EL PROFESOR (EDUCADOR, ENSEÑANTE Y TELEVIDENTE) Y LA PROGRAMACION TELEVISIVA

MEMORIA FINAL

Noviembre 1996

Investigación Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre educación y televisión, convocado por Resolución de 1 de Marzo de 1994 (B.O.E. 14 de Marzo), y aprobada y financiada por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), 1994 (Resolución de 29 de Julio de 1994. B.O.E. de 19 de Agosto)

Directora: Dra. Dª María Jesús Gallego Arrufat
Profesora Titular de Universidad de tecnología Educativa
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
UNIVERSIDAD DE GRANADA

? Equipo de Investigación
“ Profesorado y programación televisiva” (PRO-TV)
Universidad de Granada

CONCURSO NACIONAL DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y TELEVISIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (C.I.D.E.)

(Resolución de 29 de julio de 1994, B.O.E. de 19 agosto)

INVESTIGADORES

. Directora:

Dtra. Dª María Jesús GALLEGO ARRUFAT

. Equipo investigador:

Dr. D. Manuel FERNÁNDEZ CRUZ
Dª María de los Ángeles PEÑA HITA
D. Juan Carlos GÓMEZ MIRANDA
Dª Ana MORENO BENAVIDES
Dª Elena RODRÍGUEZ GÁMIZ
Dª Inmaculada PALOMINO PORRAS
Dª Virtudes ACEITUNO HIPÁN
Dª Mª Ángeles DENGRA MARTÍNEZ
Dª María del Carmen MARTÍNEZ SERRANO

ÍNDICE

Lista de Cuadros ,8
Lista de figuras ,9
Lista de tablas ,9
Lista de gráficos ,9
Lista de matrices ,10

RESUMEN

Capítulo 1. LÍNEAS Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORES Y TELEVISIÓN: REVISIÓN DE ESTUDIOS

1.0. Introducción ,17
- 1.1. Los profesores, la escuela y los medios de comunicación ,19
  - 1.1.1. Medios de enseñanza - medios de comunicación. La integración de los medios en el currículum ,19
  - 1.1.2. Los medios en el quehacer docente y la enseñanza de la comunicación audiovisual ,25
- 1.2. La televisión: El profesor televidente ,36
  - 1.2.1. Visionado de televisión: El profesor televidente ,42
  - 1.2.2. Uso de la televisión como medio didáctico: El profesor enseñante con televisión en áreas y materias curriculares ,60
    - 1.2.2.1. Uso de la televisión por materias ,72
    - 1.2.2.2. Uso de la televisión por niveles ,77
  - 1.2.3. Promoción de valores y televisión: el profesor educador en actitudes y valores con programas de televisión ,77
- 1.3. Formación del profesor como educador y enseñante con televisión ,92
  - 1.3.1. Formación con y sobre medios ,96
  - 1.3.2. Propuestas formativas ,102

Capítulo 2: LA INVESTIGACIÓN: OBJETOS Y FASES DEL ESTUDIO ,108

2.0. Introducción ,108
2.1 .Planteamiento del problema ,108
2.2. Objetivos de la investigación ,113
2.3. Fases del estudio ,116
2.4. Procesamiento ,117

Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ,123
3.0. Introducción ,124
3.1. Fase I ,125
- 3.1.1. Procedimiento de elaboración del instrumento
  - 3.1.1.1. Revisión bibliográfica y extracción de indicadores ,125
  - 3.1.1.2. Valoración de indicadores ,128
  - 3.1.1.3. Examen cuantitativo del resultado de la valoración ,132
  - 3.1.1.4. Disposición de los ítems del cuestionario ,134
- 3.1.2. Descripción del instrumento ,137
- 3.1.3. Población ,142
  - 3.1.3.1. Método de muestreo ,144
- 3.1.4. Procedimiento de aplicación ,146
- 3.1.5. Instrumentos empleador en el análisis estadístico de los datos ,149

3.2. Fase II ,150

3.2.1. Metodología cualitativa y estudios de caso ,150
3.2.2. Diseño del estudio ,158
3.2.2.1. Características de los participantes en el estudio ,158
3.2.2.1.1. Selección de participantes ,159
3.2.2.1.2. Los centros ,161
3.2.2.1.3. Los profesores informantes ,167
3.2.2.1.4. Resumen - Descripción de participantes ,172
3.2.2.2. La entrevista como instrumento de recogida de información ,175
3.2.2.2.1. Estrategias de formación de entrevistadores ,178
3.2.2.2.2. Entrevistas iniciales ,179
3.2.2.2.3. Entrevistas de confirmación ,182
3.2.2.2.4. Cuadro – resumen de entrevistas a profesores ,184
3.2.3. Análisis de la información obtenida ,188
3.2.3.1. Análisis de datos cualitativos ,188
3.2.3.2. Instrumentos para el análisis ,204
3.2.3.2.1. Componentes y opciones del programa AQUAD ,205
3.2.3.2.2. Etapas y procedimiento de codificación con HyperRESEARCH ,210
A modo de conclusión ,224

Capítulo 4. PROFESORES Y TELEVISIÓN. RESULTADOS DEL ESTUDIO ,226

4.0. Introducción ,226
4.1. Fase I: Análisis descriptivo básico global ,226
4.1.1. Descripción de la muestra ,227
4.1.1.1. Datos personales ,227
4.1.1.2. Datos profesionales ,230
4.1.1.3. Datos del centro ,234
4.1.1.4. Existencia de algún proyecto de innovación y experimentación en relación con medios didácticos y/o NTIC ,238

4.1.2. Descripción resultados cuestionados ,239
Dimensión A: Televisión ,239
Dimensión B: Enseñanza de la comunicación AV ,249
Dimensión C: Relaciones escuela - Medios de comunicación ,252
Dimensión D: Medios de enseñanza ,253
Dimensión E: Medios de comunicación ,256
Dimensión F: Profesor y medios de comunicación ,260
Dimensión G: Formación del profesor ,263
4.2. Fase II ,266
4.2.1. Visiones de los profesores participantes sobre el medio televisivo ,266
4.2.1.1. Profesora - A ,266
4.2.1.2. Profesor – B,280
4.2.1.3. Profesora – C,309
4.2.1.4. Profesor – D,328
4.2.2. Los estudios de caso: contraste entre las visiones de los profesores, 345
4.2.2.1. Creencias sobre medios de comunicación ,345
4.2.2.2. Los profesores y los medios de comunicación ,347
4.2.2.3. Visión de la televisión ,348
a) Los profesores del estudio como enseñantes con TV en áreas y materias curriculares ,348
b) Los profesores participantes como educadores en actitudes y valores con programas de TV ,350
c) Los profesores como televidentes ,352

d) Análisis de la imagen de profesor y escuela ofrecida por la programación televisiva ,353
e) Los profesores del estudio y la integración de la televisión en el curriculum ,354
4.2.3. Descripción general de la visión de los profesores en base, a la codificación en AQUAD ,355
4.2.3.1. Análisis de matrices de frecuencias de códigos ,358
4.2.3.1.1. Resultados profesores ,358
4.2.3.1.2. Contraste resultados conversaciones ,370
4.2.3.2. Búsquedas exploratorias ,380
a) Listas de palabras ,389
b) Matrices de "categorías x códigos singulares" ,395
c) Inclusiones ,399
d) Superposiciones ,400
e) Secuenciaciones ,400
4.2.3.3. Hipótesis en AQUAD ,403
4.2.3.3.1. Hipótesis extraídas de declaraciones con carácter singular ,404
4.2.3.3.2. Hipótesis derivadas de las búsquedas exploratorias del material de campo ,413
a) Codificación de características de los casos ,413
b) Codificación de unidades de significado,415
4.2.3.4. Minimalización ,423

Capítulo 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN ,430
5.1. Conclusiones generales ,430
5.2. Implicaciones del estudio ,434
5.2.1. Propuestas y acciones de mejora para la integración del medio televisivo en el curriculum ,434
5.2.1.1. Iniciativas curriculares ,435
5.2.1.2. Sugerencias formativas ,437
5.2.1.3. Cuestiones organizativas ,438
5.2.2. Diseño y producción de programas de TV ,439
5.2.3. Demandas de los profesores para la inserción curricular, de la televisión ,441
5.3. Limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones ,442

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN ,448

Tomos Anexos

Volumen II:
ANEXOS FASE 1

1. Matrices de indicadores .....
2. Relación de indicadores agrupados según categorías .....
3. Valoración de indicadores.....
3.1. Matriz-síntesis .....
3.2. Evaluación .....
4. Relación de indicadores valorados positivamente .....

5. Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva (CPPT) .....
6. Aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada .....

Volumen 111:
ANEXOS FASE 11

1. Localización de centros de la investigación en el Mapa Escolar de Andalucía. Comarcas e indicadores socioeconómicos y de población .....
2. Guión inicial de toma de contacto .....
3. Protocolo para entrevistas a profesores de los estudios de caso . . ..
4. Guiones particularizados .....
4.1. Profesora-A .....
4.2. Profesor-B .....
4.3. Profesora-C .....
4.4. Profesor-D .....

5. Códigos para el análisis de las visiones y percepciones de los profesores como televidentes, educadores y enseñantes .....
5.1. Códigos obtenidos por generación deductivo .....
5.2. Códigos extraídos de entrevistas .....
6. Apéndice documental: Material de campo .....
6.1. Material de campo de la Profesora-A (MDB) .....
- Entrevista Nº 1 (Cinta Nº 2).....
- Entrevista Nº 2 (Cinta Nº 5).....
- Entrevista Nº 3 (Cinta Nº 6) .....
- Entrevista Nº 4 (Cinta Nº 6).....
- Entrevista Nº 5 (Cinta Nº 12) .....
- Entrevista Nº 6 (Cinta Nº 12) .....
- Entrevista Nº 7 (Cinta Nº 15) .....
- Entrevista N 2 8 (Cintas N 2 19 y 20) .....
- Entrevista N 2 9 (Cinta Nº 22) .....
6.2. Material de campo del Profesor-B (AGA) .....
- Entrevista Nº 1 (Cinta Nº 7).....
- Entrevista Nº 2 (Cinta Nº 8).....
- Entrevista Nº 3 (Cinta Nº 9).....
- Entrevista Nº 4 (Cinta Nº 11) .....
- Entrevista Nº 5 (Cinta Nº 14) .....
- Entrevista Nº 6 (Cinta Nº 16) .....
- Entrevista Nº 7 (Cinta Nº 17) .....
6.3. Material de campo de la Profesora-C (JMG) .....
- Entrevista Nº 1 (Cinta Nº 1).....
- Entrevista Nº 2 (Cinta Nº 1).....
- Entrevista Nº 3 (Cinta Nº 18) .....

- Entrevista Nº 4 (Cinta Nº 23) .....
6.4. Material de campo del Profesor-D (FRA) .....
- Entrevista Nº 1 (Cintas Nº 3 y 4) .....
- Entrevista Nº 2 (Cintas Nº 10 y 13).....
- Entrevista Nº 3 (Cinta Nº 21) .....
- Entrevista Nº 4 (Cinta Nº 24) .....

LISTAS

Lista de Cuadros

Cuadro Nº 1. Cantidad de visionario de televisión, atendiendo a edad, sexo y categoría socioeconómica *(Fuente: BBC, 1989)*
Cuadro Nº 2. Descriptores y registros sobre "Televisión y educación"
Cuadro Nº 3. Categorías de indicadores
Cuadro Nº 4. Matriz del indicador "Hábitos o pautas de visionario de televisión"
Cuadro Nº 5. Dimensiones y distribución de ítems del cuestionario CPPT
Cuadro Nº 6. Distribución de ítems en categorías
Cuadro Nº7. Formato de la matriz de datos en ASCII
Cuadro Nº 8. Características de los profesores participantes en la fase 11 del estudio
Cuadro Nº 9. Análisis descriptivo de características de los centros en cuanto a medios y materiales
Cuadro Nº 10. Matriz-resumen descripción rasgos de los profesores participantes en relación con medios y materiales
Cuadro Nº 11. Identificación del material de campo de la segunda fase de la investigación
Cuadro Nº 12. Material de campo de la Profesora-A
Cuadro Nº 13. Material de campo del Profesor-B
Cuadro Nº 14. Material de campo de la Profesora-C
Cuadro Nº 15. Material de campo del Profesor-D
Cuadro Nº 16. Fragmento de texto codificado
Cuadro Nº 17. Códigos extraídos por generación deductivo correspondientes al indicador Nº 134 (Anexo Nº *-Fragmento-)*
Cuadro Nº 18. Componentes y opciones del paquete de programas de análisis de datos cualitativos AQUAD 3.0
Cuadro Nº 19. Dimensiones para el análisis descriptivo de datos del cuestionario
Cuadro Nº 20. Creencias sobre medios de comunicación
Cuadro Nº 21. Medios de enseñanza
Cuadro Nº 22. Visión de los profesores como enseñantes con televisión
Cuadro Nº 23. Visión de los profesores como educadores en actitudes *y valores con* programas de televisión
Cuadro Nº 24. Visión de los profesores como televidentes
Cuadro Nº 25. Visión de la imagen de profesor y escuela ofrecida por la programación televisiva
Cuadro Nº 26. Visión de la integración de la televisión en el curriculum
Cuadro Nº 27. Meta-códigos para el análisis de datos cualitativos
Cuadro Nº 28. Exploración de conexiones entre códigos mediante la opción *"GEN.: subcódigos" (fragmento)*
Cuadro Nº 29. Exploración de conexiones entre códigos mediante la opción *"GEN.: c. en común" (fragmento)*
Cuadro Nº 30. Exploración de conexiones entre códigos mediante la opción *"GEN.: distancia" (fragmento)*
Cuadro Nº 31. Resultado del análisis de las secuenciaciones *(fragmento)*
Cuadro Nº 32. Verificación de hipótesis AQUAD extraídas de las entrevistas
· los profesores de la investigación (1)
Cuadro Nº 33. Verificación de hipótesis AQUAD extraídas de las entrevistas a los profesores de la investigación (11)

Cuadro Nº 34. Condiciones implicadas en la comparación de los casos
Cuadro Nº 35. Correspondencia entre códigos y condiciones implicadas en la comparación de los casos
Cuadro Nº 36. Tabla de datos
Cuadro Nº 37. Matriz de *datos estandarizados*
Cuadro Nº 38. Edición de la tabla de valores de verdad: Combinaciones resultantes
Cuadro Nº 39. Resultados del análisis de minimalización: Criterio C

Lista de Figuras

Figura Nº 1. Modelo CTW *(Fuente: Fisch y otros* (1995), 145)
Figura Nº 2. Antecedentes de la investigación y planteamiento de la problemática abordada en el estudio
Figura Nº 3. Ámbitos de análisis de la visión de los profesionales de la educación
Figura Nº 4. Procedimiento seguido en la investigación
Figura Nº 5. Ámbitos de clasificación de los ítems del cuestionario CPPT
Figura Nº 6. Contexto de la visión del profesor como mediador
Figura Nº 7. Tipos y formas de entrevistas realizadas en el transcurso de la investigación
Figura Nº 8. Estructura de los Estudios de Caso en HyperRESEARCH
Figura Nº 9. Ejemplificación de la estructura del material de campo correspondiente a una investigación
Figura Nº 10. Materiales básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria, según la visión del profesor-B

Lista de Tablas

Tabla Nº 1. Resumen valoración de indicadores, según dimensiones
Tabla Nº 2. Distribución de los centros a los que se ha enviado cuestionario, en función del "nivel" y la "titularidad"
Tabla Nº 3. Distribución de los centros a los que se ha enviado cuestionario, en función del "nivel" y la "localidad"
Tabla Nº 4. Distribución del número de cuestionarios enviados a los centros, según provincias
Tabla Nº 5. Total de cuestionarios enviados a las diferentes provincias
Tabla Nº 6. Distribución porcentual de representación por provincias de los cuestionarios recibidos
Tabla Nº 7. Etapas educativas
Tabla Nº 8. Tamaño de los centros
Tabla Nº 9. Tamaño de la población en que se ubican los centros
Tabla Nº 10. Nivel socio-económico
Tabla Nº 11. Porcentaje de visionario en las distintas franjas horarias
Tabla Nº 12. Tiempo dedicado a ver TV
Tabla Nº 13. Compañía durante los visionarios
Tabla Nº 14. Tipo de programas que se suelen ver
Tabla Nº 15. Cadenas de TV que el profesorado suele ver
Tabla Nº 16. Género de cine televisado que el profesorado suele ver

Lista de Gráficos

Gráfico Nº 1. Datos personales: Edad

Gráfico Nº 2. Datos personales: Sexo

Gráfico Nº 3. Datos personales: Titulaciones académicas
Gráfico Nº 4. Datos profesionales: Experiencia docente
Gráfico Nº 5. Datos profesionales: Situación administrativa
Gráfico Nº 6. Datos profesionales: Antigüedad en el centro
Gráfico Nº 7. Datos profesionales: Nivel de enseñanza en el que ejercen docencia
Gráfico Nº 8. Datos profesionales: Desempeño de cargo directivo
Gráfico Nº 9. Datos del centro: Provincia de ubicación
Gráfico Nº 10. Datos del centro: Titularidad
Gráfico Nº 11. Datos del centro: Tamaño de la población
Gráfico Nº 12. Existencia de proyectos de innovación en el área de medios didácticos y NTIC

Lista de Matrices

Matriz de frecuencias de categorías Nº 1. Resultados de la codificación del material de campo de la profesora-A
Matriz de frecuencias de categorías Nº 2. Resultados de la codificación del material de campo del profesor-B
Matriz de frecuencias de categorías Nº 3. Resultados de la codificación del material de campo de la profesora-C
Matriz de frecuencias de categorías Nº 4. Resultados de la codificación del material de campo del profesor-D
Matriz de frecuencias de categorías Nº 5. Resultados globales: Metacódigos
Matriz de frecuencias de categorías Nº 6. Meta-código "Visión de los medios de comunicación como receptor" (VIR)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 7. Meta-código "Visión de los medios de comunicación como profesional de la educación" (VIP) Matriz de frecuencias de categorías Nº 8. Meta-código "Medios de enseñanza" (MED)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 9. Meta-código "Enseñanza con televisión" (ECT)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 10. Meta-código "Enseñanza sobre televisión" (EST)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 11. Meta-código "Educación en actitudes y valores con/sobre televisión" (EAV)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 12. Meta-código "Profesor televidente" (PRT)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 13. Meta-código "Televisión y currículum" (TVC)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 14. Meta-código "Publicidad en televisión" (PUB)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 15. Meta-código "Visión de profesor y de escuela que transmite la televisión" (VIS)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 16. Meta-código "Formación y desarrollo profesional" (FDP)
Matriz de frecuencias de categorías Nº 17. Meta-código "Aspectos organizativos, económicos e infraestructura" (ORG)
Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 1. Curriculum y educación
Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 2. Medios de comunicación
Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 3. Televisión
Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 1. Aspectos personales y descriptivos del profesor
Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 2. Características generales del centro

RESUMEN

TITULO: El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva.

PROCEDENCIA: Universidad de Granada.

INVESTIGADOR/ES:
Directora:
- Dra. DI María Jesús GALLEGO ARRUFAT.
Equipo investigador:
- Dr. D. Manuel FERNANDEZ CRUZ; DI María de los Angeles PENA HITA; D. Juan Carlos GÓMEZ MIRANDA; DI María del Carmen MARTÍNEZ SERRANO; DI Ana MORENO BENAVIDES; DI Elena RODRÍGUEZ GÁMIZ; Di' lnmaculada PALOMINO PORRAS; Dª Virtudes ACEITUNO HISPÁN; Dª Mª Ángeles DENGRA MARTÍNEZ.

DURACIÓN Y CONVOCATORIA:
1994-1996
Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre Educación y Televisión (BOE, 14 de Marzo 1994)

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

El objetivo básico de esta investigación es estudiar la relación PROFESOR TELEVISIÓN. Pretende contribuir a detectar factores que inciden en la escasa utilización de la televisión en los centros de enseñanza, a partir del análisis de las creencias y percepciones de profesores de enseñanzas no universitarias en torno al medio TV. Dentro de la línea de estudios actitudinales, el planteamiento implica la existencia de un triple ámbito de análisis: el profesor educador, enseñante y televidente. Por ello, el problema global de examinar la percepción que los profesionales de la educación tienen del medio televisivo queda concretado en:

- el profesor enseñante con TV en áreas y materias curriculares
- el profesor educador en actitudes y valores con programas de TV y
- el profesor televidente (hábitos, preferencias ...).

El objetivo básico es comprender algo más la difícil y compleja relación existente entre cómo perciben los profesores los medios (en este caso, la televisión) y cómo los utilizan en su contexto de trabajo (o resuelven no utilizarlos a raíz de su toma de decisiones).

METODOLOGIA:

La investigación tiene un carácter descriptivo/exploratorio de la situación, cifrada en la Comunidad Autónoma de Andalucía. El diseño se ha formulado en función de la adecuación metodológica tanto a los objetivos como a la propia situación investigada, habiendo combinado instrumentos cuantitativos y cualitativos para la obtención de información. Estos han llegado a definir dos fases principales en el desarrollo del estudio. En la Fase 1 se ha procedido al diseño y elaboración del instrumento de recogida de información, el *Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva* (CPPT), a la selección de la muestra de centros andaluces (según base de datos del Gabinete de Estadistica de la Consejeria de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía) así como al envío y recepción de cuestionarios *cumplimentados.* La Fase li, eminentemente cualitativa, se corresponde con la realización del estudio de casos, en el que se llevan a cabo una serie de entrevistas (tanto "iniciales" como "de confrontación") a cuatro profesores participantes para interpretar, desde los propios agentes y contextos, las expectativas, demandas y análisis que formulan.

RESULTADOS:

La información recogida mediante los cuestionarios se ha sometido a un análisis descriptivo (BMDP2D) y por su parte, las entrevistas han sido codificadas con el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD 3.0. Con ello hemos constatado que los profesores expresan preocupación e interés por el uso de la programación televisiva en la práctica docente y muestran actitudes y opiniones profesionales que revelan mayoritariamente la conveniencia de que el análisis de la televisión forme parte del curriculum escolar, como materia transversal; pero esta tendencia, sin embargo, no se corresponde con los datos sobre utilización en las clases. Un uso frecuente del medio televisivo se consigue en los casos en los que los profesores cuentan con una inclinación positiva a su utilización y con una dotación de medios elevada, a pesar de que no se autoperciban como suficientemente formados o que no mantengan buenas relaciones con el Centro de Profesores (CEP) al que pertenecen.

DESCRIPTORES TESAURO EUDISED (opcional):

Profesores. Enseñanza con televisión. Comunicación audiovisual. Visionado crítico de televisión.

NOMBRE Y FECHA:
María Jesús Gallego Arrufat
Noviembre 1996

"La televísión es como una segunda escuela que **tiene el niño"** ***(Profesor-B, Entrevista – 3)***

CAPÍTULO 1

LíNEAS Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACION SOBRE PROFESORES Y TELEVISION: REVISION DE ESTUDIOS.

1.0. Introducción

En el presente capítulo realizamos una revisión detenida de estudios que ponen de manifiesto las principales líneas y tendencias en la investigación sobre profesores y televisión. Hemos realizado un cuidadoso examen de la literatura al respecto, cuyo análisis nos permite establecer los principales perfiles de los profesionales de la educación al mismo tiempo televidentes, enseñantes y educadores con programas de televisión.

No cabe duda de que el marco del que forma parte este planteamiento, el terreno de la educación en materia de comunicación, alfabetización audiovisual y los objetivos de la escuela con respecto a los medios de comunicación se ha convertido en un foco de interés renovado en relación con el tratamiento clásico de los medios audiovisuales.

Nos encontramos ante un ámbito de interés que esta dando lugar a la realización de diversos encuentros profesionales, de entre los que podemos destacar algunos que consideramos mas relevantes según la información de que disponemos. Son diferentes iniciativas cuyo punto en común reside en la atención a la educación en materia de comunicación, ya sea en torno a la pedagogía de la imagen, a los medios de comunicación en la educación, o a la enseñanza-aprendizaje de y con los medios de comunicación. Es de destacar con respecto a este ámbito de actuación que progresivamente parece desdibujarse la frontera que ha venido separándolo de las nuevas tecnologías (p.ej., en el 11 Congreso Internacional Prensa en las Aulas -Zamora , 1995-), así como su atención (casi en exclusividad) a la prensa, ampliando progresivamente su interés al análisis de la televisión, la radio, la publicidad, documentos multimedia (en vídeo, CD-ROM, etc.), etc.

Este interés se ha visto reflejado, entre otros, en eventos recientes como:

- El Congreso Nacional Prensa y Educación " ¿Como enseñar y aprender la actualidad?" (Marzo de 1994),
- El III Congreso Internacional " Educación y Sociedad". Comunicación y Educación (Noviembre de 1994),
- El IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen (Julio de 1 995), o
- El II Congreso Internacional Prensa en las aulas (Octubre de 1995).

En ningún caso se trata de iniciativas aisladas sin solución de continuidad, y, salvo en el caso del 111 Congreso Internacional de Educación y Sociedad", que en anteriores convocatorias ha atendido a temáticas diversas, los demás cuentan con una tradición relativamente consolidada.

La orientación de los congresos es hacia una concepción ligada a la alfabetización audiovisual y los lenguajes de los medios no solo en la escuela y en la practica del aula, sino en el contexto de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, el IV Congreso de Pedagogía de la Imagen (La Coruña, 1995) mantiene sus objetivos de anteriores ediciones. Entre otros:

- ?? Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de introducir en los curriculums contenidos relacionados con los medios de comunicación y tecnología audiovisual.
- ?? Contribuir a la formación de los enseñantes en la Pedagogía de la imagen y en los usos didácticos de los medios audiovisuales.
- ?? Dar a conocer experiencias de pedagogía de la imagen y didáctica de los medios audiovisuales desarrolladas en diferentes países.
- ?? Servir de lugar de encuentro para intercambiar experiencias sobre la pedagogía y didáctica de los medios audiovisuales.

Se trata de una línea de trabajo centrada en la enseñanza de los medios y en estrategias de introducción en los curriculums. Las actuaciones se enmarcan en un contexto de reivindicación y critica de la situación actual:

> "La Escuela de hoy, a pesar de contar con el marco propicio para explotar didácticamente la nueva comunicación y el mundo del presente, sigue ignorándolos en gran medida. Actualidad y medios de comunicación continúan siendo retos pendientes, "cenicientas en nuestras aulas" (AA.VV., 1994, 12).

Seguidamente presentamos la revisión teórica efectuada, que hemos organizado en torno a tres grandes secciones. En primer lugar, estructuramos de forma integrada el papel de los profesores, la escuela y los medios de comunicación y proporcionamos ideas interesantes (que por otro lado están cobrando cada vez mas auge en nuestro contexto) sobre la integración curricular de los medios y la enseñanza de la comunicación audiovisual. En segundo lugar, la sección principal de este capitulo recoge los mas recientes estudios, muchos de ellos inéditos en nuestro país, llevados a cabo sobre la televisión y los

profesores. En tercer lugar, incluimos algunas notas sobre la formación del profesor como educador y enseñante con televisión.

1.1. Los profesores, la escuela y los medios de comunicación

El campo de los medios de información y comunicación conocidos como "media" o "mass media" se abre ante el profesor y la escuela como un área de grandes posibilidades y a la vez como un territorio complejo, lleno de muchas variables, de demasiados pros y contras.

Ante este mundo complejo y atrayente para ambos la misión del profesor será ir entresacando de estos medios los elementos mas formativos y educativos; manipulando la información para introducir a los estudiantes en un dialogo con los medios, que permita en estos la capacidad reflexiva ante los medios y los valores que denotan.

Desde una visión de la educación y la escuela como el sistema que forma a las generaciones jóvenes y facilita su integración en la sociedad adulta, parece innegable que no usar los medios de comunicación y no enseñar sobre los mismos es no estar educando para la sociedad del próximo siglo. Los medios de comunicación social deben, necesariamente, estar expandidos en el ámbito de la enseñanza, asumidos y usados de una manera funcional, de modo que refuercen conceptos que son claves en la educación actual para nuestra sociedad como el de libertad, democracia, tolerancia y capacidad de análisis critico, entre otros (López Noguero, 1994).

1.1.1. Medios de enseñanza - medios de comunicación. La integración de los medios en el currículum

No existe una denominación unívoca para referirnos a las formas de presentación de información , y l as utilizadas en la literatura tampoco se encuentran asociadas a marcos teóricos o concepciones curriculares que justifiquen el designar, por ejemplo, a la prensa diaria indistintamente como medio, material o recurso (Gallego, 1996). Además, un interrogante que en el pasado - y en la actualidad- planea en torno a los medios es el calificativo apropiado desde el punto de vista de su utilización en el campo de la educación. Del universo de calificativos usuales, destacan por su significación y medios de enseñanza" y "medios de comunicación". Entre ellos, mas que examinar fronteras es necesario establecer relaciones (Stotz, 1985).

Recientemente Navarro (1994) las ha abordado sobre la base de la consideración de la propia enseñanza como proceso de comunicación (Rodríguez Dieguez, 1983), proceso especifico en tanto que la intencionalidad tiene un carácter perceptivo y se enmarca en un contexto institucional controlado. Define "medio de enseñanza" como aquel que proporciona a los alumnos una experiencia indirecta de la realidad e implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar como el equipo técnico necesario para materializar el mensaje; y "medio de comunicación como el dispositivo técnico-organizativo que permite la transmisión de mensajes significativos simultáneamente para gran cantidad de personas (Roda y Beltrán, 1988, 89).

A la luz de ambas conceptualizaciones parece que, en principio, no hay fronteras si las personas (alumnos) experimentan indirectamente la realidad y el mensaje es significativo desde el punto de vista didáctico. Así lo pone de manifiesto Navarro: la diferencia entre ellos se centra en la distinta forma de organizar intrínseca y extrínsecamente el mensaje a transmitir. En el caso de los medios de enseñanza la estructura intrínseca se articula en un sistema coherente códigos (símbolos y significados) que constituyen un lenguaje unívoco; la estructura extrínseca se asienta en un sistema de referencia de valores y experiencias conocido por profesores y alumnos, generando espacios comunes de percepción en el contexto institucional (curricular) del aula.

Desde un punto de vista personal compartimos solo en parte este discurso, dado que es el profesor quien en una situación instructiva concreta y a partir de la integración metodológica de los medios organiza los mensajes . La manipulación, intersección y articulación, así como la transformación curricular que llevan a cabo los profesores de los medios de comunicación puede convertirlos - y de hecho así sucede- en medios de enseñanza. La representación y expresión de contenidos curriculares, desde esta óptica, es aun si cabe mas ansiada, en tanto que las propuestas y potencialidades curriculares de mensajes de los mass-media son mas abiertas que las de documentos "ad-hod' elaborados por editoriales.

Es así como en el ámbito anglosajón, bajo la denominación "medios de comunicación", en la Encyclopedia of Educational Research (Mitzel, Ed.) encontramos tres entradas, aunque tanto Comstock como Seibert y Ullmer reconocen la dificultad que han tenido en su elaboración para evitar el solapamiento y recomiendan una lectura conjunta:

- "Mass media",
- "Media use in education", y
- "New Technologies in Education".

Por su parte, en el Handbook de Wittrock (1986) aparece "media in teachings', y en el mismo ano, Ingle indica un cambio gradual de los massmedia a un uso mas personal de esos mismos medios. En la traducción de Vicens Vives de la International Encyclopedia of Education (Husen y Postlethwaite, Eds.), editada a partir de 1989, se respeta la terminología "medios de comunicación", encontrando en esta entrada desde la diapositiva al videodisco pasando por el cine, la televisión y los ordenadores.

En el ámbito germano la dirección apunta en un sentido quizás mas próximo al nuestro, usando "media didactics" (medios como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y otro termino especifico "media education" (en referencia a la educación en materia de medios de comunicación de masas que incluye un uso didáctico de los mismos basado en conocimientos psicológicos, antropológicos y sociológicos) (Stok, 1985, Boeckmann, 1985, Schludermann, 1987).

Por lo visto hasta aquí, la diferencia entre medios de comunicación (mass media) y de enseñanza, es valida solo en términos de examen conceptual, y si - y solo si- al hablar de medios de comunicación hacemos referencia a la enseñanza sobre medios. Es una distinción que, al igual que la establecida entre ambos y las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, tiende a desdibujarse al desaparecer la finalidad analítica y encontrarnos solo con la funcional.

En cualquier caso, el verdadero sentido de una educación sobre los medios implica una actitud critica y positiva hacia los mismos y hacia su uso en la educación mas allá de la clase y el contexto en el que se usen. Educación que debería favorecer, en ultima instancia, la autonomía critica, la democracia y la liberación.

García Galindo (1994) señala que el uso de estos medios contribuye a crear y reforzar en los alumnos determinados hábitos intelectuales y pedagógicos, al mismo tiempo les puede convertir en productores de información. Este tipo de formación altera el rol de los profesores y alumnos en el contexto del aula, convirtiendo a los últimos en objetos de su aprendizaje, lo cual se puede apreciar especialmente en el caso del medio televisivo.

"Los géneros televisivos pueden ser. definidos como textos, los cuales se organizan de distinta manera para conseguir diferentes resultados... es importante tener en cuenta que los profesores introducen un género particular en un programa de acuerdo con las necesidades de sus alumnos" (Groundwater, 1990,170).

La utilización en la escuela de los medios debe de partir de proyectos curriculares serios y coherentes con un profundo análisis de la realidad social y de las necesidades educativas de los alumnos. Una vez planificada y estudiada con fines pedagógicos se podrá decidir entre la variada gama de posibilidades que irán conformando nuestro planteamiento educativo, entre las que disponemos de:

- Diapositivas y diaporamas
- Retroproyector y transparencias
- Tebeos e historietas
- Fotonovela didáctica
- Carteles
- Sonidos
- Radio
- Prensa
- Televisión
- Fotografía
- Cine
- Vídeo
- Publicidad
- Lectura e imagen

La Reforma of rece un nuevo marco de aplicación de estos medios, a la vez que nuevos espacios; ahora es necesaria una fundamentación teórica y una experimentación rigurosa para desarrollar currícula amplios de educación en materia de comunicación audiovisual.

La integración de los medios en el curriculum puede ser entendida como los medios usados para aprender, como auxiliares didácticos, como objetos de estudio y técnicas de trabajo. En el momento de implantación de la Reforma educativa no podemos olvidar la posibilidad de hacerlos interdisciplinares de forma que los alumnos consigan un aprendizaje participativo y funcional, que permita una participación activa en la sociedad.

Hay múltiples y significativas razones para que los medios y la comunicación audiovisual forme parte del curriculum. Campuzano (1992) señala las siguientes:

a.- Comunicativas. Esto es, desarrollar la competencia comunicativa es uno de los fines principales de la educación

b.- Pedagógicas. Los medios audiovisuales requieren una pedagogía activa y participativa y requieren que el alumno pueda usar los medios. Los lenguajes audiovisuales a nivel comunicativo son un elemento imprescindible en el desarrollo personal del alumno.

c.- Ideológicas. Debido a la unidireccionalidad de los medios de comunicación; el sistema educativo debe procurar a los alumnos la capacidad de usarlos, tanto para la recepción de mensajes como para la emisión. Debe de proporcionar a todos los alumnos conocimientos mínimos sobre la estructura y funcionamiento de los mismos.

A nivel organizativo es importante la planificación de los recursos del centro, la atención a los aprendizajes diversos, la potenciación del aprendizaje significativo y funcional, sin olvidar, el proceso de evaluación, tan vital en cualquier tarea educativa (Pérez y Aguaded, 1992).

En la comunicación audiovisual es necesario un amplio desarrollo del curriculum para lo cual es obligada una profunda reflexión sobre temas como:

- Análisis y secuenciación de los contenidos
- Metodología
- Evaluación
- Recursos

El siguiente paso seria situar en los Proyectos Curriculares los contenidos correspondientes a cada nivel. Hay que pensar a su vez en la adecuación de los medios para cada edad, que actividades se pueden realizar en cada caso y que aprendizajes son los mas adecuados (Campuzano, 1992). Ante el problema del como y donde situar la enseñanza de la comunicación audiovisual, es posible estructurar la respuesta en las siguientes dimensiones:

(a) El ámbito de la EDUCACION FORMAL. La educación formal debe de ser un marco preferente para la utilización de estas enseñanzas. Para ello en la Educación Primaria debemos buscar la

interdisciplinariedad. Esto se hace fácilmente en los casos en que hay un solo profesor para el grupo/clase.

En la Enseñanza Secundaria hay tres espacios curriculares muy importantes:

- Are as de conocimiento , similares a Primaria.
- Actividades optativas. Estas favorecen la participación voluntaria y favorable, a la vez que la libertad que se le concede al profesor es una buena ocasión para la experimentación y la reflexión sobre nuevos enfoques.

(b) El ámbito de la Educación INFORMAL. Los medios de comunicación tienen un papel fundamental aunque para ello deberían adoptar unas estrategias de captación de audiencia a mas largo plazo que los actuales planteamientos de mera distracción y afán lúdico. La escuela debe de tomar parte en esta educación informal que of recen los medios. La escuela debe de ayudar a los ciudadanos a comprender y a criticar los medios y a valorar y a enjuiciar el control que la publicidad y sus métodos ejercen sobre estos.

Los currícula básicos oficiales de los distintos territorios del estado español con competencias plenas en materia educativa, plantean una serie de objetivos a lograr en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria referentes a los medios de comunicación.

Respecto a la Educación Primaria, se plantea la necesidad del uso de todos los medios de comunicación de masas, 4i conocimiento de sus códigos comunicativos, el uso de textos y materiales originales en clase y el análisis de los mismos, con el fin de crear en los alumnos una actitud critica y receptiva hacia los mismos (Correa, 1992). La Educación Primaria debe de fomentar en los alumnos la posibilidad de construir sus propios modelos de comunicación y favorecer el uso de los distintos códigos y sistemas de comunicación .

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria las actitudes planteadas son parecidas, referidas evidentemente a la edad de 12 a 16 años a la que se dirige la etapa, en cuanto al nivel de competencia que se pretende que alcancen los alumnos y el uso que estos puedan hacer en la escuela de los medios. La E.S.O. debe insistir por tanto en el tratamiento didáctico de los medios de comunicación en función de la importancia que tienen en la vida cotidiana de los alumnos de estas

edades, de forma que se potencie la producción personal como inmediata aplicación de lo adquirido (Pérez y Aguaded, 1992).

En concreto por lo que respecta a los programas televisivos, deben de ser incluidos dentro del curriculum prescriptivo oficial y ser usados sin que ello suponga una sobrecarga añadida de los contenidos escolares, ya suficientemente sobrecargados con excesivas materias. Este factor ha venido siendo identificado desde la década de los ochenta en estudios como los de Stein (1983), Dwyer y Walshe (1984) o Jones y Wall (1987). Además, ejemplos del éxito de la aplicación de la televisión educativa como parte del curriculum se pueden encontrar en una gran variedad de áreas (Forsslund, 1991).

Forsslund advierte que la televisión educativa ha demostrado ser una buena herramienta para el desarrollo del curriculum, desde el momento en que permite incorporar contenidos pertenecientes a ámbitos temáticos que no tienen cabida en el tratamiento de las áreas disciplinares tradicionales. Aprender a aprender, metacognición, enfoque investigativo, desarrollo del pensamiento crítico, creatividad, capacidad comunicativa y expresiva, modos de comportamiento democrático y/o normas y valores , son clases de conocimiento para el desarrollo del comportamiento social y humano que los profesores desearían introducir en el curriculum (Forsslund, 1991, 21).

1.1.2. Los mediois en el quehacer docente y la enseñanza de la comunicación audiovisual

Los medios de información, medios de comunicación o "media", considerados sin cargas valorativas, pueden entenderse como unos "instrumentos técnicos" utilizados por grupos de profesionales para transmitir unidireccionalmente ciertos contenidos informativos, formativos y/o de entretenimiento, a un publico numeroso, disperso y heterogéneo. Los medios en manos del docente pueden permitir que los alumnos desarrollen situaciones y procesos para conocer mejor la realidad. El profesor, a través de un análisis, debe ser quien desarrolle los criterios para utilizarlos en determinadas condiciones de aprendizaje.

Desde el punto de vista sociopedagógico, la importancia de los mismos es evidente ya que son canales muy eficaces para la propagación de la educación informal que, como es sabido, es mucho mas amplia y troqueladora de la personalidad social que la educación sistemática y reglada de corte académico (De la Rosa, 1994, 156). No

es nuevo en la literatura específica encontrar términos como sociedad educativa" y otros análogos. A ellos se refiere también De la Rosa cuando retrata al educador como alguien que "al margen del frondoso etiquetaje administrativo encubridor" realiza siempre una tarea, sobre todo, social. Pero no se trata de una tarea ni de una responsabilidad exclusiva la de ayudar/orientar un consumo informado, selectivo, inteligente y critico de la información y proponer patrones axiológicos y estrategias para defenderse del riesgo de "atiborramiento ideologizado de la mas variada estopa".

El medio didáctico debe de ayudar al profesor a indagar sobre su tarea educativa y a su vez a readaptar su función docente. De lo que se trata es de que los docentes integren los medios audiovisuales en actuaciones curriculares y para esto el profesor debe de conocer bien los contenidos y los alumnos. En un sentido mas amplio, la misión social del educador con respecto a los "media tendera a contribuir a la consolidación de las libertades democráticas y entender el adecuado maridaje entre educación y democracia (De la Rosa, 1994, 158).

En este mundo cambiante y controlado por los medios de comunicación e información, el profesor ha observado que estos cambios afectan al medio escolar. Este cambio es mas bien cualitativo en lo que a la practica docente se refiere. El análisis del profesor sobre los medios y su uso tiene que ser complejo, profundo y multidireccional.

En primer lugar seria conveniente una experimentación y estudio profundo sobre los medios que se pretenden utilizar en la escuela y cuales han sido sus resultados y usos en otros contextos. Seguidamente los docentes analizarían el nivel en que cada medio es apto para los objetivos que se desean conseguir y el contexto en el que se desee introducir.

Una vez que se ha analizado el medio, en función de la materia y los objetivos, seria necesario estudiarlo en función de su adaptación a la psicología, intereses y actitudes de las personas a las que se quiere aplicar. Esto implica tener en cuenta diversos aspectos; por un lado si el medio esta adaptado a las experiencias comunes de los alumnos; por otro, si el lenguaje utilizado es adecuado al contenido y a la competencia lingüística del estudiante, sin olvidar el tipo de código que se utiliza.

Otro aspecto no menos importante es el económico. A este nivel tenemos que tener en cuenta, tanto el factor material como el temporal;

sin olvidar la versatilidad del medio y su capacidad de ser usado en múltiples áreas, resolución de problemas y situaciones.

Educadores, en general, y profesores, en la enseñanza formal, han venido introduciendo (lo hacen de manera tradicional) los medios de comunicación en las aulas desde diversos enfoques. Aparici y Davis (1992) señalan los siguientes:

(a) Uso de los medios como transmisores-reproductores de modelos, normas y estereotipos, o desde una perspectiva tecnicista. Este uso debe entenderse como una lección tradicional y no aporta nada nuevo, incluso puede tener efectos negativos.

(b) Uso critico que utiliza los medios para reflexionar sobre la sociedad y su entorno y que se preocupa de l as formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos.

(c) Uso - lúdico y creativo- de los medios con el fin de que niños y jóvenes adquieran diferentes códigos y puedan expresarse en ellos.

(d) Uso mas completo que unificaría las anteriores perspectivas: además de considerar la expresión a través de los medios, se realiza su análisis y lectura como metodología para entender los fenómenos políticos, sociales, científicos, culturales... que se dan en la sociedad.

Esta ultima perspectiva coincide con la Educación en Materia de Comunicación tal como es definida por la UNESCO (Bernabeu, 1994, 36-37). Enseñar y aprender con los medios constituye la esencia de la educación en materia de comunicación, que significa, según los responsables del Programa Prensa-Escuela del MEC, entre otras cosas:

1. Abordar contenidos relativos a todos los medios de comunicación impresos y audiovisuales.

2. Facilitar a los alumnos las claves que les permitan establecer un distanciamiento consciente y critico frente a los mensajes:
   a) Desmitificando los medios
   b) b) Promoviendo una formación técnica que les posibilite la expresión, como emisores, a través de los diferentes medios de comunicación.

3. Hacerles tomar conciencia de la influencia de los medios en su propia vida y en su entorno.

4. Educarlos para el consumo de estos medios: enseñarles a leer, escuchar y mirar.

5. Dotarles de los hábitos y estrategias de lectura de los diferentes códigos verbovisuales.

6. Formarlos en técnicas de trabajo científico a través de la recogida, selección, archivo, consulta y transmisión de información.

7. Ayudarles a establecer las relaciones entre los medios de comunicación y la realidad social, política, histórica, etc.

8. Favorecer el desarrollo del espíritu critico y creativo: hacer de los jóvenes receptores activos y selectivos.

9. Educarlos en los valores básicos de la sociedad democrática.

10. Hacer del centro educativo un ámbito de comunicación y encuentro (Bernabeu, 1994, 40-41).

Las plataformas institucionales de que disponemos en la actualidad en España en materia de medios de comunicación en educación no parecen ser suficientes, en contraste con lo que viene ocurriendo en otros países del contexto internacional. Probablemente sea Europa el lugar del mundo donde mas se ha desarrollado la educación basada en medios de comunicación (Bevort, 1994). También existe una implantación muy organizada en Australia y América del Norte (Canadá, USA) y abundantes iniciativas ricas y dinámicas en algunos países de América del Sur (Brasil, Chile, Argentina, Uruguay, Perú), que recientemente ha recopilado Aparici (Coord.), 1993.

Un aspecto muy importante del empleo de los medios audiovisuales es el uso y el acceso que el profesor tenga y haga de los mismos. Lo mas importante a este nivel es conseguir una comprensión adecuada por parte del alumno. La educación audiovisual contribuye en gran medida a la formación de la cultura. El propio medio y los profesores de estos medios hacen en gran medida de alfabetizadores visuales para los alumnos (Greenaway, 1993).

La actual introducción de los medios de comunicación en el aula ha favorecido la implantación mas o menos clara de una serie de nuevos aspectos y variantes en la educación escolar.

"Los pedagogos han hablado de educación difusa, educación incidental, educación asistemática, educación para la vida, educación refleja, educación espontánea, educación extraescolar, escuela paralela... para indicar (entre otras cosas) la importancia que han adquirido en el mundo contemporáneo los medios de comunicación para el aprendizaje, la adquisición de hábitos, los valores y los conocimientos" (Gallego y Alonso, 1994, 53).

La labor de los docentes en la escuela es aprovechar el empuje y la variedad de estos florecientes medios, que están apareciendo a lo largo de las ultimas décadas en la sociedad española y que, durante este siglo, han tenido un gran desarrollo, favoreciendo la comunicación humana y la enculturación de las masas . Del binomio " medios tecnológicos"-" medios tradicionales" debe surgir en la escuela un amplio abanico de posibilidades.

"Durante el siglo XX se produce un gran desarrollo de los medios de comunicación que no sustituyen a los anteriores sino que se suman a ellos y facilitan nuevas posibilidades al ser. humano. El libro, la prensa, la radio, el cine, la televisión, la publicidad, están construyendo aspectos peculiares de la cultura ante los que el docente no puede permanecer insensible" (Gallego y Alonso, 1994, 54).

