

LICERA RUIZ, Ángel (2012). Medios de comunicación social y didáctica de las ciencias sociales: una educación formal para la educación informal de los medios de comunicación social. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 3 – Didáctica en General. Parte IX – Didáctica de las Ciencias Sociales. São Paulo: editorial skepsis +. pp. 506-543 [ISSN 2177-9163]

url: [www.editorialskepsis.org]

CONVOCATORIA “DIDÁCTICA EN GENERAL” – EDUSK. N. 3 – 2012.

COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patricia Bressan

Doctora en Filosofía USAL/ES

[patricia**bressan**@editorialskepsis.org](mailto:patriciabressan@editorialskepsis.org) / pbsbressan@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en www.editorialskepsis.org]

EVALUADORES EXTERNOS

Acácio Alexandre Pagan [Brasil]
Universidade Federal de Sergipe
apagan.ufs@gmail.com

María Isabel Vera Muñoz
Universidad de Alicante [España]
vera@ua.es

Antoni Santiesteban Fernández [España]
Universidad Autónoma de Barcelona
antoni.santiesteban@uab.cat

María Olga Macías Muñoz
Universidad del País Vasco [España]
mariaolga.macias@ehu.es

Cecilia Parceros Torre
Universidad de Valladolid [España]
celiaparceros@hotmail.com

Montserrat Oller Freixa
Universidad Autónoma de Barcelona [España]
montserrat.oller@uab.cat

Joan Pagès [España]
Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

Pedro Miralles Martínez
Universidad de Murcia [España]
pedromir@um.es

José Manuel Márquez de la Plata Cuevas [España]
Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola.
jmarquez@ceuandalucia.com

Sebastián Molina Puche
Universidad de Murcia [España]
smolina@um.es



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** La temática que abordo en este artículo estaría a caballo entre una revisión crítica y una propuesta de actualización sobre las formas de abordar las implicaciones de la influencia educativa de los medios de comunicación social y su incidencia en la didáctica de las ciencias sociales.
- **Tema y contexto del artículo.** La temática de este artículo prosigue en las preocupaciones de trabajos anteriores en torno a la incidencia educativa de los medios de comunicación social. En esta ocasión me centro en el reto y la respuesta que la escuela y la didáctica de las ciencias sociales deben ofrecer a los retos que suponen para la educación formal la incidencia de los métodos y contenidos educativos de los medios de comunicación. El ámbito de observación se centra principalmente en España.
- **Motivación personal e investigadora.** Esta temática entronca con mi preocupación investigadora en torno a las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Y en este campo, la influencia de los medios de comunicación social, como agentes de educación informal, son un factor de singular importancia.
- **Problema de investigación.** Frente a la facilidad con que los medios de comunicación social ejercen su influencia en base a las características de sus métodos, recursos y mensajes, la escuela tradicional y la didáctica de las ciencias sociales permanecen estancadas en un rechazo o una inadaptación altamente perjudicial para los intereses educativos de los jóvenes educandos.
- **Supuestos de investigación.** Ante este panorama no cabe ni el rechazo irreflexivo ni la complacencia irresponsable. Se precisa investigación y propuestas de actuación en torno a la conciliación de los lenguajes de los medios y de la TV y las prácticas educativas escolares.
- **Método, la labor y la decisión metodológica.** La lógica del desarrollo de este artículo discurre por un planteamiento y descripción del problema; una argumentación de los elementos y contenidos sobre los que se asienta la discusión; para finalizar con unas reflexiones y propuestas de actuación.
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** Una temática tan actual y trascendente como la que se aborda en este artículo demanda aportaciones que amplíen la perspectiva de los docentes en torno a sus necesidades formativas, por un lado, y a su actuación profesional, por otro.
- **Importancia científica dos resultados del artículo.** La evaluación y la respuesta a esta cuestión por parte del propio autor del artículo me parecen de alguna manera improcedentes por prematuras y subjetivas.



RESUMEN

Vivimos en una sociedad mediática que impone sus contenidos, métodos e interpretaciones de la realidad, sobre todo a sus jóvenes consumidores. La didáctica de las ciencias sociales debe implicarse en estos procesos analizando, orientando y aprovechando los propios atributos de la educación informal de los medios de comunicación social.

PALABRAS-CLAVE: Medios de comunicación social, didáctica de las ciencias sociales, influencias, relaciones, retos.

ABSTRACT

We live in a media a media oriented society that imposes on young consumers its contents, methods and understanding. The social studies teaching methods should get involved in that media process by means of analyzing, guiding and fully exploiting the teaching resources provided by mass media.

KEYWORDS: Mass media, social studies teaching, influences, relations, challenges



MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EDUCACIÓN FORMAL PARA LA EDUCACIÓN INFORMAL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL**SOCIAL MASS MEDIA AND SOCIAL STUDIES TEACHING: A FORMAL EDUCATION FOR THE INFORMAL SOCIAL EDUCATION OF THE MASS MEDIA**Ángel Liceras Ruiz¹**INTRODUCCIÓN**

Sin duda vivimos en un mundo mediatizado (algunos opinan que sobremediatizado), en una sociedad mediática en la que los medios de comunicación son vehículos a través de los cuales circula una parte importante del conocimiento humano. En este sentido los medios son importantes agentes educativos que *juegan un papel cada vez más relevante en el acceso a ese conocimiento debido a que han adquirido progresivamente una dimensión socializadora, y, por lo tanto, pedagógica que, para bien o para mal, está revolucionando el sistema educativo* (FONTCUBERTA, 2009)². Si adoptamos como objeto de la didáctica de las ciencias sociales (en adelante DCS) *analizar, diseñar e investigar a cerca de las técnicas de didáctica-divulgación-comunicación y los procesos de comprensión-*

¹ Doctor en Geografía. Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Miembro del Grupo de Investigación HUM 718 (Plan Andaluz de Investigación). Las líneas de investigación actuales se orientan en el Campo de la Geografía (estudio del paisaje) y en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales; y los Medios de Comunicación Social y las Ciencias Sociales) principalmente. Correo electrónico de contacto aliceras@ugr.es

² FONTCUBERTA, M. (2009): Medios de comunicación y sociedad compleja: un desafío para la educación del siglo XXI. Disponible en <http://digitalpunto.doc.files.wordpress.com/2011/03/medios-de-comunicacion-y-sociedad-compleja.pdf> Acceso en 29/02/12



conocimiento con respecto a la información que las ciencias históricas y geográficas aportan (HERNÁNDEZ, 2011)³, es evidente que estos presupuestos tienen una estrecha relación con las manifestaciones, en contenidos y formas, que otorgan los medios de comunicación social (en adelante MCS) a sus productos.

La influencia de los MCS, como agentes de Educación Informal (EI) (entendida ésta como aquellos procesos educativos que tienen lugar en el transcurso normal de las relaciones sociales, de la vida cotidiana, y en los que las personas, de manera no organizada, asistemática y a veces no intencional, adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento), resulta ser en muchas ocasiones más eficaz que la propia Educación Formal (EF) y la labor de los enseñantes. Los MCS pueden desarrollar, impulsar o potenciar una gran diversidad de efectos e interacciones entre ellos. Como apunta MORDUCHOWICZ⁴, los MCS y las nuevas tecnologías han modificado la manera de construir el saber, el modo de aprender y la forma de conocer, lo que ha llevado a conformar unas relaciones conflictivas entre los MCS⁵ y la educación formal. Todos estos aspectos interesan a la DCS y le plantean el reto de estudiar en qué ámbitos y de qué manera incide la potencial influencia educativa de los medios, y dar respuesta a las demandas que las conclusiones conllevan.

