

utilizando los criterios comunicativos impuestos por el medio, establecen un espacio de comunicación educativa realmente nuevo. Hablamos de teleenseñanza y no de la enseñanza a distancia tradicional (Martínez, 1995).

Con el fin de poder precisar algo más lo que estoy abordando, es necesario diferenciar dos tipos de enseñanza a distancia, que guardan relación con el agrupamiento que hice con anterioridad.

Un primer tipo tiene que ver con la enseñanza cuyos contenidos se corresponden con los sistemas formales y que, como decía, atiende a sujetos con algún tipo de impedimentos para asistir a los centros convencionales. En este caso, la televisión educativa debe utilizar al máximo sus cualidades expresivas y comunicativas, de forma que sus códigos de representación y sus recursos de presentación, narración, etc. ayuden a superar el aislamiento físico del receptor, a la par que favorezcan la comprensión y el interés por los temas expuestos.

El otro tipo de enseñanza a distancia es el que se refiere a la formación permanente de profesionales con un alto grado de cualificación, en el que el interés de la televisión educativa radica en los contenidos y en el emisor de los mismos, lo que significa que la construcción de los programas no requiere de los recursos expresivos del medio ya que la motivación, el interés y la adquisición de los contenidos por el receptor no hay que crearla, ni siquiera favorecerla, existe a priori dada la naturaleza de este alumno y el tipo de contenidos que se imparten. En este caso, la televisión educativa permite una actualización permanente y de muy alta cualificación de los sujetos que, por su trabajo o responsabilidad, requieran de ella.

Este tipo de formación está proliferando durante los últimos años -mejor meses- gracias al desarrollo de las comunicaciones vía satélite, apareciendo en el mercado empresas e instituciones que ofrecen este tipo de capacitación.

Por otro lado, se debe considerar la situación que se crea con la incorporación de la televisión, en tanto que medio didáctico, en la que el profesor, tal como decía, incorpora, en su diseño de clase, la utilización de un programa de televisión, normalmente en soporte vídeo, ya que como dice Salinas (1992, 23) «no pueden comprenderse hoy sin hacer referencia el uno al otro», y que permite el acercamiento de determinados contenidos, acercamiento que podemos contemplar tanto desde el punto de vista de permitir un

análisis singular de los mismos, como desde la perspectiva de un traslado en el espacio y/o en el tiempo, aspecto este último al que ya he hecho referencia anteriormente.

Contemplada desde esta perspectiva, la televisión educativa, a la vez que nos proporciona estas posibilidades nos obliga a adecuar nuestros diseños al nuevo medio.

Debe integrarse totalmente dentro del diseño y no quedar como un elemento aislado cuyo objetivo, con demasiada frecuencia, no suele pasar de ser motivador, lo que significa un derroche de capacidades comunicativas.

Parece evidente que la enseñanza a distancia mediante la televisión requiere de un sistema organizativo singular y al que no me referiré por entender que cae fuera de nuestro interés actual, si bien sí haré alguna consideración más adelante al contemplar la Televisión Educativa Iberoamericana.

Creo que puede ser de mucho más interés para todos nosotros el que me centre en la problemática organizativa que debe suponer la incorporación de la televisión en los centros escolares convencionales.

Dejando a un lado los problemas de equipamiento necesarios en el aula para que sea posible el empleo de la televisión, debemos centrarnos en algún aspecto organizativo que conlleva la disponibilidad de los programas necesarios, el diseño y construcción de los materiales complementarios y la adecuación del material videográfico a las necesidades y objetivos concretos de cada caso.

Ya desde Babilonia y Pérgamo, actualizado en época reciente por Eco en El nombre de la rosa, la biblioteca se ha configurado como el centro del conocimiento, el lugar al que es necesario acudir para la adquisición de la ciencia. Pero la biblioteca -y su nombre ya nos lo indica de forma evidente- se ha configurado y aún hoy se configura en la práctica totalidad del mundo, en base al libro. El libro ha sido el medio de comunicación por excelencia que ha permitido el traslado de la información en el espacio y en el tiempo.

La aparición de nuevos medios que permiten ese mismo traslado debería haber llevado emparejado una transformación de las bibliotecas, facilitando la entrada en ellas de los nuevos soportes y adecuado sus organizaciones y estructuras a la nueva realidad. Algunos intentos se vienen haciendo en este sentido de forma casi generalizada, pero no pasan de lo anecdótico evitando, no se si consciente o inconscientemente, una reforma sustantiva.