El medio audiovisual debe de abrir nuevas posibilidades al hecho educativo y no ser una mera comparsa mas o menos atrayente o simbólica; sino que debe de formar parte activa del acto educativo en si mismo o ser el acto educativo. Es necesario, por tanto, como señala Gómez (1992, 121) usar los medios audiovisuales dentro del proceso en enseñanza-aprendizaje, como ampliación y/o apoyo de otras estrategias y modelos de enseñanza y como conocimiento de los medios de comunicación en si mismos, tan presentes en la vida de los alumnos.

La utilización de los medios audiovisuales en el ámbito escolar debe de ser una tarea seria y preparada con objetividad y conocimiento de causa. El principal problema del escaso uso que se esta haciendo en nuestro país comparativamente hablando con otros países del mundo industrializado, es la falta de conocimientos técnicos, pedagógicos y la falta de planificación sobre su uso, tanto a nivel escolar como de política educativa.

"Clarificar el papel de los medios de comunicación en el curriculum y como los profesores los utilizan, con alguna ejemplificación de lo que hacen y como los integran en su actividad, nos puede dar algunas ideas sobre que contenidos, objetivos y actividades pueden servir a la hora de tratar el tema de la preparación del profesorado para desarrollar un trabajo con los "mass-media" en el aula" (Ballesta, 1994, 42).

No obstante, la evolución de los medios ha traído algunos problemas para los nuevos planteamientos de los currícula. Podemos reconocer este extremo en la obra de Masturban (1 993a), el principal autor que en los años 70 intentó integrar los medios de una forma practica en la escuela, que hablaba de los tres marcos que debería poseer la educación audiovisual:

(a) Un marco teórico que permitiera a los profesores dar un sentido coherente a los medios.

(b) Un grupo de principios y conceptos centrales.

(c) Un método de investigación.

Greenaway (1993) aseguro que todos los profesores deberían de preocuparse de usar los medios audiovisuales como medios de alfabetización y establecer la relación en el modo en que se genera y entienden los significados en los medios y ejercicios prácticos-escolares.

Si deseamos que, como profesionales de la enseñanza, la educación audiovisual cobre identidad entre las nuevas iniciativas curriculares, es prioritario difundir ideas y estrategias acerca de la inclusión de los medios como estrategias transversales en todo el curriculum. En efecto, el uso de los medios de comunicación debe de plantearse de forma que pueda apoyar y desarrollar todas las Areas del curriculum. Como afirma Ballesta

"La utilización de determinados medios-ayuda al educador a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en los distintos momentos de los procesos de planificación, ejecución y evaluación del curriculum" (Ballesta, 1994, 43).

Seria pues un absurdo negar la evidencia de la necesidad de adoptar una programación seria y bien fundamentada de los medios ya

que no hacerlo seria negarle a la escuela la entrada de la modernidad y la renovación y dejarla aparte de una sociedad controlada por estos medios. No concebimos un mundo de la comunicación que se quede fuera de la escuela sino que ha de estar presente en el aula. Además ha de hacerlo con unas características de uso y de apropiación docente distintas al uso que la sociedad hace de ellos.

> "En el aula no se trata de leer la prensa, ver la televisión o escuchar la radio igual que se hace en su uso normal: han de servirnos los medios de instrumento didáctico para tres concretos fines: Despertar el espíritu critico de los alumnos; Ser. testigos de la realidad cotidiana más allá de la fría consulta de manuales; Como objeto de análisis formal y estructural de cada uno de ellos, ante la importancia que tienen en la vida actual' (Morcillo, 1992, 130).

A modo de resumen, podemos señalar que los docentes deben de plantearse tres líneas de reflexión ante los medios de comunicación como recursos educativos (Gallego y Alonso, 1994):

(a) Los profesores deben de tener una actitud abierta hacia los medios de comunicación. Deben de aprovechar en clase las aportaciones que hagan los medios, que son una ventana abierta.

(b) El docente debe de conocer los medios de comunicación y la relación que existe entre estos y la materia.

(c) Conocer las estrategias didácticas fundamentales adecuadas a cada genero, medio y área. Esto a su vez lleva implícito el uso de los medios de una forma critica. Su principal objetivo es integrar la televisión en el curriculum de una forma creativa.

Los docentes asumen a nivel practico actitudes muy dispares sobre los medios. Estas van desde el sentimiento de que se les escapa el monopolio de la transmisión cultural y ven los medios como rivales, hasta los que han tomado conciencia de la importancia de, introducir los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación e información en la escuela, pasando por quienes tratan de establecer una relación dialéctica entre los profesores, los medios audiovisuales, y la escuela. Algunos pedagogos sienten la proliferación de estos medios como un ataque a su status como educadores, incluso a veces, el maestro se siente en un cierto desfase con respecto a sus alumnos en medios como el cómic, el cine, etc. (Correa, 1992).

Sin embargo, Forsslund (1991) afirma que el nivel de utilización de la televisión educativa parece ser muy alto en la escuela elemental en la mayoría de los países aunque en Suecia el nivel es mas alto en la Escuela Secundaria. Diferentes factores influyen en la utilización de la televisión educativa. Estos factores se refieren tanto a los servicios de emisión para profesores y los factores mas allá del control de las organizaciones de emisión, como al acceso ; de los profesores al equipo tecnológico. La relación de la televisión educativa <- con el curriculum es un factor importante, a la vez que las actitudes de v profesores y alumnos hacia la televisión educativa como medio (Forsslund, 1991, 17).

Todos los nuevos objetivos que con la televisión educativa se quieren conseguir traen consigo un nuevo reto para el profesorado, que no se puede lograr sin una formación y actualización constante. El docente debe aprender sobre el uso de los medios algo mas que pulsar el botón o que el control técnico sobre los mismos.

> "El maestro debe reciclarse, alcanzar un bagaje de conocimientos que le permita el dominio de estos nuevos medios así como cambiar sus planteamientos didácticos, a fin de alcanzar la máxima efectividad en lo que es el 'hecho social por naturaleza... Ya educación" (López Noguero, 1994, 150).

Por suerte o por desgracia la influencia de la televisión, sobre los niños en particular y la sociedad en general, queda muy lejos de la posibilidad de control del medio escolar, y la televisión educativa que podemos poner en marcha en la escuela apenas si podría permitir a nuestros alumnos entender el "funcionamiento" de un medio al que alegremente dedican dos o mas horas diarias.

La influencia de la televisión, extremo asegurado en múltiples ocasiones pero pocas de mostrado, ha sido estudiada en el trabajo de Delli Carpini y Wiliiams (1994), quienes situados en la investigación sobre la opinión publica ponen el acento en la consideración de la influencia que la televisión ejerce sobre ella. Frente a las metáforas implícitas de los ciudadanos como "consumidores de política" y los mensajes de los medios como "inyecciones hipodérmicas", estos autores prefieren presentar una metáfora alternativa que enfatiza el rol del discurso y la discusión en la formación de opiniones publicas y conceptualiza la televisión y sus televidentes como participantes en una "conversación" continua. Describen los grupos de discusión como un significado de la observación de dicha conversación, presentando un

estudio perteneciente a un proyecto propio sobre la utilidad de los grupos de discusión como método de investigación al mismo tiempo que como metáfora conversacional.

El proyecto adopta la forma de estudio de caso, dirigido a explorar el papel de la televisión en el discurso político y en la formación/expresión de opiniones. Se pretendía observar si la televisión manipulaba o cambiaba la forma de pensar de la gente. Treinta y cuatro personas, de edades comprendidas entre 18 y 72 anos, participaron en nueve grupos de conversación. Con una edad media de 39 anos, sus ocupaciones eran muy variadas (incluían estudiantes, funcionarios, amas de casa, trabajadores manuales, etc.). Se escogieron tras responder a un breve cuestionario realizado a través de una llamada telefónica, valido para constatar la variedad de ideas políticas, religiosas, y de visiones sobre temas como el aborto, las minorías étnicas, etc...

El tópico de discusión en cada uno de los grupos fue la polución ambiental. Los nueve grupos discutieron sobre ello aunque cada uno vió un programa diferente: tres grupos vieron un programa perteneciente a una serie sobre contaminación, otros tres vieron un informativo documental de la CBS y los tres restantes no vieron ningún programa. La discusión en estos casos duraba aproximadamente una hora y media y en los grupos que visionaban televisión 45 minutos mas. A los grupos que vieron la televisión se les preguntó su opinión sobre el programa; se intentaba medir las referencias que hacían del programa durante la discusión y otras referencias a los medios, a la vez que analizar los hábitos de visionado. También se trataba de estudiar el rol que la televisión juega al formar la opinión.

Las conversaciones fueron grabadas, transcritas y analizadas usando un programa informático ("Ethnograph"), gracias al cual una vez codificadas pueden ser sistemáticamente analizadas tanto cuantitativa como cualitativamente. El análisis cuantitativo incluye el estudio de la frecuencia de repetición de ciertas afirmaciones, mientras que el cualitativo es mas interpretativo (p.ej., busca relaciones entre dichas afirmaciones[1]).

En cuanto a la presentación de resultados, las metas eran diversas:

[1] De modo similar al programa de análisis de datos cualitativos AQUAD (Hüber, 1991)

1.- Proporcionar información sobre la influencia de la televisión (ficción y no ficción televisivas) en el discurso sobre lo publico.

2.- Mostrar el modo en que los ciudadanos interactúan con la televisión.

3.- Examinar la naturaleza de la opinión publica, señalando el modo en que se origina.

4.- Explorar el rol de la televisión en el proceso de formación de la opinión publica.

5.- Proporcionar ejemplos de identificación y resistencia a los sesgos ideológicos de la televisión.

Así, respecto al lugar de la televisión en la conversación política, durante la codificación se distinguieron tres tipos de referencias a los medios: referencias al programa visto; referencias generales a la televisión; y referencias a otros medios como prensa o radio así como a los medios en general. De ellas, el 34% de todas las afirmaciones hacían referencia directa o indirecta a los medios en general. En los grupos sin visionado de televisión el porcentaje bajaba al 27%. Los que discutieron hicieron referencias a la televisión útil y la televisión poco útil al formar la opinión o comunicar pocas noticias. Además existían pocas diferencias en cuanto a referencias al programa que acababan de ver entre los que vieron el programa y los que vieron el documental (30% y 32%) durante la discusión. Igualmente el numero de referencias a programas de ficción (películas, dibujos animados...) y no ficción (informativos, documentales...) estuvo muy igualado en los grupos que no visionaron ningún programa de televisión (49% y 53%). De todos los comentarios sobre política y medioambiente, sólo el 9% se referían a experiencia personal. En el grupo de personas que no vieron los programas subió hasta el 11%.

Sobre la interacción con la televisión, juega un papel central en la conversación al fomentar la discusión, por los propios patrones de visionado de los observadores, porque todos hablan con los otros mientras están viendo el programa, e incluso llegan a hablar, comentar, gritar... cuando la ven solos. Solamente tres de los 34 televidentes aseguran no haberlo hecho nunca.

En cuanto a la naturaleza cambiante de la opinión publica, prácticamente todos los televidentes reconocieron que la televisión crea corrientes de opinión y nuevos intereses en la gente que la ve.

Por su parte, la comprensión de la formación y el mantenimiento de la opinión publica esta sujeta al entendimiento de la naturaleza de las opiniones en si mismas, contextuales, fluidas, y a menudo inconsistentes o incluso contradictorias. Los ciudadanos juegan un papel activo, aunque limitado, en la formación de la opinión publica. Reconocen que la construcción del significado político se produce gracias a que los medios (y entre ellos las diferentes televisiones) apoyan a determinadas ideologías.

En definitiva, los televidentes muestran una limitada autonomía, resistiéndose o aceptando los mensajes televisivos, para lo que se basan en comparaciones con su propia ideología. Para buscar su autonomía, los televidentes deberían identificar la filosofía política de los programas y analizar el sensacionalismo con el que se tratan ciertos temas en los programas. En los dos programas usados por Delli Carpini y Williams (1994) se encuentran elementos dramáticos.

Esta investigación sugiere que uno de los principales interrogantes aun por indagar es saber combo organizan los televidentes sus creencias previas, en que medida interactúan con las del programa televisivo y porque muestran identificación o resistencia a dichas creencias.

Situados en el ámbito educativo, la televisión debe ser introducida en la escuela en tanto en cuanto es un medio transmisor de cultura y a la vez ejerce una fuerte atracción motivadora para nuestros alumnos. Debemos por ello hacer a los alumnos conscientes de la naturaleza del poder de atracción de la televisión y de la capacidad de esta de ser un agente manipulador. Utilizaremos para esto ejemplos y experiencias de nuestra vida diaria y de la observación de como estos medios dirigen los intereses y preferencias de la sociedad. Son clarificadores los siguientes:

(a) Los niños y adolescentes consagran al uso de los medios audiovisuales (especialmente a la televisión) una cantidad de tiempo diaria mucho mas que digna de ser tenida en cuenta.

(b) De igual forma, como ejemplo de la trascendencia que pueden llegar a poseer los diferentes medios de comunicación en general, podemos destacar la transmisión de valores que de u n a forma mas o me nos abierta llevan a cabo estos medios.

En definitiva, el profesor debe perfeccionarse, adaptarse, adoptar una posición de educador responsable que responde a las demandas del tiempo que le ha tocado vivir. López Noguero (1994, 51) señala la necesidad de llevar a cabo una educación

> "... como dirían los juristas 'ajustada a derecho': es decir efectiva, que capacite a los alumnos a desenvolverse de manera operativa en la realidad que les circunda, no limitándose a una mera actuación transmisiva, conocida por todos; para ello nada mejor que la inclusión de los medios de comunicación en el curriculum".

1.2. Latelevisión y los profesores

La actitud del profesor ante la televisión en general es un factor muy importante al utilizar la televisión educativa y esto se refleja en la forma en que los profesores integran el uso de la televisión educativa en el curriculum y a la vez en la percepción que de la televisión transmiten a sus alumnos como elemento formador o desinformador de la sociedad.

No solo la actitud del profesor sino también la forma en que integra su metodología, estrategias y estilo educativo con la televisión instructiva influye sobre la educación de los alumnos y a través de la integración de todos los factores hace que la televisión educativa tenga sobre los niños un impacto mas o menos, que los discentes integren la televisión en su proceso de aprendizaje de una forma creativa y lúdica o bien que desarrolle valores totalmente opuestos hacia este medio.

De lo dicho se puede deducir que el profesor por sus ideas y actitudes puede ser una barrera en el uso de la televisión en clase o fuera de ella.

En lo referente a la clase, Convery (1990) considera que habría que darles a los discentes mas control sobre el uso de la televisión y no obligarlos a deducir de los visionarios de televisión y vídeo los mismos significados que el profesor espera que obtengan de ellos. Considera, además, que uno de los principales problemas de la televisión educativa es la necesidad que el profesor tiene de ejercer un férreo control sobre las diferentes variantes que influyen en el proceso de visionado ya sea la tecnología o el grupo de trabajo, esto es los alumnos.

A través de este control el profesor mas o menos conscientemente restringe unas conductas y respuestas y apoya a otras mediatizando el punto de vista y la intervención de los alumnos a la idea ,prefijada que el

tiene de cual debe ser el objetivo, el producto de una clase con la televisión.

Parece ser que el problema a este nivel es que los profesores asocian profesionalidad con control sobre los medios y sobre los alumnos.

Igualmente propone que cuando los significados sean divergentes profesor debería promover un grupo de debate y compartir su punto de vista con el de los alumnos.

Siguiendo con el tema de la introducción de la televisión en el curriculum, Hines (1994) en sus trabajos con niños con leves y profundas dificultades de aprendizaje considera que es necesario una mejor adaptación del material y este debe de tener unos usos más restringidos para el aprendizaje que quiere conseguir así como una planificación que permita a los discentes sea cual sea su dificultad de aprendizaje intervenir dentro del grupo de trabajo de la clase.

Además añade que la televisión es siempre un factor educativo importante en este tipo de niños en contra de las actitudes previas de algunos profesores.

De estas actitudes del profesorado se deduce que la televisión puede enseñar y los niños pueden aprender a partir de lo que ven en la televisión (Groundwater, 1990) aunque a nosotros como enseñantes reflexivos debemos promover que se haga una diferenciación entre lo que es ser enseñado de una manera pasiva y utilizar este medio como recurso para promover el mismo tipo de aprendizaje a la vez que conseguimos una actitud por parte de los alumnos más crítica y "distante" hacia dicho medio.

En lo referente a los profesores también se ha observado que cuando estos utilizan la televisión como medio educativo, lo hacen siempre desde el punto de vista de los enseñantes y difícilmente consiguen ponerse en el punto de vista de los estudiantes, si hicieran esto conseguirían presentar la información de forma que los discentes la internalizaran más rápidamente. Apoyando esta idea encontramos estudios en Estados Unidos y Suecia, los cuales han demostrado que los estudiantes percibieron el uso de la televisión en la clase de forma diferente a como lo hacían los profesores. Los estudiantes percibían el uso de la televisión en la escuela como un descanso, una licencia que los profesores se permitían para hacer un paréntesis en la clase o incluso como una forma mas o menos académicamente divertida de

pasar el tiempo mientras que el profesorado percibe el uso que de la televisión hace en clase como un cambio en el método de instrucción al objeto de motivar, involucrar o sorprender a los alumnos y presentarles la realidad que se estudia de forma mas directa.

A su vez, los profesores, que suelen integrar la televisión como un complemento de los contenidos tiene la idea de que los televidentes deben de tomar la misma idea del programa que ellos han anticipado (Convery, 1990).

Debido a este carácter complementario los profesores se resisten a la idea de que la televisión debería ser usada como un medio normal de alfabetización; de hecho en algunos casos reconocen un limitado éxito de las emisiones educativas como agente cultural. Un factor adicional que influye en la decisión que el uso de emisiones educativas en las clases es el problema del tiempo que se requiere para ello, de lo que se deduce que los profesores no consideran a la televisión un medio educativo "per se" y lo releguen a un medio complementario que utilizan muy de vez en cuando para motivar, apoyar e introducir cualquier clase.

Fundamentalmente, los docentes asumen los siguientes actitudes frente a los medios (Correa, 1992, 58):

(a) Por un lado, la de aquellos que comprueban que se les escapa el monopolio de la transmisión cultural y constatan que sus alumnos se nutren de los lenguajes icónicos. Este tipo de educadores piensa que los medios son sus rivales.

(b) Por otro lado, la de aquellos que, a pesar de las carencias existentes tanto en el sistema escolar como en su propia formación logran superar estas limitaciones y reconocen la existencia de una escuela asistemática y paralela a la oficial. Este tipo de educadores trata, en la medida de lo posible, de establecer una relación dialéctica entre los medios y la escuela.

(c) En ultimo lugar, estarían aquellos docentes que aun no han tomado conciencia de la necesidad de introducir los medios audiovisuales MAVs- y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC- en las aulas"

De acuerdo con Groundwater (1990) de la interacción entre los estilos educativos y el uso del medio televisivo en el plano educativo surge una triple tipología de profesores:

(a) Si los profesores se ven a si mismos como nuevos instructores, ellos utilizaran las emisiones educativas como soporte de la acción instructiva.

(b) Si los profesores se ven como constructores interactivos con sus alumnos, ellos usaran las emisiones educativas como apoyo practico de sus clases.

(c) Si ellos tienen un sistema de "laissez faire", entonces meramente encenderán los aparatos y dejaran que las cosas sigan su curso.

Observamos que el primero y el ultimo de los estilos son los que mas prevalecen en la escuela primaria y secundaria actual.

A efectos organizativos, el principal problema práctico que el uso de la televisión educativa plantea en la escuela es la planificación individual que cada profesor hace de su aula y para su grupo de alumnos por una actitud muchas veces individualista frente al grupo de compañeros docentes, lo cual plantea una falta de coordinación e información en el uso de la televisión educativa. Esta es un medio propicio para fomentar el aprendizaje cooperativo entre los alumnos, y así de esta manera como hemos sugerido anteriormente, incentivar la ayuda y la socialización entre ellos, creándose un clima escolar acorde con los objetivos que perseguimos al utilizar este medio.

Para Convery (1990) algunos de los fallos que se observan en el proceso de uso de la televisión educativa se dan a causa de las actitudes previas del profesorado a la hora de llevar la televisión a la practica educativa, por ejemplo:

(a) El hecho de que los profesores controlen la televisión podría ser. una barrera para involucrar al alumno en el programa. El profesor decide qué programa ver cuándo hay que parar el vídeo para hacer algún comentario, cuándo hay que ver los programas, etc.

(b) Los estudiantes no tienen porque captar los mismos significados en los programas que los profesores han captado o esperan que capten los estudiantes.

También influyen en la utilización de la televisión educativa los siguientes factores (Forsslund, 1991):

- Los servicios de emisión para profesores;

- El acceso de los profesores al equipo; y
- Otros factores que van más allá de l a organización n de dicho centro y que están relacionados con las formas de emisión .

El acceso a los equipos se hace muy difícil en algunos centros en los que solo hay un equipo de vídeo y televisión, el cual tiene que ser reservado de antemano y en algunos casos llevado de una planta a otra del edificio.

Groundwater (1990) a este respecto nos remite a una investigación en la cual pone de manifiesto que el buen o mal uso que se haga de las emisiones educativas no esta directamente relacionadas con los medios de que disponga la escuela sino más bien con el estilo pedagógico usado por el profesor ya que a veces escuelas con excelentes instalaciones o medios pueden producir resultados comparativamente bastante pobres. También se observo que algunos profesores veían las emisiones educativas como una oportunidad para hacer reflexionar a los estudiantes sobre el medio mismo.

Esta investigación propone la necesidad de que tanto los profesores como los alumnos deberían discernir qué recursos de aprendizaje encuentran más adecuados para la clase y utilizar la televisión como un medio de debate dentro del ámbito escolar.

En la mayoría de los informes sobre las necesidades y deseos de los profesores aparece una falta de suficiente información sobre los programas. Esto parece ser mas común en países con me nos uso de la televisión .

> "Los profesores quieren descripciones detalladas de los datos, más información sobre la adecuabilidad de los programas a los diferentes niveles y edades y mejor información sobre las emisiones en radio, televisión y publicaciones en periódicos y prensa" (Forsslund, 1991, 19).

También sugieren los profesores que los padres deberían tener una información apropiada sobre el carácter educativo de la televisión a fin de que dentro del ámbito familiar, la televisión fuera usada como un agente educativo y los padres tuvieran mejores conocimientos sobre la adecuabilidad de los programas para las edades y características de sus hijos y hacer de esta manera de la televisión un elemento educativo dentro del ámbito familiar.

Esto se ve rubricado en publicaciones de divulgación como la "Revista de Educación para la Salud y Formación del Consumidor" en la cual han aparecido referencias a algunas actitudes de los educadores sobre los efectos negativos de la televisión en los niños, así como la deducción de que "pocos educadores consideran responsabilidad suya contrarrestar los efectos de la televisión", debido a una mala utilización de esta en el ámbito familiar.

En el lado opuesto podemos encontrar que la televisión también tiene efectos sobre las actitudes de los niños en diferentes grados y bajo diferentes circunstancias.

La televisión ha sido utilizada para cubrir diferentes objetivos:

(a) Cambios de actitud relacionados con la raza, han sido demostrados por Bates (1984) y Fairchild (1984);

(b) Otros cambios concernientes a la aceptación de la realidad multicultural de algunas sociedades;

(c) Cambios en los estereotipos relacionados con el sexo también han sido demostrados; y

(d) Cambios de actitud en los estereotipos que reproduce la pantalla.

El trabajo del profesor y orientador no debe ser exclusivamente de clasificación y análisis de los modelos que puedan aparecer en la pantalla, sino también de las formas explícitas u ocultas que el lenguaje televisivo utiliza para comunicarnos esos modelos. Es decir, desarrollar en los alumnos la capacidad para un análisis critico del lenguaje televisivo y evitar que de esta forma caigan en la seducción de la imagen por lo cual se hace necesario un educación para la imagen.

Los elementos que componen el discurso televisivo se mueven en torno a complejos factores como son las claves narrativas de la cámara, los indicios, los signos sociales, los códigos culturales que van introduciendo una serie de ideas y significados en el joven televidente.

Todos los géneros televisivos desde el documental hasta el telefilm, utilizan formas, figuras, claves, arquetipos y estereotipos que refuerzan una visión de una forma de entender la cultura y la vida y es a este nivel donde el profesor debe actuar para provocar en el alumno un efecto de

alejamiento para desde esa posición observar de una manera mas critica el medio y la información que a través de el se nos da y de este modo tener un conocimiento mas objetivo y reflexivo sobre la televisión (Cebrian, 1992).

Pero estos cambios de actitud hacia el medio televisivo, no son solo típicos de los alumnos sino que también se dan dentro de los diferentes componentes del ámbito escolar. Así, durante los años 80 se observó un aumento de las actitudes negativas hacia la televisión y el vídeo por sus efectos sobre la educación, costumbres y hábitos de los alumnos. Pero a partir de los últimos años, los profesores han comprendido que en lugar de desechar la televisión, el mejor sistema de combatir sus efectos negativos es aliarse con ella y por ello están requiriendo mas programas educativos de televisión y en televisión, esto es, tanto para uso escolar como familiar.

Dentro del ámbito escolar aparecen grandes barreras a nivel practico que frustran las intenciones del profesorado por conseguir una televisión mas educativa (Forsslund, 1991).

De esta actitud mas positiva hacia la televisión ha surgido una demanda de información de los profesores hacia las emisiones de programas para que de esta forma puedan asesorar a los alumnos y a los padres sobre las emisiones de televisión que sean mas educativas.

La mayoría de los profesores usan la televisión con cierta regularidad en sus clases y algunos de ellos la usarían aun mas si tuvieran una información y formación mas adecuada sobre los aspectos técnicos del uso del vídeo y la televisión y sobre los tipos de emisiones y grabaciones disponibles.

En algunos otros estudios clásicos se ha concluido también que los profesores desean mas actividades y que estas sean mas fáciles para cubrir todas l as necesidades de sus al u m n os te ni en do en cuenta la variedad de características posibles de los discentes en el universo escolar (Hurst, 1981; Keller y Johnson, 1982).

1.2.1. Visionado de televisión: El profesor televidente

Es frecuente abordar el tema de la televisión como un recurso educativo que el profesor puede emplear en su tarea docente. Pero ¿qué hay del profesor como televidente?, ¿cuáles son sus hábitos y

preferencias?, ¿qué opina sobre la televisión?, ¿es reflexivo y crítico con este medio o subordina este recurso al tiempo de ocio disponible?.

En el presente estudio realizamos un análisis del uso de la televisión por los profesores andaluces; pero antes debemos detenernos en el tipo de televisión que impera en el ámbito estatal y de nuestra comunidad. En los últimos anos la televisión ha pasado de ser un monopolio a un mercado más o menos liberalizado. Esto se ha debido al desarrollo de una nueva ley de los medios de comunicación que permite que existan cadenas privadas de televisión. Estas cadenas privadas al igual que cualquier tipo de industria busca la obtención de la máxima cantidad de beneficios con el menor coste y la mejor forma de hacerlo es consiguiendo programas con poco dinero y que sean capaces de atraer a una gran cantidad de audiencia a la vez que utiliza mucha publicidad y patrocinadores que ayuden a sufragar los gastos. Pero el halagueño panorama que creían ver los promotores de estas televisiones a lo largo de los años 80, se ha truncado a principios de la actual década por diversos motivos que señala (Alvarez, 1994, 106-107):

- el escaso incremento del consumo de televisión, que se mantiene en torno a los doscientos minutos diarios;

- la segmentación del mercado y la fragmentación de las audiencias;

- la saturación de la oferta televisiva;

- los efectos del zapping;

- el desarrollo del pago directo por consumo audiovisual, no sólo por la aparición de Canal Plus, sino especialmente por el mantenimiento sostenido del mercado videográfico después del declive de 1989;

- la disminución de la rentabilidad de las inversiones publicas;

- la reducción de las tarifas por los efectos de la competencia feroz en la captación de anunciantes y por su adecuación a los impactos conseguidos, a pesar de haber pasado de ochocientas ochenta y seis a cuatro mil doscientas ochenta y ocho horas emitidas de publicidad entre 1989 y 199S'.

Ante esta situación la televisión publica a fin de no quedarse “outside" ha tenido que cambiar sus programas y estrategias para no pasar a ser una televisión de minorías. Esta es la causa del nuevo panorama que presenta la al crear un paisaje de concursos, "reality shows", "talk shows", etc., que hacen de la televisión un mero elemento de distracción (Alvarez, 1994).

Estos programas buscan llegar a la mayor cantidad posible de audiencia. Pero las audiencias están establecidas por las instituciones televisivas y sus programas, aunque esto no es siempre así ya que las audiencias existen independientemente como grupos específicos con un particular status social y económico (Hart, 1992). Estos grupos de audiencia son en si mismos un producto que atiende a variables sociales de clase, raza, genero, edad y localización. La función de los productores es realizar programas teniendo en cuenta esos grupos particulares de audiencia y adaptar dichos programas de forma que su horario sea adecuado para la audiencia para la que han sido concebidos. Se gasta gran cantidad de dinero y tiempo en preparar la adaptación de estos programas a los horarios convenidos.

Existe un importante volumen de investigaciones en torno a las audiencias de un genero tan popular como criticado: las telenovelas. El trabajo de McAnany y La Pastina (1994) trata de explorar las principales investigaciones que se han llevado a cabo en Hispanoamérica sobre las audiencias de las telenovelas y examinar críticamente los métodos empleados y los conocimientos generados. Reconocen que aunque muchos investigadores latinoamericanos se han interesado sobre el papel de la telenovela y su impacto en la sociedad, relativamente pocos han realizado estudios de audiencia para comprender el fenómeno. En esta línea, se aprecia que la telenovela juega un rol simbólico en la vida de los hispanoamericanos. Existe la presunción de que los mensajes representan el conjunto de intereses de los grupos poéticos, económicos y culturales que dominan en estas sociedades. Se ve la telenovela como un genero de escape y opresión, como un símbolo de lo injusto de sus sociedades y su comprensión como una forma de dominación cultural y económica de las elites. Otros puntos de vista la conciben como una fuerza de cambio en términos sociológicos e incluso demográficos. En cualquier caso el contexto económico de la telenovela es importante por tres razones:

1.- Es un genero de enorme popularidad.

2.- Hay tres grandes centros de producción (Brasil, México y Venezuela) que exportan a otros países.

3.- Apoya a la sociedad de consumo y la extensión de las condiciones de pobreza.

La investigación sobre audiencias de las telenovelas muestra ciertos hallazgos que emergen y se pueden interpretar más allá de meros análisis estadísticos. De esta se puede deducir que:

1) Las audiencias son activas y derivan de la variedad de significados de las telenovelas. Múltiples estudios enfatizan que diferentes miembros de la audiencia otorgan distintos significados al mismo mensaje.

2) Las audiencias aplican las historias a sus propias vidas. Los estudios revelan que la gente se identifica con las telenovelas porque las ven algo relevante para sus vidas en múltiples aspectos.

3) Las audiencias reconocen la naturaleza de ficción del genero y el funcionamiento de sus reglas.

4) Las variables contextuales de familia, clase, sexo, etc. se incluyen a menudo para calificar la reacción de las audiencias. McAnany y La Pastina (1994) citan variados estudios sobre este tema.

5) El comportamiento no esta normalmente incluido en el estudio de las telenovelas, aunque hay algunos estudios que hacen referencia a los cambios de conducta relacionados con la introducción de la televisión, como las modas entre los jóvenes y la atracción en áreas rurales hacia la vida en la gran ciudad (Fuenzalida y Hermosilla, 1989).

En cuanto a las metodológicas para el estudio de la audiencia, generalmente los dos métodos mas usados son los informes exploratorios y el estudio de caso etnográfico, aunque también se emplean los grupos de discusión, la investigación-acción y otras metodológicas. Al utilizar diferentes clases de aproximaciones al estudio de las audiencias debemos de tener en cuenta tres cuestiones:

1) La generalización del estudio en términos de tamaño muestral y métodos de selección de la muestra.

2) Los estudios sobre la audiencia de los medios son a menudo criticados por la falta de variables sociodemográficas significativas.

3) Los estudios en los que el trabajo de campo es escaso pueden contener demasiadas interpretaciones erróneas por parte del investigador.

La finalidad general del método etnográfico es proporcionar una idea más directa del modo en que la gente y su contexto interactúan con la televisión. En esta línea nivel se han realizado comparaciones entre clase social, educación e ingresos a la hora de interpretar la misma experiencia televisiva. A nivel etnográfico, el estudio de pequeñas parcelas de audiencia ha sido usado con buenos resultados. Otra metodología utilizada es la biografía de los individuos, a veces como parte de estudios en profundidad.

McAnany y La Pastina (1994) concluyen la revisión efectuada señalando dos grandes cuestiones que permanecen sin resolver: (a) Según las evidencias, ¿qué sabemos sobre las audiencias de la telenovela?; y (b) ¿qué estrategias de investigación debemos seguir para consolidar una base más firme de conocimiento?. Solo es posible señalar dos notas sobre como generar un tipo de información diferente y quizás mejor:

- En primer lugar, centrarnos en las audiencias de televisión y sus principales géneros como foco de investigación.

- En segundo lugar, indagar nuevas áreas de investigación de la audiencia de las telenovelas a tres niveles:

a) Identificación: Estudiar el nivel de identificación de las audiencias con ciertos caracteres de la telenovela.

b) El proceso y el impacto: Todos los investigadores de audiencias creen que hay un importante proceso por el que se produce una interacción entre su base habitual y la ficción televisiva, aunque hay poco acuerdo respecto de como l as audiencias, pueden cambiar en este proceso .

c) Estudio global del genero: A pesar de la proliferación de la exportación de telenovelas a diferentes países, todavía no se ha hecho nada por ver el modo en que las audiencias reaccionan e incorporan estas historias, si lo comparamos con su nivel de éxito en distintas partes del mundo.

Desde el punto de vista de la producción las audiencias son clasificadas teniendo en cuenta grados socioeconómicos y culturales. Sirvan como ejemplo los datos de la BBC que nos muestra Hart (1992, 11) en esta tabla de audiencia (Cuadro Nº1).

Los profesores se hallan dentro del grupo B. De acuerdo con los datos de horas semanales que ven la televisión, el numero de horas de visionado estaría en torno a 17-20 horas semanales, dependiendo esto de variables como la edad y el sexo.

Atendiendo a la edad, los más jóvenes (25-34 años) y los mayores (45-64 años) son los que permanecen mas horas frente al televisor, siendo los sujetos de edades comprendidas entre 35-44 años los que menos tiempo permanecen ante la televisión.

CATEGORIAS SOCIOECONOMICAS

A: Altos jefes administrativos y profesionales
B.: Mandos intermedios, administrativos o profesionales
C1: Supervisores, cajeros, profesionales cualificados, auxiliares administrativos, etc.
C2: Obreros cualificados
D: Obreros no cualificados
E: Pensionistas, viudas, desempleados, etc.

		1987 (horas: min.)	1988 (horas: min.)	% cambio (?)
Edad	4-7	17:17	17:20	0
	8-11	20:15	18:21	-10
	12-15	20:10	20:02	0
	Niños/adolescentes	19:20	18:44	-1
	16-24	15:34	17:06	+10
	25-34	24:32	24:07	-2
	35-44	22:52	21:56	-4
	45-54	26:23	2:44	+1
	55-64	33:00	33:07	0
	65 +	37:41	37:25	-1
Sexo	Hombres	23:12	22:56	-1
	Mujeres	27:19	27:28	+1
Categoría	AB	19:31	17:42	-4
	C1	23:17	22:46	-2
	C2	24:40	25:25	+3
	DE	31:47	31:44	0

Cuadro Nº 1. Cantidad de visionado de televisión, atendiendo a edad, sexo y categoría socioeconómica (Fuente: BBC, 1989)

Considerando la variable sexo, las mujeres parecen inclinarse mas por dedicar mas tiempo al ocio televisivo, llegando en algunos casos a superar en un 4,,0% a sus homónimos masculinos en visionado de

televisión; por otro lado, los Indices de audiencia del profesorado parecen mantenerse o bajar ligeramente frente a algunos como es el caso de los adolescentes que en los últimos años ha subido hasta un 10%.

Además de la cantidad de horas nos interesa saber el modo en que estos profesionales de la educación ven la televisión. Para ello seria conveniente hacer una reflexión sobre la manera en que las audiencias son dirigidas por los productores de televisión empleando para ello diferentes tonos, vocabulario, anuncios, temas, personajes... Los profesores suelen ver la televisión fundamentalmente en familia, especialmente los fines de semana y en época de vacaciones.

También reseñar que dentro de las preferencias televisivas del profesorado se observa un mayor interés general con respecto a otros status de la población hacia programas divulgativos e informativos. La mayoría de los profesores suelen ver los informativos de noticias al menos una vez al día y a veces lo comparan con las noticias de otras cadenas, con lo cual expresan un interés por buscar una información mas critica y contrastada desechando de esta manera las opiniones prefabricadas.

Atendiendo a un sector mas amplio de la población, en el Reino Unido Gunter, Furnham y Lineton (1995) han llevado a cabo recientemente un estudio observacional del visionado de televisión realizado por diferentes miembros de la familia, recopilando datos mediante una videocámara localizada en cabinas especiales e instalada en seis hogares.

Se estudia, por tanto, el visionado en el ambiente natural en el que se desarrolla, problema que la investigación sobre medios ha tratado de resolver durante cerca de medio siglo. En este sentido, se ha venido diferenciando la medida "oñ-line" (mediante cuestionarios, entrevistas telefónicas o estimaciones de audiencia diaria) de la "on-line" (tomada con mas continuidad y al mismo tiempo que se controla la conducta de visionado mientras se produce). Esta ultima posee entre otras ventajas la de no ser necesaria una interpretación de la persona que contesta y la de mayor inmediatez en la respuesta. A diferencia de los paneles de audiencia confeccionados a través de medidas "oñ-line" y según métodos de lápiz y papel, tanto la esfera de la programación comercial como la de investigación académica se esta decantando en la actualidad por nuevos métodos de observación como el "people meter'. Este ultimo método consiste en una unidad de control remoto gracias a

la que se detecta el tiempo que una persona ve televisión al presionar esta un botón que lo registra. Sin embargo, en la actualidad el interés de la investigación social no sólo esta en medir cuanto ve la gente la televisión sino cómo la ve, cual es su actitud, su conducta, durante cuanto tiempo esta realmente atenta... Interesa la validez ecológica de los datos, para i lo cual es importante investigar la conducta de la gente en su hábitat natural y en condiciones de vida normales (de ahí la utilidad de disponer de cámaras de vídeo para la observación de la conducta de la gente cuando ve televisión). Gracias a la colaboración entre la IBA (Independent Broadcasting Authority) y la Universidad de Oxford se han llevado a cabo diferentes estudios observación al es útil izando sistemas de cámaras de vídeo a través de los que se ha descubierto escasa audiencia y falta de atención por la mañana (52%), con datos del 47% por la tarde y 35% por la noche. Durante los anuncios el nivel de atención decae mucho mas, siendo los porcentajes de 58% (mañana), 54% (tarde) y 43% (noche). Estos resultados han sido corroborados por otros estudios que de modo mas detallado han encontrado que las películas son las que obtienen un mayor grado de atención (76%) por parte de los adultos y el menor grado corresponde a los anuncios (52%).

El estudio de Gunter, Furnham y Lineton (1995) intenta observar de modo especifico:

- Cuanto tiempo están los espectadores ausentes o presentes mientras esta la televisión encendida;

- Mientras están presentes, cuanto tiempo prestan atención visual a la pantalla;

- Si el grado de atención visual a la pantalla varia sistemáticamente con el tipo de programa que esta siendo visionado;

- Si el visionado de televisión es la actividad principal que realizan mientras ven televisión o es otra acción.

Este estudio no fue originalmente diseñado para probar concretamente ninguna teoría acerca del visionado de televisión, sino que se trata mas bien de una exploración del potencial de los métodos observacionales en la investigación de la naturaleza de la conducta familiar de visionado.

Metodológicamente, la investigación incluye el estudio y análisis de contenido de los datos observacionales recogidos a través de la videograbación tanto de familias que se encuentran viendo televisión como del programa que están visionando. Los registros se obtienen de seis familias de clase medio-baja, muestra a la que se añade las visitas que dos de ellas tienen durante el periodo de observación. Finalmente la muestra estuvo compuesta por un total de 29 miembros de las familias (12 adultos y 17 niños) y seis adultos de las visitas.

Por otra parte, en cuanto a los procesos de codificación y análisis, Gunter, Furnham y Lineton (1995) señalan que por motivos de codificación el tiempo de visionado se dividió en unidades de 30 segundos. En total fueron recogidas 230 horas de grabación, registrando el tiempo inicial y final del visionado, así como cada vez que se producía un cambio de canal y cada ocasión en la que aparecía un nuevo material televisivo (programas, anuncios publicitarios, traliers, etc.). En su conjunto, la programación se dividió a tres niveles: (1) programas, (2) anuncios publicitarios y (3) trailers, promociones o avances de los programas. Y. a su vez, se realizó una distribución en categorías mas detalladas del material televisivo:

1.- Telenovelas.
2.- Fauna/naturaleza.
3.- Informativos (noticias, hechos actuales).
4.- Deportes.
5.- Religión.
6.- Programas de personas reales (entrevistas...)
7.- Dramáticos y sucesos.
8.- Películas de suspense y misterio.
9.- Música clásica.
10.- Música popular.
11.- Tertulias.
12.- Concursos y programas de variedades.
13.- Documentales.
14.- Programas infantiles.
15.- Miscelánea.
16.- Trailers.
17.- Anuncios.

El tipo de conducta de quienes visionaban televisión también fue codificado; por ejemplo, se tuvo en cuenta el numero de personas en la habitación, el tipo de conversación, la forma de sentarse, la tarea, los

niveles de atención, etc. El tipo de actividad o no actividad también fue codificado:

0.- No actividad.
1.- Leer.
2.- Escribir/dibujar.
3.- Comer/beber.
4.- Limpiar.
5.- Planchar.
6.- Coser/tricotar.
7.- Dormir.
8.- Jugar juegos estructurados o imaginarios).
9.- Vestirse o desvestirse.
10.- Moverse por la habitación.
12.- Amamantar/dar el biberón.
13.- Atender al bebe.
14.- Fumar.
11.- Otras actividades no clasificadas.

Como hemos señalado , se tuvo en cuenta además el tipo de conversación [y la forma de hacerlo, el tipo de postura (de pie, sentado) el lugar y el nivel de zapping o cambio de canal, registrado en intervalos de 30 segundos.

Los resultados obtenidos incluyen en primer lugar datos sobre el periodo de tiempo observado a cada familia y el numero de unidades de 30 segundos codificadas en cada caso, que oscila entre 371 y 969. Se detallan, además, las siguientes medidas:

?? Presencia delante de la televisión: Los miembros de las familias estuvieron presentes el 40% del tiempo que la televisión estuvo encendida. El grado de atención de cada uno y el numero de niños que veían la televisión a cada hora fue el siguiente: la madre el 42%, el padre el 39% y los niños el 34%.

?? Tiempo que cada miembro de la familia mira la pantalla: Globalmente el 60% del tiempo se atiende al menos de modo parcial. Según miembros, madre (67%), padre (65%) y niños (49%).

?? Distribución del tiempo de visionado por canal es : La mayor proporción corresponde a ITV, seguida de BBC1, aunque hubo considerable variación entre las familias.

?? Distribución de la presencia y el visionado entre canales: Coinciden con los datos anteriores, aunque se aprecia que la resencia de las madres es mayor durante las emisiones de la BBC1.

?? Distribución del tiempo de visionado entre tipos de programa: Después de la programación infantil, que claramente es la preferida de los niños, les siguen los programas dramáticos, de misterio o suspense y los concursos para el conjunto de los televidentes.

?? Distribución del tiempo de presencia delante de la televisión entre diferentes tipos de programas: Todos los miembros de la familia coinciden en los momentos de la programación infantil y los programas de concursos.

?? Distribución del tiempo que se mira la televisión entre los diferentes tipos de programas: Los padres prestan mas atención a los programas de suspense y misterio, las madres a las telenovelas y los niños a los programas infantiles. Las madres por lo general son quienes prestan mas atención a sus programas favoritos.

?? Nivel de atención visual a cada tipo de programa: Resultados parecidos al item anterior. Los programas religiosos recibe un mayor nivel de atención completa (no parcial) por todos los miembros de la familia.

?? Otras actividades cuando se ve televisión: Las madres suelen realizar otras tareas durante un tercio del tiempo en que ven televisión, dato que en los padres se eleva a la mitad. Las madres suelen comer, leer o alimentar a sus hijos. Los padres suelen comer o moverse por la habitación . Los n i nos vieron televisión sin mostrar otras conductas el 40% del tiempo.

?? Tipos de conversación: La mayoría de las ocasiones no se conversa. El 15% de las veces se observa el individuo que habla, y el resto se hacen comentarios sin dejar de mirar la televisión. Los niños son los que mas suelen hablar mientras ven televisión y las madres las que menos. La mayoría de las conversaciones están relacionadas con lo que se ve en televisión.

?? Posición enfrente de la televisión: Lo más normal es estar sentado, estar de pie es menos frecuente. El tumbarse es mas frecuente en los niños.

Como conclusión, los propios investigadores reconocen que este estudio tiene en cuenta a familias de más de dos miembros, pero no el visionado en solitario o de las personas que viven solos o en pareja, con lo cual es difícil la generalización de resultados. También se critica lo reducido de la muestra a nivel cuantitativo y cualitativo (clase media baja) añadiendo la posibilidad de desarrollar investigaciones entre personas de edades similares que ven la televisión juntos, p.ej. grupos de niños. Por el contrario, consideran que lo mejor del estudio es lo detallado del análisis y la capacidad descriptiva del medio utilizado.

En resumen, los resultados muestran que los diferentes miembros de la familia permanecen ausentes durante periodos de tiempo sustancialmente elevados, y aun cuando están presentes sólo prestan atención a la pantalla completamente durante una pequeña proporción de ese tiempo. Varían significativamente respecto de algunos patrones de visionado de televisión los adultos respecto de los niños, aunque son similares en la mayoría de ellos.

Igualmente sobre visionado de televisión existen numerosas investigaciones sobre el Canal Uno de informativos en diferentes estados dentro de los EE.UU. (Carlin y otros, 1992; Celano y Neuman, 1995; Ehman, 1991, 1993; Johnston, 1995; Knupfer, 1993; Thompson y otros, 1992; Tiene y Whitmore, 1995).

En Indiana se entrevisto a varios directores y profesores sobre el uso que hace dicho canal educativo por cable a nivel privado, al mismo tiempo que se aplicaron cuestionarios a profesores y estudiantes. Los resultados desvelaron que los profesores no hacen mucho caso del Canal Uno, que los anuncios son vistos por la mayoría como no problemáticos (Ehman,1991). En Ohio, por otra parte, se realizo una investigación con 512 estudiantes y 33 profesores de Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria (Carlin y otros, 1992). El tiempo de visionado para los estudiantes fue de 8,5 minutos, opinando del siguiente modo:

- 74,8%= el programa daba ideas parapensar,
- 78,9%= no buscaban nueva información además de la aportada en el programa,
- 76,0%= lo codificaban como bueno o excelente.

En cuanto a los profesores el visionado fue de 10 minutos. En su cuestionario se reflejaron los siguientes resultados:

- 87,9%= consideraban que daba ideas para pensar,
- 97,0%= lo calificaron como bueno o excelente.

Otro estudio también examina el impacto del uso del Canal Uno entre los estudiantes de 12 a 18 años y sus profesores, siendo sus objetivos los siguientes:

1.- Determinar la relación entre recepción y conocimiento de eventos.