Abordar el análisis de cómo los MCS construyen el conocimiento social requiere adentrarse en la reflexión sobre sus contenidos, como elementos básicos del conocimiento; sobre los esquemas de

³ HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2011): La iconografía en didáctica de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de Las Ciencias Sociales* nº 68, pp.7-16.

⁴ MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.

⁵ RUBINOVICH, G. (2010): Medios en contextos escolares. Una relación potente pero conflictiva. *Novedades Educativas*, nº 239, pp. 30-31.



conocimiento, como representaciones que poseen las personas sobre las distintas parcelas de la realidad; y sobre las estructuras, como esquemas operativos que representan la capacidad para entender y procesar la realidad. A eso entraremos.

LOS CONTENIDOS DE LOS MEDIOS SON INFLUYENTES AGENTES DE EDUCACION INFORMAL

En la actualidad nadie pone en cuestión la influencia de los medios en general y de la televisión en particular, a la hora de transmitir un universo simbólico de referencia común, crear realidad y generar pautas de comportamiento social⁶.

Se han cumplido ya más de 30 años desde que se publicara el Informe McBRIDE avalado por la UNESCO, y siguen vigentes y acentuados muchos de los planteamientos formulados en él. Entre ellos, la consideración de los medios de comunicación como escuelas paralelas. Pues aunque sus contenidos no sean estrictamente educativos ni produzcan conocimiento sistemático, generan efectos de socialización capaces de competir con la institución escolar⁷. Y somos muchos los que compartimos esta convicción: *hoy día el conocimiento está más influido por los medios de comunicación de masas que por la educación⁸* es decir, más por la EI de los MCS que por la educación formal (EF) de la escuela.

No es de extrañar que en la actualidad los MCS sean una fuente privilegiada de formación de opinión, creación de hábitos y

⁶ CÁCERES, M. D. (2007): Telerrealidad y aprendizaje social. *ICONO 14. Revista de Comunicación y nuevas Tecnologías*, nº 9, pp. 1-21.

⁷ McBRIDE, S. (1980): *Un solo mundo. Voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica (FCE) y UNESCO, México, D.F.

⁸ LÓPEZ HERRERÍAS, J. (1998): *Cómo librarse de la tele y sus semejantes*. Madrid, Editorial CCS. p. 31.



costumbres, pautas de comportamiento público, expectativas sociales y culturales y, desgraciadamente, factor decisivo en la educación y socialización de los menores⁹.

LÍMITES DE LA INFLUENCIA DE LOS MASS MEDIA

El tema de los efectos y/o influencias de los MCS, y de la TV en particular (la TV se considera hoy día el medio de comunicación de mayor fuerza socializadora), en sus consumidores ha sido objeto de numerosas investigaciones desde mediados del pasado siglo. Las conclusiones de estos estudios han circulado entre las que atribuyen a los medios una capacidad indiscriminada de influencia directa y homogénea a todos los individuos; y las que cuestionan la linealidad del proceso y relativizan mucho más las influencias. Entre ambos polos, multitud de interpretaciones. Pero, aunque los resultados de las investigaciones sobre los efectos de los MCS no son unánimes, no dejan de ser contradictorios y no son absolutamente significativos, entre las distintas interpretaciones parece haber algunos consensos: en que los medios influyen a sus audiencias, pero no en la naturaleza de los efectos; en que el análisis de los efectos de los medios es una tarea muy compleja porque el alcance de esas posibles influencias es el resultado de multitud de factores que interactúan y son difícilmente aislables; y también en que los niños son especialmente vulnerables a los mensajes televisivos. Parece evidente que los mensajes difundidos por los medios de comunicación influyen en los conocimientos, valores, sentimientos y actitudes de sus receptores, aunque no de forma directa y determinista, no

⁹ GONZÁLEZ BALLESTEROS, T. (2001): La comunicación social: ¿Responsabilidad pública o privada? En T. Fernández García y A. García Rico (Coords.), *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp.17-31.



siempre ni en todos esos planos ni con la misma intensidad en todos los receptores. Además, la eficacia de la pantalla a la hora de “transmitir” información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento se ve filtrada o catalizada por la intervención simultánea de otros mediadores como el grupo de iguales o los adultos con los que interactúan los niños.

Sabemos que hay diferencias entre mirar, entender, aceptar, creer, influir o representar, que nos cercioramos de lo que vemos y oímos en comparación con lo que sabemos o creemos, que de todos modos ignoramos u olvidamos gran parte de ello y que nuestras respuestas a los medios, tanto en particular como en general, varían según los individuos y a través de los grupos sociales, de acuerdo con el género, la edad, la clase, la etnia y la nacionalidad, y también a lo largo del tiempo. Es sentido común. Dice SILVERSTONE¹⁰.

Así pues, no es posible adjudicar a los medios un papel maléfico *per se*, porque los niños no son pasivos frente a ellos. No obstante, no parece que la dieta mediática sea el mejor referente educativo para unas personas que están despertando a la vida. La escuela no tiene el monopolio de la enseñanza, pero resulta una quimera y un disparate pensar que viendo TV se logra formar individuos personal y socialmente competentes.

En cualquier caso, la potencial influencia de los medios en los aprendizajes en sus clientes tiene unos condicionantes en las circunstancias que definen su consumo: en el caso de los niños y la TV, cuánta ven; también en qué ven, en la dieta audiovisual que

¹⁰ SILVERSTONE, R. (2004): *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires, Amorrortu.



mantienen; y en qué condiciones la consumen. Es decir, el uso que hacen de este medio.

SOBRE EL CUÁNTO

La TV es objeto predilecto de consumo para los niños, y domina de largo sobre el uso de otros MCS. En España cada niño español vio la televisión en 2009 una media diaria de 159 minutos. Este es uno de los consumos televisivos más significativos de Europa, según un estudio hecho público por Eurodata TV Worldwide en 2010. Esto representa un consumo considerable si tenemos en cuenta que en el colegio están 270 minutos diarios. Que los niños ven mucha TV es una cuestión relevante, pero también lo es la consideración de qué ven y en qué condiciones la miran.

SOBRE QUÉ

En nuestra sociedad contemporánea el caudal de información al que nos vemos expuestos resulta inmenso, y, frente a quienes opinan que los alumnos cada vez saben menos, se esgrime el argumento de que tienen menos conocimientos de materias regladas, pero saben de más cosas. Muchas de esas cosas son cuestiones aprendidas al margen de la educación normalizada y, en realidad, fruto de lo que se denomina educación informal.

La TV ofrece programas culturales (reportajes, documentales...) enormemente interesantes y solventes, pero estos no son del interés general de los televidentes (ninguno de estos programas figura entre los más vistos) y mucho menos entre la juventud, no es ese el perfil de los programas seguidos por niños y jóvenes. Ante la práctica ausencia de una programación específica dirigida al público infantil,



se produce un desplazamiento de esta audiencia hacia los programas destinados aparentemente a los adultos. Así, las emisiones en la franja del *prime time* nocturno figuran entre las que cuentan con más audiencia infantil. Más del 60% de los niños ven la TV después de las 10 de la noche, porcentaje que asciende al 85% los fines de semana¹¹. El resultado: del tiempo total que pasan los niños viendo televisión, el 75% corresponde a programación no específica para ellos y sólo el 25% a programas infantiles. En España los horarios de protección al menor, con dos franjas diarias de superprotección, no se respetan: *España es el país europeo que más incumple el horario de protección infantil*¹².

Con la implantación en España de la TDT a principios de 2010 y la aparición de los canales temáticos en abierto se produce un concentración del consumo infantil en unos pocos programas y canales (2 ó 3) que alcanzan el 57% de la audiencia infantil. Pero en ninguna de las páginas web de las cadenas que emiten los programas infantiles más seguidos por este sector de audiencia (*Clan TVE* y *Disney Channel*) se incluyen pistas ni criterios que permitan tomar una decisión sobre la pertinencia o no de exponer ese producto a un nivel de edad u otro¹³.

