



# Latina

Revista Latina de Comunicación Social  
63 – 2008

Edita: Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social

Depósito Legal: TF-135-98 / ISSN: 1138-5820

Año 11º – Director: [Dr. José Manuel de Pablos Coello](#), catedrático de Periodismo

Facultad de Ciencias de la Información: Pirámide del Campus de Guajara - [Universidad de La Laguna](#) 38200 La Laguna (Tenerife, Canarias; España)  
Teléfonos: (34) 922 31 72 31 / 41 - Fax: (34) 922 31 72 54

## Investigación - [metadatos](#)

DOI: 10.4185/RLCS-63-2008-759-121-139

### FORMA DE CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS:

Aguaded Gómez, José Ignacio y Díaz Gómez, Rocío (2008): "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", en *Revista Latina de Comunicación Social* 63, páginas 121 a 139. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_, de [http://www.revistalatinacs.org/\\_2008/12\\_19\\_Huelva/Aguaded.html](http://www.revistalatinacs.org/_2008/12_19_Huelva/Aguaded.html)  
DOI: 10.4185/RLCS-63-2008-759-121-139

[**Revisor:** Esta investigación tiene como objeto de estudio la recepción crítica de la televisión entre adolescentes, una cuestión sobre la que diferentes actores han venido insistiendo de manera reiterada durante varias décadas sin que hasta el momento se haya podido encontrar vías adecuadas para su generalización o alcanzar resultados incontestables. Además de su presencia en otras áreas del currículum, los medios encuentran su lugar natural en el ámbito de la comunicación audiovisual, y la comunicación audiovisual es un contenido de obligado cumplimiento y de naturaleza transversal a las materias educativas de la educación secundaria española según se recoge en la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE Artículos 24. 7 y 25. 4), una ley que regula todo el sistema educativo no universitario. Sin embargo, según demuestra la experiencia, esta transversalidad resulta en demasiados casos sinónimo de nada, de dilución entre el resto de contenidos, en definitiva, una cuestión abandonada a la iniciativa, la capacidad y la voluntad del profesorado. La investigación aporta novedad por cuanto estudia y experimenta una propuesta didáctica concreta en forma de material curricular en la que se muestra su potencialidad como prototipo educativo; además, en la investigación destaca su interés por conocer el entorno comunicativo en el que se desarrolla la recepción así como el grado de conocimiento de los receptores del fenómeno televisivo y de los mecanismos de producción asociados al mismo. Los resultados de esta investigación nos alertan sobre la progresiva invisibilidad que va obteniendo el fenómeno televisivo desplazado por las nuevas tecnologías de la información en las agendas de investigación. La televisión, y sus mensajes, habrán conseguido el éxito en su inmersión social: estarán entre nosotros sin que nos demos cuenta.— **Dr. José Pestano**, profesor de la Universidad de La Laguna.**Revisor II:** El artículo se ubica en el enfoque de recepción crítica de la televisión y su impacto en los procesos educativos de los adolescentes, aportando algunos elementos novedosos al tema. El autor (a) expone una propuesta didáctica en la que se destaca su interés por conocer el entorno comunicativo en el que se desarrolla la recepción. Alerta sobre la progresiva invisibilidad del fenómeno televisivo, el cual está siendo desplazado por las nuevas tecnologías de información en las agendas de investigación sobre Comunicación. La estructura del artículo es consistente, con una exposición clara y sustentada, una argumentación amplia y fuentes de información válidas y suficientes. Por ello, se recomienda su publicación en la Revista Latina de Comunicación Social en su forma original.-- **Dr. José Antonio Meyer Rodríguez** - Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.]

## La formación de telespectadores críticos en educación secundaria

### Educating critical TV viewers in secondary school

Artículo recibido el 18 de febrero de 2008. Sometido a pre-revisión el 18 de febrero de 2008. Enviado a revisión el 18 de febrero de 2008. Aceptado el 25 de febrero de 2008. Galeradas telemáticas a disposición de los autores el 25 de febrero de 2008. Visto bueno de los autores, el 25 de febrero de 2008. Publicado el 26 de febrero de 2008.

**Dr. José Ignacio Aguaded Gómez** © [C.V.] Profesor del Departamento de Educación Universidad de Huelva (UHU). [aguaded@uhu.es](mailto:aguaded@uhu.es)

**Lic. Rocío Díaz Gómez** © [C.V.] Doctoranda del Departamento de Educación. Universidad de Huelva (UHU), España [rocio.diaz@dedu.uhu.es](mailto:rocio.diaz@dedu.uhu.es)

**Resumen:** Reflexionar sobre el fenómeno televisivo en la sociedad actual es cada vez más una necesidad urgente, dada la influencia cuantitativa y cualitativa que genera este medio en sol estilos de vida y formas de comportamiento de la ciudadanía. Centenares son los estudios e investigaciones que se han ido realizando en diferentes esferas y en los más recónditos países sobre este medio de comunicación. Sin embargo, en pocas ocasiones esas trabajos han trascendido a la población en general y especialmente han tenido una especial incidencia en las formas de consumo que la sociedad ha ido canalizando en el uso del medio televisivo. Educar para adquirir «competencia televisiva» se convierte así en un reto social y eje central de esta investigación, concretada a través de una propuesta concreta de programa didáctico para «enseñar a ver la televisión», dirigido a alumnos de educación secundaria. Se posiciona así este trabajo en el diseño y desarrollo de materiales curriculares que permitan a los docentes trabajar con sus alumnos para adquirir esa necesaria «competencia televisiva» para «ver» de forma crítica y creativa la televisión. **Palabras clave:** Telespectadores – recepción – competencia

televisiva – programa didáctico – espíritu crítico – televisión– diseño de materiales– visionado creativo – influencia televisiva – ciudadanía – investigaciones sobre TV.

**Abstract:** Reflecting on the television phenomenon is an increasing necessity. As shown in this report, hundreds are the inquiries about this media that have been carried out in different areas and in the most remote countries. However, research has rarely transcended to the general population and therefore, it has had a scarce impact on forms of TV consumption of our society. Education for the «television competence» becomes the crux of this investigation through the concrete didactic program «Teaching to watch televisión», aimed specifically at students of secondary education. Our main focus is the design and development of curricular materials to enable teachers to work with their students to acquire the necessary «television competence» «to watch» TV in a critical and creative way. **Key Words:** TV viewers – reception – television competence – didactic tutorials TV viewers – reception – television competence – didactic tutorials – critical thinking – television – materials development – creative watching – television influence – citizenship – reserach on TV.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 2.1.1. Estrategias metodológicas. 2.1.2. Población y muestra. 2.1.3. Instrumentos de recogida de información. 2.1.4. Procedimiento. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

**Summary:** 1. Introduction. 2. Method. 2.1.1. Methodological strategies. 2.1.2. Population and simple. 2.1.3. Instruments for data collection. 2.1.4. Procedures 3. Results 4. Discussion. 5. References.

## 1. Introducción

La educación del telespectador, en un contexto de escuela activa y crítica, se fundamenta en las nuevas corrientes de investigación de la recepción. No puede entenderse una formación crítica de los telespectadores en las aulas si no partimos de un modelo de escuela crítica y activa, pero tampoco podrán desarrollarse estrategias didácticas rigurosas si no se parte de propuestas investigativas que surjan del conocimiento de los complejos procesos que los televidentes ponen en marcha en su interacción con el medio televisivo. La investigación nos conduce, por ello, a la necesidad de fomentar un espíritu crítico en el análisis de los mensajes televisivos, en la línea planteada por Piette (1996) en su trabajo doctoral *Éducation aux médias et fonction critique*, aplicado al campo de la recepción comunicativa, ha sido defendido en múltiples foros internacionales. La UNESCO (1984), en su ya clásico texto *L'éducation aux médias*, alude a la trascendencia de conjugar el sentido crítico y el gusto por la comunicación.

### 1.1. Percepción, análisis y lectura crítica del medio televisivo

Las cuestiones de la percepción televisiva, esto es, de qué y cómo se aprende de la televisión, han generado interesantes teorías y líneas de investigación sobre los niveles de aprendizaje que la televisión genera a partir de su percepción (Vilches, 1993: 66 y ss.). Especialmente quisiéramos destacar los clásicos trabajos de Gavriel Salomon (1981) para el que la extracción de la información se realiza a través de una negociación activa de los códigos del mensaje. Los niveles de atención, comprensión y comportamiento están sujetos a la edad y la experiencia así como otros factores que permiten una compleja evolución de la actividad sensor-motórica, los estímulos verbales y visuales y las habilidades perceptivas y emotivas.

Nuestro entendimiento del lenguaje de la televisión depende en parte, como apunta Greenfield (1985: 32), del conocimiento que se tenga sobre el código simbólico del medio. Así sugiere esta autora que «aprender a descifrar los símbolos del filme o de la televisión es algo similar a aprender a leer. Las capacidades que ello exige no son tan especializadas como las que se precisan para leer la palabra escrita, pero no obstante son considerables».

Coincidimos con San Martín (1986: 40), cuando manifiesta que «la exposición al propio medio no basta para que se desarrollen capacidades particulares; es decir, hay que generar en el alumno capacidades cognitivas para leer y entender los mensajes». Por ello, la escuela tiene que asumir responsabilidades para preparar a los alumnos a la lectura de las imágenes, para comprender esos mensajes.

Siguiendo a Krasny (1991: 26-27), y dado que los medios activan procesos mentales particularizados, es necesario plantearse el desarrollo de las habilidades que potencien lo que este autor denomina la «literidad visual», esto es, «la habilidad de leer en las imágenes, la vivacidad de su propia imaginaria, su capacidad de memorizar imágenes y generar imágenes por sí mismos, su sentido de la belleza». Y como ya hemos indicado, para ello es fundamental la intervención de la institución escolar. Chalvon, Corset y Souchon (1982: 103) apuntan que es «en la escuela donde se debería sobre todo aprender a ver la televisión. Y en primer lugar, a analizar sus códigos, ya que se trata de reconsiderar todo lo que las emisiones de televisión dan como natural y evidente, lo 'inverosímil' en que construyen sus sistemas de signos y que ellos contribuyen de esta forma a difundir y a imponer. La finalidad es llegar a una lectura consciente de las imágenes, donde lo implícito esté explícito».