2.- Determinar la relación entre recepción y conocimientos geográficos.

3.- Conocer las actitudes hacia los anuncios.

Para ello se organizaron dos grupos: (A) 499 alumnos de 6º 12 grado y 27 profesores de tres escuelas publicas que usaban dicho canal, y (B) grupo de 404 alumnos y 25 maestros de tres escuelas que no recibían el canal. Los resultados mostraron que el uso del Canal Uno tiene un efecto positivo a nivel de conocimientos geográficos (Thompson y otros, 1992). Además hay que añadir que también tiene un efecto relevante en la comprensión de los noticiarios (Drew y Reese, 1984).

Aunque no todos los profesores opinan de esta manera tan favorable. Los maestros de Atlanta y Austin (Escuelas Publicas) hicieron una critica de los programas informativos que con fines educativos se emitieron en el Canal Uno tachando las noticias de inconsistentes en el uso , problemáticas en su inserción en el curriculum y de que su tratamiento de los contenidos era controvertido (Yeager y Pandiscio, 1993).

Tiene y Whitmore (1995) llevaron a cabo no solo una evaluación de este canal educativo por cable, sino que pretendían descubrir como se usa la televisión en los centros educativos. Para ello llevaron a cabo un interesante estudio en el que se realizo una selección al azar entre las escuelas de Secundaria del medio Oeste de EEUU que estaban abandonadas al Canal Uno, remitiendo una encuesta, en forma de cuestionario, por correo. El propósito del estudio era no solo constatar el uso de la programación de este canal en las escuelas suscritas a la red, sino averiguar en que medida su presencia favorecía la utilización de la televisión en la enseñanza en estas escuelas. De doscientos cuestionarios enviados fueron devueltos 154, distribuidos de acuerdo a los siguientes porcentajes:

El 51% procedía de centros de enseñanza Superior, el 32% de Enseñanza Secundaria, y el resto era perteneciente a centros en los que se imparten los grados 7° al 12°. Por otro lado, de las personas que habían respondido la encuesta, el 48% eran administrativos y el 39% eran especialistas en medios de comunicación. Además, la mayoría de las escuelas de la muestra habían estado suscritas al Canal Uno, aunque durante distintos periodos de tiempo: el 33% durante cuatro años, el 37% durante tres anos, el 23% durante dos anos y para el 8% de centros era su primer año.

Sobre la forma de usar el Canal Uno, los datos muestran que sólo el 5% indicaron que nunca usaban en clase la programación de este canal. El 39% la usaban entre una y cuatro veces a la semana, el 32% cinco veces y el 20% mas de cinco veces a la semana. Los estudiantes por otro lado consideraban que era positivo utilizarlo al menos una vez al día. y casi la mitad de los profesores que respondieron la encuesta consideraron en la misma línea también positivo usarlo al menos sobre una base diaria, lo cual indicaría un grado de compromiso bastante elevado.

La investigación también trataba de indagar la opinión de los profesores respecto de los temas que se podían tratar a través del visionado. La mayoría se decantaron por el área de Ciencias Sociales, seguida de la de Ciencias Naturales. El Canal Uno emite también un programa dedicado fundamentalmente a profesores y no tanto a estudiantes (servicio denominado "Educator Channel'), cuyo nivel de uso es bastante bajo: el 44% de las encuestas asegura que nunca lo han usado, el 48% afirma que hace un uso ocasional, y tan solo el 9% señalo haberlo visto mas de una vez a la semana.

Estos nivel es de utilización de la programación pueden encontrarse influidos por el grado en que los profesores conocen los programa y los horarios en que se emiten; además de que a las escuelas se les mandan guías de programación con sinopsis y descripciones de los programas, pero la disponibilidad de las mismas es variable.

En otro orden de cosas, los resultados de esta encuesta muestran que la mayoría de los centros escolares que recibían el Canal Uno tenían entre seis y diez equipos de vídeo. Solamente 1/4 de la muestra reconoció tener entre uno y cinco y otro 1/4 aproximadamente reconoció tener diez o mas videos en el colegio, lo cual indica que la mayoría de las escuelas tienen equipos videográficos suficientes para que el Canal Uno pueda proporcionar programas grabados a los profesores. A ello es

necesario añadir que, aunque la mayoría de las escuelas están conectadas al Canal Uno, además hay otros canales[2] que son y pueden ser captados y que también poseen potencialidades educativas o al menos informativas. El mas importante después del Canal Uno es el "CNN Clasroom", un programa de informativos alternativo al que nos ocupa.

Otro objetivo de la investigación de Tiene y Whitmore (1995) era descubrir en que medida el sistema del Canal Uno era usado para otras actividades escolares diferentes al simple visionado del programa, sobre lo que existe un importante grado de variación en las respuestas obtenidas. Algunas escuelas (el 12%) reconocieron no haberlo usado nunca excepto para mostrar los informativos, pero una de cada cuatro escuelas señalaron haberlo usado mas de un centenar de veces en el curso pasado; mientras, otro 10% reconoció haberlo usado en un intervalo entre veinte y un centenar de veces durante el año en programas especiales, reuniones de padres, comentarios, informativos escolares y producciones de los estudiantes, etc.

A modo de resumen, al evaluar el éxito del Canal Uno y su uso en la enseñanza la mayoría reconocieron (92%) que encontraron muy escasas dificultades técnicas para operar con el sistema y para adaptarlo a la escuela. El 97% admitió que los equipos y programas son relativamente fáciles de usar. El 87% reconoci6 haberlo usado alguna vez para visionar transmisiones de anuncios o informativos de noticias. Además, los estudiantes de grado superior suelen ver mas las emisiones (85%). Por otro lado, la mayoría de las veces que se vieron los programas, fueron grabados y emitidos mas tarde en clase (78%). En cuanto al uso de guías de programación por parte de los profesores, la mayoría de los docentes son partidarios de seguir potenciando su utilización (57%).

De modo genérico, el Canal Uno es considerado como positivo para incrementar el uso de la televisión educativa (83%). Gracias al Canal Uno, los profesores y los alumnos de las escuelas abonadas comienzan a trabajar no solo mas extensivamente con este sistema sino en general con la televisión para realizar muy variadas actividades (programas de televisión instructiva, publicidad escolar, producciones de los estudiantes, etc.).

---

[2] Se trata de emisiones por cable, a las que el 67% de los centros afirman estas suscritos (frente a un 33% que no lo están)

Como se puede apreciar en todos estos estudios, la comunidad educativa tiene diferentes opiniones sobre el uso de dicho canal en la escuela. Los profesores no suelen utilizarlo en sus clases con fines educativos ya que creen que existen en el mercado mejores programas. En cuanto a los alumnos, este canal no cuenta entre ellos con una preferencia clara, si bien los estudiantes de niveles medios están mas motivados que los de niveles superiores. Dentro de todas estas investigaciones, las opiniones de los padres es siempre neutra. Dicho resultado resulta sorprendente, por tratarse de los primeros implicados en la educación critica y responsable de sus hijos; Macias (1993) propone diferentes elementos que deben intervenir en un visionado critico de la televisión, entre estos medios están "esconder" la televisión, establecer horas y reglas de visionado , ser conscientes de lo que los niños ven , motivar a la lectura, invitar amigos...

Asimismo para mejorar la programación de televisión infantil no debemos olvidarnos de las redes de televisión. La existencia de televisión por cable en los hogares debe generar una mayor educación sobre el tema de visionado televisivo tanto para los padres como para los educadores, puesto que ellos están mas sumergidos en la cultura de los jóvenes.

Por esto - y siguiendo a Maldonado (1992) se debería de crear una red de trabajo para determinar el impacto de la programación de televisión en los niños y hacer de esta un entorno mas seguro. Zielke (1991) nos invita a exigir a las televisiones locales una programación de calidad para los niños siguiendo la Declaración de Televisión (1990).

De todo ello se deriva que tanto los educadores como los padres deben ser instruidos previamente antes de educar e informar a los alumnos e hijos. Nos parece interesantísima la propuesta de un "programa piloto para conseguir un espectador activo como televidente", que presenta bajo costo y desarrolla destrezas criticas entre los estudiantes (Torres, 1986) desarrollando al mismo tiempo un programa paralelo de educación familiar.

Existen numerosos estudios de los hábitos televisivos:

Ward y otros (1983) comprobaron que la mitad de los niños de 9 años ven televisión sobre tres horas diarias; los niños de 13 años mas de una hora y los sujetos de 17 años (el 38% de ellos) visionan televisión menos de una hora.

Por otra parte Riccobono (1985) hizo una investigación tomando como muestra 1750 escolares; sobre los que obtuvo las siguientes conclusiones:

A) Los niños comienzan a ver televisión a partir de los 3 6 4 años. A partir de los 10 6 12 años visionan diariamente dos o mas horas.
B) Los niños ven menos televisión que las niñas.
C) La televisión es un medio dominante para ellos.
D) A la edad de 15 6 16 años ven menos televisión que nunca.
E) Prefieren el vídeo.
F) Ven la televisión en función de lo que los padres la vean.
G) Los niños que ven mas televisión de lo considerado como normal tienden a ser considerados como "trastornados".

Este fenómeno podríamos generalizarlo a nivel internacional; sirva como ejemplo un informe de 700 estudiantes y 300 padres en Rusia, en el cual se analiza críticamente porque los discentes pasan la mayor parte del tiempo viendo televisión (Bozhenko, 1990). Además, dicho fenómeno se reitera en múltiples investigaciones en las que aparece un denominador común, a saber, la relación negativa entre el visionado de la televisión, e! Éxito escolar y el coeficiente de inteligencia. Esta ultima afirmación fue corroborada por Abelman (1986) quien realizo una investigación con 364 superdotados de edades comprendidas entre los 4 y 13 anos y sus padres y por otro lado escogió una muestra de 386 no superdotados y sus padres. Estudio el consumo de televisión en todos ellos, concluyendo que los niños superdotados ve menos la televisión que los niños no superdotados, y que los padres de los niños superdotados utilizan menos la televisión como premio y castigo.

Remitiéndonos a la relación entre televisión-rendimiento escolar, diferentes informes coinciden en señalar que este binomio está, estrechamente unido (Comstock, 1982b, Comstock y Paik, 1987). Housden (1991) asimismo investigo en California los efectos de la televisión en el éxito académico. Sus resultados revelaron que:

1) Mas de tres horas de televisión al día evita que el alumno haga otras actividades interesantes.
2) El moderado uso de la televisión proporciona a los niños cierta información inaccesible de otro modo.
3) Los programas educativos ayudan a desarrollar las destrezas lectoras. Los estudiantes que ven los informativos tienen buenos resultados escolares.

4) Los estudiantes que ven los informativos tienen buenos resultados escolares.

5) Los niños de bajo nivel econ6mico ven mas la televisión.

6) Los que ven la televisión mas de tres horas al día. tienen un nivel académico bajo.

7) Los estudiantes ven menos la televisión conforme crecen.

Por su parte, Sell, Ray y Lovelace (1995) realizaron un estudio dirigido a medir el grado de comprensión de un programa televisivo de Barrio Sésamo de 19 minutos de duración con nir70s de Preescolar si este era visionado de forma repetida. El programa, grabado en vídeo, fue visto por niños y niñas de cuatro años una vez a la semana, durante tres semanas, para determinar si la comprensión del mismo podía mejorar como efecto del visionado repetido del programa y de proporcionarles instrucciones previas.

Tras permitirles familiarizarse con la estructura formal del programa y con el medio, se organizaron dos grupos diferentes: en el primero las instrucciones iban dirigidas a focalizar su atención en el argumento, mientras que en el segundo no se les dieron instrucciones durante el visionado del programa, sino que estas fueron de tipo general. Sell, Ray y Lovelace (1995) realizaron dos predicciones: que la repetición del programa mejoraría su comprensión; y que) los niños que recibieran orientaciones especificas previas al visionado del 5 programa, desarrollarían mas capacidades de comprensión. Diez niños y diez niñas fueron asignados a cada grupo, teniendo en cuenta las variables de instrucción, genero y tiempo de visionado. Se les di6 las instrucciones de seguimiento y después del visionado se lees entrevistó, procediéndose mas tarde a la codificación de las respuestas. Dado que el estudio buscaba estudiar la influencia de las repeticiones del programa. en la capacidad de comprensión del mismo por parte de los niños , el nivel de comprensión fue medido en términos del recuerdo de los niños de información central, información periférica o intrusiones.

Se dedujo de los resultados que el grado de informoación significativa recordada aumento en el 2° y 3e' visionado y que el nivel de información periférica o irrelevante (no necesaria para la comprensión) muestra un patrón de variación similar. De ello es posible inferir que los niños seleccionan mas información significativa cuanto mas ven el programa y así ellos pueden separar el foco esencial de la. información del contenido irrelevante. Por el contrario no se encontraron diferencias significativas ni en cuanto al sexo ni a las instrucciones previas sobre el argumento respecto a la comprensión formal del programa, aunque esto

también puede deberse a que 1as ayudas no fueron bastante claras, según reconocen Sell, Ray y Lovelace (1995).

1.2.2. Uso de la televisión como medio didáctico: El profesor enseñante con televisión en áreas y materias curriculares

Generalmente en la escuela actual existe una gran obsesión por la obtención de nuevos medios que apoyen al maestro y hagan la enseñanza mas motivadora para los alumnos de la sociedad post industrial, cada vez mas difíciles de motivar, incentivar o sorprender, debido a la gran cantidad de medios con que cuentan en sus casas o entorno próximo, fundamentalmente en lo que a las áreas urbanas se refiere.

La panacea para resolver este problema desde hace unos anos son los medios audiovisuales (vídeo, diapositivas, televisión, cassettes, etc.). Pero la invasión de estos medios materiales en la escuela lamentablemente "no ha introducido en líneas generales un cambio circunstancial y significativo en la practica escolar" (Correa, 1992, 59) diaria y cotidiana de gran parte de los docentes y discentes españoles.

De hecho ha sido mayor la obsesión por conseguir esos medios que la utilidad que luego se les ha otorgado a efectos realmente de practica pedagógica. Sirva como ejemplo el trabajo de Groundwater Smith (1990) sobre los programas de televisión para la escuela de Nueva Gales del Sur, los cuales constituyen un importante recurso del curriculum nacional. Hay casi 800 horas de programas para las escuelas, y cubren casi las cuatro quintas partes del horario escolar, además de disponer de una gran cantidad de grabaciones y catálogos de programas para informar a los profesores sobre la existencia de los diferentes programas disponibles. A ello se añade el hecho de que los profesores por propia iniciativa pueden complementar estos catálogos con sus propias grabaciones caseras de programas televisivos o radiofónicos siempre que crean conveniente introducirlas para completar cualquier parte del curriculum mediante algún recurso audiovisual. Aunque se debe destacar que al igual que ocurre en nuestro país en afeas poco habitadas y entornos educativos con menor numero de alumnos también encuentran mas dificultad para usar estos medios.

Por el contrario un estudio realizado en Tenerife y las Palmas (Area y Correa, 1992) nos revela que la mayor parte del profesorado realiza un uso muy escaso de los medios audiovisuales . En algunos casos el nivel de utilización de los medios audiovisuales no alcanza el 5%, en lo

que a usarlos más de una vez por semana se refiere. Esto se debe mas que a una falta de accesibilidad o disponibilidad, al hecho de que suele haber una mala gestión organizativa que no posibilita a los profesores un acceso fácil a los medios.

Pero lo que como educadores nos debe interesar de toda esta proliferación de medios es evitar a toda costa que el alumno caiga en ser un mero consumidor pasivo de los mismos, como ya es en su casa con respecto a la televisión, y hacer que los alumnos usen los medios en la escuela de forma que se les permita la interpelación activa con la información que se les of rece para llegar a ser emisores activos, reflexivos y críticos.

En esta línea destacan los trabajos de Ferrés (1994a, b y c, 1995) abogando por un "método comprensivo" que consiste en aprovechar el placer y la emoción para llegar a la racionalidad de lo que se observa. De esto se puede deducir que los educadores de todo el mundo están fallando a la hora de hacer del alumno un agente activo de su propia educación, cuando utilizan la televisión como elemento de educación (Kelley, 1991).

El principal problema de las emisiones televisivas para los profesores es que la televisión no tiene un tipo de programas que se adapten a un curriculum escolar definido, a la vez que es difícil para los responsables televisivos hacer un programa que sea realmente instructivo, aplicable a la escuela, y que se adapte a las exigencias del interés nacional y a una amplia audiencia (Fish y otros, 1995; Oliver y Grant, 1995). De lo que resulta que aunque muchos programas son enriquecedores en términos escolares y académicos, no pueden ser utilizados en su totalidad ni directamente en una clase, y el profesor tendrá que escoger de ellos el que mejor se adapte a las características de sus alumnos, y a veces aquello de un programa que le pueda interesar para cubrir alguna parte del curriculum o algún objetivo concreto.

Existe un debate sobre si los investigadores deberían colaborar con los productores de programas de televisión o servir como evaluadores independientes. Para Fisch y otros (1995) el proceso de desarrollo debe ser colaborativo, llegando a ser conocido como el "Modelo CTW". Es así como los principales expertos hablan de la necesidad de un aporte interdisciplinar a la hora de programar y producir emisiones televisivas educativas. Tres grupos colaboran unidos - los productores de televisión, los especialistas en el contenido y los investigadores

educativos - desde la conceptualización inicial del proyecto hasta su producción final (Figura N° 1).

Como se refleja en la Figura NQ 1, el grupo de investigadores trabaja unido con los productores y los expertos en el contenido curricular de que se trate, y conducen la investigación como una parte del desarrollo de la producción del programa. Sin embargo, otros investigadores buscan crear una evaluación independiente del proyecto y que a la vez sirva para que los productores lleven a cabo modificaciones y mejoras de los programas. De ahí que básicamente sea posible dividir los estudios en dos categorías: **investigación formativa** (antes y durante la producción para proporcionar información que pueda guiar la creación de nuevo material), e **investigación sumativa** (después de la producción para analizar si el material consigue sus objetivos y examinar el impacto de las series sobre la audiencia). Fisch y otros (1995) enfatizan la importancia de la colaboración de los investigadores educativos en todas las etapas de la producción televisiva a través de la descripción de un estudio de caso en profundidad sobre el desarrollo y producción del programa "Square One TV".

Figura NQ 1. Modelo CTW (,Fuente: Fisch y otros (1995), 145)

"Square One TV' es una serie de televisión sobre Matemáticas y resolución de problemas para niños de ocho a doce años que trabajan principalmente en casa. La serie tiene tres metas principales:

1) Promover actitudes positivas y entusiasmo hacia las Matemáticas;
2) Motivar el uso y aplicación de procesos de resolución de problemas;
3) Presentar los contenidos matemáticos como interesantes, accesibles y de manera significativa.

En total se han producido cinco sesiones, para un total de 230 programas. Cada programa dura hora y media y emplea un formato "magazine" que se divide en diferentes segmentos: sketches en el estudio, concursos, películas cortas, videos musicales, animación, y una serie sobre un detective matemático, "Mathnet'. Fisch y otros (1995) describen y analizan el desarrollo de una parodia animada de un videojuego , exponiendo su labor como investigadores en las diferentes etapas de producción.

El origen de este formato tiene lugar en la 1 a Sesión, en la que consideraron la posibilidad de un formato diferente, "Mathman" (que es una parodia animada del videojuego "Pac-Man" y que va por un laberinto comiendo cifras haciendo operaciones). Dado que los investigadores descubrieron su gran éxito lúdico y motivador entre los niños, sobre todo entre los de ocho y doce años, se decidió buscar una nueva parodia de videojuego para ser introducida en la 5ª Sesión. Se baso en el juego "Q-Bert', en el que un carácter salta sobre una pirámide de bloques y trata de eludir objetos y animales muy variados que caen sobre el. El resultado fue la aparición de " Vinnie", un nuevo personaje que buscaba darle una nueva imagen al juego, y que tendría que realizar operaciones matemáticas con los números positivos y negativos de los bloques a la vez que luchar contra el factor tiempo y un enemigo perseguidor. El prototipo inicial fue discutido en una serie de reuniones entre representantes de Producción, Contenido e Investigación, cuyo resultado fue el cambio de algunas reglas y del formato del juego, así como del personaje, que cambio de sexo y se convirtió en "Minny'. Se estudio la comprensión de los niños a través de una investigación con 72 de tercero a sexto grado de una escuela publica de Maniatan, para evaluar como entendían los niños las reglas y convenciones del juego. La metodología supuso un reto, puesto que hubo que acomodar las características de animación con un bajo costo. Los resultados del estudio indicaron que hubo poca diferencia en la comprensión del juego entre los que usaron trayectorias simples y complejas, y que adquirían una comprensión similar de conceptos los que jugaban a niveles altos y los que lo hacían a niveles medios-bajos (el juego contiene 6 niveles). Posteriormente el equipo de investigación busco también como el juego debía de expresar que algo no iba bien, o que el alumno era muy aventajado, utilizando para ello las propias expresiones de los niños. Se hicieron asimismo estudios de los sonidos del juego y del aspecto de los personajes, y se descubrió que el juego enganchaba mucho a los alumnos que tenían un nivel entre bueno y muy bueno.

Los guiones fueron revisados por el equipo de Producción, Investigación y Contenido, produciéndose una nueva modificación del formato para dar lugar a "La peligrosa pirámide de Paulina", que fue sometido a una nueva prueba en un vídeo diseñado para un programa de "Square One TV'. 44 niños de un campamento de verano en Brooklyn realizaron una evaluación según una escala de cinco puntos y después fueron entrevistados en profundidad sobre su impresión del segmento de "Paulina". Los resultados mostraron que el juego fue muy bien simulado por los niños y el vídeo logro que los alumnos consiguieran pensar y aprender Matemáticas. Un ultimo test se uso para examinar el formato revisado y como atraía a los niños. Al test se le añadió un estudio posterior sobre otros materiales producidos durante la 5ª sesión. Gracias a esta y otras investigaciones se pudo saber como interpretaban y usaban los niños los materiales diseñados.

Como conclusión Fisch y otros (1995) insisten en que la colaboración entre los tres equipos bajo el "Modelo CTW" ha permitido a los investigadores representar la perspectiva de la audiencia destinataria en todas las etapas de la producción, y por tanto ha sido posible un diseño mas basado en investigación formativa que sumativa (no limitada a las pruebas de efectividad al final de la producción del programa).

Como investigadores educativos no debemos de menospreciar ningún genero televisivo, ya que, una de las principales características de este medio es su potencial motivador para los alumnos y en algunos casos se ha constatado que ciertos géneros aparentemente poco academicistas, como las telenovelas (McAnany y La Pastina, 1994), se han utilizado como elementos instructores y estimuladores para contenidos ya adquiridos o poco motivadores.

Podemos decir que el factor educativo de la televisión depende mas del modo en que los programas son usados y del apoyo que el profesor ofrece a la hora de estructurar el contenido y plantear los ejercicios o explicaciones que considere necesario. Como afirma Forsslund (1991, 16)

> "a contribución de la televisión educativa para la educación de los niños en la escuela depende mucho de cómo son usados los programas y de si son usados realmente en su totalidad'.

Los profesores perciben que la televisión tiene una particular fuerza para desarrollar todas las áreas del curriculum y un gran valor como

elemento que transversalmente se puede utilizar para tratar todas las áreas de la educación audiovisual que en cualquiera de sus formas debe ser conocida y desarrollada por todos los profesionales de la enseñanza.

El profesor debe aprovechar las diferentes formas de información que sean accesibles para sus alumnos, tanto las procedentes de un entorno mas cercano como las derivadas de las mas diversas tecnologías de la información, el vídeo, el ordenador, la prensa, el magnetófono, la radio, el cine, la televisión..., que en este caso es la que nos ocupa. Sin olvidar por elb la presencia y el uso de una biblioteca variada.

En lo referente a la televisión y al vídeo, nos interesa utilizarla críticamente y a la vez que usar programas de calidad educativa fomentar el interés expresivo y estético.

Entre las posibles tareas a llevar a cabo con la televisión y el vídeo de forma transversal en nuestro curriculum estarían las de valorar la televisión como medio técnico y su contribución a la hora de satisfacer determinadas demandas humanas y sociales. El análisis de mensajes publicitarios y la actitud critica ante la promoción del consumo masivo, etc. La televisión y el vídeo deben de ser considerados en la Educación Primaria como elementos que permiten acceder a nuevas fuentes de información y facilitan una reflexión critica sobre sus propias producciones. Este papel pasa a ser aun mas importante en el caso de la Educación Secundaria donde se deberá fomentar el uso de televisión para valorar el papel de una adecuada comunicación en las sociedades democráticas y como agente canalizador de opinión de la colectividad. Siendo aquí si cabe mas importante la misión reflexiva y practica que se le debe otorgar a la televisión. Debemos intentar que todos los mensajes televisivos sean objeto de reflexión, que lleve a los alumnos a un estado de alerta critica para combatir el poder de sugestión y el peligro de manipulación que sin lugar a dudas existen en muchos de los mensajes televisivos; además de reconocer el valor polisémico de las imágenes que la televisión envía al alumno. De todo lo dichose deduce que en la Educación Secundaria deberemos de tener en cuenta en lo que al estudio y uso de la televisión en el aula se refiere a los siguientes aspectos:

(a) Reconocer y analizar los elementos característicos de la televisión y a la vez que se desarrollen actitudes criticas a fin de valorar la importancia de su existencia para la cultura europea.

(b) Valorar las posibilidades de comunicación de la televisión.

(c) Buscar el aspecto didáctico y formativo de su aplicación en el aula de forma que favorezca el debate, el aprendizaje autónomo, la motivación, el aprendizaje por descubrimiento y todo aquello que favorezca la conciencia y la desautomatización del aprendizaje.

Como parte del proyecto holandés de televisión en las escuelas, se diseñaron dos estudios focalizados sobre la violencia y la manipulación televisiva, respectivamente (Vooijs y Van-Der-Voort, 1993; Vooijs, Van-Der- Voort y Hoogeweij, 1995).' Esta ultima investigación fue ideada para cuestionar la imparcialidad de los informativos, partiendo de que estos tienen un carácter educativo innegable y de que el 36% de los niños holandeses entre diez y trece años ven noticias en televisión asiduamente. Sin embargo, el aprendizaje que producen las noticias televisivas en los niños no es muy elevado, por lo que un paso importante es hacer que los niños consigan comprender mejor y retener las noticias de la televisión. Pero además los niños necesitan conocer críticamente la información. Algunos estudios han demostrado que los niños son mas crédulos o al menos tanto como los adultos hacia los programas informativos de la televisión (Drew y Reeves, 1984). Los objetivos de la enseñanza dirigida a estimular "destrezas de visionado critico" o "alfabetización sobre televisión" en los niños deberían incluir, por tanto, un incremento en la comprensión de las noticias televisivas y el desarrollo de una actitud crítica hacia las noticias. Sin embargo, los primeros currícula de visionado critico han ido dirigidos a la violencia y la publicidad en televisión.

Sobre este tema el volumen de investigaciones es escaso, destacando en la década de los ochenta los trabajos de Schneller (1982) o Kelley, Gunter y Kelley (1985). Estos últimos examinaron la efectividad de un curso de seis semanas de duración, con lecciones de 40 minutos a la semana, sobre técnicas de producción de televisión y evaluación crítica de programas informativos y producciones dramáticas, con estudiantes de 14 y 15 años. La investigación demostró que a temprana edad los niños pueden ser enseñados con éxito a ser mas activos durante el visionado de los informativos en televisión y obtener mas significado del contenido de las noticias. Por su parte, Schneller en 1982 estudió la efectividad de tres métodos instructivos (discusión, análisis y experiencia personal) para desarrollar actitudes mas criticas hacia los programas de noticias entre alumnos de Secundaria, una vez a la semana durante diez sesiones. Al final

comparando estos estudiantes con el grupo de control se demostró que daban menos veracidad a las noticias en general.

El objetivo del estudio de Vooiis, Van-Der-Voort y Hoogeweij (1995) es examinar la efectividad del proyecto de televisión en las escuelas "Noticias, una cuestión de elección" para incrementar el grado de comprensión de las noticias en televisión y estimular una aproximación mas critica hacia los informativos. Fue dirigido a niños de entre 10 y 12 años pertenecientes a 1500 escuelas (el 15% de las escuelas de Primaria holandesas). Se trata por un lado de enseñarles cómo se hace un programa de noticias y por otro de reducir el nivel de credibilidad de los niños hacia este tipo de programas. El proyecto intenta clarificar que la televisión aporta una representación selectiva, subjetiva e incompleta de la realidad. El proyecto consta de seis programas de noticias de 20 minutos, acompañados de material para el profesor y los alumnos. Cada programa contiene tres segmentos: un segmento informativo, un informXa-X8e noticias dramatizadas y una tarea de visionado. Para los alumnos hay un libro de ejercicios con un capitulo por programa mientras que para el profesor el manual contiene las respuestas correctas del libro de trabajo del alumno y consejos sobre actividades y explicaciones de acerca de las contestaciones.

El estudio se evalúo de acuerda con tres medidas: (a<) cantidad de información obtenida en el proyecto ("conocimiento"); (b) habilidad para reconocer elecciones realizadas en el montaje de noticias ("nuevas destrezas de visionado"); y (c) nivel de credibilidad dado a las noticias de televisión ("credibilidad de noticias"). Se realizó un estudio cuasi-experimental (144 alumnos) como el grupo de control en escuelas con diferente nivel socioeconómico. Tanto el grupo experimental (144 alumnos) como el grupo de control (127"alumnos) estuvo compuesto por seis clases. Se llevaron a cabo tests previos y tests p<psteriores que midieron el conocimiento, las destrezas de visionado y el nivel de credibilidad. El pretest se realizó dos semanas antes para los dos grupos. El programa se desarrollo con una emisión semanal durante 6 semanas consecutivas. Dos semanas después de la ultima lección se administraron de nuevo los tres instrumentos, utilizando las mismas estructuras de fragmentos que en el programa pero con noticias bastante diferentes Los resultados fueron juzgados correctos cuando la respuesta y la explicación se consideraban acertadas. Al final se hizo una evaluación del proyecto por parte de los estudiantes.

El trabajo de Vooijs, Van-Der-Voort y Hoogeweij (1995) muestra como resultado que el proyecto para los alumnos fue en gran parte

divertido (64%) y/o instructivo (35%). En menor medida se produjo una reacción menos entusiasta, ya que el 21% lo consideE6 a veces divertido y a veces no y casi el 4% no lo encontr6 nada divertido. El 52% de los estudiantes reconocieron de forma espontanea que habían aprendido sobre el montaje y producción de programas informativos de televisión; sin embargo, aunque los alumnos adquirieron nuevas destrezas de visionado crítico el proyecto no consiguió una disminución del nivel de credibilidad que los niños atribuyen a las noticias.

Abandonamos ahora los aspectos transversales, intelectuales y morales del uso de la televisión en el aula, para adentrarnos en criterios mas concretos y ceñidos al aspecto pedagógico dela practica diaria de los docentes.

Analizando diferentes estudios hemos podido constatar que el profesor utiliza la televisión para la enseñanza de múltiples áreas curriculares aunque también es cierto que destacan unas mas que otras. Por ser la televisión un medio de comunicación de imágenes y sonidos es el área de Lenguaje donde es mas fácil constatar las aportaciones que dicho medio (Groundwater, 1990; Hines, 1994; Kelley, 1991; Convery, 1990).

Cada uno de estos autores profundiza en las potencialidades de la televisión como agente comunicador y favorecedor del desarrollo del lenguaje. Hines considera que el influjo de la televisión en el desarrollo del lenguaje es mas patente en los siguientes aspectos:

- Destrezas comunicativas;
- Aumento de vocabulario;
- Genera nuevas expresiones lingüísticas;
- Hace de la clase de Lenguaje una actividad mas agradable;
- Se aprende mejor el lenguaje; y
- Si los programas son motivadores favorecen la participación del alumno en actividades orales.

Por otro lado Kelley (1991) transpone estas consideraciones al nivel de alfabetización y afirma que la televisión se puede utilizar tanto en gramática como en el desarrollo de la comunicación oral.

Convery (1990) también al igual que los anteriores resalta el uso de la televisión como favorecedora del aumento de las capacidades lingüísticas y comunicativas, aunque esto queda muy restringido a actividades de debate y discusión.

Forsslund (1991) alude al texto de Choat y otros (1987) al considerar el uso de la televisión educativa como una buena herramienta para desarrollar tanto el lenguaje como las destrezas lectoras.

A nivel cuantitativo también se resalta en todas estas investigaciones la importancia del uso de la televisión para la adquisición y desarrollo de la segunda lengua (Groundwater, 1990; Mifsud, 1994; Forsslund, 1991).

Groundwater aporta como novedoso el empleo con éxito de material televisivo, para la enseñanza del ingles como segunda lengua, en niños no angloparlantes de zonas deprimidas y con dificultades de aprendizaje.

Haciendo una valoración general, Mifsud (1994) reconoce que el uso de los medios de comunicación de masas en los primeros años de la escolarización es muy positivo en entornos bilingües y multilingües.

Forsslund (1991) de nuevo observa como evidente que el uso de la televisión en la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser muy útil para desarrollar tanto el lenguaje hablado como aspectos no verbales. Esta competencia comunicativa solo podrá ser desarrollada cuando el nivel del lenguaje que use este medio de comunicación este adaptado a las necesidades previas del sujeto. En el aspecto numérico y lógico matematico del curriculum escolar y su introducción a través de la televisión hay que destacar las aportaciones de Groundwater (1990) y Forsslund (1991). Sobre todo este ultimo resalta en su estudio que el uso de los programas de Matemáticas en la televisión favoreció que los alumnos obtuvieran mejores notas en las clases de Matemáticas. Un ejemplo muy completo lo tenemos en "Think about" que es un modelo de uno de los mas ambiciosos cambios dentro de los proyectos de televisión educativa en la historia de los Estados Unidos. Los temas que trata este programa no son cubiertos normalmente por los currícula y ayudan a mejorar las destrezas de razonamiento, de resolución de problemas, expresión efectiva, independencia a la hora de aprender... (Forsslund, 1991, 21).

El mismo planteamiento lo podemos encontrar en el estudio de Hines (1994) para niños con dificultades de aprendizaje. Según ella existen áreas del curriculum que pueden ser apoyadas muy bien por recursos televisivos tales como destrezas vitales y personales, así como Educación social, seguida de Ingles (gramática y conversación), Música

y Geografía e Historia, que son menos populares pero cuyo uso puede ser importante también sobre todo a la hora de comentar noticias cotidianas. Exponemos seguidamente un apunte que nos ofrece de una clase de Lengua, clarificador del comentario que venimos realizando:

> "El profesor se maquilla igual que un payaso y canta una canción sobre su nariz comparándola con la de otros animales. Esta sesión puede ser la introducción de una clase de matemáticas o de Lengua, con estudiantes de nueve a doce años. Seguidamente el profesor introduce palabras sobre formas y texturas como larga, delgada, áspera, tersa, etc. además ilustra estas palabras con elementos de la clase. Seguidamente los alumnos visualizan una grabación en vídeo en la que se pueden ver diferentes narices de animales. El profesor hace comentarios sobre las diferentes narices que aparecen en el visionado. Detiene el vídeo cuando los alumnos quieren hacer algún comentario y finalmente dialogan sobre lo que han visto y aprendido. El profesor debe de preparar bien la clase y motivar a los alumnos para que aprendan los adjetivos que aparecen en la lección aunque una vez que esta ha empezado a ser motivadora para los alumnos, querrán participar espontáneamente".

Anteriormente aludíamos al uso de la televisión con fines de alfabetización. Kelley (1991) asegura que la televisión es un elemento con bastante éxito en el proceso de alfabetización. Ilustra este planteamiento con un estudio donde observo el uso de la televisión como elemento de alfabetización en dos grupos de alumnos:

a) 14-15 años
b) 5-6 años.

Apreció que el uso de la televisión en la escuela proporciona una mayor capacidad de comprensión de ciertas materias y favorece el entendimiento de otros contenidos y la capacidad de análisis critico en los dos grupos, teniendo en cuenta que se usan criterios diferentes en cada grupo y respetando las características propias de la edad.

En lo referente al espíritu crítico Forsslund asegura que

> "la televisión educativa ha demostrado también ser una buena herramienta para extender el curriculum por medio de la introducción de temas que no caen dentro de ninguna de las áreas del currículum en concreto: aprender a aprender, pensamiento

critico, creatividad, capacidad expresiva y comunicativa, modos de enseñanza democrática, normas y valores; son clases de conocimiento para el desarrollo humano y las buenas relaciones sociales que los profesores deben enseñar".

De cualquier modo el uso de la televisión educativa en clase de cualquier nivel o materia debe llevar consigo primeramente una buena disposición del profesorado para incluirla dentro del curriculum, es decir, debe poseer una creencia o visión positiva de los avances tecnol6gicos y su aplicación en la enseñanza. De hecho todos los niveles educativos se podrían mejorar con el uso de la televisión educativa y otros medios si los educadores respondieran adecuadamente a la utilización que estas tecnologías requieren sabiendo reconocer los valores y limitaciones de cada medio para combinarlos adecuadamente (Van Horn y Doris, 1993).

Keller y Johnson (1982) concluyeron en su estudio de 200 escuelas y 592 sujetos que los maestros con poca experiencia docente usaban algo mas la televisión en la enseñanza, por lo que recomendaban realizar un mayor numero de experiencias para hacer de la televisión educativa un medio usado mas asiduamente en la escuela ya que el nivel de experiencia no afectaba gradualmente a su uso.

Ganguly (1993, 1994) inició una investigación para descubrir las necesidades de los profesores su labor docente, concretamente de los profesores de Ciencias de 5° a 12° curso, centrándose en los siguientes temas:

1) Factores que hacen de la televisión educativa algo positivo o negativo para los profesores de Ciencias.
2) Cuales son las necesidades del profesor de Ciencias que usa televisión educativa.

La televisión también puede ser utilizada para el entrenamiento efectivo del profesorado en el uso de la televisión instructiva (Cambre, 1987).
Las ventajas de la Televisión Educativa son:

1) Util (Barker y Dickson, 1993)
2) Bajo costo (Barker y Dickson, 1993)
3) Motivante (Zucker y Esty, 1993; Titsworth, 1993)
4) Cambia actitudes (Zucker, 1993; Parker, Stradling y Manstead, 1996)

5) Es una herramienta de apoyo al profesorado (Zucker y Esty, 1993)
6) Aúna la utilización de diferentes estilos dentro de la clase (Titsworth, 1993)
7) Llega a muchos estudiantes (Titsworth, 1993)
8) Construye apoyos para el desarrollo de un año escolar (Titsworth, 1993)
9) Diseña cursos escolares para profesores y alumnos (Titsworth, 1993)
10) Mantiene el contacto personal (Titsworth, 1993)
11) Disponibilidad.
12) Progreso en las escuelas. Existen muchos y variados programas de televisión para ser utilizados en los centros escolares.
13) Puede ser utilizada como una herramienta de aprendizaje muy eficaz (Stein, 1983)
14) Ayuda a construir un curriculum de calidad (Graves, 1990)

Este ultimo nos describe diferentes programas de televisión y guías educativas que pueden ayudar a los profesores a crear un curriculum de calidad educativa (Graves, 1990). En lo referente a la CNN nos proporciona con bastante regularidad cronológica las nuevas guías de noticias con las oportunas sugerencias para ser usadas en clase .

Feistritzer (1994) nos suministra una guía que sugiere material y técnicas diversas para el profesor que utiliza la televisión, a la vez que ofrece una guía para el entrenamiento del profesorado.

Otra guía para profesores es la que nos ofrecen Hobbs y otros (1993) en la cual utilizan un canal de televisión interactiva durante dos años. En cuanto a televisión interactiva, Dwyer y Walshe (1984) nos aporta una guía con 100 actividades en las cuales los alumnos pueden utilizar los medios interactivamente .

1.2.2.1. Uso de la televisión por materias

Hemos contabilizado numerosos programas que se han llevado a cabo en diferentes lugares del mundo. En una investigación llevada a cabo en Carolina del Sur sobre televisión instructiva se describen 195 programas de la red de televisión para la escolaridad obligatoria sobre 20 asignaturas. En otra investigación desarrollada en Nebraska se analizaron en 8 categorías los componentes de una descripción de 118 programas para el sistema educativo.

Este gran numero de programas nos puede dar una idea aproximada de la importancia de la inserción de la televisión en el curriculum escolar. A decir verdad se ha usado en todas las materias, incluidas las transversales.

En todas ellas nos aporta las siguientes ventajas:

1) Motivación (D'lgnazio y Blau, 1992; Seiter, 1988)
2) Adquisición de conceptos (Cennamo, 1993)
3) Pensamiento critico.
4) Ayuda a los discentes a conseguir objetivar el aprendizaje sobre problemas análogos y a incrementar su participación en la clase (Ungerleider, 1983)
5) Igualdad de oportunidades.

Parker y Benton (1992) establecen una correspondencia entre los objetivos de la educación nacional ("National Education Goals") del niño norteamericano del año 2000 con títulos y series de televisión educativa. El listado se encuentra dividido por secciones, una por objetivos; de ellas destacamos las siguientes:

1) Preparación.
2) Finalización de la escuela.
3) Logro escolar y ciudadanía. Logro escolar y ciudadanía.
4) Matemáticas y Ciencias.
5) Alfabetización de adultos y educación permanente.
6) Escuelas seguras, disciplinadas y libres de droga.

Como hemos podido apreciar, las materias instrumentales básicas están comprendidas entre los objetivos primordiales a conseguir. Por ello existen numerosos estudios y programas donde se pone de relieve la televisión como un medio primordial para facilitar la adquisición de dichas materias.

A continuación describiremos las materias en las que se ha utilizado:

1) CIENCIAS: Hoelscher (1994) describe la serie "Newton's Applew de videos interactivos para la clase de Ciencias. Watts y Bentley (1988) nos informan del impacto de un programa científico en Gran Bretaña con niños escolares, resaltando el enorme aprendizaje de estos.

Aunque no todos los autores están de acuerdo en las ventajas que este medio proporciona a los estudiantes, ya que Evans (1992) opina que la clase de Ciencias Naturales debe ser dirigida a la estimulación de los sentidos en directo y a la resolución de problemas.

No obstante, podremos salvar este pequeño contratiempo con la implantación de la televisión interactiva en la clase de Ciencias, tal como propone Torri (1994).

2) MATEMATICAS: Rosnick (1994) analiza un programa de televisión para niños, "La conexión matemática". Este programa establece relaciones entre las Matemáticas y l as cuestión es de l a vida di aria de un trabajador, por lo que el aprendizaje es eminentemente funcional. A lo largo de toda la emisión va describiendo los contenidos, la estructura y los problemas que los estudiantes deben resolver.

Por otro lado, Graham y otros (1994) examinan los problemas que existen en la clase de Matemáticas a través de vídeo.

En una línea similar, Cooke (1993) discute un método de enseñar integrales para alumnos de octavo nivel utilizando el vídeo para presentarlas. Lo encuentra muy apropiado puesto que el vídeo es un método optimo para avanzar y retroceder la imagen, por lo que puede ilustrar perfectamente los productos positivos y negativos.

Pimm (1993) describe el uso del vídeo en la clase de Matemáticas similar l las de Ciencias Naturales. El vídeo científico puede ayudar al alumno a comprender mejor los contenidos de las áreas científicas, ya que algunas veces son conceptos demasiado abstractos para ellos como por ejemplo el tamaño de una célula. De esta manera pueden aprender estos conceptos abstractos de una forma mas directa y en aplicación a la vida cotidiana.

2) LENGUA Y LITERATURA: Dollaghan y otros (1990) nos ofrecen varios ejemplos del uso del vídeo en actividades destinadas a reducir las diferencias de lenguaje y comunicación en diferentes hablantes.

Las ventajas son las siguientes:

1.- Validez del lenguaje.
2.- Fijación de contenidos.

Y sus dificultades o desventajas son, entre otras:

1.- Brevedad.
2.- Dificultad para niños pequeños.
3.- Limitación de destrezas comunicativas.

Reinking y Wu (1988) relacionan la televisión con la lectura, por lo que recomiendan a los profesores formar hábitos en sus alumnos de lectura y explotar las ventajas de este medio en dicho aprendizaje y su posterior consolidación. También Criscuolo (1986) nos sugiere algunas actividades para motivar y mejorar la lectura usando la televisión.

Kaplan (1986) nos propone de la misma manera actividades para mejorar vocabulario, gramática y comprensión lectora ya que ha constatado el mismo en una investigación una relación positiva entre el uso de la televisión y el rendimiento escolar.

Anderson (1982) pretende motivarnos a usar la televisión para promover la lectura; por esto nos ofrece 4 programas, apoyo practico y unas listas de recursos. Opina que como los niños no suelen mantener largas conversaciones en casa o suelen pasar bastante tiempo solos, la televisión es la que mayormente le puede aportar nuevo vocabulario e información.

4) SEGUNDO IDIOMA: Weasenforth (1994) administró un cuestionario a 51 estudiantes de nivel medio y a 55 de nivel avanzado . Los resultados revelaron que los discentes se mostraron muy favorables al uso del vídeo en la clase de idiomas, aunque los mayores cuestionaron su uso por el profesorado.

O'Malley (1992) realizo un proyecto durante tres años sobre el efecto del vídeo en la enseñanza del Ingles como segunda lengua. Dicha investigación se dividió en 3 niveles:

1) Educación General.
2) Adultos.
3) Enseñanza del Ingles.

Por ultimo Smith y Flint (1991) escribieron y publicaron una obra sobre los medios instructivos en la enseñanza del segundo idioma. Entre dichos medios destacaba la televisión en la enseñanza de esta lengua. Conciben que el vídeo puede ayudar a los alumnos en fonética, expresión, comprensión de costumbres y culturas diferentes así como

para resolver lingüísticamente diferentes situaciones de la vida cotidiana que se le pueden presentar.

5) ALFABETIZACIÓN: Se ha demostrado un uso muy efectivo dela televisión para alfabetizar a l as personas de todas l as edades. El programa "Arco Iris" concluyo que el 95% de los niños de un distrito de Texas empezaron hablando poco o nada el ingles y sus ingresos económicos eran los mas bajos del Estado. Mediante este programa consiguieron tanto los padres como los niños un nivel lingüístico adecuado.

Kelley (1991) analiza la gran capacidad de la televisión como elemento de alfabetización con niños de 5 a 12 años en el Reino Unido. Burbank y Pett (1983) nos muesta un breve estudio donde se congratulan del éxito de la alfabetización visual en las escuelas primarias y secundarias de los Estados de Ohio, Indiana y otros estados y países.

Además de resultar efectivo para todas estas materias, también se ha utilizado para la evaluación final de la clase por los alumnos (Silvernail y Johnson, 1992) puesto que la evolución compete a todos los miembros de la comunidad educativa y no es en ningún modo unidireccional.

En cuanto a las materias transversales hablaremos de:

1) EDUCACION PARA LA SALUD: Kill y King (1983), reconoce la validez del medio televisivo como elemento a utilizar en la educación para la salud.
2) VALORES: Ungerleider (1983) consiguió con el estudio de la televisión en la escuela incrementar la participación en la clase así como una concienciación mas profunda de los problemas humanos.
3) ANALISIS DE LA TELEVISI<)N EN CLASE: Lloyd-Kolkin (1982) propone un proyecto creado por el Departamento de Educación de los EE.UU. en 1978 para un nivel de Escuela Superior, en el que - de manera pionera - se pretende enseñar a los estudiantes a llegar a ser televidentes selectivos y críticos.