El consumo de muchos programas no se decide realmente por su interés o su calidad, sino por eliminación. Muchos niños ven televisión mientras realizan otra actividad al mismo tiempo como, por

¹¹ UNIVERSIDAD DE NAVARRA: la influencia de la televisión en el fracaso escolar. Comunicación Institucional, 21/05/2007. Disponible en <http://www.unav.es/noticias/250507-06.html> Acceso en 16/02/12

¹² (IX Informe de seguimiento del Código de Autorregulación de las Televisiones. Centro Universitario Villanueva. ATR. 2010).

¹³ BERMEJO (2011): Viejos esquemas, nuevas oportunidades. Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT. *Revista Experiencias*, nº 87 - Abril - Junio 2011. Disponible en http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOS/REVISTA/Experiencias_87TELOS_EXP/ERIEENCIAS/seccion=1223&idioma=es_ES&id=2011051209340001&activo=7.do Acceso en 14/02/12



ejemplo, hacer las tareas escolares, merendar o cenar. En este escenario ¿con qué contenidos se relacionan los jóvenes telespectadores a través del consumo mediático?

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL, PROMINENTES GENERADORES Y DIFUSORES DE EDUCACIÓN INFORMAL

Buena parte de la EI que antes proporcionaba el entorno familiar a los hijos ahora son los medios de comunicación quienes la proveen. Aunque de una forma más inconsciente que consciente, implícita que explícita, los medios son siempre educativos en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que lo hacen. A través de los MCS los chicos aprenden mucho y desde muy pequeños. *Seguramente la TV es el instrumento de socialización más poderoso que ha existido a lo largo de la historia de la Humanidad*, dice YUBERO¹⁴, y la relación que establecen con la TV repercute, sin duda, sobre su percepción del mundo, sobre el conocimiento y el comportamiento social y sobre las relaciones que construyen con la escuela, relaciones en las que aparecen las “ideas previas” obtenidas como tele-espectadores. A los medios de comunicación e información tradicionales y a los más recientes como los videojuegos, el software educativo y las bases de datos en CD-ROM, que suponen una importante fuente de EI, se unen ahora los nuevos medios de telecomunicación: la tecnología informática, la red www, el correo electrónico, las reuniones virtuales; el teléfono móvil, etc.

¹⁴ YUBERO, S. (2003): Socialización y aprendizaje social. En D. PÁPEZ; I. FERNÁNDEZ; S. UBILLOS y E. ZUBIETA (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid, Pearson. pp. 819-844.



Los medios de comunicación influyen en los receptores a través del lenguaje, del vocabulario que utilizan, las categorías conceptuales que establecen, las relaciones que plantean y, cómo no, las ideologías y criterios de valor que presentan. En un proceso comunicativo en el que predomina un sentido unidireccional de la información, es decir, una desproporción entre el número de emisores (una pequeña minoría de la sociedad) y de receptores (las masas, que no pueden responder y no responden directamente al emisor). En estos "laboratorios psicosociales" se procesa la información, la interpretan, incluyen o excluyen contenidos, deciden orientaciones (definen la manera en que se habla de un tema o de un grupo determinado) y otorgan valoraciones, y con ello predisponen el modo cómo los lectores organizan sus ideas.

A través de los MCS sus usuarios pueden aprender, pues, cosas de diferentes ámbitos de la vida social y cultural: obtienen informaciones, aprenden comportamientos, valores, maneras de entender la realidad y las prácticas sociales. A partir de ahí proyectan esos esquemas a situaciones cotidianas de su vida real. Pero con más frecuencia de la deseable algunos aprendizajes derivados del consumo de los MCS no resultan recomendables. Los efectos educativos deformadores que propalan los MCS se pueden producir en todos los ámbitos del conocimiento, pero si consideramos que los referentes sociales son los que más fácilmente procesan y más temprano desarrollan los niños, queda clara la trascendencia de esta influencia en los aprendizajes sociales de los jóvenes aprendices.



EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

No cabe duda de que el consumo infantil y juvenil de MCS y de nuevas tecnologías aporta capacitaciones positivas para muchos de sus usuarios, pero también tiene contrapartidas negativas. Esos alcances de la relación de las personas con los medios pueden ser muy diversos, y se suele distinguir entre efectos superficiales, que resultan transitorios o puntuales, y cambios profundos que suponen transformaciones en la personalidad de los individuos. Tanto unos como otros pueden tener una gran importancia, porque la acumulación y la interrelación de los primeros puede hacer que de pasajeros acaben teniendo efectos significativos, sistemáticos y estructurales en los individuos y los grupos sociales¹⁵.

Las “distancias” entre la educación televisiva y la educación escolar son cada vez más grandes. Unos ejemplos, entre tantos, del divorcio entre los contenidos y métodos de la educación y los de los medios audiovisuales, podríamos encontrarlos en los estilos de aprendizaje que desarrollan los jóvenes espectadores en su relación con los MCS. No casan los estilos de aprendizaje que ejercitan los jóvenes ante la televisión, y los que se proponen y practican en la escuela. Sabido es que las personas aprendemos de diferentes formas, porque nos enfrentamos a las experiencias de aprendizaje desde una combinación de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que cada cual articulamos de manera personal y cualitativamente diferente. También nuestra herencia, las experiencias de vida y las exigencias del ambiente determinan en parte cómo percibimos y procesamos la información. Y, en realidad, no existe un estilo de

¹⁵ DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, M. (2004): Informe Pigmalión. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm> Acceso 20/02/12.



aprendizaje más correcto que otro, pero resulta más eficaz aquél que es capaz de adaptarse estratégicamente a las características de la tarea, ejercitando habilidades y desarrollando con ello capacidades de procedimiento y de pensamiento. Pues bien, este objetivo se perjudica con el mal uso (abuso) de la televisión. Es verdad que muchos estudiantes suelen utilizar un conjunto limitado y pobre de estrategias con independencia de las que requiera la situación de aprendizaje, pero este escenario se ve acentuado por la influencia de los medios de comunicación que manejan los aprendices, ya que la TV desordena las secuencias de aprendizaje y, para muchos, ofrece unos mensajes y contenidos tan “elaborados” que ponen en riesgo la creatividad y el pensamiento estratégico del público infantil adicto al consumo televisivo. El resultado: el aprendizaje televisivo suele ser un aprendizaje de mala calidad en cuanto a la forma y generalmente en cuanto al fondo (contenido) que contagia y extiende al aprendizaje escolar.

Refiriéndose a la influencia en los procesos de comprensión de la realidad a través de los medios, P. y M. DEL RÍO¹⁶ afirman que en los últimos veinte años se ha dado en todo el mundo un deterioro adicional de los procesos de conocimiento, al pasarse desde un pensamiento construido instrumentalmente sobre el poder abstractivo del lenguaje escrito (que obliga a descontextualizar para comprender) a otro fundado sobre códigos orales y sobre la imagen, los referentes reales de esa construcción instrumental se deterioran y pierden su estabilidad. Así, de un “escriturocentrismo”¹⁷ se ha pasado a la

¹⁶ DEL RÍO, P y M. (2008): La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, pp. 99-108.

¹⁷ PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, pp. 49-50. Disponible en



dominancia de la imagen en los procesos de aprendizaje propiciado por los nuevos lenguajes audiovisuales, y es sabido el gran poder simbólico de las imágenes, de su enorme capacidad de sugestión. Este paso de la letra escrita a la fotografía y al cine supuso el paso de lo abstracto a lo concreto y de lo estático a lo dinámico, lo que para algunos¹⁸ supone la conversión del "homo sapiens" en "homo videns" cuyo resultado es un nuevo analfabetismo con barniz de "conocimiento". Ver no es lo mismo que comprender.