Por otro lado, un análisis o lectura crítica de la televisión, como la denomina Greenfield (1985: 33), no puede centrarse exclusivamente en el texto (Laborda, 1996: 7). Urge, por ello, modificar el concepto limitado de la percepción como textual (Alcocer y Molina, 1995: 60) y sumergirlo dentro lo que hemos llamado procesos de apropiación (Orozco, 1994). En consecuencia, como señalan Alcocer y Molina (1995: 62), «habría que partir del reconocimiento de la capacidad de lectura de todos los televidentes y de un diálogo cuestionador que fuera ampliando y enriqueciendo esa capacidad de lectura».

### 1.2. Educar a ver la televisión: el telespectador activo

Desde distintos sectores sociales se ha defendido en los últimos años la necesidad de educar a las nuevas generaciones a ver la televisión como una tarea inaplazable. Así, desde las propias instancias políticas, se ha afirmado que «es fundamental formar telespectadores que no sean crédulos ante los mensajes que emite la televisión, que no la divinicen ni tampoco la satanicen. En una palabra, que sepan usarla, desentrañar sus lenguajes y convivir con ella desde la crítica y la libertad» (Alborch, 1995: 20).

Esta preocupación social e investigadora por la audiencia ha impulsado con ímpetu la necesidad de formar telespectadores, educándolos a ver la televisión desde el aula y del hogar (Alvarado, 2005). Ya desde una óptica escolar, la clásica obra de Chalvon, Corset y Souchon (1982: 153), *El niño ante la televisión*, proponía que «la mejor solución es la formación del telespectador propuesta desde la escuela. No tanto para intentar utilizar la televisión como un medio de expresión, sino para educar la mirada del telespectador». Y añaden que «una mejor comprensión de la actitud del joven telespectador debe desembocar en una práctica que podría consistir en formar un telespectador activo [...]. Este hecho es nuevo y señala un cambio de actitud frente a la televisión [...].»

Es necesario superar, por tanto, el papel de simples receptores pasivos, ya que se pretende ser usuario no sólo de un producto terminado, sino también en proceso de elaboración.

Para ello, es necesario desarrollar propuestas concretas que superen el nivel de los deseos y elaboren pautas de acción. Apunta Aguilar (1996: 15) que «necesitamos instrumentos que nos ayuden a reflexionar de manera crítica sobre nuestra práctica de espectadores». En este sentido, quisiéramos brevemente destacar algunos trabajos que consideramos de notable interés en esta línea.

Greenfield (1985: 90-91) recoge algunas experiencias de lo que «se puede hacer en las escuelas», a través de cursos sobre la crítica de la televisión, desarrollados en diferentes universidades americanas, «con la finalidad de animar a los niños a establecer sus propios juicios respecto a la realidad de lo que ven en la pequeña pantalla». En esta línea, también las experiencias de Dorr y sus colaboradores (1980: 71-83) demostraron que el trabajo para desarrollar posturas más críticas ante la televisión tiene repercusiones en las pautas de visionado de los niños y, sin duda, influyen en hacerlos unos telespectadores más activos.

Bazalgette (1991: 14-39) propone que en esta educación del telespectador, dentro de la línea de explotación didáctica que hemos denominado «educación sobre los medios de comunicación», cuya finalidad es «aumentar la comprensión crítica», se trabajen cuestiones relacionadas con el cómo funcionan los medios, cómo producen significados, cómo están organizados y cómo el público les da sentido; esto es, las áreas que ya hemos mencionado en el capítulo primero de este trabajo: las agencias de los medios, sus categorías, sus técnicas, sus lenguajes, sus públicos y sus representaciones.

También en el texto de Chalvon, Corset y Souchon (1982: 184 y ss.) se afirma que con la educación del telespectador en el aula «no se trata de adquirir el conocimiento necesario de las diferentes teorías sobre los procesos de comunicación y los modos específicos de su expresión audiovisual, sino de permitir al telespectador dominar mejor su práctica. Para ello propone reflexionar sobre las condiciones de la recepción televisiva con un conjunto amplio de actividades e interrogantes que «deberían llevar al joven a descubrirse a sí mismo» (pág. 192).

### 1.3. Competencia mediática y competencia televisiva

En los últimos años, algunos autores han enfatizado las capacidades que el propio contacto con el medio crea en el televidente. Así Bellemare y otros (1994: 30-31), en el interesante texto *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans*, afirman que los niños y jóvenes, en contacto con el medio televisivo, «adquieren un saber que les hace ser telespectadores informados y juiciosos. Por su parte Merlo (2005) señala que «los niños son expertos en medios conocen exhaustivamente los contenidos televisivos, las formas en que se producen los programas».

Esta competencia de los adolescentes frente al mundo televisivo se basa y es consecuencia del intenso consumo de emisiones (Aguaded y Contin, 2002). También Bertrand y Mercier (1993: 53-54) defienden las competencias que desarrollan los telespectadores, que lo alejan del tópico de «idiota cultural o mediático» con el que a veces se le ha identificado. En esta corriente de declaraciones, queremos recoger las aportaciones de Len Masterman (1993: 238) que dice que «los *mass-media* nos comercializan a nosotros –la audiencia–, no sólo basándose en nuestras dimensiones o características, sino basándose en la *competencia*, adquirida por nuestra propia cuenta, de autocomercializarnos». Estas afirmaciones –en la línea de las corrientes que consideran del telespectador como un sujeto activo– se centran en que en las complejas interacciones que se producen entre el televidente y el medio, el primero adquiere ciertas habilidades y estrategias de visionado.

En la medida que el menor es competente en los discursos mediáticos, es capaz de comprender y expresar los sistemas de mediación, permitiéndose de esta forma hacer una lectura muy selectiva y crítica de los mensajes (Cebrián Herreros, 2001). Diferentes son las propuestas internacionales que se han desarrollado para el fomento de esta competencia mediática. Señalamos aquí dos proyectos que, por la centralidad del tema, han planteado esta base «competencial» como el eje neurálgico de acción: el programa «La competencia mediática» («La compétence médiatique») del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) (1989) y la propuesta del «Conseil de l'Éducation aux Médias» de Bélgica (1996: 25 y ss.).

## 1.4. Experiencias significativas en algunos países

### 1.4.1. Europa

Michel Clarembaux (2007), con su grupo de colaboradores, ha realizado una interesante panorámica de la educación en medios en Europa que recoge gran parte de las iniciativas y pone en evidente los logros y lagunas del continente europeo.

En Francia, el programa más significativo, para la educación de la competencia televisiva, en las últimas décadas, ha sido, sin duda, la campaña «Jeune Téléspectateur Actif» (JTA). Padres de familias, educadores, animadores socioculturales, voluntarios y la implicación de administraciones tan variadas fue crucial a finales de los setenta, y especialmente a comienzos de la década de los ochenta, para el desarrollo de esta campaña nacional, que contó con un equipo interministerial de coordinación e implicó a más de 25.000 jóvenes y 3.500 formadores y docentes (Pierre, 1984: 301; Aguaded, 1999).

En la actualidad, es el «Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information» (Comisión nacional de l'UNESCO, 2007; CLEMI, 1996; Bazalgette y otros, 1992: 12; Gonnet: 1996) el organismo más dinámico en la Educación en

Medios, aunque sus actuaciones no se centran en el ámbito específico de la televisión y han girado más en torno a la prensa escrita e incluso la radio (Bevort, 2007).

En Bélgica, el «Conseil de l'Éducation aux Médias» (1996), viene desarrollando programas específicos de integración de la televisión y los medios en los currícula escolares. La visión de estos proyectos es de carácter transversal y con la finalidad de educar a «futuros ciudadanos responsables», pero desde una óptica global de los medios, en el que, como es lógico, la educación para el consumo de la televisión tiene un relevante papel. Desde el campo específicamente televisivo, es el programa «Télécole» (Thomas, 1995: 103) el más significativo de los desarrollados en Bélgica, con más de cinco años de experiencia e implicación de alumnos, desde los niveles de Infantil a Secundaria.

Suiza en su estructuración federal, se han desarrollado «Centres d'Initiation aux Médias» que han puesto en marcha múltiples experiencias que han consagrado el reconocimiento oficial de la educación de la competencia comunicativa/televisiva en los programas escolares (Berger, 1984). De todas formas, hay que reseñar que en éstos abundan la óptica semiológica (Piette, 1996: 48) y por ello también un tratamiento muy general de los medios.

En el Reino Unido, el caso prototípico de Len Masterman (1994) es prueba evidente de la consolidación que los programas de educación para los medios tienen en este país. Es necesario reconocer también el papel desempeñado por una institución modélica, el British Film Institute (Bazalgette, 2007), impartiendo cursos especializados, integrándolos dentro de las materias y considerando a la educación audiovisual dentro de los ejes transversales del currículum. En cuanto a los programas desarrollados para la educación de los telespectadores, destacamos el desarrollado por Andrew Hart (1991): «Understanding the Media», con la colaboración de la BBC, por ser uno de los materiales más prácticos en este país para integrar la educación en los medios en las aulas, combinando la teoría con la práctica y sintetizando las principales aportaciones de los teóricos británicos en este campo.

#### 1.4.2. Estados Unidos y Canadá

Tanto en Estados Unidos como en Canadá, los programas de educación de la competencia televisiva tienen una larga tradición y consolidación, consecuencia de la notable influencia que este medio de comunicación ejerce en estos países con altos niveles de tecnologización. Entre los diferentes programas desarrollados en este país, destacamos dos proyectos: el «Critical Television Viewing (WNET, 1989) y el «Media & You» de Donna Lloyd y Kathleen Tyner (1991).