Carpenter (1982) nos habla de la necesidad de crear una enseñanza critica televisiva a través de su programa, que desarrolla destrezas pertenecientes a las áreas de Música, Arte y Educación Física en las escuelas.

1.2.2.2. Uso de la televisión por niveles

Hemos podido comprobar que la televisión despierta mucho interés en la escuela en casi todas las materias y a todos los componentes de la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos.

Ahora desarrollaremos cómo el uso de la televisión afecta también de forma muy directa a todos los niveles educativos, y aquí no cabe ninguna excepción.

1) EDUCACION ESPECIAL. El uso de la televisión educativa en estos niños se ha mostrado muy favorable para corregir los objetivos básicos (Porter, 1982), así como para la adquisición de la lectura y escritura (Hedley y Ellsworth, 1991).

De todas formas es necesario insistir en que estos discentes en algunas ocasiones pueden seguir el curriculum ordinario con solo aportarles algunos materiales como el decodificador de televisión para sordos (Pollard, 1984).

2) EDUCACION OBLIGATORIA Y POSTOBLIGATORIA. En Japón (Tiene, 1985) hay un mayor uso de la televisión educativa en Educación Primaria que en Secundaria. Un informe de la televisión nacional japonesa, llego a la conclusión de que después de 30 años de emisión de programas educativos, el 90% de las escuelas primarias habían utilizado estos programas alguna vez (Akiyama y Kodaira, 1986).

Otro estudio también japonés informó de que la televisión educativa había sido incorporada a los planes de estudio de Educación Preescolar y Primaria principalmente ya que también se ha utilizado en todos los niveles de educación obligatoria (Blinco, 1988).

3) SUPERDOTADOS. La televisión educativa ha mostrado grandes posibilidades educativas para estos niños en los ámbitos de su desarrollo intelectual y social (Abelman, 1986).

1.2.3. Promoción de valores y televisión: El profesor educador en actitudes y valores con programas de televisión

Violencia, sexismo, manipulación de la información... son temáticas recurrentes en la investigación. Williams y otros (1988), en un estudio

que realizaron entre noviembre de 1985 ynoviembre de 1986 con niños de edades comprendidas entre los 6 y 11 años, obtuvieron como resultado que los programas se pueden dividir en dos categorías:

1) Programas que conscientemente intentan beneficiar a los niños.
2) Programas en los que el sentido de la educación tiene un significado mis estrecho.

Comenzaremos con los programas que claramente benefician a los niños, puesto que existen bastantes investigaciones que avalan que el uso de la televisión es muy efectivo para el aprendizaje de las materias instrumentales básicas.

La mayoría relacionan el visionado de la televisión con efectos positivos en el aprendizaje de la lectura:

Curcio y McNeece (1993) nos propone como ejemplo una actividad con una historia de misterio para alumnos de 7º grado; esta semostró muy apropiada para el aprendizaje de la lectura y escritura en la clase.

Iwaki y Hamano (1985) nos comunican el efecto de la televisión en los hábitos de lectura de los japoneses.

Burke (1981) nos habla de cómo usar la televisión en relación con el estimulo de la lectura, aunque advierte que el éxito depende en parte de los conocimientos del docente sobre la materia. De este modo, Van Horn y Doris (1993) se suman a su propuesta y además opinan que se podrían mejorar todos los niveles educativos con el uso de la televisión educativa si los educadores respondieran adecuadamente al uso que estas clases de tecnología requieren.

Anderson (1986) relacionando la televisión con los hábitos de lectura en estudiantes de 3g, 49, 8° y 11Q nivel y analizando sus conocimientos previos, nivel académico y hábitos de visionado obtuvo los siguientes resultados:

1) Los estudiantes de 3e' nivel que visionan mas de 6 horas son menos lectores frente a sus compañeros que ven menos de 6 horas.
2) Los discentes de 11Q nivel que ven la televisión 2 horas o menos diariamente son mejores lectores que los que la ven 5 o mas horas.

3) Entre los alumnos de 42 y 8° nivel, las diferencias no son muy grandes.

De ello deduce que se les debe limitar el tiempo de televisión y ayudarles a hacer elecciones inteligentes. Los educadores deberán enseñar a los padres los efectos negativos de la televisión.

Lehr (1986) también explora la relación hábitos televisivos-lectura. Cree que son los educadores quienes deben usar bien la televisión y promover la lectura.

Como podemos observar, parece ser que existe un gran desarrollo y preocupación por este tema. Al igual que por otros temas como veremos a continuación .

Schneider y otros (1987) describieron un análisis sobre la serie "Square one television", retomado posteriormente por Fisch y otros (1995), en el que estudiaban los objetivos de 75 programas de la serie, los cuales se podían resumir en:

1) Promover entusiasmo hacia las Matemáticas.
2) Motivar la resolución de problemas.
3) Presentar las Matemáticas como interesantes.

Estos objetivos no fueron conseguidos totalmente por los programas, ya que:

1) El 83% consiguieron el primer objetivo.
2) El 77% alcanzaron el segundo objetivo.
3) El 93% lograron el tercer objetivo.

Por otra parte no siempre se puede acceder al sistema educativo mediante la asistencia diaria a clase. Por ello la educación a distancia ejerce un papel muy importante para estos alumnos. Hart y otros (1992) nos muestran un programa de educación a distancia en medios rurales. Hezel y Dirr (1990) llevaron a cabo una investigación en universidades de diferentes estados con estudiantes.

Otra modalidad seria la educación semipresencial en la cual los alumnos asisten a clase cada cierto tiempo convenido, aunque no diariamente. La universidad del estado de Nueva York y la compañía de sistemas educativos utilizaron un sistema basado en el uso de la televisión interactiva combinado con el ordenador. El profesor daba una clase semanal de una hora sobre Matemáticas y contenidos difíciles

para los alumnos. El profesor de la televisión repasaba los mismos contenidos, y seguidamente los alumnos podían utilizar vídeo y programas informáticos. Este tipo de programas permiten la ampliación del ámbito educativo a muchos alumnos.

Mas concretamente, Oliver y Grant (1995) reconocen que mientras que en educación a distancia y en cursos de aprendizaje que cuentan con una audiencia cerrada y forman parte de un programa de estudios formal la televisión interactiva se esta utilizando cada vez en mayor medida, los programas educativos de emisión abierta son más escasos. Discuten el impacto la interactividad de estos últimos sobre la calidad de los programas desde una perspectiva instructiva.

Afirman que lo cierto es que la televisión interactiva esta consiguiendo cada vez mas popularidad, entre otras cosas por su similitud con un aula normal. Al igual que en la enseñanza presencial convencional el profesor sigue desempeñando un importante papel motivador y conductor, guiando a los estudiantes. Este tipo de televisión típicamente implica que un maestro muestre las secuencias educativas en un principio en formato tradicional, pero también proporcione un ambiente de aprendizaje estimulante y motivante a través de tecnologías como presentaciones informáticas, proyecciones de imágenes e interactividad. Las ventajas que se obtienen con la televisión interactiva son semejantes a las que se obtienen en cualquier forma de teleaprendizaje, que emplea ordenadores y telecomunicaciones para crear vínculos entre profesores y alumnos. El teleaprendizaje incluye aplicaciones como e-mail, audio y teleconferencias, ambientes de aprendizaje caracterizados por situaciones de aprendizaje activas con diálogos iniciados por los estudiantes usando comunicaciones interactivas. La televisión interactiva puede proporcionar ambientes de aprendizaje dinámicos, porque es algo mas que el visionado de episodios de alguna serie educativa. El uso efectivo de este medio de be de conducir al alumno a reflexionar sobre él y sobre lo que ve y debe incluir actividades de seguimiento que reafirmen y consoliden lo estudiado.

Se basan en el trabajo de Laurillard (1993), quien presento un modelo de aprendizaje a través de los medios basado en un aprendizaje participativo y conversacional[3]. Para ella el aprendizaje debía ser discursivo, adaptable, interactivo y reflexivo. Concluyen que el

[3] Utilizado posteriormente para evaluar el uso del vídeo interactivo en varias áreas curriculares –Matemáticas, Ciencia y Tecnología- (Laurillard y Taylor, 1994) como parte de un proyecto realizado durante 1992-1994 y patrocinado por el NCET (Natrional Council for Educational Tecnology)

uso de distintos medios junto con la televisión favorece el desarrollo de diferentes destrezas, la mejora de la comunicación, el aprendizaje reflexivo y activo, una mejor comunicación y da más referencias al alumno sobre el contexto y la situación de aprendizaje. La unión de medios visuales y auditivos ayudan a construir mejor los elementos que favorecen la reflexión y el aprendizaje.

Dado que la investigación sugiere que la unión de la interacción con la programación televisiva puede ayudar y mejorar el aprendizaje, pero existen múltiples formas mediante las que pueden desarrollarse interacciones, Oliver y Grant (1995) presentan un estudio cuyo propósito fue analizar la influencia de la interactividad en la presentación de las lecciones. Su objetivo principal era examinar el modo en que las interacciones con televidentes funcionaban para cambiar las presentaciones de acuerdo con lo previamente programado.

Esta investigación utiliza un marco interpretativo basado en el estudio de caso de dos programas interactivos, cada uno compuesto de 20 episodios. La interactividad viene dada por el uso de teléfonos gratuitos que favorecen la comunicación directa con el presentador (a los que se añaden llamadas fuera de antena y fax). Las observaciones se centraron en el estudio de los elementos interactivos de la presentación y sus consecuencias en todos los aspectos de la enseñanza y la secuencia instructiva. Se usaron las observaciones para determinar:

- el numero de llamadas a través de todos los medios,
- el propósito de las llamadas,
- la naturaleza de los que llamaban,
- el modo en que los que llamaban fueron atendidos por el presentador,
- la duración de la interacción, y
- la manera en que las llamadas influyeron en la presentación.

Al encontrarse diferencias en la organización, contenido y estilo de los dos programas se aplicó un formato de estudio de caso separado para cada uno ("Introducción a las aplicaciones informáticas" - Works para Windows - y "Fundamentos de estadística").

En el primero, el estilo de enseñanza típico del presentador fue:

1) discutir una actividad o característica del programa,

2) crear un contexto en el que se requería usar el paquete de software,
3) demostrar las operaciones al televidente usando el ordenador, y
4) discutir los resultados y variaciones posibles.

Esta forma de trabajo se mantuvo a lo largo de 20 episodios de una hora de duración, permitiendo que los espectadores practicaran con el procesador de textos, base de datos y aplicaciones gráficas del paquete informático; se les indicó que usaran un libro complementario para ejemplos, ilustraciones y actividades . Como audiencia esperada contaban con alumnos de Educación Secundaria estudiantes de aplicaciones informáticas y público en general usuario de este paquete de software[4]. Las llamadas telefónicas fuera de antena se convirtieron en el principal vehículo para la interacción con el televidente , y muchas de ellas ocuparon gran parte de las actividades de postemision. A pesar de todo, el nivel de respuesta interactiva en tiempo real fue bajo por parte de la audiencia, contribuyendo a esto factores como:

1.- El contenido del programa.
2.- Lo limitado de la audiencia.
3.- Las técnicas de interrogación usadas por el presentador.

El impacto de las interacciones sobre el modo de presentar los episodios fue evidente en numerosas ocasiones, viéndose influenciados de algún modo los siguientes atributos del programa:

(1) Contenido (cada nuevo episodio comenzaba con la revisión de los anteriores en función de las necesidades o intereses anotados).
(2) Formatos de presentación.
(3) Estilo de presentación.
(4) Distribución de las secuencias instructivas.

En cuanto al segundo programa ("Fundamentos de estadística"), los modos de potenciar el factor interactivo fueron muy variados. El presentador uso principalmente tres estrategias para fomentar respuestas de alguna clase de los televidentes: cuestiones especificas sobre el tema; preguntas generales y llamadas al finalizar cada programa. El presentador incluy6 la interactividad como parte importante de la programación de su enseñanza, aunque su impacto

[4] Sin embargo la mayoría de las llamadas fueron realizadas por mujeres de zonas rurales que usaban por primera vez un programa informático.

fue m as evidente en el modo de presentación que en e l contenido que estaban siendo presentados como:

1.- Modo de presentación: se habla a los espectadores como si fueran parte de una clase convencional, cara a cara.
2.- Contenido: intencionalmente se eligen cuestiones y problemas para la interacción con el televidente, de forma que se crean dudas y deseos de descubrir.

Al establecer una comparación entre los programas, se observan diferencias en cuanto a IQS niveles y formas de interacciones de los televidentes, mas bien debidas a la naturaleza de los contenidos que a los estilos usados por los presentadores. A lo largo de ambos programas se observaron dos rasgos en relación con las interacciones y su impacto en la instrucción. En cuanto al primero, tipos de llamadas, apareció la experimental (nuevos televidentes), molesta (interceptada por el operador), regular (de seguidores del programa), y fuera de antena o posterior a su finalización (para clarificar algún punto en concreto). En cuanto al segundo, efectos instructivos, las interacciones fueron usadas por los presentadores para construir ambientes de aprendizaje menos rígidos que los de la enseñanza convencional, respecto a:

(1). Selección del contenido.
(2). Preguntas directas.
(3). Cuestiones después del programa.
(4). Feedback instructivo.
(5). Motivación del televidente.
(6). Motivación del presentador.

Los autores concluyen que la interactividad influye en el modo de presentación de los programas y de planificación y selección de secuencias instructivas. Se favorece el aprendizaje a través de la interacción, así como los modos de comunicación entre profesor y alumno. Varios factores - sobre todo la forma de las preguntas y el seguimiento continuado por parte de los televidentes pueden contribuir a la mejora de la calidad interactiva de los programas.

Hasta ahora solo hemos mencionado el uso de la televisión para favorecer los aprendizajes académicos. Siguiendo con el trabajo de Williams y otros (1988), mencionaremos su segunda categoría, es decir, los programas en los que el sentido de la educación tiene un significado mas estrecho.

Dentro de este subapartado, podremos encontrar actitudes tanto positivas como negativas en torno a la pequeña pantalla. La mas renombrada y de la que mayores estudios se han hecho ha sido la violencia (actitud para la paz). Hay demasiada violencia en toda la programación televisiva (anuncios, dibujos animados, películas...) y esto abarca todas la emisiones incluidas las infantiles.

> "El numero de actos violentos que los niños de los Estados Unidos de América ven en sus programas de televisión favoritos supera al que sus padres contemplan en la programación para adultos Se habla de un total de 71 actos violentos en tan solo media hora de un programa de la serie "X-Men" de 63 peleas o luchas con espadas y disparos en el programa "Tortugas Ninja ': de 2 incendios, 4 explosiones, 11 disparos, 6 descargas eléctricas..." (March y Prieto, 1995, 22).

Esta violencia se extiende a la vida diaria de los niños : en videojuegos, juegos con armas... y no es de extrañar pues que se tomen tan a la ligera estos temas. Hay una trivialización de la muerte ya que no distinguen la realidad de la ficción. Wass (1983) estudiando este tema llego a la conclusión de que la televisión es uno de los principales elementos de la educación para la preparación de la muerte, en muchos casos mas que incluso la familia o la escuela puesto que en estos estamentos existe, muchas veces, una tendencia a sobreproteger al menor, respecto a ese tema.

Por otra parte, los padres ejercen una enorme influencia en la comprensión real del mundo por parte de los niños.

Austin y otros (1989) estudiaron en alumnos de 3g, 6Q y 92 grado la percepción del realismo y la similaridad entre la realidad y los personajes de la televisión. La muestra consto de 627 estudiantes del Norte de California y 486 padres y estuvo compuesta de episodios de "Bill Cosby". Los discentes completaron un cuestionario antes y otro después del visionado, mientras que los padres fueron investigados por teléfono. Los resultados indicaron que la comunicación familiar ayuda al niño a tener una visión real del mundo ya que estos niños perciben el realismo por la similitud con su casa. Igualmente concluyeron que la identificación con el personaje tiende a favorecer la creencia en el realismo. Clough (1981) también opina que la imagen irreal que la televisión da en las series repercute sobre todo en facetas tan importantes como los estudios o el trabajo.

Por otro lado, no seria del todo justo culpar únicamente a la televisión como único elemento en la adquisición - o deformación- de este concepto (realidad). Rabin y otros (1991) elaboraron un cuestionario de 13 items aplicado a un grupo de 1692 niños de 2º, 5º y 10º nivel para medir la percepción de realismo en las series televisivas famosas como "Bill Cosby", "Family Ties", "Diñerent Strokes" . Posteriormente un grupo de 40 alumnos también completaron el cuestionario. Los resultados demostraron que los niveles de realismo percibidos se reducen con la edad. También concluyeron que no existía relación entre el visionado en familia y el aspecto étnico del televidente. Por ultimo los adultos percibían los shows en parte como realistas y en parte irrealistas . Esta cl aro que los niños pueden confundir la realidad de la televisión y ello afectarles en sus relaciones con los demás.

Reyes (1986) nos habla de un programa de la universidad de "Playa Ancha" para proporcionar instrucciones a estudiantes de Primaria y Secundaria en el uso de la televisión como medio social.

En Educación Infantil es importante el trabajo de Zielinska y Chambers (1995), estudio cuasi-experimental sobre la promoción de valores y destrezas sociales a través del visionado de televisión, en el que la muestra estuvo compuesta por 150 sujetos (68 niños y 82 niñas) pertenecientes a ocho escuelas infantiles de Montreal. Las edades de los alumnos oscilaban entre los 3 y los 5 años.

En una línea similar a la del fomento de la conducta prosocial a través de modelos televisados (Kassier, 1980), la finalidad de este estudio fue analizar los efectos derivados de la combinación de dos factores, tipo de vídeo (social o cognitivo) y tipo de actividad (cooperativa o individual, en el comportamiento de los niños. Para ello, los materiales utilizados consistieron en dos videogramas (una grabación sobre tema prosocial y otra sobre tema cognitivo) cuyo montaje se obtuvo de una colección de secciones procedentes de un taller de televisión para niños. La cinta en vídeo de tema social estaba orientada a la consecución de cuatro valores sociales:

1.- Ayudar,
2.- Compartir,
3.- Alternarse, y
4.- Cooperar.

Por su parte, la cinta neutral incluía aspectos como la identificación de letras o números, adquisición de vocabulario, o comprensión de conceptos básicos, siendo las secciones mas cortas de duración. Diariamente se visionaban un numero variable de fragmentos de cada una de las cintas.

En cuanto al procedimiento utilizado básicamente consistió en el visionado diario y en grupo, durante diez minutos, de fragmentos de vídeo en los que se fomentaban tanto conductas prosociales como cognitivas del programa infantil Barrio S6samo", seguido de aproximadamente quince minutos de actividades tanto cooperativas como individuales dirigidas por el profesor. En forma de esquema, se administraron los siguientes tratamientos:

1.- Vídeo social y actividad prosocial (cooperativa),
2.- Vídeo prosocial y actividad neutral (individual),
3.- Vídeo neutral (cognitivo) y actividad social cooperativa, y
4.- Vídeo neutral (cognitivo) y actividad neutral (individual).

Los efectos de los programas fueron valorados de acuerdo con dos medidas, que consistieron en:

1) Observaciones de la conducta social de los niños en su juego libre durante periodos de dos minutos tres días consecutivos antes del tratamiento y otros tantos después, recogiéndose conductas prosociales y antisociales. Más concretamente, se registraron un total de ocho conductas prosociales y cuatro conductas antisociales.

- Las conductas prosociales fueron: interacción positiva, cooperación, ayudar, dar, reciprocidad, afecto, compartir y acogida,
- Las conductas antisociales fueron: agresiones verbales, agresiones físicas, conducta de exclusión y maltrato.

Aproximadamente la mitad de las observaciones fueron llevadas a cabo por dos observadores entrenados al efecto, habiendo obtenido un acuerdo interobservadores del 94%.

2) Evaluación desde una perspectiva individual de la habilidad antes y después de la intervención y de la tarea según un instrumento en el que se muestra una escena tridimensional sobre la que se les pide a los alumnos que expliquen que están haciendo los niños que aparecen en ella, que ven, que piensan y que sienten, realizando

medidas de la percepción cognitiva y afectiva y de la capacidad de aceptación.

Una vez sometidos los datos a diferentes análisis estadísticos (covarianza, correlaciones de Pearson, etc.), los resultados indican que los cuatro grupos estudiados fueron equivalentes respecto de las medidas de conducta prosocial, antisocial y capacidad de aceptación. Con la diferencia de edad se observó una diferencia en cuanto a la conducta prosocial y antisocial, pero no se hallaron diferencias significativas respecto de los demás factores.

En cuanto a la conducta prosocial, se observo que los niños que habían visionado videos que favorecían conductas prosociales tenían posteriormente más conductas prosociales comparados con los niños que veían videos mas neutrales a este nivel. El tipo de actividad y la condición de genero (masculino o femenino) no fueron factores decisivos. Se acepto la hipótesis de que los niños que recibían alguna forma de entrenamiento prosocial tenían mas conductas prosociales que los que percibían conductas neutrales. Por el contrario, no se confirmo la hipótesis de que los niños con mayor capacidad de aceptación tuvieran mas conducta prosocial, ya que los datos no fueron concluyentes.

Respecto a la conducta antisocial, no se encontraron interacciones significativas entre los factores de entrenamiento y los de genero. Los niños que recibieron algún tipo de entrenamiento en conducta prosocial, sea cual fuere el medio, mostraron menos conductas antisociales en cualquiera de las condiciones.

En relación con las medidas cualitativas, en el estudio de Zielinska y Chambers (1995) se aprecia que el análisis de los datos de acuerdo con las variables contextuales revelaron diferencias en ocho centros cuando se tenían en cuenta factores como:

(a) Porcentaje de niños angloparlantes,
(b) Entorno,
(c) Historia del grupo-visionador de televisión, y
(d) Tipo de oportunidades de interacción social durante el tiempo libre.

También fue un factor importante el modo en que los profesores plantearon las actividades y su nivelde participación en el programa.

A modo de resumen, Zielinska y Chambers (1995) indican que los resultados del estudio muestran que los programas de enseñanza con televisión pueden ser integrados fácilmente en las actividades de cualquier escuela de Educación Infantil y que usándose adecuadamente pueden enriquecer sus proyectos de educación social. Específicamente, se muestra efectivo el visionado en grupo de fragmentos de los programas de "Barrio Sésamo" de contenido prosocial unido a la realización de actividades cooperativas y a la desaprobación de conductas antisociales.

El estudio de Zielinska y Chambers (1998) nos conduce, además, a la consideración de dos aspectos a tener en cuenta respecto de las diferentes combinaciones utilizadas: el formato de las secuencias de vídeo y el contexto del grupo que ve el programa de televisión. La investigación sobre formatos óptimos de televisión ha venido afirmando que el formato mosaico usado por programas como "Barrio Sésamo" es efectivo al enseñar destrezas cognitivas, pero no para enseñar destrezas sociales. Sin embargo, en esta ocasión dicho formato ha sido efectivo para facilitar la transferencia de algunos tipos de conducta valorada socialmente, siendo mas eficaz y planteando mayores ventajas sobre otro tipo de programas en formato narrativo mas convencional, especialmente al tratarse de niños menores. En cuanto al contexto grupal para el visionado del programa de televisión, afirman que ofrece mayor efectividad para el modelamiento de conductas prosociales al mejorar las propias condiciones y posibilitar oportunidades para practicar las conductas visionadas.

Kassier (1980) examinó la efectividad de las grabaciones en vídeo para ofrecer modelos de conducta social con seis adolescentes mujeres y 14 varones con problemas emocionales y de edades comprendidas entre los 9 y 14 ar70s. En aquella ocasión, los adolescentes se emparejaban y se les pasaba un vídeo con sonido y sin sonido; seguidamente se les observaba 5 minutos antes y 10 minutos después de la intervención en actividades de juego. Los resultados indican que los alumnos mostraban menos interpelación si se les había pasado el vídeo sin sonido. También demostraban mas soltura corporal y mayor acercamiento físico y por ultimo expresaban un lenguaje mas personal aunque no mis abundante.

Rhiner (1983) reconoce a la violencia en televisión como posible causa del stress en niños y adolescentes, dejando a un lado las relaciones familiares y los horarios apretados.

La mayoría de los estudios sobre televisión hacen referencia a la violencia y su influencia sobre la actitud de los niños. De ahí que la mayoría de los investigadores vuelquen sus esfuerzos en contrarrestar sus posibles efectos perniciosos.

Vooijs y Van-der-Voort (1993) describen un estudio realizado con alumnos holandeses de 12 años a los cuales se les motiva para criticar la imagen de violencia, el cual es continuado con posterioridad en el ámbito de los informativos de televisión (Vooijs, Van-der-Voort y Hoogewei;, 1995).

Eron (1986) concluye que las mejores intervenciones para mitigar el efecto de la violencia en televisión sobre los niños pequeños es combinar sabiamente los ámbitos cognitivo y conductual.

Bauer (1994) afirma que no hay nada mejor para luchar contra la violencia que exigir una calidad de los programas televisivos, por lo que en definitiva seria tanto responsabilidad de la industria como de los padres y educadores.

A modo de resumen mencionamos dos notas del Informe del Consejo de Europa sobre el problema que nos ocupa, el cual da las siguientes recomendación es :

1) La educación y la cultura son medios para reducir la violencia.
2) Pedir una conciencia europea de la no violencia.

Otras acciones que encontramos dentro de esta sección son las siguientes;

1) XENOFOBIA: Se tiene a la televisión como una fuente inagotable en valores sociales.

A comienzos de la década de los noventa, Casares diseñó un vídeo (junto con una guía didáctica destinada a Educación de Adultos) en el que con el título "Aprender o no aprender se muestra como los hispanos deben luchar duro para conseguir tener una vida mejor en los EEUU. El objetivo principal era conseguir un cambio afectivo hacia ellos. Entre los temas tratados destacaremos las actitudes en contra de la discriminación.

2) EDUCACIÓN PARA LA SALUD: Todos nos damos perfectamente cuenta del papel educador que ejerce la televisión sobre

todo en los niños y adolescentes. Podríamos decir que el aprendizaje por imitación en estas edades es si cabe mas apremiante que en otras.

McDermott y otros (1989) demostraron como los anuncios propagandísticos de las estrellas del deporte en contra del tabaco cambiaron las actitudes de los adolescentes (de 6°, 82 y 10° grado).

Larson (1989) describe los hábitos alimenticios de niños y adultos de las principales series televisivas ("The Bill Cosby Show', "Gronwing Mains" y "Family Fies") durante una temporada de emisión correspondiente a un curso escolar. Durante cada programa se analizaba que era comido y por quien y qué tipo de comida (200 clases de productos se tuvieron en cuenta). El estudio revela que los adultos muestran mas modelos de conducta insana que los niños así como que el 50% de la comida consumida era "tapeo".

3) SEXISMO: Este es un tema que aparece siempre que hablamos de televisión y sobre todo de publicidadtelevisiva. En ambos casos nos encontramos con estereotipos ya fabricados sobre el sexo.

March y Prieto (1995) conscientes de este grave problema comentan que el sexismo esta presente en los programas infantiles y en la publicidad de nuestras televisiones.. y es que si hablamos de programas infantiles, salvo contadísimas ocasiones y siempre en cadenas publicas, son soportes publicitarios... y además utilizan presentadores

> "guapos, tontos, imitadores de un rol de objeto sexual, utilizadores de un lenguaje muy pobre... los protagonistas de los dibujos animados juegan con una única cualidad, la belleza" (March y Prieto, 1995, 24).

4) CONSUMISMO: Y es que se está convirtiendo al niño en un sujeto pasivo para el consumo, pues le están vendiendo ese mundo irreal.

Moschis y Moore (1983) estudiaron los diferentes factores que influyen en la socialización del consumidor.

Para el estudio se escogieron 556 sujetos de 69 y 1 2Q grado. Catorce meses mas tarde se les paso un segundo cuestionario a un grupo de 230 estudiantes. Los resultados indicaron que:

1) La mayoría de las emisiones de televisión estaban dirigidas a adolescentes descontentos con el proceso de consumo y con sus actitudes hacia el mercado.

2) La familia parecía tener un menor grado de predominio en el desarrollo del alumno como consumidor.

3) Cuanto mas dinero tenían, mas esperaban tener alguna vez en el futuro.

4) La edad estaba asociada positivamente con la capacidad del niño como consumidor.

Como ejemplo de lo anteriormente expuesto , finalizamos esta sección aludiendo a la investigación realizada por Krendl y Lasky (1987) con 264 estudiantes de 6Q y 10° grado de las escuelas de Tenesse para determinar la influencia de la televisión en sus vidas. Los sujetos escribieron un ensayo sobre cómo creían que la televisión actuaba sobre ellos y sus familias. Este escrito fue codificado según el tipo de naturaleza de la respuesta, hallando que:

1) El 90% opinaron que la televisión ejerce una acción positiva (entretenimiento, información); y

2) El 62% encontraron al menos una influencia negativa (sexo, droga, violencia).

Aunque a lo largo de las últimas páginas hemos ido desglosando el uso de la televisión educativa aplicada al desarrollo de áreas por separado y a actitudes y comportamientos, también hay algunos estudios que nos hablan de las aplicaciones de la televisión dedicadas a mas de un área al mismo tiempo (GunteryJonnes, 1991; Forsslund, 1991; Ferres, 1994a).

De todos ellos destacamos el de Gunter y Jonnes (1991) quienes aprecian la televisión como un medio educativo que ha venido siendo considerado optimo para las siguientes áreas: música, arte, danza, ciencias y medio ambiente.

Todo lo que hemos venido diciendo anteriormente no tiene sentido pleno si no abordamos la formación que los profesores han recibido como docentes, como tendremos ocasión de ver seguidamente. Es decir, que formación han recibido en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación sobre "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación" en sus diferentes planos y aplicaciones como Comunicación audiovisual, Publicidad, Didáctica y lenguaje, etc. Un ejemplo clarificador a este nivel es el caso de Gran Bretaña donde

"Ciencia y tecnología se ha convertido en un área con grandes necesidades a causa del nuevo curriculum y el hecho de quesilo una minoría de profesores tengan cualificación y experiencia para enseñar estas materias (Forsslund, 1991, 22).

1.3. Formación de profesor como educador y enseñante con televisión

En general la proliferación y uso de las llamadas NTIC ha creado nuevas practicas, costumbres y hábitos en la sociedad. De esta manera niños, adolescentes y jóvenes alumnos cambian sus tiempos de ocio, reorganizan sus actividades diarias y se replantean los tiempos en sus horarios para ver televisión, utilizar videocasetes (una nueva forma de ver televisión al separar el tiempo de visionado del de transmisión), usar el ordenador como soporte de videojuegos o simplemente escuchar la radio.

Además, es el medio televisivo el instrumento que mayor incidencia parece tener actualmente en la manipulación de la información, llegando a utilizarse la metáfora de la televisión como "fabrica de mentiras" (Rico, 1992, 1995) al mismo tiempo que se convierte en el punto de referencia básico sobre los avances y comportamientos sociales en la medida en que marca una nueva forma de acercarse a los acontecimientos y percibirlos.

Por otra parte es una realidad que los medios de comunicación actúan como fuerzas educativas, sociales y culturales tanto dentro como fuera de la escuela y que afectan la actuación e importancia tanto de maestros como de alumnos. Hallamos ejemplos en el hecho de que adolescentes y niños consagren al uso de los medios audiovisuales (sobre todo televisión) una cantidad de tiempo diaria digna de tenerse en cuenta; o la transcendencia de los medios como en el caso de la transmisión de valores de una forma mas o menos abierta y tanto positivos como negativos.

Los medios audiovisuales de comunicación (y principalmente la televisión por ser mas usada) sirven por tanto como vehículos de transmisión de modelos de comportamiento, a la vez que presentan versiones ligeramente diferentes de los mismos mensajes seleccionando por ello determinados aspectos de la "realidad". Los medios enseñan (transmiten conocimiento) y educan (forman criterios,

actitudes y valores). Aunque nos referimos a medios audiovisuales, es posible situar nuestro foco de atención en la televisión como el medio de comunicación más atractivo y de mayor ámbito de difusión que al mismo tiempo enseña y educa. A través de su programación.

Ante este panorama Convery (1990, 152) afirma:

> "Muchos profesores inocentemente esperan del impacto televisivo un fuerte estimulo para el aprendizaje, ya que los alumnos se acercan a la televisión por el inmediato placer de verla".

Es común la opinión de que los medios audiovisuales y principalmente la televisión deberían coexistir en la escuela con los métodos didácticos tradicionales. Aunque no basta con introducirlos, es preciso enseñar a utilizarlos para convertirlos en instrumentos al servicio de la formación de las personas y aunque la televisión no va a sustituir a otros materiales didácticos y curriculares ni al profesor, si es importante tenerla en cuenta en la escuela porque ocupa varias horas de la vida diaria de los escolares.

Choat y otros (1987) indican que cuando algunos profesores usan la televisión en la escuela se encuentran en cierta medida dominados por el estilo de programa, el horario y los inconvenientes del visionado. Ellos sugieren que el profesor tiende a su vez a pensar en la televisión como enseñante mas que como estudiante, y que la televisión en el aula debe utilizarse en función de los intereses del alumno. De algún modo esta percepción se reproduce respecto a nuevas tecnologías como la informática, que no deberían verse como competidoras, sino como aliadas del profesor tanto en tareas más mecánicas como en las destinadas a impartir determinados conocimientos, informaciones, etc.

Para Morcillo (1992, 130) el mundo de la comunicación (y por tanto de la televisión) ha de estar presente en el aula pero con unas características de apropiación docentes, usando los medios como instrumento didáctico para:

- Despertar el espíritu critico de los alumnos;
- Ser testigos de la realidad cotidiana;
- Servir como objetos de análisis formal o estructural debido a su importancia en la vida actual.

De la Rosa (1994) también considera la importancia de los medios, expresando su creencia de que los pasos hacia su conocimiento serian:

- Información (correcta)
- Saber (información bien organizada)
- Inteligencia, conciencia, sabiduría (unir saberes útiles y pertinentes; y reflexión)

Como resumen de lo anterior Aguaded y Monescillo (1995) concluyen que

> "Hoy día la comunicación es la cultura de nuestra sociedad. No nos podemos entender a nosotros mismos sin la televisión y los otros medios".

Es por esto que la escuela tiene que aceptar estos medios e integrarlos. Sin negar su influencia, es preciso buscar soluciones que permitan un uso racional y critico de los medios de comunicación (y televisión) en la enseñanza, a partir de una formación del profesorado que surja del análisis critico de la realidad actual (Aguaded y Monescillo, 1995).

A este respecto no deberíamos olvidar que

> "la importancia creciente de la televisión en las sociedades de hoy no esta reflejada en la educación. Parece ser una incontrovertible evidencia que los niños pueden aprender a mejorar su comprensión de la televisión de una manera relativamente fácil (Kelley, 1991, 157).

Por ello desechar este medio didáctico en la escuela seria cerrar los ojos ante lo inevitable o, peor aun, relegar la educación al ámbito de lo arcaico y meramente académico.

A pesar de la evidencia que los hechos sociales y pedagógicos nos marcan a los docentes en cuanto al uso del medio televisivo en el aula

> "... para una minoría del profesorado la televisión no tiene lugar en la escuela. Otros más realistamente reconocen que la televisión se ha ganado un lugar seguro en la vida familiar, ofreciendo información y entretenimiento, contribuciones de mucho mayor significado que hace una década. La capacidad del potencial educativo de la televisión está bastante clara para muchos profesores... Investigaciones realizadas durante los últimos 20 años han demostrado, para lo bueno o lo malo, que los niños aprenden

de la televisión, a la vez que muestran gran interés por verla" (Moss y otros, 1991, 113).

Pero para superar el uso anecdótico y puntual del medio es necesario un cambio en los estilos de enseñanza y aprendizaje; un nuevo tipo de acto didáctico que supere la pasividad, el conformismo, etc., buscando un nuevo perfil formativo que potencie la autonomía, la critica y la creatividad de los profesores.

Ante estas nuevas circunstancias es evidente que el profesor como educador debe reciclarse para llevar a cabo una educación efectiva que capacite a los alumnos para desenvolverse de manera operativa en la realidad que les circunda, no limitándose a una actuación transmisiva sino que este reciclaje debe servir para alcanzar un bagaje de conocimientos que le permitan el dominio de estos nuevos medios, así como cambiar sus planteamientos didácticos, a fin de alcanzar la máxima efectividad en la educación. De este modo, incorporar los medios a la practica cotidiana escolar es no sólo una necesidad sino al mismo tiempo el punto de partida para un nuevo tipo de escuela abierta y conectada a todos los factores de educación informal y no formal existentes en nuestra sociedad.

El uso inteligente de estos medios en la escuela debe contribuir a fomentar la actitud critica frente a la presión de la publicidad y la propaganda y favorecer la interpretación personal de los hechos. Pero para que todo esto sea posible seria preciso transformar el proceso de formación de los profesores; en lugar de formar enseñantes de conocimiento con una base pedagógica y científica limitada, prepararlos para ser capaces de orientarse y orientar a los alumnos en los mecanismos de información y comunicación.

Ante todo esto surgen cuestiones e inquietudes como las que recoge L6pez Noguero (1994, 150-152) y que resumen la necesidad de formación en comunicación audiovisual tanto en alumnos como en profesores:

(a) Como podría integrarse en la sociedad dominada por la comunicación audiovisual un alumno que no ha recibido ninguna información en esos medios?. Y por otro lado:

(b) ,Cómo podrán impartir esa formación unos educadores que tampoco la han recibido?".

Pero no todo queda ahí. Como señala Cebrian (1994) hay que educar a los estudiantes para que vean la televisión de forma inteligente, y a los padres, madres y enseñantes para que sean mediadores eficaces entre ambos. Y se pregunta ¿cómo se consigue esto?, y ¿bajo que orientaciones curriculares?.

1.3.1. Formación con y sobre medios

La formación y el perfeccionamiento del profesorado están siendo modificados como consecuencia de la reconceptualización que ha experimentado el papel del profesor en relación con el curriculum; pasando de mero ejecutar a agente educativo en el diseño de las situaciones de enseñanza y tomando un papel de mediador entre el curriculum y los alumnos.

Este nuevo rol del profesor (profesional reflexivo y creativo) implica un cambio cualitativo en su formación y perfeccionamiento a todos los niveles (también en cuanto a su formación en medios y televisión).

Por otra parte el profesor adquiere un papel importante en su formación y autoperfecionamiento al ser considerado procesador activo de información (Berliner, 1986) y profesional reflexivo (Gallego, 1994a y b). Pero la aceptación e implantación de este nuevo modelo supone romper definitivamente con el antiguo, aquel que representa la opción de la "tecnología educativa". Ese modelo buscaba la descripción empírica y operativa de los instrumentos de presentación de la información que se usaron en el aula, siendo frecuentes los tratados sobre Medios Audiovisuales que proliferan en los sesenta y setenta, cuya función principal era capacitar al sujeto para el uso y manejo de una maquina o artefacto.

Las causas del escaso uso y de los problemas de su integración en el proceso de ensehanza-aprendizaje las resume Cabero (1989, 15), sin pretender ser reduccionista, en los siguientes supuestos: formación inicial deficitaria, escasez de equipos técnicos en las escuelas, inmovilismo al que tiende la escuela como institución social, carencia de especialistas en esta parcela de formación, falta de modelos de formación del profesorado específicos referidos a nuestro campo, formación costosa, falta de modelos comprensivos sobre el funcionamiento psicodidáctico de los medios en contextos

instruccionales, limitadas investigaciones y tendencia instrumental en la mayoría de los cursos realizados.

Todos estos elementos (y principalmente la deficiente formación del profesorado) contribuyeron a que muchas tentativas encaminadas a la introducción de los medios audiovisuales y la televisión en las escuelas centrales y autonómicas, como los planes Atenea", "Mercurio", Centros de Recursos, "Alhambra" etc., simplemente hayan aportado aparatos almacenados en las escuelas y coste político de las acciones (Gallego, 1995b y c, 1996).

Y todo esto porque la formación que se ha dado al profesorado en medios se ha visto marcada por la "descurricularización" de las estrategias de formación, la tendencia a la adquisición de destrezas rutinarias, un excesivo enfoque instrumental, su formalización como productos acabados y los planteamientos excesivamente conceptuales, entre otros. De esta forma se asumió que el medio "per se" podía mejorar la calidad y cantidad de la instrucción y que lo único que debía hacer el profesor era aprender el funcionamiento de la maquina (Cabero, 1989, 15).

Quizá hechos de este tipo hicieron creer que los medios audiovisuales no merecían la inclusión en la escuela. Actualmente sobre todo con la televisión esto no puede ser así, es necesaria una formación expresiva del profesorado pero también que este dispuesto a usar los medios audiovisuales sin olvidar la reflexión y planificación necesaria para obtener resultados didácticos adecuados.

El cambio de rol exige que no se trate de formar a profesores para que manejen los medios; sino de integrar los medios en actuaciones curriculares y para esto el profesor tiene que analizar, diagnosticar, diseñar y adaptar su información al aula, grupo de alumnos, contenidos que se enseñan y centro donde ejerce su actividad (Ballesta, 1994). Es evidente por tanto que no es valido y útil cualquier programa de televisión para ser tratado en la escuela, aparte de que como es evidente la escuela no es para ver televisión, sino analizarla, comprenderla y ser mas critico ante ella.

La reflexión sobre los procesos de formación actual del profesorado y su papel en el consumo de mensajes mediados supera, seguramente, los mensajes educativos tradicionales. Se ha llegado a afirmar quela solución mas acertada seria intentar transformar todo el proceso de formación de los profesores logrando cambiar su propia función

educativa. Por esto había que pensar en capacitar a un usuario del medio y de ciertas aplicaciones del mismo centrándonos así en el uso mediado de ciertos recursos; buscando hacer de los alumnos usuarios críticos y centrando la atención mas en el "software" que en el "hardware". Se busca la interacción de los medios de que se dispone y la multidirección donde todos (docentes y alumnado) puedan ser receptores y emisores a la vez; pero para conseguir esto es preciso conocer las características de los medios (ventajas, inconvenientes y lenguaje) y no solo la naturaleza de los documentos a usar sino la forma de hacerlo.

No basta con tomar un programa cualquiera de la televisión y empezar a trabajar; la introducción de la televisión en la escuela supone una actualización de todo el currículo; hay que estudiar las posibilidades concretas de determinados medios concretos para el desarrollo de las áreas curriculares y objetivos concretos. En unos casos será televisión y en otros prensa, radio, ordenador, etc. (Bernabeu, 1995).

Todo esto implica necesaria y activamente al profesor, la pieza para poder acceder a este mundo de la comunicación en la escuela, y es evidente que para que el profesorado pueda formar a las nuevas generaciones en la utilización crítica, creativa, investigadora y lúdica de los medios de comunicación, es necesario que el propio profesorado se forme previamente en ello (Feria, 1994, 30).

El primer paso para decidir la formación que se quiere dar a los enseñantes es clarificar el tipo de uso que se dará a los medios (televisión) en la escuela. La forma de plantear la cuestión con los medios y desde la practica escolar tiene una amplificación en el campo de la formación del profesorado en ejercicio y en la inicial. Había pues que debatir sobre los contenidos pedagógicos y ampliar esta reflexión en el campo de la formación del profesorado en los propios centros de trabajo (Ballesta, 1994, Gallego, 1 995a, 1996). Aspecto ultimo que apunta al autoperfecionamiento del profesor en su propio centro y desde la reflexión en su propia práctica.

Como se viene diciendo el primer paso para la introducción de los medios audiovisuales y de la comunicación en la escuela es formar al profesorado en la semiótica de los medios de comunicación y en el uso de las NTIC.

Aunque la formación en medios es una realidad en la formación de maestros, Blazquez (1994) considera que se pueden aportar elementos

para enriquecer las perspectivas sobre este tema, consciente de que los presupuestos, finalidades, programas y consideraciones para impartir Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación" pueden ser mejorables y sobre todo por la falta de reflexión en este campo motivada por la poca tradición que esta disciplina tiene en el ámbito de la formación de profesores.

Centrándose en la formación de maestros, el primer aspecto que se apunta, una vez mas es rechazar la visión de que enseñar "tecnologia" es simplemente conocer el manejo de los artefactos audiovisuales.

Mas bien se debe comprender la comprensión crítica de los medios de comunicación preocupándose de como funcionan, cómo producen significados y de que manera son recibidos y reconstruidos por las audiencias.

Así Blazquez (1994, 258-268) intenta desarrollar una especie de decálogo sobre los fines formativos que se deben tener en cuenta en relación con los medios y que para nosotros deben tener reflejo en la formación del profesorado. Estos son:

(a) Despertar el sentido crítico. Por lo que los "educadores deberán esforzarse para ayudar a los estudiantes a comprender y percibir la significación de las consecuencias que de ello se desprenden.

(b) Saber relativizar el no tan inmenso poder de los medios, que pasara por una relativización de sus aparentes incómodos poderes. El profesor tiene que aprender a utilizarlos sin dejarse encandilar por ellos.

(c) Abarcar aspectos que rayan desde el análisis del contenido de los medios, a su empleo como instrumento de expresión creadora, pasando por usar los canales de comunicación disponibles en los centros, fundados en una participación activa. Para que el profesor vea los medios como vía de expresión de los alumnos esto debe de vivirse también en los centros de formación de profesores con los alumnos.

(d) Conocer los sustratos más ocultos de los medios. Para esto es preciso introducir a los futuros profesores en el lenguaje, estructura, condicionamientos y funcionamiento de los medios de comunicación, y esto con un doble cometido:

. Estudiar y practicar sus lenguajes;
. Inquietar a los futuros consumidores sociales políticos y económicos de los medios que analizamos. Aspecto que por ejemplo no se ve reflejado en nuestro país al no ser incorporada la Directiva Europea sobre Televisión sin fronteras (por las limitaciones que impone en publicidad y programación; lo que no interesa a cadenas privadas v autonómicas).

(e) Conocimiento de las directivas españolas o europeas sobre los medios de comunicación, acerca de la protección de los consumidores, infancia etc.

En España, a nivel televisivo, se ha firmado un código deontológico por todas las cadenas de televisión españolas que ha motivado la convocatoria de proyectos de investigación como el presente (AA.VV., 1993). Pero no pasa de ser un simple "desideratum". Por todo esto adquiere importancia la formación de los maestros sobre todo en el campo del consumo respecto de la infancia; lo que requiere el estudio profundo de la publicidad sobre todo en televisión.

(f) Conocimiento y uso de los llamados "medios audiovisuales" utilizados en le aula. Y el currículo es el espacio en el que los medios deben ser pensados, construidos, usados y evaluados.

(g) Estimular ya desde la formación inicial las actividades de investigación y desarrollo interesantes en educación para los medios relaciónándolos interdisciplinarmente con otros temas de psicología, sociología, etc.

(h) Intentar convertir en sistemáticos los aprendizajes desorganizados que niños y jóvenes obtienen de los medios de comunicación. Para esto es preciso que los profesores sean sensibles a la innovación en las misiones de la escuela.

(i) No debe faltar un mínimo de conocimientos técnicos que permitan conocer las causas y elementos mínimos en que se fundamentan las enormes posibilidades de los medios; sobre todo actualmente de los multimedia.

(j) Y por ultimo repensar las repercusiones en la enseñanza de los nuevos canales tanto organizativos, como sobre contenidos, como metodológicos. Los posibles cambios pueden ser:

. Exigencias de reestructuración organizativa.
. Nueva dimensión de los contenidos.
. Replanteamiento de métodos.