Con en el consumo de TV los niños y jóvenes desarrollan unos estilos de aprendizaje que luego no aplican en la escuela. De los diversos estilos de aprendizaje (activo o reflexivo; sensorial o intuitivo; secuencial o global, visual o verbal), la TV fomenta primordialmente el aprendizaje visual. Los aprendices visuales aprenden mirando (televisión) y son capaces de recordar mejor lo que ven. En este sentido es en el que decimos que existe una brecha en cuanto a los estilos de aprendizaje que fomenta la EF (primordialmente reflexivo, secuencial, verbal) y los estilos de aprendizaje que los alumnos desarrollan como televidentes. Desde la perspectiva escolar esta situación puede provocar insatisfacción en el estudiante teleadicto, pobre aprovechamiento académico, pobre participación, bajo interés y motivación, y fracaso escolar en última instancia.

Otros potenciales efectos del consumo mediático se cifran en generar en muchos alumnos la creencia de que ya saben muchas cosas sólo porque las han visto o porque han oído hablar de ellas en la TV, y las han aprendido sin esfuerzo.

http://pdf.rincondelvago.com/comunicacion-en-la-sociedad-de-la-informacion_jose-manuel-perez-tornero.html Acceso en 21/02/12.

¹⁸ SARTORI, G. (2008): *"Homo videns", la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus 8ª edic.



EFFECTOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALES

Tanto en el proceso de adquisición y transmisión de información como de conocimientos los medios juegan un papel fundamental. La televisión es un importante medio socializador mediante el cual el niño va construyendo una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea y se erige en referente esencial en el ámbito educativo a la hora de obtener una determinada concepción del mundo.

Así, una cuestión relevante a considerar es el papel de los MCS como constructores de la realidad. En nuestra sociedad actual buena parte de lo que conocemos del mundo nos llega a través de los MCS, pero éstos no sólo reflejan la realidad sino que, en buena medida, también la definen y ofrecen una imagen (falsa o, al menos, sesgada) del mundo. Los MCS, *con esa capacidad de intervenir en el transcurso de los acontecimientos, para influir en las acciones de los otros y crear un universo simbólico en el que pensamos, actuamos, sentimos, etc... son los definidores de la realidad cuando no creadores de la misma*, dice THOMPSON¹⁹. Nada objetable en sí, pues bien es verdad que toda presentación de la realidad es una representación, que no existe un espejo fidedigno de la realidad, que no es posible transmitir una visión objetiva de la realidad y que, como señala LUHMANN²⁰, el sistema de la ciencia no es el único que garantiza el sentido de la realidad social. Pero el resultado es que los medios y la TV, orientados por la línea de sus intereses, construyen la realidad. Y la relevancia de ello estriba en que la consecuencia más común es

¹⁹ THOMPSON, J. B. (1998): *Los media y la modernidad*. Barcelona, Paidós. p. 34.

²⁰ LUHMANN, N. (2000): *La realidad de los medios de masas*. Barcelona, Anthropos.



que la gente tiende a incluir o excluir de sus propios conocimientos los que los MCS incluyen o excluyen, con lo cual éstos se erigen con la capacidad de decirles a las gentes qué deben pensar, creando lo que se llama “opinión pública”, una opinión pública que es volátil e ignorante porque ha sido fácilmente “adoctrinada” por los medios.

El resultado es que en la construcción del conocimiento juegan un papel muy importante los contenidos asumidos desde la EI, con frecuencia mayor que el ejercido por la EF. MORDUCHOWICZ recoge la siguiente experiencia:

Niños de la escuela primaria de Francia debían de explicar en una encuesta aquello que sabían sobre Cristóbal Colón. Pese a tratarse de un contenido curricular expresamente analizado en la clase con los docentes de años anteriores, la mayoría de las respuestas evocaba informaciones de un documental televisivo y de un filme cinematográfico, antes que las aprendidas por los alumnos en la clase. Sin embargo, cuando se les preguntaba dónde habían aprendido lo que sabían sobre Colón, casi nadie mencionaba la película. La mayoría de los niños respondía “de la escuela”. Los chicos aprenden de la pantalla, aun sin darse cuenta de ello²¹.

²¹ MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.



INFLUENCIAS SOBRE LAS FORMAS DE SER Y ENTENDER EL MUNDO

Los medios son referentes esenciales en el ámbito educativo a la hora de obtener una determinada concepción del mundo, afirma Fontcuberta²². Esto, en unos momentos como los actuales en los que la sociedad es un asunto interpretativo²³, resulta de especial relevancia. La visión tradicional de los medios que les atribuía tres funciones: informar, formar y entretener ha visto alterada la secuencia. Hoy día los objetivos económicos de las empresas editoras de medios de comunicación han colocado entretener antes que informar y relegado absolutamente la faceta de formar.

Pese a todo los MCS poseen una dimensión socializadora a través de la cual generan creencias y pautas de comportamiento más o menos inconscientes que son capaces de configurar y distorsionar nuestras percepciones de lo que nos rodea. Con este conjunto de convicciones conceptualizamos nuestra experiencia, los juicios sobre la historia, las opiniones sobre las cosas, sobre el futuro, sobre lo que debemos valorar o lo que debemos hacer, aunque las personas no caigan en la cuenta de que tienen esas creencias inconscientes²⁴.

Así pues, la función de la TV y de los MCS en general como difusores de EI la realizan también como inspiradores de las representaciones individuales y las representaciones sociales que construyen las personas y los grupos a partir de las informaciones que reciben de esos medios. Unos medios de comunicación que no se

²² FONTCUBERTA, M. (2009): Medios de comunicación y sociedad compleja: un desafío para la educación del siglo XXI. Disponible en <http://digitalpunto.doc.files.wordpress.com/2011/03/medios-de-comunicacion-y-sociedad-compleja.pdf> Acceso en 29/02/12

²³ INNERARITY, D. (2005): *La sociedad invisible*. Madrid, Espasa. p. 56.

²⁴ HARMAN, W. (2001): *El cambio de mentalidad*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.



limitan a presentar la vida social, política y cultural, sino que la *re-presentan*, componiendo una imagen de la realidad que resulta ser *su* imagen, pero en virtud de la cual construimos la nuestra. Son lo que se llama “representaciones sociales” (RS), esto es, modos comunes de ver el mundo y movernos en él; creencias arraigadas dentro de una sociedad sobre las cuales se generan actitudes positivas o negativas. Es la teoría de MOSCOVICI²⁵ sobre el origen social del conocimiento que, aunque hoy día aún sigue suscitando algunas reservas entre los psicólogos sociales y sociólogos, resulta una buena elaboración teórica, útil para explicar la formación y la naturaleza del pensamiento social en determinados aspectos.

Las RS que propician los MCM a menudo funcionan como marcos cognitivos, como una especie de “andamios mentales” que influyen fuertemente en la forma en que procesamos la información social. Algunas de las razones por las que los MCM operan como privilegiados instrumentos de formación de RS radican en su omnipresencia, su poder de infiltración y en su capacidad de crear la realidad.

En resumen, podemos decir que tanto los MCM como las RS que conforman son la fuente y el producto de un enorme bagaje de conocimientos que se antepone, filtra y proyecta las posibilidades y el resultado de la educación que se ofrece en las instituciones educativas.

²⁵ MOSCOVICI, S. (1981): *L'âge des foules: un traité historique de psychologie des masses*. París, Fayard.