En Canadá, en cuanto a los programas más significativos, hay que reseñar necesariamente: «La compétence médiatique», desarrollado por Pierre Bélanger y editado por el Ministerio de Educación de Ontario (1989) y el programa «Inside the Box» de la «Canadian Broadcasting Corporation». Cabe reseñar que los canadienses también son pioneros en el desarrollo de programas de educación del telespectador a través de la red Internet.

#### 1.4.3. La experiencia española

Desde el punto de vista universitario, creemos necesario resaltar la labor desempeñada por diferentes centros de educación superior españoles. También, hay que tener presente, la importante labor desarrollado por los Centros de Profesores (CEP) y los Institutos de Ciencias de la Educación que desde su creación, a mitad de la década de los ochenta, han impartido múltiples cursos relacionados con las tecnologías, los medios y la televisión (Aguaded, 1999; Gabelas, 2007).

Junto a las propuestas de formación del profesorado, tenemos que hablar necesariamente de los nuevos diseños curriculares de las distintas reformas educativas, ya que la inclusión, entre sus objetivos, de contenidos y recursos para el tratamiento disciplinar o transversal de la educación para la televisión. En éstos, se incluyen optativas que recogen el uso didáctico de los medios de comunicación, y entre ellos la televisión. Por otro lado, y dentro del panorama español, excelentes propuestas, de carácter práctico, que se ha elaborado para enseñar a ver la televisión en las diferentes comunidades (Ambrós, 2006), como son las de «Familia, TV y otras pantallas (COAN, 2007), «Descubriendo la caja mágica» (Aguaded, 1999), «Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo» (Spectus, 1996).

### 1.5. Programa didáctico para la educación de la competencia televisiva en educación secundaria

#### 1.5.1. Finalidad

El programa didáctico para la educación de la competencia televisiva, en su doble vertiente de «Enseñamos/aprendemos a ver la tele», es un paquete educativo orientado a profesores y alumnos, especialmente, de secundaria y bachillerato, aunque también puede ser empleado en contextos informales y no formales de educación. Por tanto, el objetivo central de esta propuesta es favorecer el visionado activo, crítico y creativo de la televisión (tanto en lectura como escritura), para desarrollar en los alumnos la «competencia televisiva», esto es, la capacidad de interactuar con el medio de forma equilibrada desde una óptica tanto racionalizada como lúdica.

Junto al manual del alumno, el programa cuenta con la guía docente en la que se recoge una propuesta secuenciada de aplicación en el aula. El paquete se puede complementar con una serie de vídeos, libros y materiales audiovisuales, dentro de una propuesta global, que recoge toda una planificación completa de diseño curricular para esta materia, en la que se especifica tanto los objetivos, estrategias y recursos audiovisuales, como las actividades concretas para reflexionar y «ver» mejor la televisión.

#### 1.5.1.1. Objetivos

El programa pretende descubrir y afianzar en los alumnos su «competencia televisiva», de forma sean capaces de conocer, interpretar, enjuiciar y crear con el medio televisivo, al tiempo que desarrollar hábitos, estrategias y valores del «buen telespectador» con un uso activo y racionalizado del medio, esto es, el desarrollo de actitudes perceptivas críticas y propuestas creativas con la televisión.

### 1.5.1.2. Bloques de contenidos

Los contenidos generales de este programa didáctico se centran en cinco campos:

- Los medios de comunicación
- El mundo de la televisión
- Los contenidos televisivos
- El telespectador como espectador
- El telespectador como protagonista

Estos cinco ejes temáticos, que desarrollan los objetivos generales del programa, se concretan en los cinco módulos de trabajo y en diecisiete unidades didácticas. Cada unidad concreta sus objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- **Método**

La experimentación en contextos reales de este programa didáctico pretende formar y conocer los niveles de competencia televisiva que poseen, en concreto un grupo concreto de estudiantes de secundaria. Con esta finalidad elaboramos una serie de instrumentos: cuestionarios (inicial y final), diarios de profesores y alumnos, observaciones de aula y entrevistas a observadores y profesores. Tras un sondeo inicial al grupo de alumnos a través de cuestionarios, pusimos en práctica el programa didáctico a lo largo de un curso escolar. Al final del mismo, detectamos los posibles cambios que se produjeron en los alumnos tras la aplicación del programa.

## 2.1. Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en seis institutos de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato) de la provincia de Huelva (España), participando siete profesores y 142 alumnos. Del total de los alumnos que hemos considerado sujetos de la investigación (142); computados tanto aquéllos que cumplimentaron los dos cuestionarios o alguno de los dos, la encuesta inicial fue realizada por 137 alumnos, siendo cinco los casos que no estuvieron presentes «missing cases».

Respecto a los siete profesores aplicadores, se distribuyeron, en cuanto al sexo, en dos hombres y cinco mujeres. Los centros implicados en la investigación fueron seis, aunque las aulas de aplicación del programa fueron siete, dado que un centro contó con dos profesores.

El nivel educativo de aplicación de la investigación se repartió entre los cinco de educación secundaria obligatoria y los dos de bachillerato. Respecto a la especialidad de los profesores, seis eran especialistas en el área de «Lengua Española y Literatura» y uno de ellos en «Historia». La predominancia de la primera titulación se debe a que tradicionalmente se ha considerado el campo de la comunicación vinculado al lenguaje. De todas formas, y en defensa del carácter transversal que hemos querido asignarle al programa, consideramos necesario incluir a algún profesor de otra área de conocimiento, en este caso de Historia, además de que la propuesta, a nivel educativo, no es sólo formal, sino también informal y no-formal.

## 2.2. Instrumentos de recogida de información

### 2.2.1. Los cuestionarios

El cuestionario, como técnica de encuesta que se elabora para sondear respuestas de un grupo relativamente numeroso de sujetos, ha tenido una especial significación en nuestro trabajo, ya que nos ha permitido recoger información de los alumnos al inicio y final de la aplicación del programa, así como un conocimiento previo de profesores al inicio del mismo.

En nuestra investigación, el cuestionario ha sido un instrumento valioso para traducir los supuestos, creencias y modelos de partida que nuestros alumnos tienen sobre el fenómeno televisivo. Si bien este sistema, dentro de la investigación cualitativa, presenta dificultades por la ausencia de interacción personal y el alto número de vacantes en el nivel de respuesta, en nuestro caso, ésta se solventó al planificar el pase de los cuestionarios como una actividad de clase más, ya que, aunque los alumnos conocían que éste era una prueba inicial de conocimientos, su cumplimentación se realizó dentro de los ejercicios ordinarios del aula. Esto nos permitió que de los 150 alumnos matriculados en los cursos objetos de la investigación, 142 hayan participado en la misma con la elaboración, bien con el primer cuestionario o el último (135 el inicial y 129 el final), por lo que la muerte experimental, contando que son alumnos de educación secundaria de una alta movilidad e incluso ausencia escolar, es bastante alta.

### 2.2.2. Los diarios

En este estudio los diarios han sido uno de los ejes fundamentales para la recogida de la información, especialmente de la dinámica del aula, a partir de las aportaciones de los alumnos y profesores. La justificación del empleo de los diarios, en nuestro caso concreto, siguiendo las aportaciones de Cabero y Hernández (1995: 57), ha venido determinada por ser un estudio temporalmente extenso (tres meses de planificación y seis meses de aplicación) con una evolución que se espera significativa en cuanto a cambios de actitudes y percepciones de los alumnos frente al fenómeno televisivo. Además, cobran una notable importancia y significatividad las percepciones de los profesores y su dinámica de aula como variable para

percibir las potencialidades didácticas del material curricular del programa y su variabilidad en función de los diferentes estilos de los profesores, percibidos no sólo a través de observaciones externas, sino también a través de sus propias cosmovisiones.

Por otro lado, aportan los profesores y alumnos un enfoque original y único como informantes y sujetos de la investigación de la propia dinámica de desarrollo del programa didáctico, incidiendo en sus limitaciones, así como en sus virtualidades, todo ello dentro del contexto natural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, los diarios generan conocimientos sobre la forma de planificar el trabajo, sus actuaciones didácticas con los alumnos, las dificultades en el material, así como sus progresos (desde la óptica del docente) y la visión que, desde la particularidad del alumno, genera la dinámica del aula y su visión de la clase, del profesor y la asignatura (desde la óptica del discente).

### 2.2.3. Las observaciones

Frente a los diarios de alumnos y profesores, que ofrecen la visión subjetiva de los protagonistas de la misma, la observación nos ha permitido en esta investigación obtener un enfoque bien distinto, mediante personas externas que, desde una óptica más imparcial, y utilizando como principales requisitos «un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria», como «moscas en la pared», en expresión de Woods (1989), observan «las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia», reflejándolo en una «viñeta comprensiva» (Moral y Fernández, 1995: 39), y contando siempre con que el acto de observar es la «actuación conjunta y necesaria de tres elementos fundamentales: percepción, interpretación y conocimiento previo» (Anguera, 1988: 13), que ha de ser distorsionada lo mínimo posible por los sesgos del observador que luego reseñaremos.

Frente a las entrevistas de contraste, las observaciones se desenvuelven en el propio contexto de aprendizaje, permitiendo a los docentes actuar prácticamente tal como ellos son, sin demandar la reflexión compartida de aquéllas y en interacción con los alumnos, impartiendo el programa didáctico en el marco natural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez delimitado el enfoque «sui generis» de la observación en nuestra investigación evaluativa, supeditada y enmarcada en los objetivos generales de nuestro estudio, conviene precisar los elementos que en nuestro contexto concreto van a ser objeto de observación, esto es, lo que Walker (1989: 153 y ss.) denomina «sistemas de observación». Como señalan Goetz y LeCompte (1988: 154-155), la observación exige la presencia de «protocolos de análisis de la interacción», que pueden ser estandarizados, «con categorías de interacción definidas operacionalmente», como el de Flanders o bien confeccionados directamente por el investigador, como es nuestro caso y el de la «mayoría de los etnógrafos que trabajan y actúan en el entorno escolar», ya que, aunque el poder de generalización y fiabilidad de los estandarizados es muy elevado, difícilmente «se ajustan a las pautas de comportamiento reales que interesan al investigador».