Pero no hay que hablar de la formación en medios del profesorado sino que, como aporta Villar (1994, 370-396), las nuevas tecnologías tienen aplicaciones potenciales a posibles temas de formación inicial del profesorado, que se pueden también formar en medios.

Enumerar simplemente algunos de los posibles usos en formación inicial del profesorado que de distintos medios audiovisuales se puede hacer:

(a) Video-simulaciones de alumnos y alumnas tratando informaciones sociales en situaciones de roles...

(b) Redacción de viñetas de claro signo sociocéntrico para adolescentes grabadas en videotexto.

(c) Establecimiento de una red informática universidad-colegios e institutos, conectados por correo electrónico, seleccionados con casos de niños y niñas que permitiera un mejor aprovechamiento de las distintas comunidades juveniles de los centros educativos para el establecimiento de practicas de enseñanza.

(d) Programas informativos con simulaciones en toma de decisiones para captar las estrategias mentales de los alumnos en formación cuando planificaban las programaciones de clase en algunas sesiones de las prácticas en el centro.

(e) Utilización de videos representando microculturas próximas a los centros o entrevistas a sujetos diferentes en base a ideas, credos o etnias para conseguir un curriculum formativo adaptado a la pluralidad social.

(f) Desarrollo de medios curriculares y tecnológicos para las necesidades de alumnos distintos.

(g) Uso del vídeo para la gestión de un ambiente positivo de clase para mejorar el aprendizaje.

(h) Practicas de microenseñanza cognitiva y análisis de los discursos verbal y no verbal en vídeo.

Demostración de un repertorio apropiado de destrezas y conductas docentes a través de la grabación en vídeo con la que luego se configuraban protocolos audiovisuales y se leían las transcripciones de los diálogos en el ordenador. Por su parte, Fernández Cruz y Molina (1996) realizan una reflexión en torno a la necesidad de incluir las nuevas tecnologías en la formación de los profesores por cuanto afirman que no solo es que sea necesario incluir los contenidos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, sino que los propios avances tecnológicos han de servir de soporte de la formación de los profesores.

Sobre ello, Harrington (1992) señala que:

(a) estamos obligados a formar a los profesores para enseñar en una sociedad tecnológica;

(b) así como a prepararlos para usar eficazmente los medios tecnológicos que van a ser habituales en la sociedad del futuro próximo; y

(c) todo ello advirtiendo a los profesores los peligros del uso indiscriminado de las nuevas tecnologías si no se considera la potencial limitación de los programas, la no neutralidad del uso del medio y las desigualdades que pueda promover.

Pero sobre todo por cuanto pensamos que se hace necesaria una reconsideración global del proceso de enseñanza-aprendizaje que provoque una comprensión curricular del uso de los medios en la enseñanza y que permita el enriquecimiento de las estructuras de conocimiento de los profesores (Fernández Cruz y Molina, 1996).

1.3.2. Propuestas formativas

Por lo que se refiere a los contenidos de la formación, las nuevas propuestas formativas en medios audiovisuales parten de unos presupuestos nuevos en cuanto que pretenden conseguir una serie de contenidos o de destrezas nuevas en los profesionales; aunque se le dedica atención a la formación inicial, la formación permanente adquiere especial importancia porque es la que va a permitir a los profesores que ya están en activo puedan desarrollar un tipo de labor diferente; ofrece además distintas modalidades de formación (a través de distintos cauces) que permiten adaptarse a cada tipo de escuela según sus

necesidades, y que deberían ofertar propuestas formativas coordinas adecuadas, adaptadas, etc.

En cuanto a los objetivos que se pretenden desarrollar en la formación del profesorado con respecto a este tema, Gimeno y Fernández a comienzos de la década de los ochenta ya proponían una serie de aspectos que se deberían conseguir como: conocimiento de los medios técnicos utilizables en la enseñanza; capacitación para el uso de instrumentos didácticos; facultad para elaborar modelos y medios audiovisuales básicos; habilitación para extraer de la vida cotidiana y de los medios de comunicación experiencias y material es aprovechables en el aprendizaje escolar y conocimiento y capacidad para usar técnicas de participación de los alumnos en estas labores; capacitación y conocimiento de evaluación para la selección de textos y otros materiales pedagógicos; capacidad para seleccionar, usar y construir materiales apropiados para la guía del aprendizaje autónomo... capacidad para educar a los alumnos en el análisis y selección de los medios de comunicación.

Aspectos todos que destacan dos cambios importantes en cuanto a la formación en este campo:

(a) La consideración del profesor como elemento activo;
(b) La no reducción de la formación del profesor al componente instrumentalista.

Para la consecución de estas destrezas y capacitaciones es evidente que la formación del profesorado tiene que contemplar una serie de dimensiones (curricular, psicológica, semiológica, tecnológica-didáctica, instrumental; investigadora, critica; organizativa y actitudinal) y de principios que la guíen como son el valor de la practica como instrumento de conocimiento; la reflexión sobre la practica, participación activa del profesor en el conocimiento, etc.

Aparte de empezar a percibir los medios como un elemento curricular mas; como un elemento del proceso de enseñanza aprendizaje que mediara entre el sujeto y el entorno. Pero para esto es preciso introducir el medio en el currículo lo que se conseguirá con una fundamentación teórica (Cabero, 1989, 16).

Y aparte de esto conseguir que el profesor no sea un simple usuario, sino un productor y diseñador de los mismos.

En cuanto se refiere a los ámbitos de formación, la formación permanente en medios se podría ofertar hoy desde varias perspectivas distintas pero validas y complementarias que comentaremos teniendo en cuenta sus potencialidades.

La primera vía que puede ser tenida en cuenta son los centros de profesores (CEPs) que servirán bien de apoyo a las actividades que se realicen desde los centros o desde los equipos educativos o bien ofertando información y comunicación con otros colegios, etc.

Desde la perspectiva de los CEPs el perfeccionamiento del profesorado pasa por el cuestionamiento (en primer lugar) del trabajo docente; análisis y evaluación del propio trabajo en el aula y la búsqueda de soluciones a problemas detectados.

LQS centros de profesores dieron un giro a la formación permanente del profesorado abogando por modelos colaborativos y participativos tanto intracomo inter-centros. Aparece así una línea hacia una formación colectiva: seminarios permanentes, movimientos de renovación pedagógica; equipos de trabajos en centros, etc. Parece ser que se esta apostando por modelos de formación permanente centrada en la escuela con el análisis diagnostico y reflexión de la propia practica que ello conlleva, modelo por otra parte dotado de gran flexibilidad. Estos nuevos modelos se sustentan, a su vez, en una nueva tipología de profesor; profesional que analiza, planifica y evalúa su practica diaria y que reflexiona y es activo, lo que hace suponer que existe en el una cierta predisposición hacia el reciclaje y la autoformación.

Es evidente el cambio de perspectiva en cuanto que se parte de la concepción del profesor como agente activo y critico y por tanto como el primero que tiene que cambiar para que el resto de la comunidad educativa también pueda hacerlo; es por esto que la concienciación de la propia necesidad de formación (si no existe) es un elemento a integrar en el desarrollo del curriculum profesional.

Otro cambio es el que se presenta con respeto a los aspectos que se considera mas importante estudiar a la hora de plantearse el perfeccionamiento, que se pretende este mas encaminado a procedimientos metodológicos, estudio y comprensión de procesos de aprendizaje y creación de hábitos, destrezas y conductas... que a la formación de contenidos; por lo que no se buscara aprender el manejo del medio en si, sino su posible utlización dentro del curriculum "con

unas características de uso y de apropiación docente distintas al uso que la sociedad hace de ellos" (Morcillo, 1992, 130).

Tres son las modalidades de formación por las que se puede optar para trabajar en la escuela y en las que los CEPs pueden incidir de manera especifica aportando en cada caso una oferta adaptada como centros dinamizadores del perfeccionamiento que deberían ser. Estas son: autoperfeccionamiento, perfeccionamiento con apoyos externos muy concretos e información en el propio centro.

Consecuentemente con esto, el CEP puede participar en actividades de autoformación, seminarios permanentes y proyectos de innovación (ofertando asesoramiento y seguimiento, aparte de servir como cauce informativo y de contacto con otros compañeros que realicen tareas similares, de retroalimentacion externa proporcionando nuevas perspectivas al trabajo formativo, etc.); proponer líneas de actuación conjunta a los centros en su formación; proporcionar actividades realizadas por otros centros y que se encuentren en la misma línea; etc. En este punto, no es reiterativo insistir una vez mas en que no se busca la formación de especialistas en medios sino de profesores comprometidos que hagan de sus alumnos consumidores conscientes y críticos de mensajes (Morcillo, 1992, 130-131).

Una segunda vía de acceso a la formación del profesorado es la que propone su realización en y desde los centros educativos, modalidad especialmente demanda por los docentes y que ofrece múltiples ventajas. Ello es debido a que parte de lo que el profesor conoce y de problemas propios de la practica profesional, que el perfeccionamiento se lleva a cabo en equipo mediante trabajo cooperativo; el inicio esta en necesidades e inquietudes concretas; hay un compromiso de innovar; se establece un plan de trabajo a lo largo de todo el curso; se conecta la formación con el proyecto educativo y el proyecto curricular de centro; hay una autonomía total de acciones, etc.

Pero también surgen dificultades en este modelo de trabajo: los grupos pueden sufrir cambios, recortes de presupuestos; partir de cero sin tener experiencias parecidas para comparar; poseer una inadecuada organización interna; carecer de programas de evaluación, etc.

A pesar de los obstáculos o inconvenientes que pueda ofrecer, es probable que sea un modelo bastante útil ya que parte de las necesidades del centro y de la implicación activa de los profesores.

La formación se realiza fundamentalmente a través de:

(a) Seminarios permanentes (que pueden ser el sistema adecuado en un primer momento sobre la introducción concreta de los medios en el proceso enseñanza-aprendizaje y para proponer líneas de actuación).

(b) Grupos de trabajo (dedicados mas bien a analizar y/o elaborar estrategias de aprendizaje con los medios de comunicación, investigando la incidencia real de los medios en la practica, elaborando materiales y programas de actuación concreta, etc.). A través de estos es posible ir buscando la incidencia directa en el aula y la mejora de la calidad de la enseñanza.

(c) Proyectos de innovación (posiblemente sean las modalidades formativas que mas incidencia van a tener en el centro). Esta propuesta puede partir de algún equipo de profesores que quiera llevar a la practica un programa concreto que deberá ser analizado y evaluado periódicamente para conocer su desarrollo y proponer los cambios necesarios.

Resumiendo, en esta vía podemos proponer algunas líneas de actuación con los distintos medios de comunicación, que en concreto referidas a la televisión y el vídeo podrían sintetizarse en la consideración de:

(a) La televisión como objeto de estudio (conocer el mundo televisivo y analizar los elementos que en el confluyen)

(b) La televisión como recurso didáctico (medio de información e investigación en distintas áreas curriculares, el vídeo como auxiliar didáctico)

(c) La televisión como objeto de trabajo (análisis critico de mensajes, videoteca, lectura de imágenes, cadenas comerciales, televisión escolar, etc.)

Se ha convertido en un tópico reconocer que para que la formación en medios en los centros educativos sea posible hay que cambiar las formas de trabajar en ellos. Es decir, se trata de la necesidad de integrar de forma didáctica y equilibrada los medios en las aulas, pero <,cómo se consigue esto?. Aguaded y Monescillo (1995) se preguntan si es posible que la respuesta este en la formación compartida, analizando diferentes experiencias en España y Portugal. Pero para que esta

formación compartida sea posible es necesario un cambio: un nuevo estilo docente, organizativo y metodológico que permita compartir ideas en equipo, buscar soluciones practicas... y un perfil formativo que potencie la critica, la autonomía y la creatividad de los profesores.

CAPITULO 2

LA INVESTIGACION: OBJETIVOS Y FASES DEL ESTUDIO.

2.0. Introducción

A continuación pasamos a explicitar los propósitos y fases del estudio, según la secuencia en que se han ido generando, planteando y redefiniendo a lo largo de la investigación.

En este sentido, esbozamos en primer lugar el punto de partida o problema de la investigación que, con carácter global, supone el origen del presente proyecto, fundamentado en la revisión de literatura que al mismo tiempo señala los limites que tratamos de responder.

Una vez centrado nuestro propósito en la descripción de la visión que los profesionales de la educación tienen sobre el medio televisivo, y tras operativizarlo en tres amplios objetivos que se concretan seguidamente, presentamos de modo sintético las diferentes fases del estudio y de forma mas detallada el procedimiento seguido en la investigación, dentro de un marco conceptual y metodológico de justificación y actuación que se representa en forma de gráfico (Figura Nº 2).

2.1. Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación pretende contribuir a detectar factores que inciden en la escasa utilización de la televisión en los centros de enseñanza por parte de los profesores en la actualidad. El uso de la televisión en la escuela, según trabajos como los de Hurst (1981) o Brooks y Kopp (1990), esta en crisis. Los datos sobre la utilización de la televisión instructiva del seguimiento realizado por Jones (1984, 1986) y Jones y Wall (1987) indican W que a pesar de la disponibilidad, el problema más serio es la programación. Los datos en nuestro contexto no son diferentes (De Pablos, 1988, 1991; Gallego, 1991; Gallego y García, 1994; Sevillano y Bartolomé, 1994).
Como consecuencia, nuestro análisis se dirige a la visión que tienen del medio televisivo los profesionales de la educación para proponer finalmente distintas acciones de mejora que estimamos pueden incidir en la utilización de la televisión, como medio educativo y de enseñanza (Figura Nº 2).

VISIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL MEDIO TELEVISIVO

-Sentimientos encontrados profesores-alumnos

Disponibilidad

Programación

↓

-Escasa utilización de la TV en los centros de enseñanza

↓

-Incomprensión de mitos

↓

-Necesidad de acciones de mejora

↙ ↓ ↘

FORMATIVAS CURRICULARES ORGANIZATIVAS

La línea de trabajo ya ha sido iniciada por estudios como los de Graves (1990) o Hornbeck (1988), de realización de programas para ayudar a los profesores en la elección y uso de programas relacionados con el curriculum. Al mismo tiempo, es preciso averiguar que tipo de variables se encuentran relacionadas con las visiones positivas del medio detectadas por estudios como los de Tyner (1993).

Para ello tendremos en cuenta no solo los propios resultados del estudio sino la revisión de otros trabajos de investigación y propuestas al respecto realizadas en nuestro contexto y en países hispanoamericanos y anglosajones. Así, por ejemplo, una encuesta financiada en 1983 por la *National Association Broadcaster* norteamericana indicaba que, en general, los profesores tenían una actitud positiva con respecto a la televisión en el aula (Aparici, 1993, 186). Los resultados del estudio de Behera (1991) son semejantes, aunque identifica al mismo tiempo ciertos problemas con respecto a la utilización de la televisión en las clases.

En conjunto, y comparada con otros medios y materiales de enseñanza, vehículos de comunicación al mismo tiempo que didácticos, la televisión es uno de los que fomentan sentimientos mas encontrados entre profesores y alumnos (Figura Nº 2). Desde un punto de vista que quizás pueda considerarse generacional, hay que reconocer la ausencia de percepciones positivas entre los profesores de los programas que precisamente poseen mayor audiencia en el ámbito infantil y juvenil. Si los profesores consideran que los programas favoritos de sus alumnos no son útiles, ni desde el punto de vista didáctico ni incluso desde el educativo, y si los alumnos consideran que un film histórico o un documental sobre medio ambiente es "*aburrido*", es necesaria la conjunción de intereses, en principio, opuestos.

En cualquier caso, podemos decir que hay una escasez de estudios que, desde un punto de vista empírico verifiquen no solo este presupuesto, sino el alcance del mismo.

Se propone desde distintos sectores, ámbitos y perspectivas que TELEVISIÓN y EDUCACIÓN deberían ser complementarias (Stein, 1983, Jankowski, 1986). En concreto, un trabajo de Jankowski titulado "*Televisión y profesores: Educando cada uno al otro*" plantea que para eliminar las incomprensiones entre los mundos de la educación y la radiodifusión, seria necesario reconocer al menos cinco mitos:

(1) que la televisión en si misma ejerce la principal fuerza en la educación de los jóvenes,
(2) que la cantidad de horas que los niños dedican a ver televisión es mayor que la dedicada a la escuela,
(3) que televisión y educación son la misma cosa,
(4) que se invierte mas dinero en televisión que en educación; y (5) que se fuerza a la gente a ver televisión.

Por el contrario, es necesario reconocer la existencia de excelentes programas educativos en cadenas como CBS o BBC (Sumner, 1991), así como programas que han sido instituidos para fomentar el que los profesores usen la televisión como soporte en sus actividades de clase, incluyendo, por ejemplo, guías para su visionado (Hawker, 1986). Las iniciativas son, no obstante, experiencias aisladas y puntuales, y según los estudios analizados, es más frecuente asociar la televisión a elevados índices de fracaso escolar y de escaso interés por la lectura.

En forma de esquema, presentamos el conjunto de revisiones que hemos realizado en la base de datos ERIC. En el Cuadro Nº 2 distinguimos las tres primeras, realizadas en 1994, de las restantes, llevadas a cabo en 1996 a través de una simplificación de descriptores y que consideramos actualización. También hemos realizado otra búsqueda en 1996, en esta ocasión utilizando la base de datos SSCI, que contiene información sobre revistas y publicaciones periódicas educativas empleando como palabras-clave "*teacher*", "*television*", "*attitude*", "*surveys*" y "*education*".

Todo ello nos ha permitido acceder a variados estudios, cuya diversidad abarca desde análisis de las noticias que se ofrecen en los informativos acerca de la educación publica (Robinson, 1984) hasta ensayos en los que se identifican caracteres de los protagonistas de series televisivas como "Canción Triste de Hill Street' con los de profesores en ejercicio. Entre ellos, nos parece especialmente importante las aportaciones psicopedagógicas de cara al diseño de programas (Jasper, 1991) y diseño y evaluación de guiones (Koumi, 1991), aparte de la línea de formación del profesorado mediante la televisión instructiva (Berube, 1990).

Destaca por otra parte la introducción de la alfabetización televisiva en el curriculum y el desarrollo de destrezas para el visionado critico de la televisión (Abelman, 1983, 1987, Kaplan, 1985, Williams y otros, 1988, Kelley, 1991). El análisis de categorías de programas es

una de las principales aportaciones de estudios como los de Forsslund (1991), Iwaki y Hamano (1985) o Watts y Bettley (1988) mientras que otros, como Roe y Salomonsson (1983) analizan hábitos de visionado demandando a adolescentes suecos sobre el cuándo con quién, qué y por qué ven televisión.

DESCRIPTORES	***Nº REGISTROS***
(*Commercial-television* or *Television research* or *Television-surveys*) and *Elementary-secondary-education*	193
(*Programming-broadcast* or *Educational Methods* or *Educational-objetives* or *Curriculum*) and *Elementary secondary-education*	68
(*Television-Teachers* or *Television-viewing*) and (*Teacher-Role* or *Teacher-Attitudes*) and *Elementary-secondary-education*	10
Television viewing and *Teacher*	130
Televisión-research and *Teacher*	36
Educational-television and *Teacher*	6

Cuadro N° 2. Descriptores y registros sobre "Televisión y educación"

La panorámica es tan diversa que es preciso indicar bajo qué líneas de investigación podemos agrupar los estudios sobre el medio televisión. A este respecto, Cambre (1987) y Zugner (1987) coinciden en señalar como principales las siguientes:

- investigación básica,
- evaluación formativa y
- estudios de impacto.

Mientras que la investigación básica mide los efectos del medio o aspectos diversos de dichos efectos sobre una audiencia dada, los estudios de impacto analizan la efectividad de programas o series tras

un periodo de tiempo. Por su parte, la evaluación formativa esta dirigida específicamente a ayudar a los responsables de la creación de nuevos programas. Situados en un punto de vista ecléctico, el presente proyecto de investigación pretende abarcar en sus primeras fases aspectos referentes a los efectos del medio televisión en el profesorado, para posteriormente plantear como implicaciones de la investigación sugerencias y aportaciones al diseño de programas útiles para su inserción curricular.

Nuestra investigación, según las corrientes de investigación analizadas Clark y Salomon (1986) y Clark y Sugrue (1988), se enmarca dentro de la línea de **estudios actitudinales**, dado el análisis de las creencias y percepciones de profesores en torno al medio TV que pretendemos llevar a cabo.

La estrategia de investigación que diseñamos en este proyecto arranca de algunos presupuestos, considerados básicos:

- El punto de partida no es el medio televisión y su mensaje, sino sus públicos y sus procesos de recepción.
- No existe un publico único, homogéneo o masivo.
- Que la profesión de enseñante es una variable diferenciadora, en cuanto que constituye una mediación en los procesos de recepción y conforma de una manera particular la comunicación vía televisión.

Esta forma de entender la relación PROFESOR-TELEVISIÓN se inscribe dentro de lo que según investigadores como Charles y Orozco (1993) se va conformando como "**Investigación de la Recepción**" (IR). Nuestra intención es, pues, tratar de entender lo que hacen los profesores con la televisión y sus mensajes y, por otra parte, el papel que juega la cultura y la institución social de la que forman parte en la mediación de sus procesos de recepción.

2.2. Objetivos de la investigación

La hipótesis de trabajo que da significado a este proyecto de investigación implica la existencia de un triple ámbito de análisis: el profesor educador, enseñante y televidente (Figura Nº 3).

Por ello, el problema global de examinar la visión que tienen del medio televisivo los profesionales de la educación queda concretado en:

INVESTIGACIÓN DE LA RECEPCIÓN

- el profesor enseñante con TV en áreas y materias curriculares.
- el profesor educador en actitudes y valores con programas de TV y
- el profesor televidente (hábitos, preferencias...).

Una cuestión añadida que creemos importante es el análisis de la imagen del profesor que ofrece la programación televisiva, vista por los propios enseñantes.

Desde el punto de vista del profesor, se trataría de analizar:

- Categorías de programas (educativos, de entretenimiento, informativos, etc.). Hábitos de visionado: Numero de horas que le dedican, momentos preferidos, preferencias de canales y programas.
- Criterios de elección uso/no uso en clase en relación con materias de enseñanza.
- Tendencias que se observan en cuanto a promoción de actitudes y valores positivos y negativos (en materias transversales como salud, paz, sexismo, violencia, medio ambiente...).
- Análisis de la programación televisiva desde el punto de vista de los profesores: Visión del mundo adulto y visión de conductas y actitudes de niños y adolescentes.
- Análisis de programas evaluados. Indicadores cualitativos y cuantitativos. Contraste con índices de audiencia.

Intentamos comprender algo mas la difícil y compleja relación existente entre como perciben los profesores de los medios (en este caso, la televisión) y como los utilizan en su contexto de trabajo (o resuelven no utilizarlos a raíz de su toma de decisiones). La amplia formulación original, perfilada mediante el problema enunciado anteriormente, reúne los siguientes interrogantes:

¿Qué programas conoœn?

¿Cuáles son los programas que ven con mas frecuencia?

¿Por qué ven esos programas?

¿Qué otros programas les gustaría ver en TV? ¿Qué programas son mas nombrados y por qué? ¿Qué hábitos predominan entre los docentes, como receptores?

¿Existen diferencias significativas en función de sexo, edad, experiencia docente, contexto socioeconómico...?

¿Existen diferencias significativas en función de cadena, tipo de programación (infantil/informativos/documentales...)?

Más concretamente, el presente proyecto de investigación pretende abarcar en sus primeras fases aspectos referentes a los efectos del medio televisión en el profesorado, en cuanto enseñante y educador. El análisis de la influencia social y cultural del medio televisión en los profesores pretende derivar hacia el establecimiento de implicaciones para estimular demandas a la televisión (a través de responsables de políticas generales y particulares en materia de programación).

2.3. Fases del estudio

Para el desarrollo del proyecto de investigación, con una duración de dos cursos académicos, hemos trazado un plan de trabajo realizado en las siguientes etapas:

1. Revisión de literatura. Consulta en bases de datos disponibles en CD-ROM, documentos y papers de interés. Datos sobre investigaciones de nuestro contexto y otros países occidentales que estimamos relevantes para los objetivos de la investigación. Extracción de indicadores.
2. Diseño, proceso de construcción (validación y "pretestado") y distribución del cuestionario a la muestra seleccionada de profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria.
3. Análisis estadístico del cuestionario con el programa BMDP.
4. Paralelamente iniciación de la recogida de información del estudio etnográfico, fundamentalmente a través de la realización de entrevistas a los profesores de los Centros de Ed. Primaria, por parte de miembros del equipo de investigación.
5. Tratamiento informático de las entrevistas. Análisis cualitativo mediante el programa AQUAD 3.0. Generación deductivo/inductiva de un sistema categorial, codificación y elaboración de matrices representativas de contraste.
6. Conclusiones e implicaciones de cara a proponer un modelo de análisis de la programación televisiva. Sugerencias y aportaciones para su uso a raíz de los resultados obtenidos. Implicaciones para el desarrollo curricular y profesional: formación de profesores como educadores enseñantes y televidentes.
7. Redacción del Informe final de la Investigación.

2.4. Procedimiento

El proceso seguido a lo largo de la investigación queda reflejado en la Figura Nº 4. En ella agrupamos las principales decisiones que hemos ido adoptando en el transcurso de este estudio, a lo largo de diferentes etapas, referentes, sobre todo, a cuestiones metodológicas.

En la secuencia seguida distinguimos, según un orden cronológico: la **Fase I**, que se corresponde con la construcción, aplicación y análisis cuantitativo del *Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva* (CPPT), entre septiembre de 1994 y diciembre de 1995; la **Fase II**, estudio de casos realizado a lo largo del curso 95-96; y, finalmente, la ultima fase es aquella en la que hemos procedido a la integración y contraste de resultados de las dos etapas anteriores, así como a la extracción de conclusiones y derivación de implicaciones de la investigación.

La secuencia completa incluye también, a modo de "Antecedentes del estudio" o "Fase exploratoria", la realización del diseño del Proyecto de a investigación propiamente dicho, llevado a cabo entre los meses de marzo y mayo de 1994 y que implica la identificación del problema, el establecimiento de objetivos y la anticipación de las principales decisiones metodológicas del estudio. Para ello nos ocupamos de realizar una exhaustiva revisión de literatura que incluye consultas a fuentes documentales como la base de datos *ERIC* en CD-ROM que nos llevo a interesarnos principalmente por la intersección de los siguientes campos: (a) televisión comercial, visionado de televisión, programación televisiva..., (b) profesores: actitudes, papeles..., y (c) educación primaria y secundaria, o, lo que es lo mismo, actitudes y papeles de profesores de educación primaria y/o secundaria hacia la televisión.

Figura nº4. Procedimiento seguido en la investigación

La contextualización de dichas referencias se lleva a cabo a través bien de recopilaciones en castellano como la de Aparici (Coord.) (1993), bien de estudios como el de Cebrián (1992), bien de documentos y

legislación en materia de educación relativa tanto al territorio gestionado por el Ministerio de Educación como a la Comunidad Autónoma Andaluza.

El tratamiento y sistematización de esta información se realiza mediante procedimientos auxiliares similares a los descritos por Bernal y Velázquez (1989). Es así como efectuamos el reconocimiento y análisis de un conjunto de indicadores que, según la literatura, se encuentran relacionados con las visiones de los profesores de la programación televisiva. A modo de fichas bibliográficas y de recensiones de contenido, las matrices de indicadores (Anexo Nº 1) cumplen la doble función de ser al mismo tiempo una base de datos bibliográfica con fragmentos de texto y un banco de ítems, dado que cada uno contiene una o varias formulaciones alusivas al texto (dato, variable, afirmación, cuestión...) del cual ha sido extraído. Se incluyen en Volumen Anexo al presente Informe el total de los 250 indicadores con los que hemos trabajado, agrupados según categorías (Anexo Nº 2).

Tanto la obtención de indicadores como su valoración, son los momentos que marcan el comienzo de la **Fase I**. En ella hemos procedido al diseño y elaboración del instrumento de recogida de información, el Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva (CPPT), a la selección de la muestra de centros andaluces así como al envío y recepción de cuestionarios cumplimentados.

Siguiendo el procedimiento de análisis propuesto por Lázaro (1992) se lleva a cabo un proceso de formalización, depuración y validación por parte de cuatro de los miembros del equipo de investigación. Cada uno de los indicadores se valora positiva o negativamente si existe acuerdo en el juicio al menos entre tres de esos miembros (Anexo Nº 3). Del total de indicadores solo se valoran positivamente 86 (Anexo Nº 4), construyéndose con sus respectivas formulaciones de ítems una versión preliminar del CPPT (1ª versión del cuestionario). Esta es sometida a revisión semántica con el objeto de reformular ítems (eliminar duplicaciones, agrupar cuestiones, modificar redacción en caso necesario...) y obtener el mayor numero posible de respuestas cerradas (de elección múltiple), siendo necesario para ello contar con el "texto" del indicador original en numerosas ocasiones. Dicha revisión lleva a obtener la 2ª versión, la cual es validada inicialmente por los propios miembros del grupo (3ª versión) y posteriormente, en una prueba piloto, por cinco profesores cuyas características diferían en cuanto a las diferentes variables contempladas en el cuestionario (edad, sexo, titulación académica,

experiencia docente, situación administrativa, antigüedad en el centro, docencia en la actualidad y ejercicio de cargo) y pertenecientes a otros tantos centros igualmente diferentes, de la capital y de la provincia. Sus indicaciones dan lugar a la 4a versión, que se considera definitiva a los efectos de la presente investigación (Anexo Nº 5).

Con ello iniciamos el proceso de muestreo, para el que utilizamos datos de la Secretaria General Técnica de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. La estratificación de la muestra, por centros, se realiza en base a las variables "provincia", "nivel" (Primaria/EGB - EEMM), "titularidad" (Públicos - Privados) y "localidad" (Centros capital - Centros en localidades con varios - Centros únicos en la localidad). Elegimos al azar un total de 149 centros de Primaria/EGB y 44 de EEMM de cada una de las provincias andaluzas, pero dado que la unidad de medida en nuestro estudio es el profesor, establecemos contacto telefónico con los centros de cara al envío de cuestionarios (de uno a tres) conforme al numero de profesores que ejercen docencia en ellos (425 profesores).

Una vez iniciado el proceso de recepción de cuestionarios y tras el computo de los recopilados hasta el momento, comenzamos una nueva serie de contactos telefónicos con los centros, obteniendo finalmente un nivel de respuesta del 65% (276 cuestionarios). Su análisis estadístico se ha realizado con el programa BMDP, procediendo en un primer momento a su vaciado y la construcción de la matriz de datos. La información recogida mediante los cuestionarios se ha sometido a un análisis descriptivo (BMDP2D), así como a otros análisis -"cluster" de sujetos (BMDP2M), de variables (BMDP1M) y factorial (BMDP4M)-. La interpretación y redacción de resultados se lleva a cabo al mismo tiempo que se inicia la **Fase II**, que se corresponde con la realización del estudio de casos de los profesores.

Tanto la selección de los profesores participantes en los estudios de caso (en base a las dimensiones de identificación de la muestra de la Fase I) como la realización de prácticas de formación de los entrevistadores (entrenamiento mediante simulaciones y feedback) son decisiones previas a la entrada en el campo (Taylor y Bodgan, 1986, Goetz y LeCompte, 1988, Erickson, 1989). El acceso al campo adopta diferentes formas según los centros: en el caso de los Centros-1, 3 y 4 es demandado a los profesores por parte del investigador; en el caso del Centro-2 surge del propio profesor de este colegio. Lamentablemente, no es posible continuar la realización de entrevistas en el caso de un quinto profesor con el que se contactó inicialmente, por

lo que el mapa de profesores participantes en la Fase II de la investigación queda configurado como sigue: Profesora-A, MDB; Profesor-B, AGA; Profesora-C, JMG; Profesor-D, FRA(s).

Con ello comienza la realización de entrevistas para interpretar, desde los propios agentes y contextos, las expectativas, demandas y análisis que formulan. La recogida de información se prolonga durante cinco meses, aproximadamente (de Diciembre-1995 hasta Abril-1996), realizándose de forma paralela a su tratamiento informático en Word Perfecta para MS-DOS (transcripción, impresión, revisión, obtención de conformidad de los profesores y elaboración progresiva del Apéndice Documental que se incluye en este Informe).

Los profesores participantes realizan una serie de "entrevistas iniciales" (de toma de contacto y según el protocolo elaborado al efecto) (Anexos Nº 2 y Nº 3), así como de "entrevistas de confirmación" (con guiones particularizados para cada uno de los profesores (Anexo N° 4), realizados según análisis del contenido de sus entrevistas anteriores). En estas ultimas los profesores no solo dan conformidad al material (revisan y/o modifican cuestiones anteriormente expresadas) sino que- sobre todo- proporcionan nuevas explicaciones y realizan aportaciones que complementan sus conversaciones anteriores. La recogida de información en cada uno de los casos se concluye con la verbalización del Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva (CPPT), grabado en audio y transcrito posteriormente, al igual que el resto de las entrevistas. En el Cuadro Nº 11 aparece la identificación del conjunto del material de campo de la Fase II de la investigación.

De forma paralela a la realización de las entrevistas de confirmación se comienza el análisis del material de campo obtenido hasta el momento, codificando la información con el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD para DOS . Versión 3. 0. Se l levan a cabo informes individuales de cada uno de los estudios de caso, así como contrastes entre los cuatro, que son presentados en forma de matrices semánticas.

El análisis cualitativo continua con el proceso de generación de categorías de codificación, que es, al mismo tiempo, deductivo e inductivo, es decir, el punto de partida es un listado de códigos realizado en base a dimensiones e indicadores del cuestionario de la **Fase I**, añadiendo de modo progresivo aquellos otros surgidos del propio material (Anexo Nº 5) para tratar de explicar y examinar la visión que

tienen del medio televisivo los profesores participantes en esta etapa de la investigación.

El listado de códigos definitivo da lugar a una nueva revisión de la totalidad de las entrevistas, procediendo a su codificación de acuerdo con estas categorías por lo que realizamos un análisis recurrente de la información. Posteriormente, sometemos a contraste diferentes hipótesis definidas en los términos requeridos por AQUAD y expresamos los resultados obtenidos.

La **Fase III** del estudio, en la que se lleva a cabo la elaboración del Informe Final, se centra en la interpretación de resultados en función del análisis de datos realizado, tanto cuantitativo (Fase I) como cualitativo (Fase 11). La integración de ambos da lugar a extraer pautas referentes a diversos aspectos significativos, con lo que se dibujan las conclusiones e implicaciones de la presente investigación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.0. introducción

En el presente capítulo describimos el enfoque metodológico adoptado y especificamos tanto los instrumentos como su forma de utilización y el procedimiento de uso durante transcurso de la investigación. Respecto de la metodología de la presente investigación es necesario decir que desde un principio mantuvimos la inquietud por desarrollar una estrategia metodológica que nos permitiera describir el contexto profesional en el que se desarrollaba el caso particular y dimensionar algunas de sus variables. Pensamos que esta información podía ofrecer mas luz al estudio de caso. Así pues, en el diseño del proyecto se tomo la determinación de completar el estudio de caso con un análisis estadístico previo sobre la visión de los profeso res acerca de la programación televisiva.

Conocemos la dificultad y los riesgos del ensamblaje de dos estrategias procedentes de tradiciones de investigación diversas en una sola metodología. Es lo que Campbell (1986) ha llamado "geiteswissenchaftlich" frente a "naturwissenschaftlich" Por ello, en ningún caso queremos presentar el uso de la doble estrategia como un intento de acumular una solidez mayor a los resultados obtenidos. Aunque para Erikson (1977), el mayor beneficio de los métodos cuantitativos es la generalización de los conocimientos cualitativos , esta no ha sido nuestra intención. Mas bien nuestro interés ha radicado en la posibilidad de enfocar distintos aspectos de la opinión profesional de los profesores con las distintas metodologias. Como Trend afirma:

> "es necesario estimularla proliferación de explicaciones divergentes. Los distintos análisis, basados cada uno en una forma diferente de información, han de mantenerse separados hasta una fase posterior en el juego analítico" (Trend, 1986, 106).

Denzin utiliza la siguiente metáfora para explicar el examen de un problema por parte del investigador desde tantas perspectivas metodológicas como sea posible.

> "cada método implica una línea de acción diferente hacia la realidad y, por eso, cada uno revelará diferentes aspectos de ésta, muy a la manera en que un caleidoscopio,según el Ángulo en que se sostiene, revela al observador diferentes colores y configuraciones de los objetos" (Cit. por Lanni y Orr, 1986, 141).

El empleo combinado de estrategias racionalistas y naturalistas , nos ofrece la posibilidad, por ejemplo, de abarcar un espectro mas

amplio de variables en la parte cuantitativa, para cerrarlo con la selección de solo algunas de ellas, las mas interesantes, en el estudio en profundidad. En definitiva, el uso combinado de estrategias permite la elaboración y reelaboración continua del diseño de la investigación hasta ajustar (nunca más allá de lo posible) los dos métodos en un marco conceptual único y comprensivo.

3.1. Fase I

En esta sección mostramos el modo de construcción y aplicación del cuestionario CPPT, así como el muestreo de centros andaluces de Educación Primaria y Secundaria llevado a cabo, para finalizar aludiendo a la utilización del programa BMDP de análisis estadístico de los datos obtenidos.

Quizás de todo ello lo mas importante sea la producción del instrumento para describir y analizar las visiones de los profesores, en la medida en que su construcción supone, dentro del conjunto de decisiones a adoptar para garantizar su validez, la determinación de aquellos aspectos en los que podemos encontrar semejanzas y/o diferencias sensibles en los profesionales de la enseñanza como receptores de mensajes mediados, y su agrupación en dimensión es significativas.

3.1.1. Procedimiento de elaboración del instrumento

El procedimiento de elaboración del instrumento se llevo a cabo en cuatro fases sucesivas:

1 a. Revisión bibliográfica y extracción de indicadores
2a.- Valoración de indicadores;
3a.- Examen cuantitativo del resultado de la valoración; y
4a. - Disposición de los ítems del cuestionario.

Seguidamente pasamos a especificarlas , precisando la toma de decisiones correspondiente a cada una de ellas.

3.1.1.1. Revisión bibliográfica y extracción de indicadores para el cuestionario

En esta fase se realizo un análisis de la bibliografía referida a Educación en materia de Comunicación, destacando en este tema como principal precursor a Masterman (1993a). Entre los seguidores de esta

corriente señalar también a los autores hispanoamericanos Orozco (1992), Orozco y Charles (1992), Charles y Orozco (1993),Fuenzalida y Hermosilla (1989), Aguilar y Díaz (1992), Aguilar, Castañeda y Díaz (1992), Glazman y otros (1992), Morduchowicz (1995); y en España a Aparici (1993).

De esta literatura y tras una revisión exhaustiva, el equipo extrajo una serie de indicadores y, en base a ellos, se redactaron los ítems. Este proceso se llevo a cabo en dos fases:

- La primera hasta un total de 76 indicadores, y
- La segunda hasta completar los 250 de los cuales partimos para la elaboración del instrumento.

Se trata de un conjunto de indicadores relacionados con categorías de programas, hábitos de visionado, criterios de elección de uso/no uso, mass media, promoción de valores y actitudes positivas y negativas, etc. que aparecen en su totalidad en el Anexo Nº 1, y que se agrupan en las unidades temáticas que reflejamos en el Cuadro Nº 3.

A. TELEVISIÓN
B. ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN
C. RELACIONES ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACIÓN
D. MEDIOS DE ENSEÑANZA
E. MEDIOS DE COMUNICACIÓN
F. PROFESOR Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN
G. FORMACIÓN DEL PROFESOR

Cuadro nº 3. Categorías de indicadores

La primera unidad temática mostrada mas arriba ("TELEVISIÓN") comprende, a su vez, indicadores como los siguientes:

" Visionado de televisión”,
“Preferencias según géneros",
“Recepción activa de televisión",
"Tendencias en los programas de televisión",
"Estilo en una producción de televisión",
"Hábitos o pautas de visionado de televisión",
"Ideología"
"Sexismo",
"Ideología del anuncio",
" Texto televisivo",

"Decodificación critica",
"Sexo, violencia y publicidad",
"Funciones de la televisión",
" Televisión y vocabulario",
“Televisión y violencia",
" Teleadicción",
"Efectos de la televisión sobre la salud", etc.

Con respecto la "ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN AV" señalamos entre otros;

"Educación audiovisual”,
"Género",
"Sintaxis visual”,
"Comprensión de la televisión",
" Televisión como contenido", etc.

En cuanto a las "RELACIONES ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACIÓN", destacamos:

"Influencia de la Escuela sobre los medios",
"Papel de la Escuela",
"Poder de la información".

Hemos recogido cada uno de ellos en una matriz en la que se refleja el fragmento de texto de donde ha sido extraído y una sugerencia de posible formulación de item (o varias), adecuada/s al indicador en cuestión. A modo de ejemplo, mostramos en el Cuadro Nº 4 una matriz compuesta por tres filas. En la primera queda reflejada la identificación, en la segunda el texto del cual se extrajo el indicador correspondiente, y finalmente en la tercera la posible/s formulación/es de item/s.

INDICADOR	**Hábitos o pautas de visionado de televisión**
TEXTO	"... centrarse en los momentos en que prefieren verla, el número de horas que le dedican, los programas y canales que más les gustan" (Pungente, 1993, 332).
FORMULACIÓN ITEM	-¿Cuál/es es/son el/los momento/os que prefiere para ver TV? ✍ Mañana ✍✍ Tarde ✍✍ Noche ✍ Madrugada -¿Qué número de horas dedica al día, aproximadamente, para ver TV? ✍1 o menos ✍1-2 ✍2-3 ✍3 o más -¿Cuál/es es/son el/los canal/es que prefiere? ✍ TVE-1 ✍ TVE-2 ✍ TELE-5 ✍ A-3TV ✍CANAL + ✍ C. SUR ✍ OTROS -¿Cuál/es es/son el/los programa/s que más le gustaran?. Indique su nombre. ..... -¿Qué tipo de programas le gustan más? ✍Informativos ✍Cine ✍Telefilmes y series ✍Concursos ✍Documentales ✍Deportivos ✍Otros (Señale cuál/es)

Cuadro nº 4. Matriz del indicador "Hábitos o pautas de visionado de televisión"

En la relación de indicadores agrupados según categorías destaca la Dimensión A ("TELEVISION"), con un mayor numero de indicadores. Por el contrario, las Dimensiones C y F ("RELACION ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACION" y "PROFESOR Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN", respectivamente) están compuestas por un menor numero de estos. Estas agrupaciones están recogidas en el Anexo N° 2.

3.1.1.2. valoración de indicadores

La valoración se realizo en base al trabajo de Lázaro (1992) y la tarea llevada a cabo consistió en juzgar cada uno de los indicadores. Siguiendo este documento, nos basamos en el cuestionario-guía sobre requisitos, el cual esta compuesto por 3 apartados generales:

1º.- Requisitos de Constructo.
2°.- Requisitos de Medida.
3º.- Requisitos Formales.

El primer apartado, requisitos de constructo, se refiere a la relación entre la formulación del indicador y el objeto al que se refiere. Desde este punto de vista, el contenido del indicador debe responder a las siguientes condiciones:

- Significatividad, en todo lo que se refiere a la relación entre el indicador y las propiedades del objeto que señala. Evidentemente que la significatividad depende de los presupuestos teóricos que se mantengan y en consecuencia, de aquellos factores y variables que enmarcan el fenómeno estudiado. También en este apartado se incluye que las propiedades estudiadas y señaladas por los indicadores sean las propias de dicho objeto.

- Relevancia, del indicador, que entraña la referencia a que la propiedad señalada sea esencial o accidental en el objeto que se estudia; es decir, que es destacable la manifestación recogida por el indicador como tópica del objeto que estudia. El indicador relevante es aquel que obtiene mas significatividad y, en cierto modo, es el mas representativo de un conjunto de indicadores, porque lo que mide es mas atribuible al objeto con el que se relaciona que lo medido por otros indicadores.

- Teleologicidad, en tanto en cuanto que la congruencia descriptiva del indicador esta en función de los objetivos y fines pretendidos. Por ello hay que tener en cuenta que todo indicador tiene, inherente a su esencia, connotaciones de "caducidad" ya que la referencia del indicador puede ser valida para un momento o época determinada. Por otra parte, entendiendo lo teológico desde otro enfoque, todo indicador señala un "proceso de direccionalidad" que implica el desarrollo de acciones y logros para la obtención de datos que reflejen los objetivos pretendidos.

- Utilidad, en tanto que el indicador ha de reclamar una información que contribuya a la definición del objeto a estudiar, describa sus situaciones, defina los problemas que le atañen y permita establecer predicciones.

- Complementariedad-totalidad, ya que cada indicador no puede ser interpretado aisladamente, sinoque se le debe relacionar con el sistema de indicadores al que pertenezca.

Con respecto a los requisitos de medida, Kerlinger (1981) señala que lo medido es un atributo de lo que se mide y que, si los atributos no

son observables, si lo son sus indicadores. Bien es cierto que existen cualidades difícilmente observables y que la relación establecida entre los datos recogidos y el objeto medido es una relación de probabilidad. Por ello cabe señalar que en todo indicador, por su propia esencia, existe un componente "de inferencia predictiva". La localización de una determinada manifestación a través de la información suministrada por un indicador presupone la existencia del objeto referido.

Este aspecto de inferencia se relaciona tanto con la condición de "relevancia" como con la de "representatividad" de los indicadores: no sólo un indicador es significativo respecto a lo medido, porque lo describe objetivamente, sino también en tanto en cuanto lo es mas y mejor que otros. Por otra parte, puede haber indicadores que dependen a su vez de otros indicadores, bien porque son análisis detallados de un indicador mas amplio, o porque secuencial y temporalmente, no se puede producir sin la existencia de otros anteriores.

Junto a estas condiciones se pueden incluir las siguientes, que todo indicador ha de poseer en su calidad de medida:

- Observable, ya que debe proponer cuestiones que definan manifestación es que puedan ser analizadas y constatadas. Ha de ser u n a re al i dad que pueda ser "replicada" y "verificada", es decir, que lo observado no constituya un hecho ocasional o meramente circunstancial, sino que pueda ser constatado y comprobado en nuevas situaciones.

- Aplicabilidad, que implica que los medios y recursos que se utilicen para realizar la observación y recoger la información han de ser posibles y coherentes con los fenómenos observados.

- Otra condición se refiere a que las fuentes sean accesibles a los objetivos de la investigación, ya que si se utilizan fuentes inadecuadas, pero mas accesibles, se desvirtúan los datos y la significatividad de los mismos.

- Una cuestión relacionada con la representatividad y significatividad de los indicadores se conecta con otras dos condiciones. Por una parte, implícito a la acción de medir, es el establecimiento de un sistema de codificación, esto es, la normalización de una forma de anotar, valorar y reflejar las manifestaciones observadas. Ello supone algo mas que la mera especificación del dato en un instrumento; implica que se ha de actuar en congruencia con un determinado sistema de

"valoración". Por otra parte, cada sistema de valoración, según la significatividad de los indicadores, asigna a cada uno una ponderación, según el "peso" que tiene cada indicador concreto en un determinado sistema de indicadores y de valoración.

Por lo que se refiere al ultimo apartado (condiciones formales), es necesario incluir unas notas finales en la formalización de todo indicador; veamos las siguientes:

- Cada indicador tendrá un referente determinado, claro y definido, esto es, cada indicador ha de estar en conexión con un fenómeno específico a estudiar, en coherencia con una determinada variable y factor de un objeto.

- En relación con el punto anterior, cada indicador ha de solicitar información de una sola manifestación.