UNA VISIÓN DE LA REALIDAD SIMPLIFICADA Y SIMPLIFICADORA

Los Medios presentan unos contenidos disgregados, sin jerarquía y generan una "cultura mosaico"²⁶ en la que la narración de la complejidad no suele ser uno de sus objetivos de los MCS²⁷. Pero en una realidad compleja como la que vivimos, donde no existen decisiones ni acontecimientos aislados, en la que todos estos tienen causas y efectos que pueden producirse en ámbitos muy distantes del lugar en que acontecen, simplificar es distorsionar. Como afirma BACHELARD²⁸, lo simple no existe; sólo existe lo simplificado.

Pero un importante efecto del poder socializador de la TV es el de homogeneizar la mentalidad de los ciudadanos, una labor uniformadora de las representaciones sociales que proyecta sobre niños y adolescentes. El hecho de que el mensaje de los MCM no vaya destinado a un individuo concreto sino a un público heterogéneo, favorece la uniformidad de valores, modelos y pautas culturales estándar; que todos, de forma gregaria, sigan las mismas opiniones, tiendan a los mismos gustos, centros de interés social y comportamientos. Y así, como señala OTERO²⁹, mientras la realidad se complica, las mentes se simplifican.

De esta monocultura homogeneizadora es difícil discrepar. Es el efecto que NOELLE-NEUMANN³⁰ ha denominado "la espiral del

²⁶ MOLES, A. (1978): *Sociodinámica de la cultura*. Barcelona, Paidós.

²⁷ FONTCUBERTA, M. (2006): Simplificación periodística. La realidad como mosaico. *Cuadernos de Información*, nº 19, 30-35.

²⁸ BACHELARD, G. (1985): *La formación del espíritu científico*. México, Fondo de Cultura Económica.

²⁹ OTERO, H. (2004): La comunicación: realidad y mentira en nuestra sociedad. *A vivir*, nº 199, 10-17.

³⁰ NOELLE-NEUMANN, E. (1995): *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona, Paidós (capítulos 20 y 21).



silencio”, una secuela de la concentración de medios por la que se favorece la presentación de una misma información a un gran número de personas y la tendencia a crear una especie de pensamiento común: juntos los medios parecen representar el consenso, y crean un clima en el que las personas analizan continuamente las opiniones generalizadas en el espacio público a fin de no emitir un criterio que les parezca al margen de la sociedad. Si los individuos ven que los MCS defienden una opinión que no es la suya no osarán expresarla creyendo que son sólo ellos los que piensan así. De esta manera, debido a una “espiral de silencio”, los medios ganan mucha más influencia, porque quienes no comparten este consenso tienden a callarse, y la infancia y la juventud son unos estratos sociales especialmente gregarios.

Si tenemos en cuenta que durante la época de la infancia y adolescencia se desarrolla la capacidad reflexiva de la persona, el consumo irreflexivo de TV no parece resultar el medio más adecuado para fomentar dicha capacidad.

INFLUENCIAS SOBRE LOS VALORES

Con esa conformación de la realidad mediática, los medios de comunicación tratan de organizar y ordenar nuestra visión de mundo y también nuestros valores: lo que es bueno y lo que es malo; lo que es positivo y lo que es negativo; lo que es moral y lo que es inmoral. Los medios nos proponen qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer. En suma, los MCM en general crean así modelos de convivencia, valores y actitudes que, en su sempiterna tendencia a la simplificación, son proclives a presentar bajo formas de una doble



moral, a base de enfrentamientos binarios entre bien (nosotros) y mal (los otros)³¹.

Entre las actitudes que se filtran en los MCM se encuentran también los tópicos, los estereotipos y los prejuicios, y también concepciones sobre la violencia, una actitud/práctica que se ha convertido en un problema con muchas variables y dimensiones en las sociedades modernas³².

INFLUENCIAS SOBRE LOS COMPOR TAMIENTOS

La capacidad vicaria es uno de los mecanismos que pone en marcha el ser humano a la hora de interaccionar con los medios, y los niños son excelentes imitadores. La TV, al mismo tiempo que ofrece experiencias enriquecedoras para el aprendizaje de niños y jóvenes, con modelos prosociales de conducta, también les muestra modelos antisociales que pueden aprender a imitar. Junto a la imitación de las formas de vestir, de alimentarse, de hablar o de comportamiento, los niños imitan modelos adultos, en muchos casos modelos a los que no deberían parecerse jamás, que condicionan sus metas de futuro y el desarrollo de su personalidad. Estas pautas imitadoras pasan frecuentemente desapercibidas y se difunden fácilmente, porque la imitación se generaliza más cuanto menos se la reconoce como tal³³.

Los programas que muestran las vidas ajenas en sus aspectos más cotidianos tienen la virtualidad de ser una importante fuente de

³¹ HALIMI, S. y RINDEL, A. (2007): La conspiration. Quand les journalistes (et leurs favoris) falsifient l'analyse critique des médias. En J. BRICMONT y J. FRANK, *Chomsky*, Paris, Cahier de L'Herne pp. 233-243.

³² LICERAS, A. (2007): Los medios de comunicación de masas y las representaciones sociales sobre la violencia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 52, pp. 83-96.

³³ LICERAS, A. (2010): Medios de comunicación social. Influencia y responsabilidad educativa. *Novedades Educativas*, nº 239, 19-23.



aprendizaje social porque presentan modelos de conducta, en un proceso por imitación ya explicado por BANDURA³⁴.

Sin establecer relaciones causa-efecto, sí parece que los receptores, por una especie de ósmosis comunicativa, terminan impregnados de ciertas conductas que se reproducen de forma mimética... La emisión reiterada de un comportamiento termina por adquirir un cierto carácter de normalidad o una aceptación que, sin aprobar los hechos, los justifica por habituales. SUÁREZ³⁵.

La sociedad en que vivimos rinde culto a la juventud, a la rebeldía, a la trasgresión. El golpe de fortuna, la gran oportunidad, la "operación triunfo", el disfrute momentáneo son grandes aspiraciones de muchos jóvenes, y en la TV encuentran reflejo. No hay otro ámbito de difusión cultural como la TV que reproduzca estos valores y comportamientos, y mucho menos con su poder de penetración. El poderoso sistema publicitario, profusamente aireado en los medios, fomenta interesadamente el "juvecentrismo", y se dirige directamente a los niños y jóvenes considerándoles como clientes potenciales a los que "vende" diversión y goce para el presente sin plantearles metas para el futuro³⁶.

Muchas telenovelas y teleseries, *reality shows*, *talk shows*, programas de debate, tertulias, series de dibujos animados, etc. propalan la mala educación, la frivolidad, el egoísmo, hedonismo, consumismo, falsos conceptos sentimentales y sexuales, la rebeldía, el culto a la popularidad a la presencia física, el consumismo, el amor al dinero, la poca objetividad de la información, la insensibilidad ante

³⁴ BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.

³⁵ SUÁREZ, J.C. (2006): *Los límites éticos del espectáculo televisivo*. Sevilla, MAD. pp. 97-98

³⁶ RAMO TRAVER, Z. (2000): *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. CISS Praxis.



la violencia, etc., como realidades “normales” de la modernidad y no como falsos valores. Pocos padres querrían que sus hijos se parecieran a muchos personajes de las teleseries.

APORTACIONES AL FRACASO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN INFORMAL Y LA CULTURA MEDIÁTICA DE LOS MCS

El problema de la calidad de los contenidos televisivos y su impacto en la infancia está emergiendo en los últimos años como uno de los factores centrales para comprender los lastres o los déficit más preocupantes que afectan al empeño educativo y para responder a la cuestión de cómo educar en un universo simbólico con múltiples lenguajes y contenidos. P. y M. DEL RÍO³⁷.

Ya en 1981 un profundo estudio del California Assessment Program ponía en evidencia la sólida relación que parece establecerse entre el tiempo frente a la TV y el éxito académico. *Los niños con éxito escolar suelen ver en general menos la televisión y tienden a escoger programas potencialmente beneficiosos para su desarrollo³⁸.*

Este aspecto del consumo tiene su estimable importancia no sólo desde la perspectiva de sus efectos o influencias potenciales, también por el tiempo que quita al niño para otras actividades necesarias y provechosas para su formación integral.