### 2.2.4. Las entrevistas

Señala Woods (1989: 77) que «aunque la observación constituye el corazón de la etnografía, la mayor parte del trabajo de investigación educativa se ha basado principalmente en las entrevistas. A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero también es un medio de 'hacer que las cosas sucedan' y de 'estimular el flujo de datos'». Bennet y Hughes (1970: 175-181) afirman, en este sentido, que la entrevista es la «herramienta de 'excavar' favorita de los sociólogos», porque con ella el investigador obtiene informaciones de individuos y grupos, influye sobre los mismos en ciertos aspectos de su conducta (opiniones, sentimientos), al tiempo que puede ofrecer un efecto terapéutico (Rodríguez y otros, 1996: 167).

Las entrevistas han cumplido en nuestro estudio, junto a las funciones señaladas, varios fines básicos que conviene subrayar. En primer lugar, este instrumento nos permite, al igual que a Cabero y Márquez (1997: 53), «validar los resultados a través de diferentes fuentes», sin olvidar que se refuerza el punto de vista de los observadores y de los profesores aplicadores, ya que habían ofrecido información directa, bien a través de los diarios, bien a través de las sesiones de observación. Pero además, las entrevistas nos han servido como «instrumentos de contraste y de ampliación de las informaciones obtenidas» por medio de los otros recursos. Incluso, en nuestro caso, la entrevista ha sido también un valioso instrumento para alcanzar lo que Woods (1989: 87-88) denomina como el «terreno intermedio», esto es, para «crear una relación, una situación y una atmósfera adecuada» entre observadores y profesores aplicadores, ya que éstos han sido los dos grandes grupos implicados en esta técnica de recopilación de información en nuestra investigación.

## 3. Resultados

Analizamos, conjugando los diferentes instrumentos de evaluación las opiniones de los alumnos y profesores de este trabajo en sus interacciones con el medio televisivo.

Respecto al número de receptores existentes en el hogar, observamos que frente a la opción preferente del profesorado por la «unidad», seguida por el «par», los alumnos manifiestan que en sus domicilios existen «dos o tres» aparatos, constatándose también un número significativo de alumnos (12,4%) que señalan por «cuatro» receptores.

Respecto al tiempo de visionado familiar, los profesores manifiestan que en sus hogares, el aparato está encendido fundamentalmente entre «dos y tres horas» y en menor medida, entre «tres y cuatro». En cambio, observamos en los alumnos que, de una forma muy mayoritaria, el televisor se encuentra activo «más de cuatro horas».

En cuanto a la ubicación de los aparatos receptores en el hogar, se observa que mientras que los docentes optan por la «sala de estar», en los alumnos el reparto está más equitativamente distribuido.

En cuanto al número de receptores personales de televisión, podemos observar que entre los profesores ninguno confiesa tener un aparato personal, mientras que los porcentajes de los alumnos se sitúan en torno al 35%, junto a un 5% en expectativa.

Junto a estas comparativas entre profesores y alumnos, que demuestran un salto generacional importante respecto a los hábitos de consumo, nos interesa ahora percibir si la aplicación del programa, durante un largo proceso formativo, genera modificaciones. Instrumentamos para ello una comparación entre la encuesta inicial y la final.

La «sala de estar» es el lugar preferente del visionado televisivo de los alumnos sujetos de nuestra investigación, tanto al inicio como al final de la misma, reflejado en unos altos porcentajes, muy distanciados del resto de las dependencias del hogar.

Respecto al número de programas diarios que los alumnos visionan, pudimos observar que la mayoría de los discentes, tanto en una ocasión como en la otra, se inclinan por la opción del visionado diario de «uno o dos programas», sin precisar el tiempo de duración de los mismos, que será objeto de otro ítem posterior. Si comparamos estos datos con los de los profesores, observamos que éstos optan preferentemente por la variable «ninguno» (57,1%), provocándose un alto contraste entre las manifestaciones de los alumnos y la de los profesores, en cuanto al consumo televisivo en número de programas.

En cuanto a las horas de visionado, observamos cómo tanto en la encuesta inicial como en la final de los alumnos, los valores están distribuidos muy equilibradamente entre los diferentes períodos en los que se ha compartimentado la jornada.

Respecto al tiempo aproximado que los alumnos dedican a ver la televisión a diario, observamos que los espacios temporales que los alumnos estiman entre el cuestionario inicial y final se modifican a la baja, en términos generales.

En cuanto a la distribución semanal del consumo en días de la semana, tanto en el cuestionario inicial como el final, denotan valores muy constantes de la variable no discriminatoria, «a veces», mientras que se alteran considerablemente las puntuaciones entre el «sí» y el «no», dentro de unos límites más o menos estables.

En cuanto a los profesores, observamos también que la distribución entre las tres opciones posibles es muy equilibrada, por lo que podemos concluir que tanto en un caso como en el otro existe escasa diferenciación en el consumo televisivo entre los fines de semana y los días lectivos tanto en alumnos como en profesores.

Finalmente, el último ítem se centraba en el modo de visionado en cuanto a compañía. La opción más valorada en los tres instrumentos fue la de «indistintamente», siendo los demás valores distribuidos de forma variable, pero estable, tanto en el inicial como en el final de los alumnos. En este sentido, difícilmente se pueden establecer diferenciaciones, ya que la variable «menos discriminatoria» es la que se selecciona en todos los casos.

El bloque «El mundo de la tele», se inicia con el ítem que plantea el conocimiento de las funciones de los medios. En este sentido, observamos que, mientras que en la fase inicial un significativo porcentaje declaran «no conocerlas» (40,1%) éste se reduce en el final a un 3,9%, mientras que los valores relativos al «sí» crecen del 59,1% al 96,1%. En cuanto a los profesores, como era esperable por su nivel cultural, todos manifiestan conocerlas.

Los siguientes ítems de los cuestionarios, diseñados en paralelo, en los que se indaga sobre las razones personales que explicaban el consumo televisivo, planteando especialmente si se debía a una elección consciente, o más bien a un acto instintivo. Se observó que entre la encuesta inicial, final y la de los profesores, en todos los casos se opta como variable mayoritaria por la «selección por interés». Sin embargo, también puede comprobarse que este valor, que es el único por el que se decanta el profesorado, en el alumnado crece de forma significativa entre el primer pase y el segundo: del 62,8% al 78,1%; mientras que la elección por «hábito y costumbre» decrece del 37,2% al 21,1%.

La finalidad personal de la televisión en la vida personal fue la siguiente temática de interrogación. Se aprecia que los valores se mantienen bastante estables entre la fase primera y la final, siendo la función de «entretenimiento y diversión» la que prevalece sobre todos los alumnos de nuestra investigación, con puntuaciones muy similares (32,3% y 33,6% respectivamente). Los valores de los profesores, en cambio, están más distribuidos entre las distintas opciones, destacándose la «función informativa», con escasa presencia en las opciones de los discentes.

Respecto al conocimiento del fenómeno televisivo (naturaleza, efectos, consecuencias, etc.), observamos que los alumnos modifican sustancialmente sus opiniones hacia esta cuestión desde el primer pase al segundo. Así mientras que en la primera ocasión prevalece el «poco» (75,9%), además de un 6,6% con «nada», en la encuesta final se invierten los términos, siendo el 76,6% «mucho» y descendiendo el «poco» al 22,7%. Entendemos, por ello, que la información obtenida en el programa puede ser uno de los factores que justifiquen esta mutación en las opiniones personales acerca del autoconocimiento del mundo de la televisión.

En la misma línea, los dos ítems siguientes indagaban sobre la importancia personal que se le asignaba a este conocimiento del funcionamiento del mundo de la televisión. En este caso, en ambas ocasiones la opción más seleccionada fue, tanto por alumnos como por profesores, la «importancia de su conocimiento para entender mejor el medio». Sin embargo, observamos que los valores de esta variable suben del 61,3% en el primer pase al 81,3% en el segundo, además de descender otras variables que, desde el punto de vista del programa, podríamos considerar como negativas. Así, el «no tiene valor en mi vida» pasa del 8% al 3,9%; el «no me repercute para ver los programas», del 17,5% al 11,7%; y el «es importante para expertos y profesionales», del 10,9% al 3,1%.

Las relaciones que como televidentes tendremos en el futuro con el medio televisivo fue el punto de atención de los siguientes ítems. En este sentido, la mayoría de los alumnos optaron por seleccionar la variable que indica que nuestra relación con el medio «será de otra forma», que luego especificarán en el ítem siguiente, de respuesta abierta. Sin embargo, podemos apreciar que el porcentaje que selecciona por esta opción crece del 48,2% al 71,1%, mientras que las dos opciones que hacían referencia a cantidad descendían: «la veremos más», del 38% al 15,6%; y «la veremos menos», del 13,1% al 12,5%, siendo el primer descenso bastante llamativo ya que se toma conciencia del menor consumo del medio en la perspectiva futura.

El bloque «los contenidos y el lenguaje de la tele», el más extenso de los cuestionarios, analiza las relaciones que los sujetos manifiestan mantener con los mensajes televisivos y sus códigos. Se trata, por tanto, como en toda la encuesta, de preguntas de opinión que permiten la valoración subjetiva y la emisión del juicio por parte del propio sujeto implicado. La primera cuestión, dentro de este contexto, planteó el nivel de planificación que personalmente se estima que se tiene. Así observamos que, tanto en una ocasión como en otra, los alumnos escogieron la variable «a veces» (73% en la primera y 62,5% en la segunda) como opción preferente que refleja su grado planificador ante el medio. Y si bien este valor se mantiene constante, e incluso observamos que retrocede del primer pase al segundo, pudimos también comprobar que el de «pocas veces» permaneció inalterable, mientras que el «siempre» aumentó del 17,5% al 26,6% explicando la bajada del «a veces» y permitiendo interpretarlo como valores positivos que la madurez del alumnado o la propia aplicación del programa justificaría. En todo caso, comenzamos ya en este ítem a observar que las actuaciones de un programa didáctico en un lapsus breve de tiempo de seis meses y de incidencia exclusivamente escolar –no en el hogar–, difícilmente pueden tener impacto en cambios de hábitos de planificación, como el conocimiento previo de la programación antes del visionado, hecho muy asentado en las normas comportamentales de individuos y no sólo explicable a nociones informativas.