- Tendrá definida la situación a observar y determinada en un contexto preciso, incluyendo un espacio y un tiempo determinado.

- La formulación ha de ser breve y concisa, de forma que se exprese con claridad y sin ambigüedades.

- El enunciado del texto tendera a serdirecto y descriptivo.

- Si existe una cadena de indicadores, se han de señalar y sistematizar en niveles de causalidad y/o de dependencia.

- Podrá desglosarse en ítems, es decir, concreta la petición en un ítem o cuestión, al que podemos denominar como la forma que facilita la recogida de información del indicador.

Los indicadores quedaron valorados como se puede observar en la matriz-síntesis, recogida en el Anexo Nº 3. Dicha matriz consta de 5 columnas: en la primera aparece la relación del total de indicadores numerados: en la segunda, tercera y cuarta columna, se señalan, respectivamente, la suma de indicadores valorados positiva, negativamente y aquellos en los que hubo desacuerdo (S/N); y en la quinta y ultima columna nos encontramos el total de la valoración, es decir, como quedaron valorados cada uno de los indicadores de acuerdo con la suma de las tres columnas anteriores.

A modo de ejemplo, podemos ver cómo:

El primer indicador, "Visionado de televisión" (perteneciente a la Dimensión A "TELEVISION"), cumple 17 de las 21 condiciones del cuestionario-guía; no reúne tres de ellas y en una hay desacuerdo, por lo cual, es incuestionable que su valoración total sea positiva.

El indicador 101, "Escasa neutralidad de la televisión" (también correspondiente a la Dimensión A), no reúne ninguno de los requisitos, es valorado negativamente en 20 de las condiciones y hay desacuerdo en una ellas, por lo tanto, su valoración total es negativa.

El indicador 68, “Optatividad” (perteneciente a la Dimensión E "MEDIOS DE COMUNICACION"), cumple nueve del total de condiciones del cuestionario-guía, pero no reúne nueve de ellas, y en tres no hay acuerdo; por consiguiente, su valoración total queda en desacuerdo (S/N).

En base a esta matriz-síntesis, los indicadores valorados positivamente (agrupados en las siete dimensiones expuestas anteriormente) quedan reflejados en el Anexo Nº 4.

3.1.1.3. Examen cuantitativo del resultado de la valoración

En esta fase se procedió a la cuantificación de todos los indicadores de cada una de las agrupaciones mencionadas anteriormente; quedando todo ello reflejado en la Tabla Nº 1, la cual se compone de tres columnas principales: en la primera figuran las distintas categorías tales como: "TELEVISION" (Dimensión A)", "ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL" (Dimensión B.), "RELACIONES ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACIÓN" (Dimensión C)", etc.; en la segunda, aparece el total de indicadores perteneciente a cada una de ellas, expresando tanto su frecuencia como el porcentaje correspondiente; la tercera se divide en tres subcolumnas: indicadores valorados positiva, negativamente y S/N. En ultimo lugar aparece la fila de los totales.

Según apreciamos en la fila inferior de la Tabla Nº 1, del total de los indicadores se han valorado positivamente 86 (34.4%) y negativamente 91 (36.4%). El resto, 73 indicadores, han sido valorados con "S/N (Si-No), por existir desacuerdo respecto a diferentes criterios de evaluación.

AGRUPACIONES	TOTAL DE INDICADORES		INDICADORES VALORADOS “S”		INDICADORES VALORADOS “N”		INDICADORES VALORADOS “S/N”	
	Fr..	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Televisión	102	40.8	45	44.1	30	29.4	27	26.5
Enseñanza de la comunicación AV	42	16.8	8	19.0	18	42.8	16	38.1
Relacciones escuela-medios de comunicación	12	4.8	2	16.7	9	75.0	1	8.3
Mediosde enseñanza	18	7.2	7	38.9	5	27.8	6	33.3
Medios de comunicación	38	15.2	13	34.2	15	39.5	10	26.3
Profesor y medios de comunicación	14	5.6	8	57.1	3	21.4	3	21.4
Formación del profesor	24	9.6	3	12.5	11	45.8	10	41.7
TOTALES	250	100	86	34.4	9	36.4	73	29.2
					164		65.6%	

Tabla Nº 1. Resumen valoración de indicadores, según dimensiones

En la primera columna vemos cómo la Dimensión A ("TELEVISIÓN") aparece con un mayor número de indicadores (un total de 102, que suponen un porcentaje del 40.8%). Por el contrario, la Dimensión C ("RELACIONES ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACIÓN") tiene el menor numero de estos, siendo su frecuencia 12 y el porcentaje 4.8%. En la columna de los indicadores valorados positivamente encontramos que son las nombradas con anterioridad (Dimensiones A y C) las que destacan con una frecuencia mayor y menor, respectivamente. Sin embargo, los porcentajes nos indican que es la Dimensión F ("PROFESOR Y MEDIOS DE COMUNICACION") la que alcanza un valor mas elevado de indicadores valorados positivamente (57.1%), ya que del total de los 14 que componían esta dimensión, 8 han sido valorados positivamente. En el extremo opuesto, en la Dimensión G ("FORMACION DEL PROFESOR") la tendencia es que solo tres indicadores de un total de 24 han sido valorados positivamente, con lo cual su porcentaje queda reducido al 12.5%.

En resumen, de los 250 indicadores el 65.6% ha sido valorado negativamente mientras que solo el 34.4% lo ha sido positivamente.

3.1.1.4. disposición de los ítems del cuestionario

Seguidamente, con los indicadores valorados positivamente, se realizó la 1ª versión del cuestionario. Constaba de 98 ítems, de los cuales muchos de ellos eran abiertos, siendo estos ventajosos en cuanto que proporcionan información bastante amplia pero teniendo también el inconveniente de llevarnos a confusiones y ambigüedades en sus respuestas; por lo tanto, el equipo procedió a cerrarlos, ya que de esta forma obtendríamos una información del tema mas concreta y concisa de cara a su análisis.

Una vez reformulados los ítems, se llevó a cabo un análisis semántico y más exhaustivo de Estos, rechazando algunos de ellos ya que los consideramos demasiado abstractos o ambiguos, y que podían llevar a confusión a los profesores en su interpretación, inducían a una respuesta, etc., como por ejemplo:

- "¿Considera conveniente que se enseñen a los alumnos técnicas de análisis de la televisión?",

- "El consumo diario de varias horas de programación televisiva, ¿es para usted una "actividad" de carácter pasivo (tanto física como psíquicamente)?", o

- “¿Que tipo de periódicos o revistas lee con más frecuencia?".

Esta revisión también nos llevo a la conclusión de existía cierto solapamiento en algunas ocasiones, es decir, varios ítems eran muy similares entre si, con lo cual se fueron complementando unos con otros para eliminar duplicaciones. Por ejemplo, el litem 12 con los ítems 77 y 78:

- "¿Cree que influyen la clase y la situación social en el tipo de programas televisivos que se eligen?",

- "¿Piensa que influyen el lugar de origen y la residencia, el nivel educativo, el tipo de trabajo que realiza y la expectativa de movilidad social en el modo de recibir los mensajes de televisión?", y

- "¿Cree que influyen la clase social, el genero y la edad al que pertenece el publico en el modo de percibir y reproducir los mensajes de televisión?".

Otro ejemplo lo hallamos en el ítem 57, que se agregó al 75:

- ¿Existen, a su juicio, diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a sus opiniones sobre programas de televisión?", y

- “En general, ¿cree que dependiendo del genero masculino o femenino, existen diferentes preferencias ante los programas de televisión de entretenimiento o informativos?".

De estas modificaciones surgió la 2ª versión, que constaba de 51 Items. En esta se cambiaron formulaciones y planteamientos de algunos, debido a su ambigüedad, reiteraciones y posibles confusiones, lo cual dio lugar a la 3 versión del cuestionario. Por ejemplo, el ítem "¿Considera adecuado que las técnicas de análisis de la televisión formen parte del curriculum?", fue modificado de la siguiente manera: "¿Considera adecuado que el análisis de la televisión forme parte del curriculum?".

Esta versión del cuestionario fue realizada primero por varios profesores con experiencia docente tanto de Educación Primaria como de Secundaria y posteriormente por los miembros del equipo , todo ello con la finalidad de saber que opinaban sobre el cuestionario en lo referido a los siguientes aspectos:

- Tiempo de realización,
- Dificultad,
- Redacción,
- Ambigüedad,
- Abstracción,
- Reiteraciones, etc.

Tras la realización del cuestionario, tanto por parte de los profesores como por los miembros del equipo, se procedió a debatir las sugerencias aportadas por ambos sectores sobre los aspectos mencionados anteriormente.

De este debate surgió la 4ª versión del cuestionario, que constaba de 52 ítems, llegando a ella tras una serie de modificaciones:

- Eliminación de ítems,
- Cambios en su redacción, y
- división de ítems.

De entre los ítems que se eliminaron para esta ultima versión, citamos, por ejemplo " ,Por que canales temáticos de televisión se inclinaría usted?".

De entre los que se modifico su redacción destacamos "Señale, desde su perspectiva, las tres funciones principales que cumplen los programas de televisión en el momento de ser vistos", convertido finalmente en "Señale, desde su perspectiva, la/s función/es principal/es que cumplen los programas de televisión en el momento de ser vistos".

Y por ultimo, entre los Items que se dividieron se encuentra:

"Para usted la televisión publica es:
Una forma de reproducción social
Un modo de estabilización social y política
Una forma de ruptura o resistencia social
Un foro de debate y discusión democráticos"

El cual se convirtió en dos:

"Para usted, en general, la televisión publica es:
Una forma de reproducción social
Una forma de ruptura o resistencia social", y

"En general, usted piensa que la televisión publica es:
Un modo de estabilización social y política
Un foro de debate y discusión democráticos".

Finalmente, señalar que el cuestionario definitivo (5ª versión) se elaboró además en base a una serie de criterios:

- Teniendo en cuenta que existen varios tipos de respuestas (dicotómicas, abiertas o libres, politómicas, de ordenación, valoración según escala tipo Likert...); se intentó eliminar el mayor numero de respuestas abiertas, optando por las restantes mencionadas.

- También se considero la dificultad de la pregunta, de modo que no quedasen varias de valoración y/o de ordenación seguidas.

- Se intento respetar las dimensiones en las que se agrupaban, pero finalmente pudo realizarse en su totalidad, ya que se opto por priorizar el criterio de no cansar en exceso al profesor que contestara el cuestionario.

- Otro de los criterios fue el de respetar el formato, para que así un litem no quedara dividido.

3.1.2. Descripción del instrumento

El instrumento utilizado para la obtención de datos en la fase I de nuestro estudio consta de un total de 67 Items de los cuales 52 componen el cuestionario propiamente dicho y 15 están referidos a distintos datos de identificación: personales, profesionales, del centro y sobre la existencia en el mismo de algún proyecto de innovación y experimentación en relación con medios didácticos y/o nuevas tecnologías (Anexo Nº 5).

Los ítems que componen el cuestionario podemos dividirlos, según el tipo de respuesta solicitada, en cinco grupos:

- Preguntas cerradas dicotómicas
- Preguntas abiertas o libres
- Preguntas de elección de respuesta múltiple o politómicas
- Preguntas de ordenación de respuesta
- Preguntas de valoración mediante escala tipo Likert (1 a 4)

Existen diferencias en cuanto al numero de ítems de cada una de las tipologías mencionadas anteriormente. Así, podemos observar que aparecen 13 preguntas cerradas dicotómicas que suponen aproximadamente el 25% del total; solamente nos encontramos con una pregunta abierta en la que se pide al profesor que exponga tres actividades que recomendaría a sus alumnos para evitar el consumo diario de varias horas de televisión; 27 son las preguntas del tipo de elección de respuesta múltiple que suponen alrededor del 50% del conjunto; respecto a las preguntas de ordenación de respuesta podemos ver que sólo hay 3; por ultimo, de las preguntas de valoración mediante escala tipo Likert (1 a 4) contamos con un total de ocho.

En el Cuadro Nº 5 mostramos en forma de esquema la distribución de Items, tanto de identificación como de contenido, del Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva (CPPT).

DIMENSIONES		ÍTEMS
I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Datos personales		Edad, Sexo, Titulaciones académicas
Datos profesionales		Experiencia docente, Situación administrativa, Antigüedad en el centro, Asignatura/s o nivel/es que imparte, Cargo
Datos del centro		Localización, Titularidad, Tipo, Tamaño, Ubicación, Nivel
Existencia de algún proyecto de innovación y experimentación en relación con medios didácticos y/o nuevas tecnologías		
II. CUESTIONARIO		
A. TELEVISIÓN	Hábitos y preferencias como televidentes	2, 3, 18
	Visión de la televisión	15, 24, 49
	Opinión de niños y adultos como televidentes	4, 5, 20, 22, 23
	Televisión y curriculum	1, 11, 26, 28
	Efectos de la televisión	6, 8, 13, 14, 16, 17, 27
	Funciones de la televisión	7, 9, 12, 29
	Alternativas a la televisión	21
B. ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN AV		25, 32, 33, 34
C. RELACIONES ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACIÓN		19, 35, 39
D. MEDIOS DE ENSEÑANZA		30, 31, 36, 38, 40
E. MEDIOS DE COMUNICACIÓN		10, 41, 42, 43, 46
F. PROFESOR Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN		37, 44, 45, 47
G. FORMACIÓN DEL PROFESOR		48, 50, 51, 52

Cuadro Nº 5. Dimensiones y distribución de ítems del cuestionario CPPT

En el Cuadro Nº 5 destacan en negrita nueve ítems que consideramos relevantes en relación a los objetivos que perseguimos en nuestro estudio y que pueden ser especialmente discriminativos de la visión que tienen los profesionales de la educación del medio televisivo.

?? Los ítems 14, 31, 32 y 33 nos proporcionan información acerca del profesor como enseñante con televisión en áreas y materias curriculares. Mientras que el ítem 31 se refiere a la frecuencia con la que los profesores usan vídeo y televisión en sus clases, los ítems 32 y 33 nos indican dónde y como debe insertarse la enseñanza de los medios de comunicación. Por otro lado, el ítem 14[6] es indicativo de aspectos instructivos que la televisión puede facilitar.

?? Los ítems 7, 8 y 26 son significativos en referencia al profesor como educador en actitudes y valores con programas de televisión, ya que pueden ayudarnos a discernir la actitud que el

[6] "En general, ¿piensa usted que la televisión influye en el mejor conocimiento de ciertos contenidos (flora y fauna, geografía, física, arte...)?

docente tiene ante la televisión y, por tanto, que se supone transmite a sus alumnos.

?? Los ítems 2 y 41 pueden darnos una idea global acerca de los hábitos y preferencias del profesor como televidente. En ellos se pregunta sobre cuando, con quien, tiempo de visionado y tipos de programas que el profesor suele elegir y cuales son sus preferencias en cuanto a medios de comunicación.

La distinción entre el profesor como enseñante y como educador pensamos que es significativa de cara al análisis, por parte de los profesores, de la programación televisiva en si misma (incluyendo no solo los programas sino también la publicidad). En este sentido, indagamos si consideran que la televisión influye en el mejor conocimiento de ciertos contenidos (flora y fauna, geografía, física, arte...), si una de sus funciones puede ser la de evaluación de los contenidos aprendidos, si los conocimientos adquiridos por los niños provienen especialmente de la televisión, etc. al mismo tiempo que es valida para promover actitudes positivas ante el conocimiento y análisis de problemas sociales tales como el racismo, xenofobia, SIDA, marginación, destrucción de la naturaleza...

Además, señalar que de la relación de indicadores valorados positivamente que se puede consultar en el Anexo Nº 4 del Volumen II, los que finalmente están representados en el cuestionario son los que incluimos seguidamente, a modo de esquemas que muestran la correspondencia indicadores-ítems, según los correspondientes a cada una de las dimensiones que venimos utilizando en esta fase:

Televisión:

Indicadores	Ítem
Visionado de televisión	1
Hábitos o pautas de visionado de televisión	3
Datos de recepción	4
Sexo, violencia y publicidad	16
Hábitos de visionado	2
Televisión y lectura	6
Funciones de los programas	7
Publicidad	12
Funciones de la TV	9
Selección de programas	11
Conocimiento social a través de la TV	8

Televisión, vocabulario y conocimientos	13, 14
Televisión como fuente de información	15
Preferencias televisivas	18
Hábitos o pautas de visionado de televisión	5, 20
Televisión y violencia	26
Efectos negativos de la televisión	17
La televisión como “guardería”	22
Efectos de la televisión sobre la salud	27
Exposición a la TV	21, 23
Televisión y adquisición de conocimientos	28
Propuestas de uso de la televisión	29
Función de estabilización	24, 49

Enseñanza de la comunicación AV:

Indicadores	**Ítems**
Educación audiovisual	32
Educación audiovisual como asignatura	33
Género	25
Metodología de trabajo con TV	34

Relaciones escuela-medios de comunicación:

Indicadores	**Ítems**
Influencia de la escuela sobre los medios	19
Noticias sobre la escuela	35, 39

Medios de enseñanza:

Indicadores	**Ítems**
Utilización de los medios	30
Nuevas tecnologías	31
Integración en la educación	36
La TV como recurso didáctico	38
Tipos de aprendizaje	40

Medios de comunicación:

Indicadores	**Ítems**
Preferencias según género	41
Mediación del entorno	10
Incidencia e los medios de comunicación	43

Publicidad	42
Medios de comunicación social	46

Profesor y medios de comunicación:

Indicadores	**Ítems**
Actitud docente	45
Colaboración educadores-creadores de programas	47
Educadores y TV	37
Influencia de la familia	44

Formación del profesor:

Indicadores	**Ítems**
Formación del profesorado	48
Formación de profesores	52
Formación del profesor	50, 51

A su vez, también podemos clasificar los ítems del cuestionario en tres grandes grupos:

- **Medios de Comunicación** (en el que se puede incluir todo lo referido a Comunicación audiovisual y Educación en materia de comunicación),

- **Medios de Enseñanza** (que incluye la integración curricular de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), y

- Televisión.

Como podemos ver en la Figura Nº 5, tanto los ítems que pertenecen a los Medios de Comunicación como los que se incluyen en los Medios de Enseñanza se pueden relacionar con los ítems referidos a la Televisión.

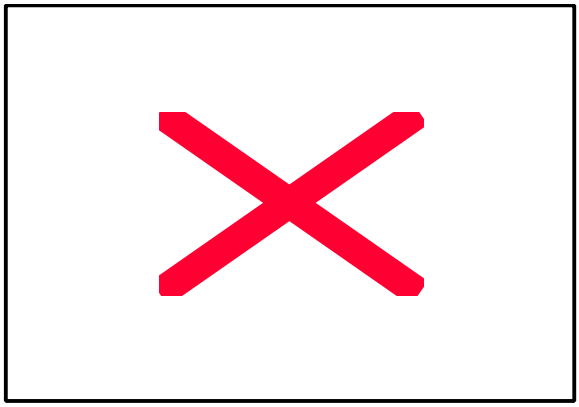


Figura Nº 5. Ambitos de clasificación de los ítems del cuestionario CPPT

La distribución de los ítems en estas tres categorías se realiza conforme se indica en el Cuadro Nº 6.

CATEGORIAS	**ÍTEMS**
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	15, 16, 18, 24, 26, 28, 32, 33, 35,41, 42, 43, 46, 49,, 50, 51 y 52
MEDIOS DE ENSEÑANZA	1, 8, 9, 11, 13, 14, 19, 21, 29, 30, 31, 34, 36, 38, 40, 45 y 48
TELEVISIÓN	2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 17, 20, 22, 23, 25, 27, 37, 39, 44, 47

Cuadro Nº 6. Distribución de ítems en categorías

3.1.3. población

Como es evidente en una investigación es muy difícil y costoso abarcar toda la población; por esto es necesario muestrearla, lo que significa tomar una parte de la misma para investigarla en lugar de la población total. Pero no es valida cualquier muestra sino que la que elijamos habrá de ser representativa de las características de la población que son importantes para la investigación. Por tanto el procedimiento de muestreo debe ser tal que asegure la representatividad.

La población de la que se parte en nuestra investigación son todos los centros de Educación Primaria y/o EGB y de Secundaria tanto públicos como privados y concertados de las ocho provincias andaluzas.

El acceso a esta población ha sido a través de la información aportada por la Secretaria General Técnica de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Nos dirigimos a esta entidad solicitando la información siguiente:

- Nombre del centro.
- Dirección completa.
- Teléfono del centro.
- Nivel (Infantil/Primaria-EGB/Secundaria-BUP-FP) .
- Numero de profesores del centro.

La información requerida nos fue facilitada por el Gabinete de Estadística a través de soporte informático; dos bases de datos[7] que contenían los siguientes campos:

1. – Nombre
- Domicilio
- Localidad
- Municipio
- Provincia
- Código Postal
- Titularidad
- Teléfono

2. - Nombre
- Domicilio
- Provincia
- Código Postal
- Teléfono
- Municipio
- Localidad
- Titularidad

La información correspondiente a "nivel" y "titularidad" queda recogida en la Tabla Nº 2.

[7] GENEGB18.DGF y GENMED18.DBF (con 2978 y 864 registros, respectivamente)

PROVINCIA			CENTROS				PRIMARIA-EGB				MEDIAS			
			PRIMARIA-EGB		MEDIAS		Públicos		Privados		Públicos		Privados	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Fr.	%
Almería	307	15	247	12	60	3	213	10	34	2	47	2	13	1
Cádiz	573	29	433	22	140	7	335	17	98	5	89	4	51	3
Córdoba	407	20	321	16	86	4	244	12	77	4	53	3	33	1
Granada	527	27	417	21	110	6	315	16	102	5	67	4	43	2
Huelva	244	12	188	9	56	3	160	8	28	1	43	2	13	1
Jaén	355	18	275	14	80	4	226	11	49	3	65	3	15	1
Málaga	658	33	525	26	133	7	352	17	173	9	84	4	49	3
Sevilla	777	39	581	29	196	10	422	21	159	8	133	7	63	3
TOTALES	3848	193	2987	149	861	44	2267	112	720	37	581	29	280	15

Tabla Nº 2. Distribución de los centros a los que se ha enviado cuestionario, en función del "nivel" y la "titularidad"

Los datos mas interesantes que nos aporta la Tabla Nº 2 son:

- El numero total de centros en Andalucía es de 3848 de los que 2987 son de Educación Primaria y/o EGB[8] en el curso 1994-95 y el resto (861) son de Enseñanzas Medias.

- La distribución por provincias no es homogénea. Provincias como Sevilla, sobrepasan los 750 centros mientras que Huelva no llega a los 250 en total.

- En los 3848 centros a los que hemos hecho alusión anteriormente se incluyen tanto los de titularidad publica como privada. La distribución de los mismos es de 2848 públicos (2267 de Primaria y 581 de Medias) y 1000 privados (720 + 280). La relación por tanto es aproximadamente 3/1, aunque esta proporción ni es regular en todas las provincias ni en todos los niveles, ya que por ejemplo en Granada si se cumple en Primaria (es 315/102) pero en cambio no se cumple en Medias (67/43).

3.1.3.1. Método de muestreo

Como la información no era totalmente completa (faltaba el numero de unidades de cada centro o el numero de profesores del mismo) uno de los primeros pasos fue contactar telefónicamente con los

8

colegios para conocer, entre otras cosas, el numero de unidades de que disponía el centro.

A la hora de seleccionar el método de muestreo optamos lógicamente por un muestreo de tipo probabilístico ya que este tipo de muestreo (basado en el principio de equiprobabilidad) nos asegura en mayor medida el que cualquier individuo de la población tenga las mismas posibilidades de formar parte de la muestra con lo que aseguramos la representatividad en mayor medida.

De entre los métodos probabilísticos mas usuales (muestreo aleatorio simple, sistemático, estratificado y/o por conglomerados) hemos considerado que era el muestreo aleatorio estratificado el mas adecuado en este caso, ya que a través de el podemos obtener la muestra de una población de tal forma que se encuentren representados todos los estratos de la misma de una forma proporcional (al tomar muestras representativas de cada uno de los estratos).

Ya que la población total (3848 centros) era obviamente inabarcable para nuestras posibilidades, se decidió trabajar solo con el 5% de la población total, aunque extremando el cuidado en la representatividad de los estratos. Así que de cada uno se selecciono este porcentaje quedando la muestra en 193 centros de los que 149 fueron de [8]Educación Primaria y 44 de Secundaria. Dentro de los de Primaria 112 eran públicos y 37 privados. En Secundaria 29 eran públicos y 15 privados.

A las variables consideradas hasta ahora para seleccionar la muestra por estratos (el nivel -Primaria/Secundaria- y la titularidad -publico/privado-) se añadió una tercera, de la cual poseíamos información también aportada por el Gabinete de Estadística de la Junta de Andalucía. Se trata de la localidad, respecto de la que consideramos la siguiente distinción: centros de la capital/centros rurales en localidades con varios/centros únicos en la localidad. Este ultimo aspecto queda recogido en Tabla Nº 3.

[8] Hacemos esta distinción ya que no todos los centros tienen implantada aún la educación Primaria y Secundaria tal como se recoge en la LOGSE

PROVINCIA	N	%	CENTROS				PRIMARIA-EGB						MEDIAS					
			PRIMARIA-EGB		MEDIAS		Centros capital		Centros en localidades con Varios		Centros únicos en localidad		Centros capital		Centros en localidades con Varios		Centros únicos en localidad	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Almería	307	15	247	12	60	3	68	3	93	5	86	4	26	1	19	1	15	1
Cádiz	573	29	433	22	140	7	40	2	341	17	52	3	29	1	95	5	16	1
Córdoba	407	20	321	16	86	4	114	6	128	6	79	4	41	2	39	2	6	0
Granada	527	27	417	21	110	6	105	5	115	6	197	10	55	3	38	2	18	1
Huelva	244	12	188	9	56	3	53	3	67	3	68	3	24	1	18	1	14	1
Jaén	355	18	275	14	80	4	37	2	138	7	100	5	14	1	51	2	15	1
Málaga	658	33	525	26	133	7	137	9	207	10	131	7	63	3	51	3	19	1
Sevilla	777	39	581	29	196	10	209	10	298	15	74	4	98	5	75	4	23	1
TOTALES	**3848**	**193**	**2987**	**149**	**861**	**44**	**763**	**40**	**1387**	**69**	**787**	**40**	**350**	**17**	**386**	**20**	**126**	**7**

Tabla Nº 3. Distribución de los centros a los que se ha enviado cuestionario, en función del "nivel" y la "localidad"

Como puede apreciarse en la Tabla Nº 3, tratamos de obtener una muestra de centros de Educación Primaria en la que 40 pertenecieran a la capital, 69 a localidades rurales con varios centros y 40 fueran centros únicos en la localidad. En Medias los datos correspondientes a los tres estratos son 17, 20 y 7, respectivamente.

3.1.4. Procedimiento de aplicación

En la aplicación del instrumento se procedió de acuerdo con los siguientes pasos:

1º.- Primer contacto telefónico con los centros seleccionados.

Una vez realizada la elección al azar de centros utilizando tablas de números aleatorios al efecto, cada miembro del equipo se responsabilizó de una de las ocho provincias andaluzas y llevó a cabo contactos telefónicos con diferentes centros con el objeto de comenzar el envío de cuestionarios a los mismos. Se trataba de que conocieran el proyecto y al mismo tiempo obtener información sobre su predisposición a colaborar con nosotros; aparte de obtener algunos datos de los que

carecíamos como el numero de unidades y/o profesores del centro y la dirección completa con el código postal.

De cada llamada se llevaba una ficha (Anexo Nº 6) que previamente elaboramos con el siguiente formato:

NOMBRE DEL CENTRO:
DIRECCIÓN:
TELÉFONO:
PERSONA DE CONTACTO:
DISPONIBILIDAD PARA COLABORAR:
Nº DE UNIDADES O PROFESORES DEL CENTRO:

Si alguno de los centros con los que contactábamos no estaba dispuesto a colaborar de antemano, se seleccionaba otro centro - también al azar- con las mismas características.

2º.- Envío de los cuestionarios a los centros.

Una vez confirmado el deseo de colaboración de los centros,su dirección completa y el numero de profesores procedimos a enviar los cuestionarios.

El numero de cuestionarios enviados se encontraba en relación al numero de unidades y/o profesores, establecido del siguiente modo:

- PRIMARIA. Hasta 8 unidades .....1 Cuestionario
  De 9 a 16 unidades .....2 Cuestionarios
  De 17 en adelante ..... 3 Cuestionarios

- SECUNDARIA. Hasta 16 profesores .....1 Cuestionario
  Más de 16 profesores ..... 2 Cuestionarios

Enviamos a cada centro junto a los cuestionarios un sobre franqueado con la dirección en etiqueta para facilitar la devolución.

En las Tablas Nº 4 y Nº 5 mostramos la distribución de cuestionarios enviados a los centros seleccionados según provincias y el total de cuestionarios enviados a las diferentes provincias, respectivamente.

	PRIMARIA				MEDIAS		
	1	2	3	TOTAL	1	2	TOTAL
Almería	1	7	4	12	-	3	3

Cádiz	2	11	9	22	3	4	7
Córdoba	1	4	11	16	1	3	4
Granada	6	9	6	21	2	4	6
Huelva	-	6	3	9	1	2	3
Jaén	2	3	9	14	-	4	4
Málaga	3	7	16	26	4	3	7
Sevilla	5	10	14	29	2	8	10
				149			44

Tabla N° 4. Distribución del numero de cuestionarios enviados a los centros, según provincias

	PRIMARIA	MEDIAS	TOTAL
Almería	27	6	33
Cádiz	51	11	62
Córdoba	42	7	49
Granada	42	10	52
Huelva	21	5	26
Jaén	35	8	43
Málaga	65	10	75
Sevilla	67	18	85
			425

Tabla Nº 5. Total de cuestionarios enviados a las diferentes provincias

Se trato de llevar un control de fechas tanto de salidas como de entradas de los cuestionarios. Estos se enviaron durante los meses de Febrero y Marzo de 1995 y a comienzos de Mayo se había recibido un porcentaje superior al 50%.

3º.- Recogida de cuestionarios.

Dado que en esta fecha (Mayo-95) el porcentaje de respuesta parecía insuficiente, se llevó a cabo un segundo turno de llamadas a los centros para asegurarnos de que los cuestionarios habían llegado y para saber si los profesores estaban aun dispuestos a contestarlos. La información obtenida fue muy variada (algunos centros no habían recibido los cuestionarios, otros los habían extraviado, otros los habían mandado pero nosotros no los habíamos recibido, algunos los iban a contestar aunque aun no lo habían hecho...).

Así, se procedió a enviar cuestionarios donde no habían llegado (siguiendo el mismo procedimiento) para lograr alcanzar un mayor nivel de respuesta respecto del numero de cuestionarios que nos habíamos planteado en un principio. Con ello llegamos a alcanzar el 65% de respuesta (un total de 276 cuestionarios), según indicamos seguidamente en el Capitulo 4.

3.1.5. Instrumentos empleados en el análisis estadístico de los datos

La información recogida mediante los cuestionarios se proceso en ordenador componiendo una matriz principal de datos de 276 sujetos por 187 variables soportada en lenguaje ASCII para facilitar su análisis con la aplicación de un paquete estadístico.

El formato de dicha matriz aparece en el Cuadro Nº 7.

```
FORMAT = '(1F3, 7F1, 1F2, 1F1, 1F2, 65F1/
           80FX/
           31FX, 49X)'
```

Cuadro Nº 7. Formato de la matriz de datos en ASCII

Una vez preparados de esta manera, los datos fueron sometidos a análisis con la aplicación del paquete estadístico BMDP.

El paquete BMDP para análisis estadístico de datos cuantitativos mediante el empleo de ordenador personal compatible, ha sido desarrollado por diversos investigadores especialistas en estadística en el entorno del departamento de Biomatemáticas de la Universidad de Los Angeles en California. El paquete permite (Brown, Engelman y Jennrich, 1990), en cuanto a lo que nosotros nos interesa, tanto el empleo de técnicas de análisis descriptivo univariado, bivariado y multivariado, como el desarrollo de análisis mas complejos de reducción factorial y agrupación de los datos que faciliten la visión comprensiva y globalizadora de las relaciones entre los sujetos y las variables, que en coherencia con los objetivos de investigación marcados, nosotros necesitamos. Hemos utilizado la versión de 1993 del programa estadístico con licencia para la Universidad de Granada.

El análisis estadístico que hemos llevado a cabo es el análisis descriptivo básico global, con el que hemos obtenido una panorámica general de la población de profesores andaluces, datos personales y profesionales, así como de su perspectiva sobre la programación televisiva, los medios de enseñanza y de comunicación, la enseñanza

de la Comunicación Audiovisual, y sus necesidades formativas a este respecto.

Hemos empleado el programa BMDP2D, que nos facilita una descripción detallada de los datos que incluye: histograma simple para cada variable, medidas de estimación (media, mediana y moda), medidas de desviación (desviación típica, error típico de la media y error típico de la mediana), intervalo de la medida que marcan los valores extremos de las puntruaciones, la mitad del rango intercuantil y los intervalos de confianza superior e inferior al 95% para la media.

El programa ofrece cuatro posibilidades para el desarrollo de sus cálculos:

(a) Programa BMDP2D.1 para el calculo de estadísticos descriptivos, frecuencias e histograma de cada variables.

(b) Programa BMDP2D.2 sobre las alternativas para la media de la muestra y el test de normalidad de Shapiro y Wilk.

(c) Programa BMDP2D.3 para el redondeo de los datos antes del análisis.

(d) Programa BMDP2D.4 para la representación de los datos.

Nosotros hemos utilizado la primera opción (BMDP2D.1) para la matriz general de los datos. Su empleo nos ha ofrecido una visión global de la muestra y la distribución de los datos, que presentamos en el siguiente Capitulo.

3.2. Fase II

Seguidamente pasamos a caracterizar el marco de referencia metodológico de la segunda fase de la presente investigación (curso 95-96). Nos referimos en un primer momento al significado de la metodología cualitativa y los estudios de caso con carácter global, para en un segundo momento describir de modo particularizado el diseño seguido en nuestro caso (participantes en el estudio y entrevista como instrumento de recogida de datos cualitativos), así como el procedimiento y las herramientas informáticas para el análisis de la información obtenida.

3.2.1. Metodología cualitativa y estudios de caso

El enclave metodológico de esta fase de la investigación pertenece al tipo de estudios naturalistas, eminentemente cualitativos, frente a aquellos otros cuantitativos, correlacionales o estadísticos, que

predominaron con exclusividad durante varias décadas en el estudio de la enseñanza.

El uso de métodos cualitativos comienza a finales de los años 60 cuando aparecen por vez primera ejemplos del empleo de estos en la investigación evaluativa. En el pasado, el péndulo osciló excesivamente hacia el lado cuantitativo tanto en el paradigma como en el método y el debate permitió que los evaluadores tomaran conciencia de ese desequilibrio (Cook y Reichardt, 1986). Este nuevo tipo de estudios cualitativos comenzó con los relatos que los antropólogos denominaron etnográficos (descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran "ethnoi"), a través de los que se podían estudiar los grupos humanos en términos del sentido que tenia cada miembro para los demás. Otras corrientes realizaron también aportes significativos, como la sociología escolar de Chicago o los trabajos cualitativos sobre la enseñanza que durante la década de los 60 aparecieron en Inglaterra (Stenhouse y colaboradores) y en la de los 70 en EE.UU., Australia, Nueva Zelanda y Alemania.

Los enfoques son muy variados, y entre ellos se han venido incluyendo entre otros: etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudio de casos, interaccionista-simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo.

De cualquier modo, lo que hace que un trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales y no al procedimiento de recopilación de datos, ya que una técnica de investigación no constituye un método de investigación en sentido estricto. Es por ello que para Erickson (1989) el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, mas que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resultan apropiados para el estudio de ese contenido.

Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se deberá a lo que pueden aportar estos estudios acerca de sus objetivos esenciales:

a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje,

b) el carácter de la enseñanza como uno de los aspectos del medio sobre los que realizar la indagación, y

c) la naturaleza y el contenido de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

La cuestión en definitiva es ,como podemos comprender la naturaleza de la enseñanza?, y dado que "los datos por si solos no nos lo dicen, hay que interpretarlos en el contexto de ciertas presuposiciones teóricas acerca de la naturaleza de las escuelas, la enseñanza, los niños y la vida en el aula" (Erickson, 1989, 21 1).

En nuestra investigación nos encontramos ante la interpretación de dos elementos fundamentales: el profesor y la televisión. La situación de los mismos respecto de la enseñanza aparece representada en la Figura Nº 6, en la que dibujamos el contexto de la visión del profesor como mediador. En principio, estimamos la caracterización del profesor como elemento indispensable y la televisión como elemento necesario si tenemos en cuenta la evolución de la escuela, cada vez mas acelerada hacia la inclusión de los medios en el curriculum, debido a la influencia también cada vez más extendida, poderosa e importante de los medios de comunicación en la sociedad.

No podemos olvidar que hoy en día la televisión es un elemento de la vida cotidiana. Su visionado, en mayor o menor medida, es común en todos los colectivos sociales y, como no, en el entorno escolar. Por este motivo, es necesario conocer el grado de influencia tanto en alumnos como en profesores, los juicios que de la misma hacen estos últimos y a partir de esas valoraciones el modo en que podríamos utilizarla para obtener de ella el máximo rendimiento en beneficio del proceso de ensehanza-aprendizaje.

Figura Nº 6. Contexto de la visión del profesor como mediador

Es por esto que el punto de partida ha sido conocer las concepciones, preferencias y visiones del profesorado (como receptor, como enseñante y como educador) sobre la televisión. Esta información nos la proporcionan tanto los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario CPPT - principal instrumento de la primera fase de la investigación- como de las entrevistas en profundidad realizadas en esta segunda fase cuya metodología nos encontramos describiendo. A partir de esta información intentamos conocer cuales son los problemas (tanto a nivel de actitud, formación, disponibilidad, organización, etc.) con los que se encuentran los docentes en su practica para la inserción de los medios en el curriculum y mas concretamente de la televisión . A partir de este conocimiento , la siguiente etapa debería consistir en elaborar de forma conjunta y ofertar materiales que aportaran:

- Ideas base sobre las que pudiesen reflexionar los profesores (en torno al uso de la televisión en la enseñanza);

- Alternativas o formas de hacer para un mayor y/o mejor uso del medio televisivo (en cuanto a formación, preparación de materiales curriculares, etc.)

Para justificar el primer elemento, nos situamos en uno de los principales programas de investigación en el estudio de la enseñanza, el de cognición practica del profesor y toma de decisiones (Shulman, 1989). Se trata de los estudios sobre conocimiento del profesor que, a diferencia de otros programas, se caracterizan por la utilización de una metodología homogénea en cuanto a la utilización de instrumentos de recogida de información, ya que este tipo de investigación se suele llevar a cabo:

> "a través de una combinación de historias orales intelectuales entrevistas continuas a /o largo de un período de uno o dos anos durante la formación del profesor y su iniciación en la enseñanza, observaciones sistemáticas de la planificación, la enseñanza y la evaluación retrospectiva, análisis de tareas simuladas que impliquen la selección y la critica de nuevos materiales docentes, y también observación y entrevistas en otros entornos" (Shulman, 1989, 66).

La investigación sale del laboratorio acercándose a una situación lo más natural posible, aunque Guba puntualiza que el termino "naturalista" describe un paradigma de investigación, no un método (Guba, 1983). Examina sus principales supuestos básicos, según un

análisis que le lleva a exponer la dependencia de los métodos de investigación. Por otra parte el proceso seguido es fundamentalmente inductivo, aunque no totalmente . Aunque existen unas líneas de indagación, ciertos términos pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que vayan produciéndose. Esta idea la expresa claramente Erickson:

> "En cuanto a los métodos del trabajo de campo; a veces se piensa que son netamente inductivos, pero ésta es una categorización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías especificas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y deducción estén en constante diálogo" (Erickson, 1989, 199).

Por ultimo, este tipo de investigación educativa tiene que ser. además de natural e inductiva, objetiva ya que al sacar la investigación del laboratorio y apoyarnos en una metodología cualitativa, los valores implícitos en las relaciones sociales pueden implicar una falta de rigor en las consideraciones . La objetividad exigida a los métodos en las Ciencias Sociales remite obligadamente al mundo de los valores y, al mismo tiempo , análisis del proyecto teórico que la sustenta. Nos instalamos con ello en un dominio propio del quehacer humano, que no es distinto del quehacer científico (Cook y Reichardt, 1986).

En investigación de campo (Erickson, 1989) los métodos deben responder a cuestiones como:

1- ¿ Que esta pasando?
2- ¿,Que significa eso para la gente implicada?
3- ¿Qué tiene que saber para ser capaz de hacer lo que hace?
4- ,Como se relaciona lo que pasa aquí con lo que pasa en el contexto social mas amplio?, y
5- ¿Cómo difiere lo que pasa aquí de lo que se ha encontrado en otros momentos y lugares?

La ventaja principal de un estudio de casos radica en que al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales (Shulman, 1986).

Relacionadas con las cuestiones anteriormente expuestas, cinco razones justifican su empleo en la presente investigación:

- invisibilidad de la vida diaria
- comprensión especifica en términos de detalles concretos
- significados locales
- comprensión comparativa de diferentes situaciones
- comprensión comparativa mas allá de las circunstancias inmediatas

La necesidad de plantear este tipo de estudio para analizar el conocimiento practico del profesor sobre la televisión se justifica atendiendo a estas razones, porque en definitiva tratamos de acceder a su estructura de conocimiento a través del estudio de la teoría que sostiene (mediante el estudio de sus verbalizaciones). Además, a ellas se añade la propia definición de conocimiento pedagógico de Woods (1987), por lo que se evidencia la adecuación del empleo de la etnografia como:

> "el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación. Al mismo tiempo informa y constituye la práctica de enseñar. No siempre es consciente ni de fácil exposición. Es sintético, pues reúne elementos separados (por ejemplo, de las distintas disciplinas) en un todo conectado, que es la orientación docente del maestro; implica conocimiento de la situación" (Woods, 1987, 16-17).

Como hemos indicado anteriormente, centramos nuestra investigación en el estudio de tres focos principales:

- el profesor como televidente (tipos de programas favoritos, preferencias en cuanto a cadenas, carácter de receptor y selección de visionado...)

- el profesor como enseñante (utilización de la televisión en su practica docente, actividades para el conocimiento del medio televisivo, aplicaciones , funciones , usos o posibilidad de integración de la televisión en el desarrollo de su Proyecto Curricular)

- el profesor como educador (actitudes visión de valores transmitidos por los programas de televisión, reproducción de ideología y valores...)

Fundamentalmente interesa el conocimiento que el profesor tiene sobre el medio televisivo, importándonos acceder a su posición como

receptor (gustos, preferencias...) y su visión como profesional, es decir, acerca de que influencia puede tener el visionado de televisión para sus alumnos y de que manera es consciente de ello ; cual es la utilización que hace de ese medio en su práctica docente y como cree que debería introducirse dentro del curriculum; de que manera contribuye la Administración a este hecho; en que medida la organización de los medios en el centro lo dificulta/facilita, etc.

Pero llegar a todos estos aspectos requiere el uso de un instrumento adecuado para indagar la estructura del pensamiento docente. La entrevista como instrumento de recogida de información puede sernos útil ya que permite obtener información procedente de las respuestas que han supuesto la reflexión del entrevistado en cuanto a los aspectos indicados. Pero esta tarea no es fácil ya que lo que se intenta es el acceso a estructuras de conocimiento tácito o implícito.

> "Las estructuras de conocimiento de los profesores son complejas y el acceder a ellas problemático" (Calderhead, 1988, 34).

Es por ello que mediante los estudios de casos y apoyándonos en las, entrevistas en profundidad hemos intentado obtener la mayor información posible en relación con los aspectos antes mencionados. Además, la propia dificultad que supone investigar estas complejas estructuras de conocimiento de los profesores es la que nos lleva a asumir los supuestos básicos del paradigma naturalista (Guba, 1983), considerando las siguientes dimensiones clave:

1. Métodos: preferimos los cualitativos.
2. Criterio de calidad: mas importante que el "rigor" es la "relevancia".
3. Fuente de la teoría: a pesar de que partimos de una conceptualización básica, preferimos la teoría que nace de los datos en si mismos.

Según lo anterior, no es la teoría sino los problemas los que guían y limitan el propio curso de la investigación. La teoría podemos decir que es un punto de referencia durante el proceso.

4. Tipos de conocimiento utilizados: según la distinción del conocimiento "proposicional" frente al "tácito" hemos intentado profundizar en este ultimo con objeto de acceder a esa serie de informaciones que están relacionadas con sentimientos, intuiciones, juicios y valores del propio enseñante.

5. Instrumentos: "intentamos utilizarnos a nosotros mismos como instrumento" (Guba, 1983) para obtener una mayor flexibilidad y calidad en la interpretación de la información obtenida (Erickson, 1 989).

6. Diseño: en nuestro caso se trata de un diseño abierto, que no ha llegado a estar definido sino en el transcurso de la investigación y que ha ido modificándose a medida que íbamos obteniendo datos.

A pesar de perseguir en principio algunos objetivos con carácter global, realizamos los contactos con los docentes sin una teoría a priori, hipótesis o cuestiones que delimitaran el problema.

7. Escenario: la investigación sobre el conocimiento del profesor en relación a la televisión se ha llevado a cabo en un contexto natural, en el mundo real de su propia familia y de su propio centro.

El presente estudio en esta etapa pretende ser. en definitiva, una aportación al planteamiento desarrollado por Shulman (1989) quien apunto para la década de los noventa la necesidad de establecer una literatura de casos y codificar sus principios, precedentes y parábolas, para que ello pudiese ser útil para la formación de profesionales reflexivos. La ventaja principal que nosotrosconsideramos en el estudio de casos es que al sumergirse en la dinámica de una única entidad social el equipo investigador puede descubrir hechos, procesos o pensamientos que posiblemente pasarían por alto si utilizaran otros medios mas superficiales, como el cuestionario utilizado en la Fase I. Es por esto que desde un principio ya se planifico una segunda fase cualitativa de recogida de datos que nos permitiera completar la información obtenida a través del cuestionario OPPT, ya que a través de la entrevista podíamos comprender el "como" y el "porque" de lo que los profesores decían así como ilustrar sus respuestas con ejemplos desde su interpretación personal.

Por otro lado, debido a que nos interesaba obtener la mayor cantidad de información posible, el criterio seguido para la selección de participantes ha sido mas que la representatividad, la homogeneidad/heterogeneidad (Lowick, 1980). Teniendo en cuenta la heterogeneidad de cara al establecimiento de contrastes, diversidad y riqueza en cuanto la información obtenida, la se lección de participantes en nuestro estudio de casos se realizo en base a una serie de variables que constituían los datos previos de cuestionario , tales como Edad, Sexo, Titulaciones Académicas, Experiencia Docente, Situación

Administrativa, Antigüedad en el Centro, Niveles que Imparte... (Cuadro Nº 8)

Para concluir esta sección, indicar que aunque es compleja la caracterización del tipo de estudio de casos realizado en la presente investigación, el trabajo de Marcelo y Parrilla (1991) nos permite describirlo como un estudio multi-caso (ya que estudiamos varios casos como unidad de análisis) que pretende hacer reflexionar a los entrevistados desde sus distintos papeles en la sociedad como padres, como profesores , como televidentes y como profesionales que reconocen la importancia de la utilización del medio televisivo en su practica docente.