Finlandia año tras año lidera el ranking de los 28 países cuyos sistemas escolares han sido analizados por la OCDE, mientras que España se sitúa entre los puestos de cola, y entre las claves del éxito

³⁷ DEL RÍO, P y M. (2008): La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, pp. 99-108.

³⁸ DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. y del RÍO, M. (2004): Informe Pigmalión. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm> Acceso 20/02/12.



escolar de los alumnos finlandeses están sus hábitos lectores. Tres de cada cuatro niños finlandeses de 15 años afirman leer todos los días por el mero placer de hacerlo. Por el contrario, la TV y los videojuegos no entran en sus hábitos diarios, y mucho de su tiempo libre lo pasan con otros amigos discutiendo sobre los deberes.

SOBRE CÓMO

Se consolida el hábito de consumo solitario de la televisión en estancias de la casa distintas al salón común familiar, ganando terreno la presencia del televisor en el dormitorio infantil (en 2007 este equipamiento alcanzaba ya el 40,4 por ciento en los hogares españoles)³⁹. Así mismo, sólo el 30% de los padres españoles ven "siempre" o "casi siempre" la televisión con sus hijos. Y dos de cada tres padres españoles reconocen que no controlan lo que ven sus hijos. Las familias con pocos recursos formativos y los niños procedentes de familias con menor nivel económico pueden estar más desprotegidos frente a la influencia negativa de la TV y son, por contra, los que pasan más tiempo ante la televisión⁴⁰.

En la última década, con la aparición y desarrollo de nuevas pantallas (Internet, videojuegos, móvil), no es el tiempo de consumo dedicado a ver televisión el que se ha visto más reducido, sino el tiempo de ocio dedicado a otras actividades (como hacer deporte o jugar con otros niños).

³⁹ AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) (2008). *4º Estudio de Audiencia Infantil/Juvenil* [en línea]. Disponible en: <http://www.aimc.es>

⁴⁰ IORTV (Instituto Oficial de Radio y Televisión) (2005): *Programación Infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Ministerio de Asuntos Sociales. RTVE.



LA DIDÁCTICA DEL ESPECTÁCULO

Los medios audiovisuales asientan buena parte de su poder de penetración en los modos y maneras en que transmiten sus contenidos. En este sentido podría distinguirse entre lo que llamaríamos "didáctica del espectáculo" y aquéllos otros métodos más profundos.

Los MCS utilizan unos recursos y estrategias que, por su capacidad de impacto y características de formato, son difícilmente igualables por la EF. La comparación de las condiciones de emisión y recepción del mensaje, y de los métodos de transmisión, entre la EF escolar y la EI de los MCM pone en una deslucida situación a la escuela.

La escuela exige regularidad, constancia y esfuerzo; ofrece su educación en horarios rígidos; con contenidos seleccionados al margen del gusto de los receptores; a los que se les limita la libertad de desplazamiento durante el acto educativo; con mediadores que se seleccionan por su capacitación profesional, no por su personalidad y apariencia atractiva; con prácticas educativas que se mantienen tristemente ancladas en demasiados corsés tradicionales. Con esto, en más ocasiones de las deseables, los hábitos, intereses, estilos y aficiones de los alumnos quedan fuera de las paredes del aula.

Frente a este panorama, la incidencia de la EI de los MCM se ve reforzada porque su recepción se suele hacer en ambientes cómodos, con libertad de movimientos para los espectadores-consumidores; mediante un lenguaje muy estudiado y elaborado por expertos en comunicación que lo hacen muy accesible; produciendo mensajes que se adornan con las galas del espectáculo y que "enganchan" fuertemente con la personalidad de los jóvenes; porque los espectadores eligen la temática que quieren contemplar (si no,



zapping) y el horario en que quieren conectarse; con mediadores (presentadores, actores y actrices, cantantes, tertulianos, etc.) que resultan muy atractivos y preparados (personajes simpáticos y agradables, que si no son competentes –rentables- no se les contrata o prorroga), y otras muchas veces personajes impresentables (“famosos”) carentes de la más mínima solvencia intelectual y ética, pero llamativos para este tipo de audiencia; mediadores (unos y otros) con los que se establece una vinculación afectiva (que potencia su influencia imitativa) y que obtienen-poseen un prestigio social (lo que aumenta su poder de credibilidad); con mensajes que se manifiestan bajo varios códigos simultáneos, con amplitud de medios y recursos tecnológicos (una música pegadiza, unas imágenes sugerentes), que abordan temáticas divertidas, entretenidas, cercanas a los intereses (¿creados?) de la audiencia y que les otorgan un gran crédito entre el mundo infantil y juvenil. Y es que *no se puede olvidar que el gran poder de los medios, y en particular de la TV, es afectivo más que racional; su capacidad de hacer sentir más que de hacer pensar* ⁴¹. No es extraño que con tan formidables recursos pedagógicos su potencial capacidad de influencia resulta muy grande.

Una clara conclusión: en todos estos aspectos reseñados, los MCM, la TV, aventajan a la EF en capacidad transmisiva y persuasiva. Mientras, la escuela se debate tratando de parchear los efectos de la EI con estrategias, planes y programas improvisados y dubitativos, cuando no inexistentes.

⁴¹ SUÁREZ, J.C. (2006): *Los límites éticos del espectáculo televisivo*. Sevilla, MAD, p. 15.



LA DIDÁCTICA PROFUNDA DE LOS MEDIOS

Cómo no, claro que la EI de los medios tiene sus aspectos positivos e interesa mucho resaltarlos también:

- Significa una importante fuente de educación para la comprensión y se muestra muy adaptativa a los intereses de los individuos.
- Permite ampliar el horizonte de posibilidades formativas.
- No mediatiza el aprendizaje a un espacio o a un horario ni a unas condiciones ambientales determinadas.
- Existen innumerables oportunidades de ponerse en contacto con ejemplos y situaciones de los que derivar aspectos educativos positivos.
- En el campo de las Ciencias Sociales favorece una visión interdisciplinar e integrada de la realidad social.
- Propicia la aplicación y el ejercicio de métodos didácticos privilegiados de la DCS como el método por descubrimiento o indagación, o el método por estudio de casos.

Junto a las anteriores prácticas, los medios, la TV han impuesto otros modos de producirse que suponen cambios profundos en las formas de intermediar sus contenidos con los receptores. Como analiza FERRÉS⁴², la nueva cultura de la imagen tiene enormes potencialidades que conviene recoger y adaptar por la DCS:

- La cultura audiovisual es multisensorial, afecta a más sentidos que el del lenguaje escrito.

⁴² FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.



- En ella el relato es omnipresente en todas sus manifestaciones, si bien el plano discursivo de las ideologías y las pautas de comportamiento pasa a un plano implícito que hay que saber desentrañar.
- Favorece el estímulo y la motivación al potenciar lo emotivo, las emociones primarias que no necesitan pasar por el intelecto.
- Potencia lo sensorial del mensaje con lo que le otorga un plus de eficacia al mensaje por su capacidad de sorprender y llamar la atención.

RELACIONES Y RETOS ENTRE LA *EI* DE LOS MEDIOS Y LA *DCS*

La escuela no es la única ventana al mundo.

FERNÁNDEZ ENGUITA⁴³.