Los tipos de programas que habitualmente se visionan en el medio fue la cuestión otra de las cuestiones planteadas. En este caso, los valores se mantienen muy repartidos tanto dentro de cada encuesta entre las diferentes opciones que se presentan como en la comparativa entre ambos. Con respecto a los alumnos, pudimos, no obstante, observar que son las «películas de cine», las «teleseries» y los «deportes» los valores que se mantienen constantes entre ambos cuestionarios. En cambio, en los valores de los profesores aparece también como opción señalada los «informativos», de escasa presencia entre los discentes.

En la misma línea, la siguiente cuestión planteada giraba en torno a los géneros televisivos preferidos, diferenciándose de la anterior en que, mientras que aquélla incidía en el hecho del visionado, en éste se enfoca hacia las preferencias –nivel de deseo–. Podemos apreciar que los valores se repiten en las mismas preferencias, por lo que podemos concluir que del nivel real de visionado al de aspiraciones de visionado, no hay prácticamente diferencias; ha de entenderse, por ello, que alumnos y profesores visionan satisfaciendo sus niveles de deseo. Otro aspecto significativo que podemos apreciar es la constancia de los valores, tanto en la cuestión anterior con respecto a ésta, como especialmente en los resultados finales e iniciales. Alumnos y profesores manifiestan tener las preferencias en cuanto a géneros muy estabilizadas, en función de los resultados obtenidos en este cuestionario.

Una vez finalizadas las preguntas relativas a los programas televisivos, indagamos cuestiones relacionadas con los personajes e ídolos preferidos. Una vez cumplimentados en respuesta abierta, se les demandó en sendos pases el nivel de presencia de éstos en la televisión. Los resultados de los alumnos, en este sentido, se mantienen también bastante estables. Si como ya analizamos los valores en esta cuestión se encuentran muy equilibradamente distribuidos en sus extremos, especialmente en el primer pase donde se igualan, hemos de apreciar también cómo, después de la aplicación del programa, se percibe y detecta una mayor presencia de los personajes en la televisión (52,3% frente a 37,5%), que si bien puede deberse a múltiples factores, tampoco es descartable que haya tenido incidencia el nivel de reflexividad que el programa ha desarrollado en el análisis de los mensajes y contenidos televisivos.

La siguiente temática analizada en los cuestionarios era la opinión que ellos tenían sobre el conocimiento de la programación de las cadenas televisivas. En este sentido, observamos que los valores, dentro de una relativa estabilidad, se alteran en favor de un mejor conocimiento de la programación –la opción «bien» pasa del 16,8% al 39,1%–, mientras que la opción «regular» pasa del 65,7% al 46,1%. Los valores del desconocimiento («mal») se alteran a la baja en un 5% (del 12,4% al 7,8%).

La cuestión siguiente planteada en las encuestas indagaba en las preferencias en cuanto a las cadenas de televisión más visionadas. La primera observación que se puede realizar en la valoración de las puntuaciones de los alumnos es la constancia de las opciones en términos muy equitativos para todas las cadenas. Llama la atención cómo los valores se mantienen casi inalterables. «Antena 3» en primer lugar con 29,2%; «Tele 5» con 25%, y en tercer lugar, «TVE 1» con 17,5%.

Otro aspecto significativo a comentar en la selección personal de cadenas, entre alumnos y profesores, es comprobar cómo las preferencias de los docentes, en cuanto a canales, coinciden muy poco con las de los alumnos, lo que explica, en parte, ese «divorcio» entre televisión y escuela. Podemos comprobar también que, frente al gusto de los alumnos por los canales más comerciales –privados–, «Antena 3» y «Tele 5», los docentes optan por la televisión más minoritaria: la pública «TVE 2» y la privada de pago «Canal +».

En cuanto a los sistemas de información previos al visionado de televisión, los valores que se observan en los alumnos en los dos pases son muy similares y estables, basados en el uso de la televisión: «viendo la televisión», «en el teletexto», «a través de avances». Sólo en porcentajes que rondan el 10% en ambos pases se acude a «los amigos» o a las «publicaciones». En cambio, la opinión de los profesores, en este sentido, es distinta, ya que el uso de las «publicaciones» es comparativamente muy elevado.

La siguiente cuestión planteaba la posible necesidad de analizar los programas de televisión. Comparando los resultados obtenidos por los alumnos en el primer pase y segundo, observamos cómo la variable cercana al concepto de «competencia televisiva» que hemos introducido, esto es, la importancia del análisis para un mejor conocimiento de la programación y de nuestra propia actuación, evoluciona del 65% en el primer cuestionario al 85,2% en el segundo; mientras que la variable «negativa» desciende del 34,3% al sólo 14,1%. Observamos por ello que los alumnos, en la fase final de aplicación del programa didáctico valoran más la necesidad del análisis de los programas y consideran menos que éstos son exclusivamente «para verlos y no para analizarlos». En cuanto a los profesores, como era de esperar por el nivel de preparación personal y de cualificación profesional, todos optan por la variable «positiva».

En esta línea de análisis del medio televisivo, los ítems siguientes plantearon si, en la experiencia personal de los sujetos de la investigación, se había producido el hecho de la reflexión seria sobre los programas de la televisión visionados. En este sentido, en las encuestas iniciales y finales de los alumnos, observamos ciertas modificaciones dignas de reseñar. Así



mientras que en el pase inicial sólo el 25,5% de alumnos manifiestan hacer la operación de reflexión «muchas veces», al final, después de haber aplicado el programa en el aula, esta intención es manifestada por el 68% de los sujetos. En paralelo, mientras que el 29,9% indicaban a los inicios que «nunca» había realizado el acto de la reflexión, al final ésta se reduce a un bajo 5,5%. Los valores que se asignan a la opción «esporádicamente» (44,5% y 25,8% respectivamente), aunque altos, descienden en un 20% en favor, evidentemente de los valores del «sí, muchas veces» que es el que realmente crece. Si bien es verdad que son muchos los factores que pueden incidir en esta evolución, es lógico pensar que la actuación del Programa en este sentido no ha sido aséptica y en alguna medida es razonable adjudicarle al menos una parte de esta evolución positiva que, en suma, era lo que pretendía conseguir, el aumento de la capacidad reflexiva y de la importancia de éste en el desarrollo integral de las personas. Los valores observados en los profesores, como era esperable por las razones antes ya citadas, se situaron en torno al valor de «sí muchas veces» en la totalidad de los sujetos.

Profundizando en el aspecto reflexivo del medio, los ítems siguientes demandaban a los alumnos y a los profesores la utilidad de esta actitud crítica. Los valores en este caso, se mantienen muy estables. Así, tanto en la encuesta inicial como en la final, los alumnos optan desde el principio por los valores considerados «positivos» desde la óptica del programa didáctico. La opción «Sí, nos ayuda a descubrir los programas» evoluciona del 47,4% al 48,4% y la «Sí, es bueno para nuestra formación» pasa del 38,7% al 44,5%. Crecimiento en todo caso mínimo, dada la alta situación de partida. En todo caso, es reseñable que bajan considerablemente aquéllos que consideraban la actitud crítica como «una pérdida de tiempo» (del 13,1% al 5,5%) y desaparece el sujeto que optó en la inicial por la opción de «Despista sobre la información de los programas». Al igual que en la anterior ocasión, con respecto a los profesores el ítem se salda de forma unánime por la opción «Sí, nos ayuda a descubrir los programas».

El análisis de la «realidad televisiva» y sus «trucos desrealizadores» fue otro de los bloques de análisis y en una primera cuestión planteaba si la televisión ofrecía una información real de los acontecimientos. En este sentido puede observarse cómo la opción más valorada, tanto en un caso como en otro, es la menos discriminatoria, «según los programas», aunque en este caso haya un descenso del 75,9% al 53,9% de los alumnos. Este descenso, al mismo tiempo, tiene sus repercusiones en la opción que considera que la «televisión es una construcción de la realidad» –que pasa del 9,5% en la primera ocasión al 22,7% en la final–.

La posibilidad de la manipulación de los mensajes a través del medio televisivo es el objeto de los ítems «siguientes». En este caso, observamos que los valores de los alumnos evolucionan aumentando considerablemente los valores afirmativos de este acto manipulativo. De esta forma, el «sí» pasa del 43,8% en la inicial al 64,8% en la final, valores que le son restados a la opción neutra «a veces» que desciende del 46,7% al 31,3%. Los valores negativos, aunque eran ya bajos a los inicios (con el 9,5%) descienden al 3,1%. En el profesorado, podemos observar que la mayor parte de los docentes opta por el valor positivo, al igual que los alumnos, y sólo dos optaron por el «a veces».

Los procedimientos concretos de creación de la adicción televisiva a través de los programas de entretenimiento son el objeto de indagación de los ítems siguientes. En la reflexión sobre estos «modos de enganche» observamos que el valor afirmativo es elevado tanto en la encuesta inicial como en la final de los alumnos (con el 72,3% y el 88,3% respectivamente). Esta evolución positiva se ve al mismo tiempo reforzada con la bajada del valor negativo («no») que pasa de un significativo 20,4% en el primer pase a un reducido 3,9% en el segundo. Con respecto a los profesores –como era esperable, por las razones antedichas– los resultados unánimemente se orientan hacia el valor positivo.