3.2.2. Diseño del estudio

A continuación especificamos las características de los participantes en la Fase II del estudio (centros, profesores y procedimiento de selección de los mismos) y seguidamente los tipos y procedimiento de uso del instrumento utilizado para la recogida de información. Incluimos una breve referencia en cuanto a las estrategias de formación de entrevistadores, para concluir con una síntesis de la identificación del conjunto del material de campo de la segunda fase de la investigación.

3.2.2.1. Características de 108 participantes en el estudio

Para el diseño de la fase cualitativa del estudio sobre la visión de los profesores acerca de la televisión hemos utilizado dos niveles de medida: por un lado, datos obtenidos de los centros y, por otro, de los profesores con carácter individual. En ambos casos se trata de información conseguida a través de las conversaciones mantenidas con los docentes[9].

El análisis descriptivo de los rasgos de los profesores de los estudios de caso se estructura seguidamente, en un primer momento, en torno al procedimiento de selección y criterios seguidos para la demanda de colaboración. En un segundo momento nos ocupamos de la narración de los perfiles característicos tanto de los profesores informantes como de los centros en los que desarrollan su tarea profesional en la actualidad. En un tercer momento, presentamos a modo de resumen las principales cualidades que centros y profesores

[9] Veáse la transcripción literal completa de las mismas en el Apéndice Documental Anexo.

poseen respecto de medios y materiales audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías.

3.2.2.1.1. selección de los participantes

Los participantes en esta investigación han sido seleccionados mediante un "muestreo teórico", que se trata de:

> "Un muestreo que no pretende ser. representativo, o típico (tal propósito centra al investigador sobre similitudes y silo tiene sentido cuando se trata de generalizar)" (Guba, 1983, 160).

Es por ello por lo que para realizar una aproximación en el marco global de esta investigación, hemos realizado un estudio de casos, considerando adecuado el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos (Goetz y LeCompte, 1988) y uno o varios casos, en este caso, profesores.

La regla seguida para la selección de participantes ha sido , por tanto, mas que la representatividad estadística la "homogeneidad/heterogeneidad" (Lowick, 1980) para intentar obtener la mayor cantidad de información posible (es decir, diversidad aunque respondiendo a características de base comunes). También cabe plantearse con respecto a la elección de los sujetos de la investigación "el trabajo con los mejores profesores que se pueden encontrar", como señala Berliner (1986). Mas concretamente, de acuerdo con la fase I de la investigación los criterios seguidos en la selección de los participantes en nuestro estudio de casos fueron la representatividad respecto de una serie de variables que constituían los datos previos del cuestionario, tales como Edad, Sexo, Titulaciones Académicas, Experiencia Docente, Situación Administrativa, Antigüedad en el Centro, Niveles que imparte el profesor en la actualidad...

A partir de estas variables se procedió a la selección de cuatro profesores pertenecientes a otros tantos centros de Granada y su provincia. La distribución de sus características en relación con las variables anteriormente citadas aparece en el Cuadro Nº 8.

Los profesores seleccionados son:

- Profesora-A: (MDB)
- Profesor-B: (AGA)
- Profesora-C: (JMG)
- Profesor-D: (FRA)

		A	B	C	D
EDAD	Hasta 30			*	*
	De 31-50		*		
	Más de 50	*			
SEXO	Varón		*		*
	Mujer	*		*	
TITULACIONES ACADÉMICAS	Diplomado	*	*		
	Licenciado			*	
	Dip. Lic.				*
EXPERIÉNCIA DOCENTE	Hasta 3 cursos				*
	De 4 a 18		*	*	
	Más de 18	*			
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA	Propietario definitivo	*	*		
	Propietario provisional				*
	Interino				
	Contratado			*	
ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO	1er curso		*		*
	De 1 a 10			*	
	Más de 10	*			
NIVELES QUE IMPARTE	Infantil				
	Primaria/EGB	*	*		*
	Secundaria/EEMM			*	
CARGOS DIRECTIVOS	Cargo			*	
	No cargo	*	*		*
TIPO DE CENTRO	Público	*	*		*
	Privado concertado			*	
PROYECTO DE INNOVACIÓN	Proyecto				
	No proyecto	*	*	*	*
POBLACIÓN	Capital			*	
	+ de 50.000 hab.	*			
	- de 50.000 hab.		*		*

Cuadro Nº 8. Características de los profesores participantes en la fase 11 del estudio.

Como se puede apreciar en el Cuadro Nº 8, los participantes en el estudio responden a diferentes características (criterio de heterogeneidad) en cuanto a su edad, sexo, experiencia docente, titulaciones académicas, situación administrativa, antigüedad en el centro, desempeño de cargo directivo y niveles en los que ejercen en la actualidad.

Los centros en los que los profesores desarrollan su labor docente son asimismo distintos, siendo tres de ellos públicos y otro privado-concertado. Pertenecen a poblaciones diferentes de distintas zonas geográficas y finalmente difieren respecto del numero de unidades.

Una vez realizadas estas consideraciones previas, a continuación señalamos las características de centros y profesores colaboradores.

3.2.2.1.2. Los Centros

Han participado en este estudio profesores pertenecientes a cuatro centros, tanto urbanos como rurales, de Granada y su provincia. Uno de ellos (que a los efectos de la presente investigación identificamos como Centro-1) es un centro publico que esta situado en una localidad situada en el oeste de la provincia de Granada, con una población activa de mas de 30.000 habitantes. Otro también es publico y esta ubicado en una pequeña pedanía de la provincia (Centro-2). El tercer centro es privado-concertado, y se encuentra situado en una zona muy céntrica de la capital granadina. Por ultimo, el Centro-4 esta situado en otro pueblo de Granada, contando con una población que no supera los 10.000 habitantes.

Para la caracterización de los centros incluimos en Volumen Anexo referencia cartográfica de las distintas comarcas a las que pertenecen y datos sobre escolarización obtenidos del Mapa Escolar de Andalucía (Anexo Nº 1).

A continuación, pasamos a describir los principales rasgos cualitativos de cada uno de los centros que analizamos en esta investigación.

- **El Centro-1**

Situado en un pueblo de Granada cercano a la capital en una comarca con una población cercana a los 50.000 habitantes aproximadamente, es uno de los seis centros de Primaria públicos con

los que cuenta la población. En ella existen dos centros privados, un Conservatorio de Música, dos Institutos de Enseñanza Secundaria, Instituto de Bachillerato, etc.

El Centro-1 comenzó a funcionar en el curso 72-73. Posee una amplia superficie y dos edificios adscritos: por un lado, uno mas pequeño y de construcción mas reciente en el que se ubican los niveles de Preescolar/Educación Infantil y, por otro lado, un edificio mayor para los niveles de Primaria/EGB. Entre ambos, y a su alrededor, existe una gran superficie de zonas verdes (jardines) y recreativas. Este centro tiene una Residencia Escolar (Escuela-Hogar) muy cercana al mismo. El Centro de Profesores (CEP) de la localidad es otro de los edificios mas cercanos al centro.

Se trata de un colegio en el que predomina un nivel económico y cultural medio-bajo, debido a que casi todos los nidos proceden del campo, la mayoría pertenecen tanto al transporte diario como a la escuela-hogar. Es por esto que la profesora califica el nivel cultural del centro como "no muy alto", por las escasas condiciones económicas y culturales de los alumnos, ya que en su mayoría son niños pertenecientes a zonas rurales-comarcales de los alrededores de la localidad.

> "P.- ... mas bien son niños de zonas rurales los que tenemos, por eso el ambiente que tienen pues no es un nivel cultural muy alto y además, que las condiciones económicas que tienen esos niños... tampoco, ni condiciones económicas ni muchos medios porque en su casa pues no ven mucho ambiente de libros, ni mucho ambiente cultural"(P-A, E-1).

Por otra parte, cuenta con un elevado numero de unidades y de profesores; el centro consta de 23 unidades, correspondientes a Infantil/Preescolar y Primaria/EGB, además de una de Educación Especial y otra de Apoyo a la Integración. Su claustro esta formado por un total de 26 profesores, incluidos los especialistas. Es uno de los centros mejor dotado de la localidad, ya que cuenta con biblioteca, sala de sonido, sala de usos múltiples, laboratorio, sala de ordenadores, gimnasio y comedor. En años anteriores el centro tuvo varios talleres, periódico y emisora de radio escolar.

El claustro es muy estable, pudiéndose considerar, por una parte, los profesores que viven en el pueblo (que son la mayoría), y por otra los que "van y vienen a Granada. Debido a que la mayoría son del

mismo pueblo y los que se desplazan llevan muchos anos en el centro, el funcionamiento de este, a nivel de participación, colaboración y organización del profesorado es juzgado como aceptable por los propios profesores. Los profesores del centro son, en su mayoría, definitivos, repercutiendo este hecho también positivamente en su funcionamiento.

Los miembros del Equipo Directivo se muestran preocupados por promover buenas relaciones entre el profesorado, por la realización de todo tipo de actividades (tanto escolares como extraescolares) y por potenciar la comunicación con otros centros de la localidad.

Las relaciones entre los profesores son muy buenas, según la profesora, desde que comenzó el mandato del Equipo Directivo actual.

> "P.- Pues mira hay un ambiente también bastante cálido entre nosotros. Ha habido épocas que hemos tenido más problemas en los claustros, pero ahora, actualmente no se si será que el Director que tenemos es muy agradable y es muy buen compañero y parece pues... que estamos mas unidos" (PA, E-1).

En cuanto a las actividades realizadas a nivel de centro se pueden destacar las previstas anualmente en el Plan de Centro, entre otras la celebración del día de la Constitución, el día de la Paz, la Semana Cultural, el día de Andalucía y el Carnaval.

Actualmente no se realiza ningún tipo de actividades de experimentación e innovación educativa con medios didácticos. Sin embargo, hubo un tiempo en que si se organizaron este tipo de experiencias, las cuales fueron llevadas a cabo por varios docentes y se centraron en la creación de una emisora de radio escolar y de un periódico en el centro con la participación de profesores, padres y alumnos.

- **El Centro-2**

Es un colegio rural situado en la zona de los Montes Orientales (Granada), formado por dos localidades agrupadas en el mismo centro. La población varia de una localidad a otra, contando con un numero de habitantes de 900 y 350 respectivamente. Esta ultima es pedanía, es decir, no cuenta con Ayuntamiento propio.

Comenzó a funcionar como Colegio Publico Rural Agrupado (CPRA) hace tres años. En la localidad de mayor numero de habitantes

predomina especialmente la población escolar gitana, aunque, en general, en el pueblo no se aprecia tal caracterización.

Es posible considerar el centro como pequeño en cuanto a instalaciones; cuenta con un total de 10 aulas y 11 profesores, algunos de los cuales imparten docencia en ambas localidades. No tienen edificios cercanos; están aislados y situados cerca de la carretera.

Los profesores del centro no están en su totalidad integrados en el pueblo ya que solo un tercio tiene su vivienda en el de mayor numero de habitantes y el resto se marcha a la capital y a la localidad mas cercana y de mayor población. Esta situación repercute en el funcionamiento del centro ya que cada grupo tiene diferente posibilidad de asistir al centro de profesores al que pertenece el centro, situada en esta ultima, para realizar cursos de formación y perfeccionamiento.

En este colegio la situación administrativa de todos los profesores es la propiedad definitiva, excepto dos que se encuentran en comisión de servicios. Las relaciones entre el profesorado son muy buenas debido especialmente a que no hay un numero elevado de docentes en el mismo.

> "P.- Si, nos llevamos todos muy bien. Ahí no hay ningún problema" (P-B, E-1).

Los niveles que se imparten son desde Infantil/Preescolar hasta Octavo pero agrupados, es decir, en una misma aula existen niños de muy variadas edades pertenecientes a los diferentes niveles de Preescolar y EGB. La ratio es baja, llegando a sólo 11 6 12 alumnos por aula.

Por otro lado, el profesor-B expresa descontento por lo que respecta a dotación y en cuanto al nivel socioeconómico de los alumnos. El Centro-2 esta escasamente dotado a nivel de instalaciones y no dispone desalas especiales como aulas de usos múltiples y/o sala de ordenadores. El nivel socioeconómico de los alumnos/as del centro es bajo, ya que pertenecen a una zona muy desfavorecida de la provincia de Granada, que puede subsistir merced a la emigración temporal y a la protección del subsidio de paro agrícola.

> "P.- Hombre, yo lo veo que es mas bien bajo, porque es una zona muy rural, una zona pobre. Hay agricultura pero es también muy pobre. Hay cierta emigración temporal. Hay gente que va a coger

aceituna, la fresa..., después también hay mucha población gitana, por ejemplo, en tercero y cuarto la mitad de los niños son gitanos, entonces... el nivel..." (P-B, E-1).

Las actividades organizadas a nivel de centro coinciden con las que se realizan en el Centro-1, resaltando el día de la Constitución, el día de Andalucía, los juegos deportivos, etc.

En lo que respecta a actividades con medios, cabe destacar que se han llevado a cabo en el centro algunas, aunque hace tiempo. Mas concretamente, el profesor-B subraya la realización de un periódico mural, el revelado de fotografía y la existencia de una emisora de radio escolar.

- **El Centro-3**

Se encuentra situado en una zona céntrica de la capital granadina, teniendo por ello una situación particular y diferente a la del resto de los centros estudiados.

De carácter privado-concertado, cuenta con 19 unidades concertadas, correspondientes a Primaria/EGB y a un nuevo curso de Educación Secundaria Obligatoria y con 14 unidades sin concertar, de las cuales cuatro son de Educación Infantil y 10 de Bachillerato y COU. Es un centro de Reforma anticipada; en el curso 1995-96 se han implantado los niveles de Infantil, Primaria (menos Octavo de EGB) y un curso de Secundaria Obligatoria (Primero de ESO). El Centro-3 es considerablemente amplio, ya que cuenta con medio centenar de profesores aproximadamente.

"E.- Y los profesores... ¿cuantos profesores hay aquí? P-. Pues... E.- Es grande. P.- En torno a cincuenta y tantos, en general. No se, yo nunca sé el numero de profesores, pero bueno, en tomo a cincuenta y tantos, en total" (P-C, E-1).

A juicio de la profesora-C, el nivel sociocultural y económico de los alumnos en general es medio-alto, aunque estableciendo diferencias entre los niveles concertados y privados que se imparten en el centro. Por una parte señalamos que en los niveles de carácter concertado, según la profesora, predomina un nivel medio ya que su condición de gratuidad facilita el acceso a un mayor numero de alumnos. De otra parte destaca los niveles privados para los que, al ser "de pago", se requieren condiciones económicas mas elevadas alacceder a ellos.

"E- ... el nivel cultural y socioeconómico que hay aquí, ¿cómo... es?
P.- La verdad es que en esto hay diferencia. Nosotros estamos... bueno, el centro, está situado en el centro de Granada, que eso es siempre... pues trae sus consecuencias. Pero... nosotros... se nota diferencia en lo que es en la Primaria y la EGB, se nota diferencia... de nivel sociocultural con respecto por ejemplo a BUP y COU. Tenemos también en cuenta que Primaria y EGB es concertado y que como es concertado, puedeacceder cualquiera. Vamos, cualquiera siempre puede acceder en cualquier momento, pero que..., no sé, que se hace menos selectivo para la gente, porque lo que es Bachiller y COU, al ser "de pago", pues ya eso es una selección también para la gente. Entonces el nivel sociocultural de los niños de aquí, pues... yo me doy cuenta que es un nivel medio... medio-alto" (P-C, E-1).

El claustro y las relaciones entre los profesores son muy estables ya que por su carácter privado-concertado los docentes son, en su mayoría, definitivos, tanto laicos como religiosas. Existe una fuerte cohesión entre el profesorado y un gran interés por el trabajo en equipo, debido a que estos no tienen posibilidad de realizar concursos de traslados sino que permanecen en el colegio en ocasiones desde el comienzo hasta su jubilación.

El Equipo Directivo del Centro promueve iniciativas de todo tipo, facilita la participación, coordina y trabaja con el profesorado a través del dialogo y consenso.

El centro esta muy bien dotado a nivel deinstalaciones y recursos de todo tipo, dispone, entre otras, de aula de Informática y sala de usos múltiples. También se realizan actividades todos los años, como la Semana Cultural, el día del Colegio, el día de la Paz, el día de Andalucía, etc.

Sin embargo, no existe ningún proyecto de innovación en el centro con medios didácticos, audiovisuales o informáticos. En este sentido, reconocen que actualmente están mas preocupados por la implantación progresiva de la Reforma en Educación Secundaria Obligatoria.

- **El Centro-4**

Esta situado en una pequeña localidad rural de la provincia de Granada con una población de unos 1.500 habitantes. Es el único colegio que hay en ella y es publico. A diferencia del Centro-3 no posee su extensión, y también a diferencia del Centro-2 cuenta con un mayor numero de alumnos, que le lleva a disponer de una línea completa. Cuenta con 13 profesores y en el se imparten los niveles de Infantil/Preescolar (desde los tres años) hasta Octavo de EGB. Es un centro en el que se anticipa la Reforma respecto de la Educación Infantil de 3 anos. Consta de tres unidades de Infantil/Preescolar y ocho de Primaria/EGB.

El nivel socioeconómico de los alumnos del centro es fundamentalmente medio-bajo.

> "E.- c Y el nivel socioeconómico que hay? P.- Son... gente del campo casi todos. Es... un nivel..., yo diría medio-bajo. No es muy alto" (P-D, E-1).

A nivel de instalaciones coincide con el Centro-2 en cuanto que no dispone de aulas especiales tales como el aula de Informática y la sala de usos múltiples.

El funcionamiento del centro en cuanto a los profesores adscritos al mismo es caracterizado por el profesor-D como "bueno" ya que la mayoría se encuentran en calidad de propietarios definitivos excepto dos que son provisión ales.

No suelen existir iniciativas innovadoras en relación con medios didácticos y/o nueva tecnologías. No obstante, también en este centro se realizan actividades todos los anos como la Semana Cultural, el día de la Constitución y el día de Andalucía.

3.2.2.1.3. Los Profesores Informantes

Según el muestreo teórico llevado a cabo, hemos trabajado en cada uno de los centros descritos con un profesor o profesora de los mismos.

Presentaremos a continuación las características de cada profesor/a que ha participado en nuestro estudio de casos.

- Profesora-A: M.D.B.

Pertenece al Centro-1 desde el curso escolar 73-74. Es una profesora con 36 anos de servicios (la mayoría en los niveles superiores de la EGB), a la que en el momento de redactar el presente informe le. queda sólo un año para jubilarse. Vive en la misma localidad donde esta ubicado el centro. Esta habilitada para Educación Primaria y para impartir el área de Ciencias Sociales. No ejerce ningún cargo directivo en la actualidad aunque desde que esta en el centro ha sido todos los años miembro del Consejo Escolar y perteneciente a la Comisión Económica constituida en el seno del mismo. Anteriormente fue coordinadora del Ciclo Superior de EGB durante dos cursos consecutivos.

Es una persona muy dinámica y trabaja de forma activa en el desarrollo de todo tipo de actividades que se organizan en el centro. En la actualidad se encarga del comedor escolar y todos los años ha participado en la organización de los viajes de estudios de Octavo de EGB. Sus relaciones con el Equipo Directivo y con el resto de sus compañeros son muy buenas porque es una profesora que se preocupa mucho por la buena marcha del centro, además de por su carácter extrovertido y muy sociable.

Durante los años que se encuentra ejerciendo la docencia ha ido reciclándose continuamente. Cuenta con gran cantidad de cursos de formación y perfeccionamiento realizados a lo largo de toda su biografía profesional, entre los que destaca la Especialización de Sociales por la UNED, cursos de Nutrición y Dietética, de Expresión Plástica, de Cultura Andaluza, de Patrimonio Historico-Artistico y Cultural de la provincia de Granada; cursillos de matemáticas y Lengua en Primaria, de Técnicas de Estudio, de Ciencias Naturales, de Música, Flamenco e incluso un cursillo de Drogodependencia.

Ha participado en actividades relacionadas con medios, concretamente en la radio y el periódico escolar, y actualmente tiene perspectivas de participar en la realización de programas de radio escolar, proyecto iniciado recientemente por un compañero con el objeto de desarrollar la comunicación entre los escolares de la localidad. Según se desprende de sus propias afirmaciones, la profesora A considera especialmente importante el uso de los medios audiovisuales como recursos didácticos para trabajar en el aula y a nivel de centro con los alumnos/as.

- Profesor-B: A. G.A.

Pertenece al Centro-2, siendo su situación administrativa en el la de propietario definitivo. Este es su primer año en el centro e imparte las áreas de Educación Física, Matemáticas y Ciencias Naturales en el Ciclo Superior, da apoyo al Ciclo Inicial y es Coordinador del Tercer Ciclo de Primaria.

> "P._ Es colegio publico rural. Entonces doy Educación Física y para completar horas doy también Séptimo y Octavo Matemáticas y Ciencias Naturales. Y algunas clases de apoyo también" (P-B, E-1).

Realizó estudios de Magisterio por la especialidad de Matemáticas, y en la actualidad esta habilitado para impartir Educación Primaria, Educación Física y Educación Infantil.

Su experiencia docente es de diez cursos, habiendo permanecido durante este tiempo en varios colegios, cinco años en calidad de profesor interino y cuatro como propietario provisional, y habiendo obtenido ya el curso anterior la plaza con carácter definitivo en este centro. Durante su experiencia profesional no ha desempeñado ningún cargo directivo pero si ha sido y es en la actualidad Coordinador de Ciclo. Tiene buenas relaciones con el resto del profesorado ya que en su opinión al ser un centro pequeño se trabaja mejor en equipo.

Ha realizado dos cursos de formación del profesorado en medios didácticos, ambos en ejercicio; uno de ellos ha sido un curso de Lectura de Imágenes que ha puesto en practica con resultados satisfactorios en Educación de Adultos y otro de Arte, denominado "Mirar un Cuadro". En la actualidad los esta llevando a la practica con uno de sus grupos de alumnos en un tiempo semanal que dedica a Educación Visual.

Esta muy interesado en la utilización de televisión y vídeo para impartir sus asignaturas; concretamente en educación Física, que es por la que muestra mayor preocupación e interés.

> "P.- Una cosa que yo si trabajo con los niños en Educación Física es la cosa de que vean baloncesto, futbito..., si estamos trabajando baloncesto, pues que vean el baloncesto para que se familiaricen con los movimientos, las reglas, las estrategias. Entonces persigo, por una parte, que esa información visual ellos después la imiten para que mejoren sus movimientos..." (P-B, E-1).

- Profesora-C: J.M.G.

La profesora-C, participante en el estudio de casos, pertenece al Centro-3, es Licenciada en Pedagogía, Diplomada en Teología y titulada en Dirección de Tiempo Libre. Imparte docencia en el Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria (Primero de ESO) y en Octavo de EGB, en las áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Religión. Su experiencia docente es de cinco o seis años, pero trabajando con dedicación exclusiva ("a pleno rendimiento", según sus propias palabras) dos cursos escolares.

> "P.- ... trabajando llevo, a pleno rendimiento dos cursos escolares. Luego, yo dando clase ya llevo como cinco o seis años..." (pcs E1).

En la actualidad se encuentra con carácter permanente en el centro pero al tener este un Régimen Especial es posible que en un curso próximo se deba trasladar a otro lugar.

> "E.- c Y tu ya estas aquí definitiva en este centro? P-. Bueno no, lo que pasa es que nosotros estamos también... E-. De un sitio a otro..., es un caso especial... P-. Es otro Régimen, nosotros podemos estar aquí un tiempo y podemos no estar otro, o sea, que..." (P-C, E-1).

Durante dos años ha venido ejerciendo la labor de la Dirección, compartiéndola con algunas clases . La desempeña coordinando iniciativas, dialogando los temas con los profesores y tratando de no imponerse nunca sino promoviendo las relaciones cooperativas y participativas de todos los miembros de la comunidad educativa. Esta de acuerdo en la toma de decisiones de forma colegiada ya que considera que es como normalmente se motiva mas a la hora de colaborar, y esta igualmente preocupada por fomentar el trabajo en equipo en el centro.

Esta profesora percibe, en los momentos en que nos encontramos redactando estas líneas, mas interés por el nuevo curso de Secundaria y menos por cualquier otro asunto, dejando por ello untanto de lado cualquier iniciativa a nivel de innovación y/o experimentación con medios didácticos o nuevas tecnologías.

Ha realizado cursos de perfeccionamiento y participado en escuelas de verano sobre cineforum, videoforum, etc. así como cursillos de informática. Al igual que el resto de los profesores, reconoce la gran utilidad de la televisión como recurso didáctico pero esta mas interesada, tanto a nivel personal como profesional, por la prensa diaria.

- Profesor-D: F.R.A.

El profesor-D pertenece al Centro-4 desde el comienzo del curso 95-96. Su experiencia docente es de tres cursos, incluyendo el actual. Estudio durante tres años Ciencias Biológicas, seguidamente cursó estudios de Magisterio y posteriormente se licenció en Pedagogía.

En la actualidad su situación administrativa es la de propietario provisional, encontrándose a la espera de obtener un cambio de destino y una plaza con carácter de propiedad definitiva.

> “E.- ¿En que posición estas? es decir, ¿eres interino, propietario, con plaza definitiva? P.- Ahora soy provisional, o sea, estoy preparando ya que me den el nombramiento como funcionario de carrera, pero ahora mismo, provisional" (P-D, E-1).

Ejerce docencia en el nivel de Primaria, concretamente en Sexto curso y esta habilitado para Educación Primaria y Educación Física. Imparte las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística.

No ha ejercido ningún cargo directivo debido a sus escasos anos de experiencia.

El profesor-D afirma que le gustaría dedicarse con mayor profundidad al estudio de los medios audiovisuales.

> "E.- Bueno y... ¿te has planteado hacer otras cosas, además de lo que posees ya? P.- ¿Otras carreras te refieres? E.- Si, otros estudios. P.- Como titulo universitario no, mas bien, no se.., dedicarme justamente a esto de los medios audiovisuales o algo así, pero ya no como carrera, vamos. Ya no tengo mas ganas, ya me he cansado de eso" (P-D, E-1).

No participa en ningún proyecto de innovación con y/o sobre medios didácticos porque no existen iniciativas de este tipo en su centro, aunque esta especialmente interesado en el tema de la introducción de la informática en el aula. Igualmente le atrae todo lo

relativo a la fotografía y tiene previsto realizar un mini-cursillo (para sus alumnos) sobre el tema, aunque a nivel particular ya que en el centro no existen apenas iniciativas por parte del profesorado en cuanto al estudio de estos aspectos.

3.2.2.1.4. Resumen-Descripción de participantes

En esta sección tratamos de analizar comparativamente datos obtenidos del estudio de casos realizado con profesores y centros según lo apuntado de modo singular anteriormente. En forma sintética incluimos la información obtenida en los Cuadros Nº 9 y Nº 10, en los que se disponen los datos referidos a centros y profesores, respectivamente.

El Cuadro Nº 9 contiene las características mas relevantes de los centros en cuanto a medios y materiales (instalaciones, dotación, procedimiento de adquisición, relaciones con CEP, etc.). En el se aprecia que los Centros-1 y 3 están bien dotados , a juicio de los profesores, en cuanto a instalaciones de todo tipo, estableciéndose diferencias con respecto a los colegios 2 y 4 por carecer estos de aulas especiales de informática y de usos múltiples. En la misma línea, refiriéndonos a la dotación de materiales, todos ellos coinciden en poseer suficientes recursos tanto didácticos como curriculares destacándose cierta precariedad en el Centro-2 sobre todo a nivel de medios audiovisuales.

	CENTRO-1	CENTRO-2	CENTRO-3	CENTRO-4
Instalaciones	Bien dotado	Insuficiente en cuanto a aulas especiales (informática y sala de usos múltiples)	Bien dotado	Insuficiente a nivel de aulas específicas (de informática o audiovisuales)
Dotación de materiales didácticos y medios audiovisuales	Bien dotado	Bien dotado de materiales e insuficiente en medios audiovisuales	Bien dotado	Bien dotado
Adquisición de materiales	Realizada por el centro y en función de las necesidades de los profesores	Realizada por el centro y en función de las necesidades de los profesores	Realizada por el centro y en función de las necesidades de los profesores	Realizada por el profesorado
Relaciones con el CEP	Cursos de Formación y Préstamo de materiales	Cursos de formación	Cursos de formación	Cursos de formación
Proyectos educativos con medios didácticos	Emisora de radio y periódico escolar	Emisora de radio, periódico mural y fotografía	No	No

Proyectos de Innovación y experimentación con NTI	No	No	No	No
Existencia de Periódico Escolar	No existe actualmente	No existe actualmente	No	No
Experiencia de Televisión Educativa	No	No	No	No
Experiencia de Emisora de Radio Escolar	No existe actualmente	No existe actualmente	No	No

Cuadro Nº 9. Análisis descriptivo de características de los centros en cuanto a medios y materiales

En lo referido a la adquisición de materiales, decir que en los Centros-1, 2 y 3 ésta es realizada a nivel de centro, dinamizada por el equipo directivo y en función de las necesidades del profesorado. Sin embargo en el Centro-4 son los profesores los encargados de adquirir el material necesario.

En todos los casos existen relaciones mas o menos fluidas con el Centro de Profesores (CEP) de la zona correspondiente en lo relativo a cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado, aunque cabe destacar que el Centro-1, como podemos observar en el Cuadro Ni 9, cuenta además con el apoyo del CEP en la prestación de todo tipo de materiales.

Por otra parte, como se puede apreciar en el Cuadro Nº 9, no se llevan a cabo, en ninguno de los casos, proyectos relativos a innovación y experimentación con nuevas tecnologías. Sin embargo, en cuanto a proyectos educativos específicos con medios audiovisuales, los Centros-1 y 2 llevaron a cabo con anterioridad trabajos relacionados con fotografía, emisora de radio y periódico escolar.

	Profesora - A	Profesora - B	Profesora - C	Profesora - D
Trabajo anterior con medios a nivel de centro	Radio y periódico escolar	No	No	No
Formación en medios	No	Cursos de alfabetización audiovisual y lectura de imágenes	Cursillo de informática: Formación en cineforum, videoforum	No
Participación en proyectos de innovación y experimentación	No	No	No	No
Experiencia	TV y vídeo.	TV y vídeo	TV y vídeo,	TV y vídeo.

docente con medios	Diapositivas, prensa, cintas de audio		diapositivas, prensa	Diapositivas.
Importancia concebida al uso de medios como recurso didáctico	Mucha	Bastante	Mucha	Mucha
Formación docente en NTIC	No	No	No	No
Iniciativas con medios audiovisuales	No	Puesta en práctica de lectura de imágenes en Ed. De adultos	No	Realización de un minicursillo de fotografía a sus alumnos

Cuadro Nº 10. Matriz-resumen descripción rasgos de los profesores participantes en relación con medios y materiales

Mas concretamente por lo que respecta a los profesores participantes en nuestro estudio de casos (Cuadro Nº 10) cabe señalar que ninguno de ellos ha trabajado anteriormente con medios a nivel de centro, aunque la profesora-A participo en algunas ocasiones en el periódico y la radio escolar. Seria necesario puntualizar no obstante que no han participado en ningún proyecto de innovación y experimentación con medios didácticos y/o nuevas tecnologías con aprobación y subvención de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y con tal carácter, pero que cuentan con interesantes experiencias docentes a nivel de aula relativas a la utilización de los medios de comunicación, coincidiendo en el uso didáctico de televisión, vídeo, diapositivas y prensa diaria.

En general, los profesores no han realizado cursos de formación en relación con el tema, a excepción del profesor-B que cuenta con cursos de formación en comunicación audiovisual y lectura de imágenes y de la profesora-C que posee varios relacionados con la informática, además de cineforum y videoforum.

Finalmente decir que la totalidad de los profesores carecen de una formación docente en cuanto a nuevas tecnologías de la información, aunque han coincidido, como podemos observar en el Cuadro Nº 10, en otorgarle importancia al uso de los medios audiovisuales como recursos didácticos, destacándose los profesores-B y D en la puesta en practica de experiencias docentes con medios de comunicación en el aula.

3.2.2.2. La entrevista como instrumento de recogida de información

De las diferentes posibilidades existentes para la recogida de datos en la investigación cualitativa en general nos decidimos por la entrevista como el instrumento mas adecuado.

Son muchos los investigadores que se han decantado por la utilización de la entrevista como instrumento de exploración de las teorías implícitas de los profesores, habiéndose empleado comúnmente técnicas como las de pensamiento en voz alta, estimulación de recuerdo o entrevistas estructuradas y no estructuradas (Calderhead, 1986).

Entendemos la entrevista como un "dialogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por XI sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas" (Cohen y Manion, 1990). Así, una de las ventajas que aporta es que se puede profundizar mas en el caso objeto de estudio (individuos, organizaciones, comunidades...) que con otros métodos de recogida de datos (como el cuestionario dirigido a grupos extensos de población).

En nuestro estudio aparece como el mejor recurso para la recogida de datos; este nos. permite obtener una gran cantidad de información acerca del conocimiento que el profesor tiene sobre el medio televisivo como educador, r enseñante y televidente; de modo que durante la entrevista es posible desarrollar los motivos, argumentos, etc. del entrevistado frente a las X cuestión es que no pudieron ser desarrolladas por la muestra de profesores que contestaron al cuestionario en la primera fase del proyecto.

En la fase anterior, algunas cuestiones que nos parecían importantes quedaron sin fundamentar debido a la escasa información que nos ofrecía el cuestionario. El tipo de preguntas (en su mayoría cerradas) no nos permitía conocer el porque de sus argumentos y, lo que era mas importante, no nos diferenciaba el fondo de las concepciones de los profesores en los tres ámbitos que nos interesaba: el profesor como educador, como enseñante y como televidente.

El profesor entrevistado ante esta situación, puede articular el "como" y el "porque", así como ilustrar sus respuestas con ejemplos desde su propia interpretación personal. No cabe duda de que este método permite reflexionar al profesor sobre cuestión es y permite al entrevistador indagar siguiendo la línea de información que desea conseguir.

Sin embargo, existe el inconveniente de que, debido a que el producto de la entrevista es el resultado de un "ejercicio interactivo", el entrevistador se puede alejar de la idea original de la investigación. Este problema se supera si el entrevistador esta entrenado, o bien conoce el objetivo de la investigación, o bien es el propio investigador quien realiza la entrevista. Son las soluciones que hemos adoptado en el presente estudio.

Cohen y Manion (1990) indican que la entrevista puede usarse para fines diversos:

- Como medio de recogida de información relativa a los objetivos de la investigación; para conocer valores, preferencias, conocimientos, actitudes, creencias, etc. de los entrevistados.

- Como recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones o para poder probar hipótesis o sugerir otras nuevas.

- En conjunción con otros métodos para llevar a cabo una investigación.

En nuestro caso y tal como se deduce de la lectura del Capitulo 2 del) presente informe, dos han sido los instrumentos fundamentales que nos han proporcionado la información: el cuestionario (realizado por una muestra representativa de profesores en la Fase I de la investigación) y las entrevistas (realizadas a cuatro profesores participantes en la Fase II). En la primera fase del proyecto abordamos la parte cuantitativa y utilizamos como instrumento de recogida de información el cuestionario. En la segunda fase hemos intentado ampliar los datos obtenidos, es decir, conseguir mayor cantidad de información y para esto hemos utilizado la entrevista. Al tratarse de una entrevista semiestructurada las preguntas se han realizado en función de las respuestas dadas y siempre en la línea de la información que deseábamos obtener.

La entrevista como herramienta especifica de investigación puede adoptar diferentes formas que abarcan desde la entrevista formal (en la

que se realizan preguntas y se registran las respuestas) pasando por las menos formales (en las que el entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, cambiar la redacción, explicarlas, ampliarlas, etc.) hasta la entrevista completamente informal (en la que el investigador presenta una serie de temas claves de manera conversacional).

Denzin a mediados de la década de los setenta describió tres formas de entrevista:

- La entrevista estandarizada presecuencializada,
- La entrevista no presecuencializada, y
- La entrevista no estandarizada.

La primera forma (entrevista estandarizada presecuencializada) es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden.

La segunda (entrevista no presecuencializada) constituye una variante de la anterior. En ella también se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los entrevistados, pero el orden puede alterarse según las reacciones de estos. En este tipo de entrevista la flexibilidad en la disposición de las preguntas permite una actitud mas natural y receptiva por parte del entrevistador.

Por último, la entrevista no estandarizada es "una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información especifica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados" (Goetz y LeCompte, 1988, 1 34).

En nuestro caso podemos considerar los diálogos mantenidos con los profesores según su enfoque como entrevistas "informales" en el sentido de que partiendo de un guión establecido anteriormente (en un primer momento común a todos ellos y posteriormente particularizado), la propia marcha de la entrevista establecía que la secuencia de las preguntas se fuese modificando de acuerdo con las respuestas de los profesores. Y según su estructura, la podemos considerar "no estandarizada" ya que se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los respondientes, pero el orden se alteraba según las reacciones de estos; así la flexibilidad en el orden de las preguntas permitía una actitud mas natural y receptiva por parte del entrevistador.

En síntesis, estos dos aspectos de la entrevista, la flexibilidad y el grado de profundización que permite, son los que nos han inclinado a su utilización.

Los diferentes tipos y formas de entrevistas a través de las cuales hemos desarrollado el proceso de recogida de información aparecen en la Figura Nº 7.

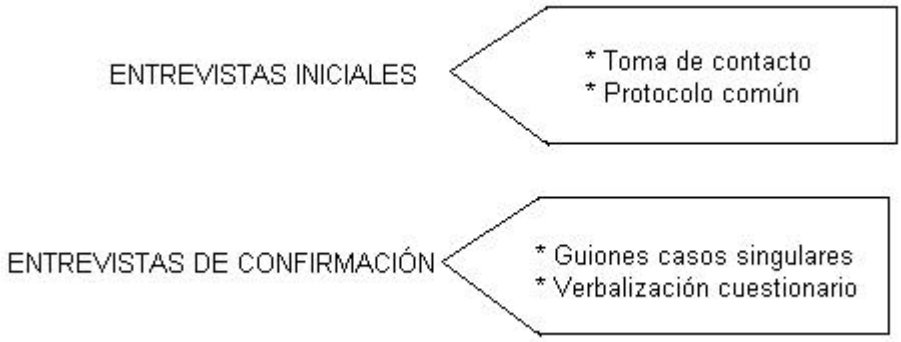


Figura Nº 7. Tipos y formas de entrevistas realizadas en el transcurso de la investigación

3.2.2.2.1. Estrategias de formación de entrevistadores

Los entrevistadores han sido miembros del grupo de investigación. El hecho de la implicación en el proyecto lleva a que no haya sido necesaria una formación especifica en el problema de estudio, aunque si una cierta preparación en la entrevista como técnica de recogida de información mediante lecturas teóricas al efecto.

La formación practica de los entrevistadores se llevo a cabo, en una primera etapa, mediante la simulación por parejas entre los miembros del grupo, con el fin de controlar ciertos aspectos técnicos requeridos. Dicha simulación por parejas fue reciproca para de este modo poder realizar ambos miembros el papel de entrevistador. Las entrevistas, que trataban de temáticas especialmente familiares para los entrevistadores, fueron grabadas y posteriormente anal izadas en sesión es conjuntas para corregir, en lo posible, los defectos de forma que pudieran aparecer (del tipo de las "muletillas", por ejemplo) así como para proporcionar muestras practicas de ocasiones en las que aparecía una replica sin dejar tiempo de reflexión al entrevistador, o bien era necesario reiterar la pregunta de otro modo, etc.

A continuación en una segunda etapa se realizaron entrevistas a diferentes profesores en su mayoría estudiantes de Ciencias de la Educación conocidos por los entrevistadores, estableciéndose un dialogo sobre un tema educativo cualquiera (con guión elaborado al efecto) que fue grabado y posteriormente también analizado por el grupo del mismo modo.

Por último se llevo a cabo una tercera etapa en la que se entrevisto a un profesor distinto del anterior sobre el tema que nos ocupa siguiendo para ello el mismo guión que después se utilizaría con los profesores colaboradores. Este ultimo análisis fue más minucioso ya que se trataba de la etapa anterior a la entrevista autentica.

Estas entrevistas fueron analizadas en grupo, como se ha señalado anteriormente, con el objetivo de proporcionar Feedback sobre los aspectos que habían resultado mas difíciles tanto sobre el contenido de la entrevista como de sus aspectos contextuales o situacionales así como de forma. De esta discusión se obtuvieron una serie de aspectos a tener en cuenta a la hora de real izar la entrevista en cuanto a formulación de preguntas, profundización sobre los temas, así como en explicación a los entrevistados sobre el aspecto concreto en el que debían centrarse, etc.

3.2.2.2.2. Entrevistas iniciales

Una vez realizado el primer contacto con los cuatro profesores colaboradores a través de la directora del grupo y de los miembros del equipo de investigación se procedió a efectuar las entrevistas iniciales de toma de contacto (Anexo Nº 2). En ellas se les demandaba explicaciones y respuestas como televidentes y profesionales de la enseñanza, utilizando un breve guión abierto que incluía cuestiones generales.

Seguidamente se llevaron a cabo una serie de entrevistas, semiestructuradas en su forma, que fueron diseñadas siguiendo el "Protocolo para entrevistas a profesores de estudios de caso" que aparece en el Anexo Nº 3, siendo su objetivo principal el realizar una aproximación a la exploración del conocimiento del profesor sobre el medio televisivo, los aspectos mas importantes del estudio de la televisión en la escuela o las actividades mas interesantes para el conocimiento de la televisión.

Mediante este protocolo se ha intentado conocer la visión, creencia o percepción que estos profesores en ejercicio tienen, como profesionales con experiencia docente, sobre la televisión. Las preguntas utilizadas son del tipo de: "¿que significado tienen para ti...?, ¿,podrías valorar desde tu visión...?, ¿a ti que/como te parece que...?, ¿,tu que crees sobre...?, ¿,como describirías...?".

"E.- ¿Y tú que dices sobre...?, o ¿cómo verías tu que fuera una televisión educativa? (P-C, E-1).

Utilizamos este tipo de preguntas abiertas ya que intentamos indagar las concepciones de los profesores y nos interesa su propia experiencia, su opinión sobre el tema, sus formas de hacer, como introduce los medios en sus aulas, etc. Sin embargo, ante una respuesta negativa, en algunas ocasiones hemos referenciado la pregunta a lo que piensa que creen los demás profesores de su centro, e incluso al profesorado, en general.

El "Protocolo para entrevistas a profesores de los estudios de caso" (Anexo Nº 3) común para los cuatro docentes de nuestro estudio de casos fue elaborado en base a dimensiones análogas a las descritas en relación con la estructura del cuestionario que en la Fase I se envío a los centros. Las dimensión es de las que consta son las siguientes:

- **Datos de identificación**. Referidos tanto a aspectos personales y descriptivos del profesor (historia profesional, experiencia docente, intereses e inquietudes profesionales, etc.) como a características generales del centro en el que trabaja (dotación de medios, formas de trabajo, nivel cultural y socioeconómico característico de los alumnos, etc.). Con ello el objetivo es conocer el contexto desde el que el profesor nos habla. Las preguntas son del tipo: "¿Existe en su centro algún proyecto de innovación?, ¿participa en el?"; " ,conoce algún otro proyecto?, ,que opinión le merece?". Se pretende distinguir los intereses profesionales, las inquietudes, etc., del profesor colaborador, obteniendo descripciones, valoraciones y comentarios acerca de los mismos.

- **Medios de comunicación**. Con ella comienza el tratamiento del contenido de la entrevista propiamente dicho, pretendiendo conocer la visión del profesor básicamente como receptor de mensajes mediados, como persona que lee prensa, ve televisión y que prefiere unos medios de comunicación a otros, unos tipos de programas

radiofónicos, etc. Las preguntas son del tipo: "Comente las principales preocupaciones que tiene usted como receptor de los mensajes de los medios".

- **Medios de comunicación y escuela**. Desde su visión como profesional (educador y enseñante) con esta dimensión se busca conocer las preocupaciones del profesor con respecto a medios (en general) y con respecto a televisión (en particular); su opinión sobre las ventajas e inconvenientes del uso de estos medios en la escuela; los factores del centro que facilitan o dificultan el uso de medios de comunicación en la enseñanza, la descripción sobre el uso que realiza de ellos en sus clases, etc. Las cuestiones que se le plantean son del tipo: "Elección que hace de los medios mas útiles o necesarios (según su preferencia) y comente como trabaja en clase (didáctica) y como están organizados (distribución y organización en el centro y/o ciclo). Exponga algún ejemplo descriptivo".

- **Medios de enseñanza**. Esta dimensión se centra principalmente en el uso de medios didácticos y/o curriculares por parte del profesor y los alumnos; la frecuencia de utilización, los mas usados, descripción de como se usan, en qué áreas o materias, qué se pretende con su utilización, como se seleccionan, como se evalúan tanto antes como después de usarlos, etc. Las preguntas son del tipo: "¿Cuales son los criterios que considera mas importantes para la selección de medios?. Trate de priorizarlos y comentarlos".

- **Profesores y televisión**. Esta es una dimensión muy amplia y abarca aspectos diversos; (1) visión como televidente, {2) televisión y educación, (3) enseñanza y televisión, y (4) integración en el curriculum. Es aquella en la que se trata sobre televisión en concreto, en un primer momento a nivel de visionado por parte del profesor (hábitos de visionado, opinión sobre la televisión, funciones que según el desempeña, selección de la programación, etc.) seguidamente en cuanto a la televisión en la educación (el profesor como educador, que actitudes y valores desarrolla ante la televisión, si considera necesario un análisis critico del medio y quien debería hacerlo, efectos positivos y negativos y problemas que la televisión según el puede ocasionar en niños y adolescentes) a continuación en la enseñanza (comentando en que áreas y niveles se podría usar y cómo, si este uso aparece reflejado en los Proyectos Curriculares de Centro, cómo adaptan los profesores los programas televisivos para poder usarlos en sus clases, etc.; Y. para concluirla, comentando también aspectos sobre como se integraría en el curriculum la televisión y el estudio de los medios, en que áreas se

incluiría, cuales serian los contenidos a tratar, etc. Las preguntas dirigidas al profesor como televidente son del tipo " ,Que opinión general tiene sobre la televisión? Comente y explique las causas". En cuanto al profesor como educador: "Visión sobre los problemas que la televisión puede ocasionar a niños y adolescentes. Describir este tipo de problemas y comentar las posibles soluciones". Al profesor como enseñante: "Posibilidades y aportaciones que según usted puede tener la televisión en la enseñanza de su especialidad".

- **Formación y desarrollo profesional**. No solo descriptiva sino también valorativa, con esta dimensión la pretensión era conocer cómo siente el profesor que esta preparado (tanto el como el resto de sus compañeros) para usar los medios; que formación especifica posee sobre el tema y cual le gustaría o cree que necesitaría, cuales serian los aspectos mas relevantes de esa formación, cómo serian los modelos de formación mas adecuados para desarrollarla, etc. En relación a este punto las preguntas se encuentran en la línea de las siguientes: "¿Cuales considera que son sus necesidades formativas para el uso de medios?, ¿cuales son sus inquietudes profesionales sobre este aspecto?".

- **Aspectos organizativos**. Por ultimo, para conocer si el uso de medios y televisión esta contemplado en el funcionamiento del centro y del aula, su integración en el PEC, ROF, etc.; la existencia de talleres, aulas audiovisuales y su funcionamiento, etc.; la existencia de problemas organizativos que dificulten el uso de medios, soluciones organizativas que facilitan su utilización, etc. Este aspecto se aborda con preguntas como "Identifique los problemas organizativos que le dificultan (a usted y a los compañeros del centro) el uso de medios, ¿que soluciones encuentra?".