Son muchas las voces que se han alzado manifestando la preocupación por “el divorcio entre la cultura escolar y la sociedad”, y entre las causas de este divorcio señalan a los medios de comunicación con los que la escuela se ve obligada a “competir” como fuentes de conocimiento. Puede discutirse cuanto se quiera sobre las relaciones escuela-MCS, pero hay un reconocimiento incontestable: los medios forman parte integrante del entramado de niños y jóvenes y están firmemente incrustados en sus relaciones sociales⁴⁴, al punto que sus consumos e influencias van conformando un nuevo modelo de hombre: *más icónico que lógico, más sensitivo*

⁴³ FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L. y RIVIERE, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, volumen número 29 de la Colección de Estudios Sociales. Fundación La Caixa.

⁴⁴ BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.



*que racional, más intuitivo que discursivo, más instantáneo que procesual y más informatizado que informado*⁴⁵.

Una sociedad compleja como la que toca explicar a las CCSS no puede entenderse sin la presencia de los MCS ni puede hacer oídos sordos a los nuevos lenguajes, nuevas representaciones y nuevas formas de construir significados que éstos representan. La DCS es materia interesada en todo lo anterior por cuanto el conocimiento social se ve afectado no sólo por los resultados de ese aprendizaje sino también por los procesos mediante los que se logra.

La escuela paralela de los medios ha puesto en crisis el concepto tradicional de escuela. Una escuela que siga enseñando como hace treinta años está irremisiblemente abocada al fracaso. En los albores del siglo XXI nos enfrentamos en el ámbito educativo a nuevos modelos culturales en los que fluyen cantidad de interacciones y en los que la contradicción y la incertidumbre tienen un lugar destacado, ello plantea importantes retos en los modos de conocer y de acceder al conocimiento.

Una escuela que llega tarde a todos los desafíos que le plantea la realidad es una escuela ineficaz. Y aquí enfrentamos otro ejemplo: como apunta DELVAL⁴⁶, el individuo tiene necesidad de unas estructuras subjetivas que posibiliten el avance en la construcción del conocimiento, para afrontar una adecuada interpretación de los datos que llegan desde fuera. Si la estructura no existe los datos no se entienden. Por eso la escuela no debe ir a remolque sino adelantarse a determinadas influencias de los medios, con una adecuada educación mediática, de lo contrario el individuo va adquiriendo unas

⁴⁵ ECO, U. (1993): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen, p. 80.

⁴⁶ DELVAL, L. (1989): La representación infantil del mundo social. En I. ENESCO, E. TURIEL Y J. L. LINAZA (eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.



estructuras de pensamiento que luego, si no son correctas, la EF habrá de luchar por modificar para “construir” un conocimiento lógico, coherente y verdaderamente “significativo”.

Los sistemas educativos se encaran a revoluciones que tienen una marcada incidencia en la gestión del conocimiento y en el acto de aprender⁴⁷: una es cognitiva, la generalización de los sistemas multimedia ha cambiado los procesos y las vías de acceso al conocimiento, la escuela entrega un conocimiento secuencial, abstracto, acumulativo, que requiere mucha memoria, mientras que en los medios la actitud del alumno no tiene nada que ver con eso, lo que ha generado una brecha importante entre profesores y alumnos, donde éstos se sienten desmotivados y no logran ser los aprendices permanentes que exige la sociedad del conocimiento⁴⁸. Otra es interactiva, porque en un contexto que no puede entenderse al margen de los medios de comunicación, día tras día estos nos enfrentan a una sucesión de hechos que nos remiten a una realidad compleja que no se presta a ser analizada bajo un solo prisma o una determinada perspectiva, que ha propiciado un cambio en los roles de las relaciones entre emisor y receptor, entre docente y discente, ha modificado la función del educador como mero contenedor del saber, y de los alumnos como meros receptores pasivos de contenidos educativos, etc. La información transmitida por los medios, supone un saber que no está ubicado en ninguna disciplina específica, que aborda ámbitos tan diversos como la historia, la geografía, la economía la moda, la literatura, la biología, etc., y para entenderlo se

⁴⁷ DELACÔTE (1997): *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, Gedisa.

⁴⁸ FONTCUBERTA, M. (1999): Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. nº 14, 25-34.



precisa acentuar la perspectiva interdisciplinar de la enseñanza y de los contenidos. Todo ello atañe e interesa sobremanera a la DCS.

Si buena parte de los instrumentos de los que los MCS se valen para transmitir sus contenidos logran captar el interés y la predilección de sus consumidores frente a las formas de producirse la EF, cabría preguntarse, como lo hace FERRÉS⁴⁹, si sólo se pueden generar procesos de abstracción desde la palabra; si desde la imagen no se pueden generar procesos que desemboquen en la abstracción y la activen. El mismo autor manifiesta que no hay razones para que las respuestas a estas cuestiones no puedan ser afirmativas. Para ello se requiere un consumo adecuado de los medios y una cultura audiovisual que ayuden al educador y al comunicador a establecer un puente entre el cerebro emotivo y el cerebro racional pensante, usando la imagen para despertar la racionalidad mediante su incorporación en los procesos de enseñanza. Esto incrementa, a su vez, la motivación en el aula al conectarla con la vida cotidiana, y prolongar la reflexión y el aprendizaje a partir de la imagen en el mundo real; aprovechando el carácter de signo concreto de la imagen para facilitar el aprendizaje de aquellos contenidos que tienen un fuerte componente visual.

Resulta necesario desarrollar la capacitación para saber estructurar, sistematizar y transformar el mosaico de informaciones y datos del mensaje de los medios, en comunicaciones con una estructura significativa. Así como estimular a los estudiantes a que acostumbren a contrastar e investigar determinadas informaciones de interés de la "realidad" mediática con la realidad que les rodea.

⁴⁹ FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.



REFLEXIONES FINALES

Las exigencias de los nuevos tiempos y de los nuevos consumos culturales evidencian tensiones entre la gestión escolar del conocimiento y los nuevos procedimientos extendidos por el consumo de los MCS, entre los lenguajes dominantes en el ámbito de la enseñanza y el que despliegan nuestros alumnos en sus prácticas comunicativas, abriendo la brecha cada día más ancha entre la educación escolar que desarrollan los maestros y la que proporciona la EI de los MCS. Esto significa un reto para la escuela en el empeño por adaptarse a las nuevas formas y requerimientos; y para la DCS en la búsqueda de nuevos contenidos y estrategias que posibiliten afrontar las manifestaciones de una sociedad y una cultura mediática irrenunciable en nuestro tiempo, tratando de hacer complementaria la presencia de los medios con el ámbito escolar.

Una actualizada y reciclada DCS debe desarrollar competencias básicas que la escuela actualmente no proporciona, nuevos procesos de mediación entre los contenidos y los discentes, junto con una alfabetización mediática que implique comprender nuevos estilos, formatos, ritmos y modos de comunicación a través de discursos que superan la linealidad de la escritura; debe perseguir, como objetivos de formación, un modelo de sujeto socialmente competente que MARTÍNEZ DE TODA⁵⁰ retrata como "activo, creativo y social": que reacciona ante los medios, deconstructor/reconstructor del significado de los mismos, que selecciona sus contenidos, capaz de reflexionar críticamente sobre ellos, de producir mensajes alternativos de acuerdo con los intereses de su propia cultura, que sabe que en su concepción del mundo influyen diferentes

⁵⁰ MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998): *Metodología evaluativa para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional*. Roma, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Gregoriana.



mediaciones y utiliza los medios como un ámbito en el que intercambiar y discutir opiniones.

Ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se les brindan a las actuales audiencias son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento; solo una formación integral que aproveche las inmensas potencialidades de la nueva cadena de valor que ofrece el actual contexto digital podrá convertir a las nuevas audiencias en verdaderos emirecs y usuarios críticos de una comunicación auténticamente global e integradora⁵¹.

Para ello, la formación de audiencias activas implica la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje insertos en los currícula de formación desde los niveles elementales hasta los universitarios, en la formación del profesorado, que den protagonismo a la reflexión permanente de las nuevas lógicas de interlocución.