Otros ítems, en esta misma línea, demandaron información sobre el conocimiento de los recursos de los programas dramáticos de la televisión para «divertir y entretener», esto es, las «estrategias de espectáculo» del medio. En este caso, los alumnos se inclinan positivamente hacia la reflexión en los dos cuestionarios con valores que crecen del 59,1% al 86,7%. Lo más significativo, de todas formas, es el descenso, una vez transcurrida la aplicación del Programa Didáctico, de los valores negativos que pasan del 32,1% al 7%.

En cuanto a la publicidad televisiva, se cuestionaba a alumnos y profesores su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios en la televisión. En este sentido, los dos sectores –y en el caso de los discentes, en sus dos fases– optaron por estimarlos «excesivos». Los alumnos mantienen porcentajes muy estables con el 91,2% y el 89,1%. En ambos casos, también el valor neutro, representado por el de «normal», tiene valores muy semejantes y estables en los dos pases: 7,3% y 8,6%. Los profesores también optaron por el valor de «excesivo» de una forma mayoritaria, excepto uno que «no contesta».

La actitud ante la publicidad es otra de las temáticas recogidas en el cuestionario. En la primera tanda, los alumnos repartieron sus puntuaciones entre el «desentendimiento/rechazo» y la «pasividad/indiferencia» (45,3% y 48,9%, respectivamente), mientras que en el cuestionario final estos valores cedieron bastantes puntos (28,1% y 21,9%) en favor de la opción «La miro con ojos más críticos y a distancia», con el 39,8%. Por tanto, observamos un significativo cambio en las opiniones –y, según manifiestan, en las actitudes– de los alumnos, respecto al mundo televisivo.

En esta línea, el siguiente ítem planteaba a los alumnos la existencia o no de actividad reflexiva sobre la imagen publicitaria en televisión. Así mientras que en la encuesta inicial los valores se reparten proporcionalmente entre las dos opciones opuestas –el «sí» obtiene el 45,3% y el «no» el 46,7%–, en la final observamos el aumento de los valores positivos hasta el 57% y el descenso de los negativos hasta el 33,6%. Los valores indiferentes se mantienen muy estables: el 8% y el 9,4% respectivamente. Es evidente que la incidencia del programa didáctico en esta evolución de las manifestaciones de los alumnos puede ser una causa –aunque posiblemente no la única, sí la más importante– que justifique estas modificaciones. En cuanto a los profesores, todos manifestaron unánimemente la realización de esta actividad crítica.

Profundizando en la temática anterior, la siguiente cuestión se centró en la influencia que en la calidad de vida personal podría tener la reflexión sobre el hecho publicitario. En esta ocasión observamos nuevamente que los valores positivos –«sí» aumentan de la primera a la segunda encuesta –del 42,3% al 62,5%–, mientras que, al contrario, los valores negativos bajan en consideración (del 34,3% al 25%). Otro hecho significativo es que aquellos alumnos que optaron por la indiferencia ante la cuestión –«No considero importante esta cuestión»– descendieron también en la segunda hasta el 12,5%. Respecto a los profesores, podemos observar que los valores se concentraron todos en la opción positiva, siguiendo la línea ya marcada desde los inicios y justificada por la coherencia con la formación personal y la cualificación profesional de los mismos.

El análisis de las respuestas dadas a los ítems que planteaban la capacidad de los publicistas de engañar a la audiencia en general y a los sujetos de la investigación en particular con los anuncios televisivos, ofrece valores muy estables entre la primera y la segunda encuesta. Así afirman esta potencialidad el 86,9% en la primera y el 87,5% en la segunda; mientras que la niegan el 7,3% en la inicial y el 8,6% en la terminal. Los profesores, en todos los casos, contestan, en la línea ya marcada, unánimemente con el valor positivo.

La trascendencia del desarrollo de la actitud crítica ante la publicidad fue la siguiente temática, desarrollada. El valor más señalado en ambas ocasiones fue el positivo con el 41,6% y el 59,4% respectivamente en la inicial y final. Frente a este crecimiento estable, observamos que el valor negativo –la no consideración de la importancia de la actitud crítica– obtiene puntuaciones en descenso del 37,2% en un principio al 28,1% al final. También descienden los que se posicionan de forma indiferente ante la cuestión, ya que del 19,7% del principio, pasan en la fase final del programa al 11,7%. Concluimos por ello que existen unas tendencias definidas de bajada de los valores que se consideran contrarios a los objetivos del programa didáctico, mientras que suben los valores en consonancia con las finalidades de la educación de la «competencia televisiva». En cuanto a los profesores, nuevamente, como en los ítems anteriores, observamos la unanimidad de sus respuestas valorando la trascendencia de esta actitud crítica ante el fenómeno publicitario televisivo.

Una vez analizados los aspectos del mundo publicitario televisivo, los cuestionarios pasaron a analizar la opinión de los sujetos de la investigación respecto al lenguaje y el discurso de la televisión. Se planteaba a alumnos y profesores si sabían que la televisión tiene un lenguaje propio con códigos especiales. En este sentido, observamos nuevamente una evolución en sentido positivo, desde el inicio del programa didáctico hasta su conclusión. De esta forma, mientras que en la primera tanda el 53,3% indicaba que lo desconocían, estos valores se redujeron al final de la aplicación del programa al sólo 16,4%. De la misma forma, los valores de los alumnos que inicialmente se situaron ya en el 46%, crecieron al final hasta 82,8%, esto es, casi un 40% de diferencia entre un pase y otro.

En la misma línea que la cuestión anterior, se les solicita a alumnos y profesores que indiquen no ya su opinión sobre la existencia de esos códigos, sino si los «conocen suficientemente». En este sentido, la respuesta mayoritaria en la primera tanda fue el «no» con el 77,4%, que se reduce de una manera significativa al 10,2% en la encuesta final. En cambio, el «sí» que tuvo una elección minoritaria en el primer pase con el 5,8% aumenta considerablemente en el segundo, situándose en el 53,9%. Ahora bien, difícilmente se pueden explicar cambios tan radicales, si no tenemos presente que un alto porcentaje del «no» inicial pasa a engrosar las filas de la respuesta «neutra» –«superficialmente»– que evoluciona de valores del 16,8% al 35,2%. En todo caso, parece evidente que haya cambios significativos en las apreciaciones de los jóvenes, que del desconocimiento inicial del lenguaje de la televisión al principio del programa didáctico, pasan a considerar un conocimiento, al menos superficial del mismo, si no con mayor o menor profundidad. Los profesores, en esta cuestión, tuvieron opiniones diversificadas, sobre todo si tenemos presente que su cuestionario se pasó al inicio del programa didáctico sin considerarse nuevamente al final.

La influencia del conocimiento del lenguaje televisivo en un mejor visionado del medio es el planteamiento de los ítems siguientes. En este caso, también los valores se alteran de la primera a la segunda encuesta, aunque con una progresión mucho menos acentuada. Así los alumnos que afirman esta repercusión son inicialmente el 70,1% y pasan al final al 78,9%; mientras que los que la niegan, evolucionan del 26,3% al 14,1%. Los profesores, unánimemente admiten esta influencia.

El quinto bloque de los cuestionarios, «Nuestra vida como telespectadores», se inició con una serie de ítems que se centran en interrogar por las razones de la ocupación del tiempo libre en el visionado de la televisión. Los resultados en este caso fueron muy igualados entre el primer cuestionario y el segundo, siendo la opción «evadirme y entretenerme» la más destacada con el 20,4% y el 34,4%. El resto de las opciones quedaron muy constantes, con porcentajes muy próximos a excepción del «para formarme» que pasa del 0,7% al 6,3%. Respecto a los cuestionarios de los profesores, los valores que se observaron están también muy distribuidos entre las diferentes opciones.

El nivel de planificación del consumo de la televisión era el eje central de algunos ítems pertenecientes a este bloque. En los resultados obtenidos nuevamente, en la comparativa entre los cuestionarios inicial y final, se observa nuevamente que crecen los valores en consonancia con el Programa Didáctico y disminuyen aquéllos que colisionan con sus objetivos. Así, se aprecia que aquellos sujetos que indican que planifican «bastante» su consumo de televisión aumentan del 27% al 42,2%; frente a los que manifiestan que planifican «poco» el mismo, que evolucionan en regresión, en concreto, del 57,7% al 49,2%. También hay una bajada considerable, dentro de los valores mínimos en los que se sitúa, de los que consideran que no planifican «nada», ya que pasan del 15,3% al 7,8%. Respecto a los profesores, sus valores se encuentran distribuidos en los extremos, entre los que optan por el «bastante» y aquéllos que lo hacen por el «poco».

En la línea de la cuestión anterior, los ítems siguientes, se centran no tanto en el acto de la planificación real –pregunta anterior–, sino más bien en la capacidad o potencialidad para hacerlo, seleccionando aquellos programas que son del interés personal, esto es, el grado de racionalización del consumo de televisión. Se observa también cierta evolución de los valores. Así, mientras que en la encuesta inicial sólo el 46,7% de los alumnos manifestaban su capacidad planificadora, en la final el resultado sube hasta el 62,5%. Por contra, la negación de la potencialidad racionalizadora era en el primer pase del 11,7% y evoluciona en el cuestionario terminal al 8,6%. Además, otro significativo signo del cambio del nivel de planificación se observa en que los valores de la opción neutra («a veces») que constituía el 41,6% en el primer caso, se reduce un 28,1%.

En los ítems cuyo eje temático es el análisis de los valores positivos y negativos de la televisión en la vida personal, nuevamente observamos una drástica evolución de los valores en el sentido de los objetivos del Programa Didáctico, ya que en los resultados finales se obtienen puntuaciones que señalan positivamente hacia las metas marcadas. Los alumnos que inicialmente negaban el análisis de los valores positivos y negativos del medio y su impacto en su vida ascendían al 52,6%, siendo reducido éste al final de la aplicación del Programa en el cuestionario terminal a sólo un 6,3%. Frente a estos resultados, observamos que las afirmaciones a este ítem en el cuestionario inicial se limitaban a un 20,4%, evolucionando al final al 69,5%. Los valores que opinan la opción neutra («superficialmente») se mantienen muy estables (27% y 23,4%), siendo explicable que en esta casilla sea donde se hayan producido los mayores movimientos de trasvases. En cuanto a los profesores, observamos que todos afirman esta capacidad, a excepción de uno que la niega.