Las posibilidades y formas de utilización del libro y del vídeo vienen mediatizadas por las diferencias técnicas y comunicativas entre ambos soportes. En tanto que el libro permite reproducir su información mediante la simple técnica de copiar su contenido, utilizando instrumentos muy simples, la televisión precisa de medios técnicos más complejos. A su vez el acceso a esa información puede hacer de forma sencilla y rápida en el primero, en tanto que en vídeo es más dificultosa.

Esta diferenciación elemental y rápida, referida exclusivamente a la estructura material del medio, ya nos debe obligar a introducir ciertas necesarias transformaciones.

Por lo que respecta al acceso a la información, junto a los problemas materiales de equipos y espacios adecuados para el visionado y la copia de secuencias concretas -necesidades que primero se manifiesta- tenemos que contemplar la necesidad de catalogación singular de los programas disponibles, en el sentido de poder conocer, no sólo los contenidos generales de cada programa, sino la forma de estar tratados y los códigos utilizados en su representación.

Con relación a los fondos, e independientemente de los programas de producción propia, las adquisiciones deben contemplar una doble vía. La primera es la compra en el mercado de aquéllos que se considere oportuno, requiriendo de los profesionales del centro los criterios previos que faciliten una toma de decisiones sobre los mismos. El segundo procedimiento debe tener en cuenta la legislación de los diferentes países sobre los derechos de autor de los programas de televisión, y más en concreto con los aspectos de esta legislación que tengan que ver con la utilización en las aulas de programas procedentes de la televisión, tanto pública como comercial.

Si la legislación lo permite, y en el caso concreto de la Televisión Educativa Iberoamericana no solamente lo permite sino que lo favorece y aconseja, debe establecerse un sistema de grabación de programas que permita un enriquecimiento de los fondos sin los costos económicos que debería llevar emparejado.

El problema que plantea esta posibilidad es la de la grabación indiscriminada de programas de dudoso interés en ámbitos concretos, lo que obliga a establecer sistemas de toma de decisiones sobre cuáles deben ser los programas a incorporar y cuáles no tienen interés para el centro concreto. La grabación bajo demanda y

la creación de un consejo que establezca los criterios y evalúe periódicamente las programaciones de las diferentes cadenas son las dos posibilidades más operativas, ya que la grabación indiscriminada de programas lleva a una saturación nada práctica y a asumir unos costes elevados e inútiles.

Por último y de la misma forma que en su momento se formó al profesorado para la incorporación a sus diseños de los diferentes medios, incluido el libro, la biblioteca debe contemplar la necesidad de esa formación, al menos durante el período de acomodación e integración del nuevo medio, facilitando los conocimientos necesarios para que la incorporación de la televisión al aula no sea un fenómeno anecdótico y fruto de la novedad y la moda.

Conscientemente no he hablado de centros de recursos ya que entiendo que es la biblioteca del centro el verdadero centro de recursos de la institución y por tanto no se precisa crear nuevos espacios, sino adaptar los existentes a las nuevas realidades.

Referencias bibliográficas

- ARGYLE, M. (1987): *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid, Alianza Universitaria.
- BARRASA, G. (1994): *Los contenidos de las nuevas redes*. Documento serigrafado.
- BERLO, D.K. (1960): *The process of communication, an introduction to Theory and Practice*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- CABERO ALMENARA, J. (1994): «Retomando un medio: La televisión educativa», en *CMIDE: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, Ayuntamiento, 161-193.
- ECO, U. (1974): «¿El público perjudica a la televisión?», en MORAGAS, M. de (1971): *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona, Gustavo Gili, 218-235.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994): «Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: El futuro inmediato», en *Pixel-Bit*, 2, 3-17.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995): *Los nuevos canales de la comunicación en la enseñanza*, en CABERO y MARTÍNEZ SÁNCHEZ (1995): *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

MOLES, A. (1976): *Theorie de l'information et perception esthétique*. Paris, Denoel.

PÉREZ MARTÍNEZ, J. (1994): «Experiencias educativas», en FUNDESCO (1994): *Apuntes de la sociedad interactiva*. Madrid, FUNDESCO, 117-130.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1988): «Comunicación y enseñanza», en RODRÍGUEZ ILLERAS (Comp.) (1988): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós, 133-144.

RODRÍGUEZ ILLERAS J.L. (Comp.) (1988): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1992): *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares.

SCHEEL, N.P. y BRANCH, R.C. (1993): «The role of conversation and culture in the systematic design of instruction», en *Educational Technology*, 33,8, 7-18.

SCHRAMM, W. (1973): *Men, messages and media. A look at human communication*. Harper & Row.