Se precisa un perfil de educador como guía del uso de los recursos que ofrecen las redes y medios sociales, competente para desplegar una didáctica de la iconografía que aproveche su potencia didáctica y divulgativa, y propicie en los educandos el desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior, para resolver problemas en situaciones nuevas⁵².

La tradicional unidireccionalidad de los medios en su relación con el consumidor de los mismos va cambiando en algunos de ellos (Internet, bloggers, etc.) pero muy poco aún en la prensa y la televisión. La máxima expresión de este cambio de paradigma puede

⁵¹ OROZCO, G.; NAVARRO E. y GARCÍA-MATILLA A. (2012): Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, nº 38 pp. 67-74.

⁵² DAYAN, D. y KATZ, E. (1995): La historia en directo: la retransmisión televisiva de los acontecimientos, Barcelona, Gustavo Gili.



ser la aparición y consolidación del “prosumer o prosumidor” (término que, entre otras acepciones, se usa para diferenciar al consumidor pasivo tradicional con un papel activo de los consumidores más implicados en el consumo): al que no se le niega la posibilidad de ser también «producer»⁵³.

Otra capacitación del consumidor mediático ha de ser la de su adaptación a la pluralidad de pantallas y a sus diversos lenguajes, porque lo que también sigue cambiando y transformándose en los procesos de recepción es la ubicación de las audiencias. Se puede ver en otra pantalla lo que ha sido originalmente producido y transmitido en una distinta⁵⁴. Este sería el caso de la programación televisiva que se puede ver en Internet o a través de la pantalla del teléfono móvil, o en el Ipod. Y ha sido el caso del cine, donde las películas, y ahora también los vídeos, se pueden seguir viendo en el televisor o en Internet

⁵³ FERRÉS, J. (2010): Educomunicación y cultura participativa. En APARICI, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa; 251-256.

⁵⁴ OROZCO, G.; NAVARRO E. y GARCÍA-MATILLA A. (2012): Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, nº 38 pp. 67-74.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**LIBROS**

- BACHELARD, G. (1985): *La formación del espíritu científico*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- DAYAN, D. y KATZ, E. (1995): *La historia en directo: la retransmisión televisiva de los acontecimientos*, Barcelona, Gustavo Gili.
- DELACÔTE (1997): *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, Gedisa.
- DELVAL, L. (1989): La representación infantil del mundo social. En I. ENESCO, E. TURIEL Y J. L. LINAZA (eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- ECO, U. (1993): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L. y RIVIERE, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, volumen número 29 de la Colección de Estudios Sociales. Fundación La Caixa.
- FERRÉS, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.
- FERRÉS, J. (2010): Educomunicación y cultura participativa. En APARICI, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa; 251-256.
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, T. (2001): La comunicación social: ¿Responsabilidad pública o privada? En T. FERNÁNDEZ GARCÍA y A. GARCÍA RICO (Coords.), *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp.17-31.
- HALIMI, S. y RINDEL, A. (2007): La conspiration. Quand les journalistes (et leurs favoris) falsifient l'analyse critique des médias. En J. BRICMONT y J. FRANK, *Chomsky*, Paris, Cahier de L'Herne pp. 233-243.
- HARMAN, W. (2001): *El cambio de mentalidad*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- INNERARITY, D. (2005): *La sociedad invisible*. Madrid, Espasa.
- IORTV (Instituto Oficial de Radio y Televisión) (2005): *Programación Infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Ministerio de Asuntos Sociales. RTVE.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. (1998): *Cómo librarse de la tele y sus semejantes*. Madrid, Editorial CCS.
- LUHMANN, N. (2000): *La realidad de los medios de masas*. Barcelona, Anthropos.
- MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998): *Metodología evaluativa para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional*. Roma, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Gregoriana.



- McBRIDE, S. (1980): *Un solo mundo. Voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica (FCE) y UNESCO, México, D.F.
- MOLES, A. (1978): *Sociodinámica de la cultura*. Barcelona, Paidós.
- MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1981): *L'âge des foules: un traité historique de psychologie des masses*. París, Fayard.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1995): *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona, Paidós (capítulos 20 y 21).
- RAMO TRAVER, Z. (2000): *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. CISS Praxis.
- YUBERO, S. (2003): Socialización y aprendizaje social. En D. PÁPEZ; I. FERNÁNDEZ; S. UBILLOS y E. ZUBIETA (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid, Pearson. pp. 819-844.
- SARTOR, I. G. (2008): *"Homo videns", la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus 8ª edic.
- SILVERSTONE, R. (2004): *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires, Amorrortu.
- SUÁREZ, J.C. (2006): *Los límites éticos del espectáculo televisivo*. Sevilla, MAD.
- THOMPSON, J. B. (1998): *Los media y la modernidad*. Paidós, Barcelona.

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

- CÁCERES, M. D. (2007): Telerrealidad y aprendizaje social. *ICONO 14. Revista de Comunicación y nuevas Tecnologías*, nº 9, pp. 1-21.
- DEL RÍO, P y M. (2008): La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, pp. 99-108.
- FONTCUBERTA, M. (1999): Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. nº 14, 25-34.
- FONTCUBERTA, M. (2006): Simplificación periodística. La realidad como mosaico. *Cuadernos de Información*, nº 19, 30-35.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2011): La iconografía en didáctica de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de Las Ciencias Sociales* nº 68, pp.7-16.
- LICERAS, A. (2007): Los medios de comunicación de masas y las representaciones sociales sobre la violencia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 52, pp. 83-96.
- LICERAS, A. (2010): Medios de comunicación social. Influencia y responsabilidad educativa. *Novedades Educativas*, nº 239, 19-23.
- OROZCO, G.; NAVARRO E. y GARCÍA-MATILLA A. (2012): Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, nº 38 pp. 67-74.
- OTERO, H. (2004): La comunicación: realidad y mentira en nuestra sociedad. *A vivir*, nº 199, 10-17.
- RUBINOVICH, G. (2010): Medios en contextos escolares. Una relación potente pero conflictiva. *Novedades Educativas*, nº 239, pp. 30-31.



DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) (2008). *4º Estudio de Audiencia Infantil/Juvenil*. Disponible en: <http://www.aimc.es> Acceso en 15/03/12

BERMEJO (2011): Viejos esquemas, nuevas oportunidades. Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT. *Revista Experiencias*, nº 87 - Abril - Junio 2011. Disponible en

http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOS/REVISTA/Experiencias_87TELOS_EXPERIENCIAS/seccion=1223&idioma=es_ES&id=2011051209340001&activo=7.do

Acceso en 14/02/12

CORPORACIÓN MULTIMEDIA (2010). *La industria audiovisual en España. Escenarios de un futuro digital*. Disponible en: <http://www.chicadelatele.com/2010/04/07/la-industria-audiovisual-en-espana-escenarios-de-futuro-digital> Acceso en 12/02/12

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. y del RÍO, M. (2004): Informe Pígalión. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm> Acceso 20/02/12.

FONTCUBERTA, M. (2009): Medios de comunicación y sociedad compleja: un desafío para la educación del siglo XXI. Disponible en

<http://digitalpuntodoc.files.wordpress.com/2011/03/medios-de-comunicacion-y-sociedad-compleja.pdf> Acceso en 29/02/12

PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, pp. 49-50. Disponible en http://pdf.rincondelvago.com/comunicacion-en-la-sociedad-de-la-informacion_jose-manuel-perez-tornero.html Acceso en 21/02/12.

UNIVERSIDAD DE NAVARRA: la influencia de la televisión en el fracaso escolar. Comunicación Institucional, 21/05/2007. Disponible en <http://www.unav.es/noticias/250507-06.html> Acceso en 16/02/12.