El último bloque temático de los cuestionarios, «Nuestra propuesta como telespectadores», se centraba en las cualidades del «buen telespectador» y las posibilidades de formar y formarse para adquirir lo que hemos denominado «competencia televisiva». Así, se pregunta de forma dicotómica por la posibilidad de aprender a ver la televisión. Las expectativas iniciales de aplicación del Programa Didáctico marcaron que desde los inicios el 83,2% de los alumnos indicaran la posibilidad de este aprendizaje, habiendo éste aumentando en el cuestionario final hasta el 93%. Los valores negativos, por el contrario, pasaron del 15,3% de sujetos que declaran la imposibilidad de «aprender a ver» este medio, hasta el 5,5% en el terminal, después de aplicar el paquete curricular. En cuanto a los docentes, señalar que, como era esperable, todos afirmaron la posibilidad de desarrollar este aprendizaje, y por ende, su capacidad de docencia, entre otras razones porque a partir del cuestionario ellos iniciarían un programa didáctico del que ya tenían cumplida información a lo largo de todo el período de negociación y planificación de la experimentación.

En la línea con la cuestión anterior, otros ítems incluidos en este bloque plantearon si habían tenido oportunidad de experimentar, de forma sistemática, actividades planificadas para «ver» la televisión. Lo más significativo de esta cuestión es que mientras que en la fase inicial el 67,2% alumnos confiesan que «nunca» han tenido esta oportunidad, en el pase final, después de la aplicación del Programa Didáctico, los valores se reducen significativamente hasta el 3,1%. Así se explica que la actuación de los profesores en este sentido se reduce en el primer caso al 6,6% y pase al final al 35,9%. La implicación de los padres también aumenta considerablemente del 19,7% al 54,7%. Finalmente indicar que los sujetos que señalan que la televisión no hay que aprender a verla se mantienen en porcentajes muy similares (el 6,6% y el 6,3%).

Otros ítems giraban en torno a la importancia de ser un telespectador activo y crítico. Los valores también evolucionan positivamente del primer al segundo cuestionario de los alumnos. Así afirman esta cuestión en la encuesta inicial el 57,7% que evoluciona «in crescendo» hasta el 74,2%. Frente a esta evolución positiva, manifiestan un desarrollo regresivo los que niegan esta importancia, que varían del 17,5% al 5,5%. Los valores de los alumnos que se manifiestan «indiferentes» se mantiene estables, en regresión: del 24,1% al 20,3%. Respecto a los valores de los profesores, todos se manifiestan unánimemente en señalar la importancia de esta figura del telespectador activo y crítico.

Respecto a la canalización de críticas al medio televisivo se les cuestionó sobre su frecuencia o su nula realización. En el cuestionario inicial, significativamente el 56,2% de los alumnos indican no haber realizado esta actividad «nunca», mientras que ésta se reduce en el final al 3,9%. En cambio, se mantiene estable pero en progresión el valor más intermedio, «alguna vez», que evoluciona del 38,7% al 51,6%. Es de resaltar también los cambios en el valor «con frecuencia» que de un escaso 2,9% pasa drásticamente al 41,4%. En suma, los valores demuestran que existen significativos progresos en una de las cualidades básicas del telespectador activo, su capacidad de canalizar sus críticas ante los medios. En cambio, los valores que observamos en los docentes son bastante significativos, ya que todos ellos se concentran en los más alejados de la canalización crítica del programa didáctico: «nunca» y «alguna vez». De todas formas, de nuevo hay que recordar que el cuestionario de los docentes se pasó una sola vez al inicio de la aplicación del Programa Didáctico, antes de su actuación con los alumnos.

Finalmente, respecto a las cualidades propias del «buen telespectador». En ambos –encuesta inicial y final de los alumnos), los valores más señalados son la «racionalización del consumo» (con el 76,6% y el 89,9%) que aumenta de forma tímida pero evidente. Sin embargo, la significatividad del ítem no sólo se produce en este crecimiento sostenido, sino que además lo podemos detectar en la disminución de valores como «ver mucha televisión y conocer sus programas» que desciende del 17,5% al 9,4%, o bien la opción «ignorarla y rechazarla» que del 3,6% pasa al 0. En cuanto al profesorado, en esta última cuestión, podemos observar que todos coinciden unánimemente en que el rasgo más sobresaliente del buen telespectador es la «racionalización del consumo del medio».

La indagación de las percepciones iniciales de los alumnos nos ha permitido conocer los conocimientos, hábitos de consumo y actitudes que ante el medio televisivo mantienen los jóvenes de hoy, concretados en la muestra del centenar y medio de alumnos con los que hemos contado. La televisión ocupa un lugar central en la vida de los adolescentes y jóvenes de hoy, siendo el principal patrón de referencia, en conjunción o disyunción, a veces, con el grupo de iguales. Los sujetos de nuestra investigación nos han situado la relevancia de esta interacción, al tiempo que nos han puesto de manifiesto el escaso o nulo tratamiento que, en la familia y especialmente en la escuela, tiene el desarrollo de una educación para el telespectador.

#### 4. Discusión y conclusiones

La fundamentación, diseño, puesta en marcha y experimentación del programa didáctico «Descubriendo la caja mágica» en varios centros pilotos durante varios años ha sido el objeto central de este trabajo, que pretende contextualizar la necesidad de encuadrar el aprendizaje del medio televisivo en el contexto educativo, en este caso el escolar, tanto porque este medio responde a una especificidad concreta del lenguaje audiovisual, como por el inaplazable reto social de encauzar positivamente las altas dosis de consumo televisivo de los alumnos y alumnas, dentro del currículum escolar.

A lo largo de la evaluación del diseño y la experimentación de esta propuesta didáctica se ha ido poniendo de manifiesto la emergencia de un nuevo eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación en medios de comunicación, en el que se sitúa la educación para el visionado crítico y activo de la televisión, que se nos revela como una necesidad acuciante, no sólo por la renovación de la estructura del sistema educativo español, sino también por la propia demanda de la escuela y la comunidad de adaptar los contenidos curriculares al nuevo contexto social y mediático de los alumnos.

Sin embargo, la concienciación de la importancia del tratamiento de la educación televisiva en la escuela ha tenido hasta ahora escasa consideración en los centros escolares, tal como confiesan los docentes participantes en nuestro estudio. Existe por ello un radical desfase entre la realidad cotidiana y escolar que viven los alumnos.

La educación de la competencia televisiva se nos presenta, en consecuencia, como un concepto clave para superar este «divorcio» entre los universos mediático y escolar de los alumnos, ya que la adquisición de habilidades para aprender y enseñar a ver –por parte de alumnos y profesores– la televisión, favorece la conexión de la escuela con el mundo de la calle, acercando a este medio –y por ende, a todos los medios de comunicación– a la realidad de las aulas. La nuevas leyes

educativas favorecen, desde un punto de vista teórico, este acercamiento, con constantes referencias en su desarrollo, a los medios y a la necesidad de su integración curricular, además de insertar nuevas materias curriculares en los niveles de educación primaria y secundaria, donde el tratamiento de la televisión y los medios de comunicación se convierten en ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, los expertos evaluadores en el diseño y los profesores participantes en la investigación concluyen que sigue existiendo una notable escasez de materiales curriculares dentro de este eje transversal y es uno de los principales inconvenientes para el desarrollo de estos nuevos ámbitos de conocimiento, ya que los docentes tienen graves dificultades a la hora de diseñar materiales curriculares contextualizados, dentro de materias novedosas y difícilmente sistematizables. Por ello, la evaluación de diseños y experimentación de nuevos programas didácticos permite a los expertos y profesores participantes en la experiencia la posibilidad de implementar materiales curriculares flexibles y contextualizados que permitan dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos nuevos ámbitos de conocimiento que, sin obviar su carácter transversal, requieren también un tratamiento específico como disciplinas autónomas, donde la televisión y los otros medios se conviertan en objetos de estudio para conocer sus lenguajes, tecnologías, discursos y aportes sociales.

La indagación de las percepciones iniciales de los alumnos nos ha permitido conocer los conocimientos, hábitos de consumo y actitudes que ante el medio televisivo mantienen los jóvenes de hoy, concretados en la muestra del centenar y medio de alumnos con los que hemos contado. La televisión ocupa un lugar central en la vida de los adolescentes y jóvenes de hoy, siendo el principal patrón de referencia, en conjunción o disyunción, a veces, con el grupo de iguales. Los sujetos de nuestra investigación nos han situado la relevancia de esta interacción, al tiempo que nos han puesto de manifiesto el escaso o nulo tratamiento que, en la familia y especialmente en la escuela, tiene el desarrollo de una educación para el telespectador. Sin embargo, una vez contextualizadas estas percepciones iniciales en torno al medio televisivo, la puesta en marcha de los materiales curriculares contenidos en nuestro paquete curricular, a través de la experimentación del programa didáctico en contextos reales, nos ha permitido ir conociendo procesualmente la dinámica interactiva generada en las aulas, analizando sus contextos, sus estrategias de planificación y organización, el ambiente y clima del aula, los procesos didácticos, y los avances y limitaciones en las distintas fases de aplicación..., desde perspectivas tan enriquecedoras como la visión de los propios sujetos de la investigación –profesores y alumnos– como de observadores externos.

En toda esta fase de implementación de los materiales, se ha podido concluir, en primer lugar, la importancia de la existencia de estos recursos impresos y audiovisuales para la puesta en marcha de programas para el visionado de la televisión, dados los escasos conocimientos y cualificación –en nuestra experiencia– de los docentes y la dificultad de encontrar recursos curriculares adaptados a las nuevas demandas, nos sólo desde el punto de vista metodológico, sino también en cuanto al carácter innovador de estos nuevos contenidos temáticos. Si bien, a lo largo de toda la experimentación se ha puesto en evidencia la trascendencia de estos materiales para el desarrollo de actuaciones en educación para la televisión, también, sin embargo, hay que reconocer que todos los datos obtenidos, especialmente en esta fase de evaluación procesual mediante la recogida de datos cualitativos, demuestran que la existencia de estos materiales curriculares no son de por sí suficientes y la actuación del docente se nos revela como una clave básica para el éxito de los programas.

A lo largo de los análisis de los cuestionarios, diarios, observaciones y entrevistas, podemos entrever ese rol crucial que desempeña la figura docente, ya que no son más que «medios» y requieren de la intervención didáctica del docente para su implementación práctica. Es justo reconocer que los docentes valoran, a lo largo de todas las declaraciones, que no todos los materiales curriculares permiten el mismo «juego didáctico» y que la estructura metodológica innovadora que se presenta en este paquete curricular ha permitido favorecer dinámicas de aula participativas, estrategias innovadoras de evaluación y sistemas de agrupamientos flexibles que combinaron tanto el trabajo individual como el colectivo.

Aunque no exento de dificultades, generadas por los propios contextos institucionales, las limitaciones de recursos, presupuestos, problemas de tiempo, personal, escasa cualificación y perfeccionamiento específicos en la temática, así como por la propia psicología de estas edades –de por sí inestables y en evolución–, a las que habría que añadir las mínimas deficiencias detectadas por los profesores en el diseño y estructura de los materiales, el desarrollo del programa ha permitido, sin duda significativos avances en conocimiento del medio y estrategias para el visionado de la televisión. En cuanto a la adquisición de hábitos, hay que reconocer las dificultades inherentes para la consecución de cambios y mutación en estas dimensiones personales en un lapsus de tiempo tan puntual, desde un punto de vista temporal y espacial, restringiéndose los avances obtenidos al aumento de los niveles de reflexividad sobre las posibilidades personales y grupales de cambios de esos hábitos y sobre el grado de potestad personal para aprender a usar este medio de comunicación de forma autónoma y crítica, esto es, la comprensión del concepto de «competencia televisiva», no sólo por los niveles de praxis de la misma, sino por el autodescubrimiento individual y grupal de las potencialidades personales para conocer el medio, interpretarlo y usarlo inteligentemente.

En suma, la elaboración de materiales curriculares contextualizados se nos presenta como un importante reto educativo en un modelo educativo como la que se ha implantado en España, que propugna diseños curriculares flexibles y abiertos al entorno, especialmente en temáticas novedosas, como el uso de los medios de comunicación y la televisión en las aulas, desde la vertiente crítica, para su conocimiento y adquisición de niveles de competencia óptimos que permitan una apropiación del medio suficiente –concepto de «televidencia»– que favorezcan estrategias y hábitos de visionado más activos y racionales. La presencia de estos recursos impresos y audiovisuales ha revelado a lo largo de toda la investigación el dinamismo que estos medios pueden generar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y aunque –como ya hemos afirmado– éstos no son suficientes para dinamizar la interacción en el aula, sí son elementos cruciales en manos de profesores y alumnos, con una cierta motivación para descubrir el universo televisivo.

## 5. Referencias

- Aguaded, J.I., 1999: *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva en niños y jóvenes*. Barcelona, Paidós.
- , 2000: *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.
- , 2001: *La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*. Murcia, KR.

- y CONTIN, S., 2002: *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires, La Crujía.
- , 2007: «The challenges of edo-communication in an audiovisual society», en *Communications Issues*, 6, 2007. Atenas, Universidad de Atenas.
- Aguilar, P., 1996: *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
- Alborch, C., 1995: «Televisión y cultura», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión y cultura*. Valencia, RTVV, pp 11-20.
- Alcocer, M. y Molina, A., 1995: «¿Qué le vemos a la tele?», en Charles, M. y Orozco, G. (Coords.): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas, pp 58-67.
- Alvarado, M., 2005: «Aprender a ver TV: experiencia de enseñar un medio a través de otro medio», en *Comunicar*, 24, pp 90-96.
- Ambrós, A., 2006: «La educación en comunicación en Cataluña», en *Comunicar*, 27, pp 205-210.
- Anguera, M.T., 1988: *Observación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Bazalgette, C., 1991: *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria*. Madrid, Morata/Ministerio de Educación.
- , 2007: «La educación en los medios en el Reino Unido», en *Comunicar* 28, pp. 33-41.
- ; Bevort, E. et Savino, J. (Coords.): 1992: *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute.
- Bellemare et al., 1994: *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans*. Lausanne, Loisirs et Pédagogie.
- Benney, M. y Hughes, E., 1970: «Of Sociology and the Interview», en DENZIN, N. (Comp.): *Sociological Methods: A Sourcebook*. Chicago, Aldine, pp 175-181.
- Berger, G., 1983: «L'éducation aux médias: un exemple de Suisse», en *Perspectives* 13(2), pp 247-256.
- Bertrand, G. et Mercier, P.A., 1993: «Le zapping, une histoire ancienne», en *Dossiers de l'audiovisuel. Les approches du téléspectateur*, 51. Paris, Institut National de l'Audiovisuel, pp 52-55.
- Bevort, E., 2007: «La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras», en *Comunicar*, 28, pp. 69-73
- Bustamante, B.; Aranguren, F. y Arguello, F., 2004: «Educación y televisión: una convergencia creativa», en *Comunicar*, 22, pp. 132-136.
- Cabero, J. y Hernández, M.J. (Dirs.), 1995: *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla, Universidad/SAV.
- y Márquez, D. (Dirs.), 1997: *Colaborando aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la Geografía*. Sevilla, ICE de la Universidad/SAV/EIG.
- Cebrián Herreros, 2001: «Aprender a ver y analizar la información audiovisual», en *Comunicar*, 17, pp. 15-20.
- Clarembeaux, M., 2007: «Educación en medios en Europa», en *Comunicar*, 28, pp. 10-16.
- Chalvon, M.; Corset, P. y Souchon, M., 1982: *El niño ante la televisión*. Barcelona, Juventud.
- Clemi, 1996: «Ciudadano del mañana», en *Presentación del CLEMI* (hoja informativa). Paris, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, pp 1-4.
- Comission National Française pour l'UNESCO, 2007 : *L'éducation aux médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles. Depuis Grüwald : vers un changement d'échelle?* Paris, Unesco.
- Conseil de l'éducation aux médias, 1996: *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Belgique, Fondation Roi Baudouin.
- Consejo Audiovisual de Navarra, 2007: *Campaña: Familia, TV y otras pantallas*. Pamplona, Consejo Audiovisual de Navarra.
- Dorr, A.; Graves, S.B. & Phelps, E., 1980: «Television Literacy for Young Children», in *Journal of Communication*, 30 (3), pp 71-83.
- Gabelas, J.A., 2007: «Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España», en *Comunicar*, 28, pp. 69-73.
- Greenfield, P.M., 1985: *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.
- Grupo Spectus, 1996: *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo*. Madrid, La Torre/MEC.
- Goetz, J. y Lecompte, M., 1988: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

- Gonnet, J., 1995: *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris, Armand Colin.
- Hart, A., 1991: *Understanding the Media: a Practical Guide*. London, Routledge.
- Krasny, L., 1991: *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid, Visor. Original en inglés (1986): *Taking Advantage of Media. A Manual for Parents and Teachers*.
- Laborda, X., 1996: «Consum i produció a la comunicació de masses», en *Perspectiva Escolar*, 207, pp 2-9.
- Masterman, L., 1993: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre. (Traducción española de *Teaching the media*).
- , L., 1994: «En réfléchissant sur l'éducation aux médias», en Masterman, L. et Mariet, F.: *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Pays-Bas, Conseil de l'Europe, pp 5-92.
- Merlo, T., 2005: «Lo que los niños del mundo le piden a la televisión: investigación internacional comparativa entre 6 países», en *Comunicar* 25, España, CD.
- Moral, C. y Fernández, M., 1995: *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granda, Universidad/FORCE.
- Orozco, G., 1994: *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores*. México, Universidad Iberoamericana.
- Pierre, E., 1984: «France: formation du jeune téléspectateur», en Unesco (Ed.): *L'éducation aux médias*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, pp 299-312.
- Piette, J., 1996: *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal, L'Harmattan.
- Reia, V.B., 2007: «Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa», en *Comunicar*, 28, pp. 25-31.
- Rivoltella, P., 2007: «Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia», en *Comunicar* 28, pp. 18-24.
- Rodríguez, G. y otros, 1996: *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Salomon, G., 1981: *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- San Martín, A., 1986: *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor*. Valencia, Nau Llibres.
- Thomas, F., 1995: «Télécole ou l'évaluation de la faisabilité de l'éducation aux médias en Belgique francophone», en *Communication* 16(1), pp 103-113. Canadá, Université de Laval.
- Tyner, C. y Lloyd, D., 1995: *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- Unesco, 1984: *L'éducation aux médias*. Paris, Unesco.
- Vilches, L., 1993: *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.
- Walker, R., 1989: *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- WNET/Thirteen Education Department, 1989: *The Television Criti-Kit: Teacher's Guide*. New York, Author.
- Woods, P., 1989: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós/MEC.

#### FORMA DE CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS:

Aguaded Gómez, José Ignacio y Díaz Gómez, Rocío (2008): "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", en *Revista Latina de Comunicación Social* 63, páginas 121 a 139. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de [http://www.revistalatinacs.org/\\_2008/12\\_19\\_Huelva/Aguaded.html](http://www.revistalatinacs.org/_2008/12_19_Huelva/Aguaded.html)  
DOI: 10.4185/RLCS-63-2008-759-121-139