3.2.2.2.3. Entrevistas de confirmación

Debido a que durante las primeras entrevistas el informante tiene libertad para expresar sus sentimientos subjetivos, tan completa y espontáneamente como desee, en realidad el curso de los diálogos es guiado por el, principalmente. El investigador se limita a indagar, de forma general, mediante cuestiones amplias, intentando abarcar las cuestiones planteadas en las dimensiones descritas. Es por esto que se hacen necesarias otras entrevistas posteriores mediante un guión ya particularizado.

Los objetivos marcados en este segundo ciclo de entrevistas son:

- En primer lugar, obtener conformidad de los profesores en torno a los datos e informaciones recogidas en su propio material de campo.

- En segundo lugar, indagar sobre cuestiones relacionadas con el "como y el "por que" de sus afirmaciones.

- Finalmente, conseguir reflexiones subjetivas en relación a su posición como enseñante, educador y televidente.

Por tanto, una vez transcrita la información recogida en las primeras entrevistas que sobre las cuestiones del protocolo se realizaron a los cuatro profesores participantes en el estudio de caso, se elaboró un guión particularizado para cada uno de ellos con el fin de recoger todas aquellas cuestiones que aparecían interesantes pero sobre las que no se había profundizado, o sobre las que nos parecía importante indagar para un mejor y mayor conocimiento de la practica y de la visión propia de cada profesor en concreto con respecto a los medios y en particular con respecto a la televisión. Estas cuestiones estaban referidas fundamentalmente a aspectos singulares tanto del profesor entrevistado como del centro en el que realizaba su labor educativa.

En definitiva, en la elección del formato de las entrevistas de este estudio de caso, se ha seguido una de las recomendaciones de Calderhead (1983), quien trato de establecer diferentes métodos de investigación para identificar diferentes tipos de conocimiento. En su estudio, Calderhead llego a la conclusión de que la técnica del repertorio de parrilla y las entrevistas generales (no focalizadas) tienden a revelar afirmaciones generales, descontextualizadas. Sin embargo, las entrevistas focalizadas (entrevistas de confirmación) sobre acciones particulares de clase o rasgos de la planificación de la lección revelan mejor los diferentes tipos de conocimiento. En este caso, por tanto, hemos tratado de focalizar la atención del profesor en rasgos específicos, siempre referidos a los conceptos extraídos de la entrevista inicial.

Las guías de estas entrevistas particularizadas, singulares para cada uno de los cuatro profesores, se encuentran en el Anexo Nº 4.

En el tercer ciclo de las entrevistas , tuvimos una o varias de ellas, en la que los profesores fueron completando el cuestionario que enviamos en la Fase I de la investigación (Anexo Nº 5 del Volumen 11) a distintos centros de Andalucía, de manera oral y en la que el entrevistador indagaba sobre ciertos aspectos con el fin de que preguntas que eran en cierta medida cerradas el profesor pudiera explicar porque se decantaba por esa opción, tratando así de que desarrollara sus argumentos, sus motivos, planteamientos y/o explicaciones, etc., los cuales no pudieron ser desarrollados por los profesores que contestaron el cuestionario desde los centros.

Hay que decir que todas las entrevistas fueron individuales y realizadas a los mismos profesores (A, B, C y D) salvo en el caso de la profesora-A (MDB), en el que se realizaron a instancia suya dos entrevistas a otro profesor del centro con objeto de conocer informaciones referidas a la organización y estructura del colegio.

3.2.2.2.4. Cuadro-resumen de entrevistas a profesores

El material reunido a través de todas estas entrevistas realizadas con cada u no de los profesores colaboradores se encuentra recogido en el Cuadro N° 11.

PROFESOR/A	INDENTIFICACIÓN	CINTA Nº	ENTREVISTA Nº	DURACIÓN
PROFESOR-A (M.D.B.)	MDB.01	2	1	60 MIN.
	MDB.02	5	2	45 MIN.
	MDB.03	6	3	40 MIN.
	MDB.04	6	4	10 MIN.
	MDB.05	12	5	20 MIN.
	MDB.06	12	6	10 MIN.
	MDB.07	15	7	50 MIN.
	MDB.08	19,20	8	75 MIN.
	MDB.09	22	9	33 MIN.
PROFESORA-B (F.R.A.)	AGA.01	7	1	60 MIN.
	AGA.02	8	2	60 MIN.
	AGA.03	9	3	55 MIN.
	AGA.04	11	4	40 MIN.
	AGA.05	14	5	25 MIN.
	AGA.06	16	6	50 MIN.
	AGA.07	17	7	30 MIN.
PROFESORA-C (F.R.A.)	JMG.01	1	1	45 MIN.
	JMG.02	1	2	15 MIN.
	JMG.03	18	3	20 MIN.
	JMG.04	24	4	40 MIN.
	FRA.01	2,4	1	70 MIN.

PROFESORA-D (F.R.A.)	FRA.02	10,13	2	85 MIN.
	FRA.03	21	3	40 MIN.
	FRA.04	23	4	25 MIN.

Cuadro Nº 11. Identificación del material de campo de la segunda fase de la investigación

En el aparece el nombre clave de cada uno de los profesores; la identificación correspondiente tanto a la transcripción como al archivo de trabajo informatizado; el material audio correspondiente a cada una de las entrevistas clasificado de acuerdo con la fecha de grabación; el numero de la entrevista; y la duración de cada una de ellas.

El Cuadro Nº 11 sirve como un esquema sencillo que permite identificar de manera conjunta la totalidad del material de campo recogido en la Fase II de la investigación, con el que se ha trabajado en el proceso de análisis cualitativo (codificación, hipótesis y minimalización).

En todas las entrevistas tanto la duración como el escenario fueron similares en los casos estudiados.

Por lo que respecta a la duración, aunque es muy variable (de 85 a 10 minutos), las entrevistas pueden clasificarse como "entrevistas en profundidad", oscilando alrededor de los 50 minutos. Todas ellas fueron realizadas una vez terminada la jornada escolar, o en "horas libres" durante la misma.

En cuanto al escenario, se realizaron en ambientes relajados, fuera de las horas de clase, normalmente en el propio centro (en una tutoría, en la sala de profesores, en la biblioteca...) o incluso en su propio hogar, si así lo demandaba el profesor.

- Profesora–A

El material de campo de esta profesora consta de un total de nueve entrevistas (dos de ellas realizadas a otro profesor que desempeña en aquel momento el cargo de jefe de estudios de su centro). Fueron llevadas a cabo entre diciembre de 1995 y abril de 1996 (Cuadro Nº 12).

	CINTA Nº	ENTEV. Nº	FECHA	DURACIÓN	OBJETO
PROFESORA -A M.D.B.	2	1	4/12/95	60 MIN.	Toma cont./protoc.
	5	2	5/12/95	45 MIN.	Protocolo
	6	3	29/1/96	40 MIN.	Protocolo
	6	4*	30/1/96	10 MIN.	MIN.protocolo
	12	5	21/2/69	20 MIN.	Guión partucil.
	12	6*	22/2/96	10 MIN.	Guión partuci
	15	7	25/2/96	50 MIN.	Guión partuci
	19,20	8	3/3/96	75 MIN.	Guión partuci
	22	9	8/4/96	33 MIN.	cuestionario

Cuadro Nº 12. Material de campo de la profesora-A

La primera de ellas se efectué siguiendo el guión inicial de toma de contacto y la ultima resultante de la verbalización del cuestionario .

* Entrevistas realizadas a profesor del centro al que pertenece la profesora-A

Una vez concluido el protocolo común, las restantes se hicieron de acuerdo al guión particularizado y se realizaron en varias sesiones. La duración de las mismas oscila entre 75 y 10 minutos, siendo la mas extensa aquella que se corresponde con la ultima de las sesiones en las que se abordan cuestiones referentes al guión singular.

- Profesor-B

Con este profesor se han mantenido un total de siete entrevistas, realizadas durante enero y febrero del 96. Las tres primeras de toma de contacto y en relación con el protocolo común y la ultima contestando a las preguntas del cuestionario. Las restantes están referidas al guión particularizado. La duración más elevada corresponde a las entrevistas llevadas a cabo durante el primer mes de colaboración (entrevistas iniciales), aunque el mayor numero de entrevistas corresponde a las de confirmación (guión del caso singular y verbalización de cuestionario).

	CINTA Nº	ENTEV. Nº	FECHA	DURACIÓN	OBJETO
PROFESOR-B A.G.A.	7	1	18/1/96	60 MIN.	TOMA CONT./PROTOC.
	8	2	23/1/96	60 MIN.	PROTOCOLO
	9	3	29/1/96	55 MIN.	PROTOCOLO
	11	4	12/2/69	40 MIN.	GUIÓN PART.
	14	5	14/2/96	25 MIN.	GUIÓN PART.
	16	6	23/2/96	50 MIN.	GUIÓN PART.
	17	7	26/2/96	30 MIN.	CUESTIONARIO

Cuadro Nº 13. Material de campo del profesor-B

- Profesora-C

Esta profesora cuenta con un total de cuatro entrevistas realizadas entre diciembre del 95 y abril del 96. Las dos primeras se realizan con anterioridad al periodo vacacional de Navidad y las restantes son posteriores (segundo y tercer trimestre). Debido a la escasez de tiempo de que disponía, preferentemente debido al cargo desempeñado y a las características de su centro, no se ha podido mantener con ella el mismo numero de entrevistas que con el resto de profesores si bien estimamos que la cantidad de información recogida es suficiente para cubrir nuestros objetivos. Igualmente la primera entrevista corresponde al protocolo inicial de toma de contacto y la ultima al cuestionario. En este caso la de máxima duración es la primera entrevista y no poseemos tanta información de la entrevista individualizada siguiendo el guión particularizado elaborado al efecto (Anexo Nº 4).

	CINTA Nº	ENTEV. Nº	FECHA	DURACIÓN	OBJETO
PROFESOR-C J.M.G.	1	1	12/12/95	45 MIN.	TOMA DE CONTACTO
	1	2	19/12/95	15 MIN.	PROTOCOLO
	18	3	26/2/96	20 MIN.	GUIÓN PARTICU.
	24	4	23/4/96	40 MIN.	CUESTIONARIO

Cuadro Nº 14. Material de campo de la profesora-C

- Profesor-D

Este profesor cuenta asimismo con cuatro entrevistas realizadas en los meses de diciembre del 95 y febrero, marzo y abril del 96. Las primeras se efectúan en relación con la toma de contacto y el protocolo

común, la tercera según el guión particularizado y la ultima respondiendo al cuestionario. En este caso se refleja claramente que el tiempo dedicado a las primeras entrevistas semiestructuradas siguiendo el protocolo común es superior al del resto de las entrevistas, pudiendo calificar la N° 1 y 2 como "entrevista en profundidad", siendo esta ultima aquella que posee la máxima duración.

	CINTA Nº	ENTEV. Nº	FECHA	DURACIÓN	OBJETO
PROFESOR-D F.R.A.	3 Y 4	1	6/12/95	70 MIN.	TOMA DE CONTACTO
	10,13	2	8/2/96	85 MIN.	PROTOCOLO
	21	3	14/3/96	40 MIN.	GUIÓN PARTICU.
	23	4	18/4/96	25 MIN.	CUESTIONARIO

Cuadro nº15. Material de Campo del profesor-D

En el Anexo Nº 6 incluimos la transcripción literal del conjunto de entrevistas, las cuales constituyen un volumen de Apéndice Documental que supone mas de cuatrocientas paginas de información (que se distribuyen en 137, 127, 68 y 75 respectivamente, en los casos de los profesores-A, B. C y D).

3.2.3. Análisis de la información obtenida

El análisis interpretativo del material recopilado según el diseño descrito en la sección anterior se ha llevado a cabo utilizando distintas herramientas informáticas y de acuerdo al procedimiento que especificamos mas adelante en este mismo capitulo. Nos apoyamos en un marco teórico-conceptual básico del que nos ocupamos seguidamente.

3.2.3.1. análisis de datos cualitativos

A lo largo de la historia se han utilizado distintos procedimientos para analizar la información obtenida mediante técnicas cualitativas. Este momento es considerado como el mas importante a la vez que el mas complicada en el proceso de investigación debido quizá a la propia definición de Patton de los datos cualitativos. Este los considera como:,

> "descripciones detalladas de situaciones, eventos, sujetos, interacciones y conductas observadas; citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos;

y fragmentos o pasajes enteros de documentos, correspondencias, registros e historias de casos" (Patton, 1980, 22).

De ahí que las formas de análisis de datos cualitativos sean tan variadas que han llegado a considerarse "mas un arte que una ciencia". Tanto es así que incluso:

"Algunos etnógrafos experimentados rechazan los procedimientos sistemáticos de análisis de datos cualitativos porque esclerotizan todo proceso en perjuicio de la naturaleza intuitiva y creativa de la etnografía" (Goetz y LeCompte, 1988, 174).

Como señalamos en apartados anteriores, los datos cualitativos de nuestra investigación han sido obtenidos por medio de una serie de entrevistas realizadas a cada uno de los profesores colaboradores.

Aquí "dato". como afirma Erickson (1989), no es lo que se recoge en el campo mediante encuestas o grabaciones, eso son tan sólo fuentes de datos. Es a partir de estos materiales documentales desde los que se deben construir los datos a partir de algún medio formal de análisis. Nuestro medio de análisis ha sido el informático y nuestro instrumento un programa de análisis de datos cualitativos: el AQUAD.

En cualquier caso, existe un abanico de posibilidades tan amplio como lo son los propios modelos y propósitos que guían las investigaciones. Dentro de un análisis eminentemente especulativo(Woods, 1987) e interpretativo (Erickson, 1989) las estrategias ante el problema de reducción de datos en el análisis cualitativo son muy variadas (Goetz y LeCompte, 1988) basándose todas ellas en el análisis de contenido.

El análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos diversos. Tanto es así que Bardin (1986) prefiere hablar de "análisis de contenidos" al tratarse de un método muy empírico, de Dependiente del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretaciones que se persiga. No existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas. En la actualidad, se define pomo:

"Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cualitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del con tenido de los

mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes" (Bardin, 1986,32).

Es importante incidir en el aspecto inferencial del análisis de contenido, puesto que para llegar a la interpretación es necesario realizar inferencias (o deducciones lógicas) que pueden responder a dos tipos de cuestiones:

- ¿que ha llevado a tal enunciado?, y
- ¿qué consecuencias va a generar tal enunciado con toda probabilidad?

La primera concierne a las causas o antecedentes del mensaje mientras que la segunda se refiere alos efectos o resultados del mismo.

Pero antes de llegar a este análisis es necesario sintetizar los datos obtenidos a través de las entrevistas. Lo que nos interesa es encontrar las ideas generales que hay detrás de lo que nos dicen los profesores, es decir, unidades centrales de significado que aparecen en las entrevistas. Estas ideas centrales suelen representarse a través de códigos. Una vez transcritas las mismas, hay que intentar codificar las respuestas y agrupar las mismas en categorías.

Miles y Huberman (1984) señalan que el análisis de los datos desde el punto de vista cualitativo implica tres opciones:

a) Reducción de los datos,
b) Estructuración y presentación, y
c) Extracción de conclusiones/verificación.

En su modelo, el primero (Reducción de los datos) se refiere al proceso de reducción, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos "puros" que aparecen en las notas de campo. Esta reducción ocurre continuamente a lo largo de la investigación. En este proceso, que forma pate del análisis de los datos, la reducción se puede realizar a partir de diversos caminos, tales como el resumen, la aplicación de un modelo, etc.

El segundo proceso se refiere a la Organización de la Información. gracias a la cual es posible extraer posteriormente conclusiones.

Por ultimo, tras un examen reflexivo de los datos, se lleva a cabo dicha Extracción de conclusiones, así como la verificación de las mismas a la luz de la información recopilada. Sin embargo, para Miles y Huberman (1984), este no es un proceso que deba ser realizado necesariamente al final, sino que por el contrario se produce desde que se inicia la recolección de los datos, ya que desde entonces se esta decidiendo que cosas son importantes, explicaciones potenciales, posibles configuraciones, etc.

Lo que interesa es reducir, clasificar, ordenar y representar los datos de alguna manera facilitando así el análisis de estos por parte del investigador y la comprensión de las descripciones y explicaciones por parte de los lectores del informe de la investigación.

Como afirma Marcelo (1992) hace falta una herramienta en investigación cualitativa que ayude a los investigadores a mantener una visión sobre sus decisiones y a modificarlas sin dificultad. Para el los códigos no sólo reducen declaraciones individuales, llamativas y destacadas en un sistema menos complejo y ambiguo de anotación que el lenguaje ordinario, sino que también representan un esfuerzo interpretativo y explicativo por parte del investigador. La codificación es fundamentalmente un proceso de interpretación.

En nuestra investigación hemos sometido a un análisis de contenido (Bardin, 1986) el material de campo recopilado, siguiendo los siguientes pasos:

- Elección de la unidad de análisis,
- Codificación,
- Extracción de elementos: Enumeración,
- Agrupación de elementos en categorías: Clasificación, y
- Revisión del material de campo, atendiendo a las categorías: Interpretación.

Elección de la unidad de análisis. Una primera lectura del material transcrito, teniendo en cuenta la pretensión de descubrir el conocimiento implícito del profesor, dio lugar a la elección de la frase (o conjunto de ellas) como unidad de análisis de los datos. Por tanto, hemos realizado un análisis que podemos denominar "semántico" o "temático", ya que hemos considerado l a frase como un fragmento con significado propio para el profesor, lo cual es importante de cara a poseer una primera orientación sobre sus percepciones.

Códigos y codificación. Según Miles y Hubermen (1984) un código es la aplicación de un símbolo en un segmento de palabras en orden o clasificadas (en nuestro caso, frases). Las transcripciones de las entrevistas han sido codificadas identificando, por ejemplo, a través de códigos como "MMT", "APL" "JEC", "LTC"... aquellos fragmentos en los que los profesores hacían referencia a alguno de estos temas: Medios de comunicación mas adecuados para trabajo en las aulas (MMT), Visión y utilidad del libro de texto (APL), Funciones y tareas del Jefe de estudios en relación con medios y materiales (JEX), Necesidad de complementar múltiples medios de adquisición de información (LTC)...

Los códigos se derivan de las cuestiones de la investigación, de los indicadores, de los tipos de conceptos o de los temas importantes que surgen con entidad en sí mismos a lo largo de las entrevistas, tanto iniciados por el entrevistador como por el profesor durante su discurso. Derivados de los códigos, lo que Miles y Huberman (1984) denominan "modelos de codificación" son códigos explicativos o inferenciales que identifican un tema o explicación que es sugerido para el análisis.

Hemos seguido como estrategia usual y con carácter general algunas reglas de codificación, que resumimos a continuación a modo de recomendaciones y directrices practicas para identificar categorías y sus códigos en las entrevistas realizadas a los profesores:

A) La regla utilizada para la codificación de elementos ha sido la presencia (o ausencia) de los mismos a lo largo del material transcrito (Bardin, 1986).

B) Una frase puede contener al mismo tiempo mas de un código. Un código puede aparecer a lo largo de un fragmento de mas de una frase. Un ejemplo de ello aparece en el Cuadro Nº 16.

301 .. ahí, el vídeo sería como ^APL-308^LTC-308
302 complemento, como introducción, como
303 refuerzo, como punto final, pero siempre
304 sería secundario el vídeo, siempre respecto
305 al libro de tecto, y eso yo creo que va a
306 ocurrir ahora, ha estado ocurriendo
307 siempre, ocurre ahora y ocurrirá de aquí a
308 20, a 50 y a 100 años, en mi opinión (AGA.05, Líneas 301-308)

Cuadro Nº 16. Fragmento de texto codificado

C) Es conveniente la audición de la entrevista original al mismo tiempo que se lleva a cabo la codificación.

D) Una vez codificados todos los ficheros (uno por entrevista), es conveniente realizar una revisión final, global, del material de campo, primero caso por caso y después del conjunto de los profesores.

E) La búsqueda de fragmentos de texto codificado y el "análisis intracodigo" (contraste de los fragmentos identificados con un mismo código en los materiales de varios profesores) es útil para el refinamiento de la codificación.

Extracción do elementos; Enumeración. Lo anterior posibilitó la extracción de un listado de verbalizaciones de los profesores colaboradores sobre aspectos variados, desde la descripción de los medios y materiales existentes en sus centros, pasando por las funciones mas adecuadas, a su juicio, de la televisión, hasta problemas organizativos con los que se encuentran en su utilización.

Agrupación de elementos en categorías: Clasificación. La comparación, contratación, agregación y ordenación de los elementos en categorías fue la etapa mas complicada del análisis de los datos puesto que no se trataba sólo de la creación de categorías sino de su posterior perfeccionamiento.

Para la clasificación de los elementos fuimos identificando semejanzas y diferencias entre los mismos, y de entre los semejantes, aquellos que estaban relacionados entre sí, siguiendo un modelo de análisis tipológico de generación de categorías, "desde las concepciones cotidianas o del sentido común", y que es "más flexible que estrategias como la inducción analítica y las comparaciones constantes" (Goek y LeCompte, 1988, 199). Gracias a dicha forma de análisis, se procedió a la agrupación de los elementos, que sugirió pautas emergentes para la presentación de los datos.

Revisión del material de campo, atendiendo a las categorías: Interpretación. Por ultimo, tanto la integración como la interpretación final se produjo mediante una nueva revisión del material. En ella se han reconocido los datos a la luz de sus marcos conceptuales y teóricos, focalizando nuestra atención en los objetivos y problemas de la investigación y señalando una serie de conclusiones , implicaciones y recomendaciones de cara al desarrollo de futuras investigaciones. En definitiva, esta ultima revisión ha permitido explicitar los vínculos

contextuales, interpretaciones, contrastaciones con otros estudios y conclusiones. descubiertas por los investigadores tanto en el transcurso como al final de la investigación.

Los códigos representan un método de clasificación de la información que posee dos características fundamentales:

- un conjunto de dos o mas categorías para estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver, y
- un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las distintas categorías (Fleet y Carbourne, 1989).

Además estos autores establecen "los códigos eficaces" como aquellos que son mutuamente excluyentes y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno o una categoría y solo una.

Pero no es suficiente con tener una relación de códigos con validez interna, incluso si a través de la frecuencia de los códigos y del modo de su distribución llegan a hacerse visibles los puntos cruciales del texto original. Se requiere mostrar configuraciones de códigos comunes y/o repetidas que nos ayuden a extraer conclusiones.

El proceso de codificación requiere, como establece Bardin (1986), tres pasos:

- Descomposición del texto original en unidades de significado;
- Enumeración de dichas unidades de significado
- Clasificación de las unidades de significado en función del sistema de categorías establecido.

Como afirma Erickson los métodos del trabajo de campo no son netamente inductivos como se piensa, ya que aunque el investigador no determina las categorías especificas a ser observadas, si identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación.

Igualmente ocurre con los procesos de análisis de datos en la investigación cualitativa; no tiene porque ser completamente inductivo . En cuanto a la codificación de los datos Marcelo (1992) recoge tres vías para la elaboración de sistemas de códigos:

- Inductiva. Se aborda el trabajo de investigación, la recopilación de datos, etc. sin ningún esquema teórico previo de forma que éste aparezca al interaccionar con el contexto, lo que lleva a desarrollar una teoría fundamentada.
- Deductiva. Es necesario establecer unos códigos o marco teórico previos a la realización del trabajo de campo.
- Un termino intermedio entre ambos enfoques en el que se establece un esquema general, sin especificación de contenidos, a partir del cual los códigos se desarrollan de forma inductiva.

En nuestro estudio se han generado códigos siguiendo una vía tanto deductiva como inductiva. Deductivamente, a través de toda la literatura sobre el tema "Profesor y televisión" consultada; en el segundo caso a través del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los cuatro profesores.

Como ya indicamos, a partir de la bibliografía sobre el tema obtuvimos un importante volumen de indicadores (Anexo Ni 1 del Volumen II) que nos sirvió para elaborar posteriormente una primera versión del cuestionario CPPT. De estos indicadores fueron valorados positivamente solo el 34.4%, a partir de los cuales se generaron en esta Fase II por vía deductiva una serie de códigos para el análisis de las visiones de los profesores como televidentes, educadores y enseñantes (Anexo Nº 5). Según se aprecia del examen del listado de códigos extraídos por generación deductiva, vemos que en muchas ocasiones un indicador ha generado mas de un código (por ejemplo, el indicador Nº 20), oscilando entre uno y siete. Hay que decir también que distintos indicadores han generado códigos semejantes, por lo que en orden a eliminar redundancias se han referenciado a un código anterior (por ejemplo, el indicador Nº 10} y en otras ocasiones los códigos que se han generado son contradictorios, como en el caso del indicador Nº 134 que genera en su totalidad cuatro códigos (Cuadro N2).

II134
88. No creo que la televisión enriquezca el vocabulario de los niños
89. La televisión enriquece el vocabulario de los niños
90. La televisión llega a provocar fracaso escolar
91. La televisión es un medio válido para que los niños conozcan mejor
Ciertos contenidos (flora y fauna, geográfia, física, arte...)”

Cuadro Nº 17. Códigos extraídos por generación deductiva correspondientes al indicador Nº 134 (Anexo Nº 5-Fragmento-)

Del os cuatro códigos generados, los dos primeros son contradictorios (" No creo que la televisión enriquezca el vocabulario de los niños" y "La televisión enriquece el vocabulario de los niños"). Los dos restantes incluyen también matices semánticos opuestos (visión negativa frente a positiva) pero a diferencia de los anteriores no se excluyen mutuamente.

Por su parte, mediante la vía inductiva recogemos que aparecen en las entrevistas realizadas a los profesores y solo estos, por lo que comprenden la mayoría de los anteriores pero no en su totalidad. Por ejemplo, los códigos "20E" y "80C", cuyos significados son "Efectos negativos y positivos de la televisión y La televisión favorece en gran medida la adquisición de conocimientos y aprendizajes", permiten identificar los fragmentos de entrevistas en los que los profesores aluden a estos significados derivados de sus visiones acerca de los efectos de la televisión. En su mayor parte estos son códigos semánticamente más amplios, pero entre ambos existe una estrecha correspondencia (que se traduce, por ejemplo, en la que encontramos entre el generado mediante deducción -91: La televisión es un medio valido para que los niños conozcan mejor ciertos contenidos (flora y fauna, geografía, física, arte...) e inducción -80C: La televisión favorece en gran medida la adquisición de conocimientos y aprendizajes).

El resultado final del proceso de análisis descrito hasta ahora que sirve como base para la extracción de resultados y conclusiones de la presente fase de la investigación es un sistema de codificación compuesto por 192 códigos, que insertamos en esta sección siguiendo una ordenación alfabética para facilitar su consulta. En el Anexo Nº 5 aparecen agrupados conceptualmente.

Categorías de codificación para el análisis de la visión de los profesores acerca del medio televisivo

- 1CM: Visión negativa de un canal de televisión
- 20E: Efectos negativos y positivos de la televisión
- 20M: Al percibir la manipulación televisiva observas que hay que realizar programas educativos

- 2EF: En 2 etapa de EGB/Primer Ciclo de ESO, el estudio de la televisión se debe enfocar a los aspectos formativos, informativos y recreativos
- 364: Preferencias de los alumnos e importancia en su vida de los medios de comunicación (televisión, música, imágenes de revistas, cine...)
- 80C: La televisión favorece en gran medida la adquisición de conocimientos y aprendizajes
- A3C: Visión positiva y preferencia por un canal de televisión
- MM: Funcionamiento del anterior aula de audiovisuales como aula ordinaria
- MC: Actividades y materiales para conocer y usar el medio televisivo
- AAD: problemas en la adquisición de material
- AAE: Existencia de aula de audiovisuales en el centro
- MI: El profesor aconseja, comenta, informa, fomenta el debate... con sus alumnos sobre programas de televisión
- MN: No tengo alumnos en mi clase con problemas provocados por la televisión
- MT: En algunas asignaturas (Lengua, Idiomas, Ciencias Naturales...) es bueno aprender con televisión
- MV: Características espaciales del aula de audiovisuales e informática
- ACA: Visión del aprendizaje escolar
- ACC: Problemas económicos en el centro
- ACD: Visión de las actividades extraescolares y temas transversales
- ACE: Actividades y alternativas para evitar el consumo diario de televisión
- ACF: El curso de formación depende del enfoque del formador
- ACI: Importancia y necesidad de que el análisis critico de imágenes, programas... se integre en el curriculum
- ACL: Aplicación de los cursos de formación a la practica de aula
- ACM: Interés y actividades del profesor con medios audiovisuales
- ACN: Adquisición de material según necesidades
- ACO: Estrategias y condiciones para la enseñanza de la Comunicación Audiovisual y el análisis critico de programas
- ACP: Otros (estrategias didácticas, Asociación de padres, charlas sobre Educación Sexual, atención a padres en tutorías...)

- ACR: Promoción de valores negativos (violencia, agresividad, sexismo...) en televisión
- ACS: Necesidad de enseñanza sobre televisión en la escuela (conocimiento del medio televisivo, análisis critico, selección de programas...)
- ACT: En las clases ordinarias hay tiempo suficiente para analizar críticamente la televisión
- ACU: Acuerdos entre colegas para usar el material audiovisual (televisión y vídeo)
- ACX: Materias y áreas apropiadas para la enseñanzade la televisión y el análisis critico de programas y publicidad
- ADI: Competencia del equipo directivo en la toma de decisiones sobre aspectos económicos y materiales
- ADL: Niños, adolescentes y adultos como televidentes
- ADM: Adaptación y uso del profesor y los alumnos del material que existe en el centro
- AEI: Asesoramiento de EPOE, Inspección, etc. al centro
- AEP: Acuerdo en la selección de programas de televisión
- AEV: Necesidad de material audiovisual (programas en vídeo adaptados a los niveles, programas formativos...)
- AFM Aspectos en 105 que la escuela debe formar con respecto a la televisión
- AFP: Papel de la Administración en la formación de profesores en medios (cursos, seminarios, formación en centros...)
- AGM: Distribución del gasto
- AGT: Uso de medios audiovisuales para la realización de actividades municipales y extraescolares
- AI A: Adecuación de la informática en la escuela y de los programas educativos a las materias
- AI E. Aspectos más importantes de la formación en medios (aplicaciones didácticas, funcionamiento y manejo de aparatos...)
- AIF: Horario del aula de informática
- AII: Influencia de la publicidad televisiva
- AIM: Opinión acerca de un tipo de programas
- AIN: Materias, alumnos y profesores en el aula de informática
- A10: La existencia de un inventario de medios y materiales mejora su uso
- ALC: Fomento de la participación del alumnado en clase y en el centro
- ALM: Cantidad de medios y materiales existentes en el centro y en las clases

- ALP: Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación...)
- AM2: Dos tipos de agrupación de materiales: propios del profesor y del centro
- AMA: Materias y áreas apropiadas para el análisis y uso de los medios de comunicación
- AMC: Disciplina
- AMH: Descentralización del material
- AMJ: Centralización del material
- AMN: Materias y áreas apropiadas para el uso de medios y materiales y nuevas tecnologías
- AM R.: Ambiente de la clase y coeducación
- AMU: Razones de la escasa utilidad de medios y materiales en la practica
- ANR: Información optimista sobre la Reforma e imagen idealizada de la educación
- ANT: Antigüedad del profesor en el centro
- APA: Aplicación de los medios a todos los ámbitos (personal, profesional, etc.)
- APF: Facetas de la Comunicación Audiovisual de la formación de los profesores
- API: Funciones y tareas de los profesores en relación con medios y materiales (inventario, diseño...)
- APL: Visión y utilidad del libro de texto
- APM: Tratamiento de temas transversales y promoción de actitudes positivas por parte de la televisión
- APP: Preparación y análisis previo por parte de los profesores de los programas
- APT: Tipo de aprendizaje que favorece la televisión
- APU: Posibilidades, estrategias y actividades para el análisis de la publicidad
- APX: Necesidad de enseñar a los niños a analizar la publicidad
- ASC: Ausencia de enseñanza a los niños sobre el medio televisivo
- ASI: Asignatura, especialidad y nivel impartido por el profesor
- ATV: Carácter de televidente selectivo (temas, programas y canales)
- AVI: Rápido avance de la informática
- AVV: Estrategias didácticas para el favorecer el aprendizaje con el uso de vídeo y televisión
- BAP: Escasa importancia de la publicidad televisiva

- BBC: Criterios para la selección de los medios y materiales de enseñanza.
- BDC: Percepción acerca de la dotación del centro
- BFI: Formación inicial de los profesores en medios
- BMT: Frecuencia de uso de medios y materiales
- BPE: Problemática de compatibilidad horaria con la emisión de la televisión educativa
- BUD: Aportación de la Asociación de Padres respecto a medios y materiales
- BUP: Nivel sociocultural y procedencia de alumnado
- BVA: Indicadores de evaluación positiva de programas.
- CAC: Valoración de la formación en medios
- CAD: Medios, equipos e instalaciones (como biblioteca, talleres) disponibles en el centro
- CAR: Desempeño de cargo
- CCE: Mantenimiento de buenas relaciones entre el CEP y el centro y disponibilidad de materiales (adquisición, inventario, intercambio y préstamo...)
- CCL: Adecuación de un tipo de programa para el trabajo en un área, materia o contenido curricular
- CCM: Existencia de manipulación y escasez de fiabilidad en algunos casos
- CCP: Fomento del trabajo en equipoCCV: Medios y materiales a adquirir por el centro
- CDM: Extensión de la formación en televisión a adultos, padres...
- CEA: Propaganda institucional sobre la buena labor de los maestros
- CEB: Iniciativas de formación del CEP en relación con medios (cursos sobre medios audiovisuales...)
- CEC: Titularidad del centro
- CEE: Existencia de cualquier actividad o proyecto de innovación, de formación, etc. en el centro
- CEF: Necesidad de formación en medios por parte de especialistas (oferta de cursos de los CEPs, Universidad...)
- CEG: Tamaño del centro
- CEI. Necesidad de especialistas en centros de informática y audiovisuales.
- CEM: Actualidad y adecuación del material
- CEN: Ubicación del centro
- CEO: Procedencia de los medios, materiales y equipos
- CEP: Sugerencias y soluciones para la adquisición de medios y materiales

- CER: Anticipación de la Reforma en el centro
- CET: Problemática en las relaciones entre el CEP y el centro y visión negativa
- CEU Motivación del profesorado por el uso y análisis de medios de comunicación en las aulas
- CIM: Existe la posibilidad de tratar los medios de comunicación en los centros
- CLT: En clase se trabaja el análisis critico de los mensajes de televisión
- CME: Ausencia o escasez de formación del profesor sobre medios
- CMM: Mayor esfuerzo por parte del profesor (preparación, medios complicados...)
- COE: Coordinación entre ciclos
- COIw Obtención de opiniones y juicios propios a través de la reflexión critica, el análisis comparativo, etc.
- COM: Aspectos interesantes en medios de comunicación
- CPA: Iniciativas, planes y programas de la Administración en relación con medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías
- CPT: Criterios para la selección de los programas de televisión y vídeo
- CRP: Formación recibida por el profesor
- CSI: Existencia de aula de informática en el centro
- D16: Existencia de medios de comunicación fiables y con escasa manipulación.
- DES: Estabilidad profesional y destinos anteriores del profesor en su carrera profesional
- DHA: Horario del aula de audiovisuales
- DID: Dificultad para integrar en el curriculum la televisión y otros medios
- P: Intercambio y dinamización de actividades entre el centro y otros de la zona sobre un proyecto de innovación y experimentación
- DLN: dificultades para el uso de medios de enseñanza, de comunicación y nuevas tecnologías en la practica
- DNO: Deformación de la visión del maestro y otras profesiones a través de los medios de comunicación
- DPA: Visión de la educación y bs profesores (Administración, padres, profesionalidad de los profesores...)
- EAL: La escuela debe ser un contrapunto a lenguaje, vocabulario, modas... televisivas
- EBU: Existencia de buenas relaciones (participación, comunicación, intercambios...) entre los profesores del centro

- ECE: Elaboración de programas con participación de profesores, alumnos, colaboración con creadores de programas...
- EDO: Edad del profesor
- EMC: La enseñanza de los medios de comunicación debe formar parte del currículum.
- EPI: Importancia de diferentes aspectos de la publicidad (binomio mujer-publicidad, diseños gráficos, carteles, dibujos, etc.)
- ERA: Medios de comunicación preferidos y hábitos de recepción de mensajes
- EUM: Niveles apropiados para el análisis y uso de los medios de comunicación
- EXF: Experiencias y proyectos de innovación sobre medios didácticos o nuevas tecnologías (fotografía, radio escolar, informática y nuevas tecnologías...)
- EXO: Experiencia docente
- FAA: Acciones de la familia en la educación sobre televisión
- FCA: Estrategias y condiciones para la formación de profesores en medios y Comunicación Audiovisual
- FIM: Percepción de la integración y el uso de medios audiovisuales en el proceso educativo
- FOD: dificultades y problemática de la formación de profesores en medios
- FOM: Autoformación en/sobre medios del profesor
- FON: Demanda de una formación generalista (sin diferenciación de áreas o niveles)
- FRF: dificultad de utilización de medios por parte de los alumnos (edad, nivel...)
- FRT: Requisitos y condiciones para el usode la televisión
- HCI: Existencia de ideología manifiesta en los medios de comunicación
- HOR: Hábitos de visionado de televisión
- ICA: Aspectos mas importantes en relación con la Comunicación Audiovisual
- IEM: Posibilidades, características y aplicaciones de la imagen audiovisual
- IMT: Importante papel de la televisión en sociedad.
- ITF: Factores de los que depende la integración de la televisión
- ITO: Importancia del uso de la televisión y vídeo como medio de enseñanza
- ITV: influencia de la televisión sobre los niños

- IVN: Incidencia de los medios de comunicación (como prensa, radio, televisión, vídeo, cómic...) en la vida de niños y adolescentes
- JEC: Funciones y tareas del Jefe de estudios en relación con medios y materiales
- LPR: Necesidad de fomentar el uso de medios de comunicación entre los niños
- LTC: Necesidad de complementar múltiples medios de adquisición de información
- M12: Medios contemplados en el P.E.C., Proyecto Curricular, programación de aula...
- MBN: Actividades y experiencias con medios de comunicación (radio, periódico escolar...)
- MDA: Importancia del material didáctico como auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje
- MER: Aspectos del centro que el profesor cambiaría
- MMT: Medios de comunicación mas adecuados para trabajo en las aulas
- MRM: Factores de los que depende el modo de recibir los mensajes de televisión.
- MVA: Los materiales mas usados varían según el área, el ciclo y el nivel
- NES: Establecimiento de relaciones entre medios y escuela
- NIV: Etapas educativas que se imparten en el centro
- NOE: Noticias que aparecen sobre la escuela en la televisión y otros medios de comunicación
- NOM: Carácter de las noticias en los medios de comunicación
- NOP: Imagen del profesor como profesional en la televisión y otros medios de comunicación
- NSE: Razones por las que se elige un programa de televisión y otros medios de comunicación.
- ORC: Influencia del uso de medios en la organización de la clase ordinaria
- PCM: Carácter y funciones de la publicidad (información, manipulación...)
- PIT: Mayor influencia de la televisión que de la opinión de los profesores
- PRC: Idoneidad y adecuación de los programas de televisión para el trabajo en clase con los alumnos
- PRM: Existencia de supervisor y funciones de una persona responsable del material en el centro

- PRO: Medios y materiales necesarios para realizar actividades con medios de comunicación (radio, periódico escolar...)
- PTV: Emisión de programas adecuados en franja horaria infantil
- REC: Consideración de los medios de comunicación en la Reforma
- RMC: Recursos materiales necesarios para la formación del profesorado en medios audiovisuales
- RMN: Recursos materiales necesarios para el uso de los medios en clase
- SEX: Sexo
- SiA: Situación administrativa
- SMT: Soluciones a los efectos negativos de la televisión.
- TEV: Contenidos y temática de los videos que existen en el centro
- TIT: Titulación y estudios del profesor
- TVI: Preferencia del profesor por un tipo de programas televisivos
- TVM: Visión de la programación televisiva
- TVN: Noticias con carácter diferencial sobre la escuela (Educación de
- Adultos, Formación Profesional, Educación Especial...)
- TVP: Control de la televisión por el poder político
- TVT: Principales preocupaciones del profesor como receptor de medios
- UDI: Uso de medios en clase (prensa, diapositivas, etc.)
- USM: Soluciones para facilitar el uso de medios audiovisuales
- UST: Ejemplos de uso de la televisión y el vídeo en clase

3.2.3.2. Instrumentos para el análisis

Aunque el análisis de contenido es una tarea propia del investigador, existen diferentes programas informáticos que facilitan la tarea del tratamiento de la información recopilada a través de técnicas como la entrevista, el diario o la toma de notas de campo. Dos instrumentos se han mostrado especialmente interesantes en esta labor: se trata de los programas "AQUAD" y "HyperRESEARCH" en sus diferentes versiones, ambos empleados con diferentes resultados en el transcurso de la presente investigación. A estos es posible añadir un tercero: el programa "NUDIST", creado en la Universidad de La Trobe

(Australia) y dise nado también específicamente para el análisis de datos cualitativos('°).

3.2.3.2.1. Componentes y opciones del programa AQUAD

En primer lugar, vamos a mostrar los componentes y opciones del programa AQUAD Versión 3.0 mas empleados en el análisis cualitativo de datos, según su secuencia de utilización mas usual (Gallego, 1994c).

Un primer paso, previo a este análisis, es el tratamiento Informático de los materiales recopilados en el campo; las transcripciones literales de las entrevistas, grabaciones de sesiones de clase, diarios, etc. deben realizarse en cualquier procesador de textos (del tipo, por ejemplo, de Word Perfecto WordStar). En el caso del trabajo con entrevistas, cada una de ellas debe ser un archivo, los cuales para después poder continuar trabajando con ellos deben encontrarse en formato ASCII.

Seguidamente, vamos a dividir en siete pasos diferenciarlos el trabajo con este programa, de acuerdo con las fases que distinguimos en el Cuadro Nº 18.

<'°> Este último de características muy similares a HyperRESEARCH. A ellos podemos añadir "The Ethnograph V4.0 " o "ATLAS/ti" , cuyas direcciones de acceso son facilitadas en Rodríguez y otros (1995).

PASO INICIAL Transcripción Word Perfect 5.1– Margen I/D: 0,13 ^Z Archivo: Control + F5, 1 (Textos DOS), 1 (Arch.) (Ej.: FRA.001, FRA.002, etc.
1. TRABAJO CON AQUAD 3.0 1. CREACIÓN ÍNDICE DE FICHEROS 1.1 PARÁMETROS GLOBALES 1.1.1. Escribir nombres (Ej.: FRA.000, FRA.002, etc, end-F10) Archivo: Ej. FRA.NAM
2. NUMERACIÓN POR LÍNEAS DE LOS FICHEROS DE TEXTOS 2.1. PARÁMETROS GLOBALES 2.1.1. Imput de disco (Ej. FRA.NAM) 2.2. TEXTOS Y APUNTES 2.2.1. Manejar textos 2.2.1.1. Numeras líneas (Ej. FRA001.NUM, FRA002.NUM, etc.) 2.2.1.2.
3. IMPRESIÓN. Visionado/Audición. Codificación a lápiz papel

4. CODIFICACIÓN 4.1. PARÁMETROS GLOBALES **4.1.1.** Input de disco (**Ej. FRA000.NAM)** **4..2. TEXTOS Y APUNTES** **4.2.1. Manejar textos** **4.2.1.1. Añadir códigos (Ej. ÂAA-4, ^DIR-10, etc:)** **Archivo: Ej. FRA001.TCO, FRA002.TCO, etc.** **Codificación nueva-. NUM** **4.2.1.2. Ficheros de códigos (Ej. FRA001.TCO a FRA001.COD)**
5. COMENTARIOS Y EJEMPLOS. REVISIÓN =4.1 a 4.2.1 5.2.1.1. Buscar texto codificado ¿Qué código? Ej.**AAA,DIR, etc.** **Archivo: Ej. FRA.AAA, FRA.DIR, etc.**
6. MATRICES DE FRECUENCIAS DE CATEGORÍAS 6.1. PARÁMETROS GLOBALES 6.1.1. Imput de disco (Ej. FRA,NAM) 6.2. CÓDIGOS 6.2.1. Contar códigos 6.2.1.1. Escribir lista (Ej. CODIGOSF.INC) 6.2.1.2. Cargar lista (Ej. CODIGOSF.INC 6.2.1.3. CONTAR. Archivo: Ej. FRA.FRE
7. HIPÓTESIS 7.1. PARÁMETROS GLOBALES 7.1.1. Imput de disco (Ej. FRA.NAM) 7.2. HIPÓTESIS 7.2.1. Probar hipótesis fijadas. Archivo: Ej. AAA-COR,H1 7.2.1.1. Elección: H.1: 2 cód., distancia determinada, sólo result. Posit. H.2: 2 cód., distancia determ., result. Pos. Y neg. H.3: 3: 3 cód., ½ dis., 2/3: dist., result. Posit. H.4: 2 códigos, 'o inclusivo' H.5: 3 códigos, 'o inclusivo' H-12: 2 cód., dist. Determ.: coef. De Tanimoto Ej: cód. 1: AAA, cód. 2:DIR, distancia ½: 8

Cuadro Nº 18. Componentes y opciones del paquete de programas de análisis de datos cualitativos AQUAD 3.0.

En primer lugar, es necesario crear un índice de ficheros para cada uno de los casos a estudiar (para nosotros, cada uno de los profesores). Una vez que hemos creado los ficheros ".NAM" y se han recuperado dichos archivos en los que se encuentran los ficheros de trabajo, la opción "PARAMETROS GLOBALES" es el primer paso para la codificación así como para el recuento de frecuencias de aparición de códigos o para la prueba de hipótesis de relación entre los mismos.

A continuación, es necesario numerar las líneas de cada uno de los ficheros de texto mediante la opción "TEXTOS Y APUNTES", y dentro de ella "Numerar líneas", con lo que se crearan los ficheros ".NUM". Seguidamente es conveniente imprimir cada uno de estos ficheros numerados para proceder a su codificación según el procedimiento descrito por Huber (1991).

Este indica la necesidad de incluir el signo inicial ("^"), mantener la longitud de códigos determinada (de tres caracteres), el guión ("-") que sirve como signo de separación entre código y numero final de línea, y el numero de línea final, que indica hasta donde alcanza la unidad de significado codificada (Huber, 1991, 69). Todo esto se realiza mediante la opción "Añadir códigos" (que esta dentro de la opción mas general "TEXTOS Y APUNTES"). De esta forma} los archivos " NUM" se convierten en ficheros ".TCO". El paso siguiente seria cargar los ficheros ".TCO" y grabarlos como ficheros ".COD" para después proceder al recuento de frecuencias, a la búsqueda de textos codificados y a la prueba de hipótesis.

Una vez que ya hemos creado los ficheros ".COD", hacemos las búsquedas de textos codificados, en base a cada uno de los códigos del listado de categorías que ya tenemos. Con esto se puede refinar la codificación así como para poner ejemplos y extraer comentarios significativos de los materiales de campo que tenemos.

Seguidamente realizaríamos el recuento de frecuencias de aparición de códigos. Para ello utilizaremos la opción “CÓDIGOS" y con el listado en formato AQUAD (que tendrá la extensión ".INC") elaboraremos los ficheros de frecuencias, es decir, los ficheros ".FRE", diferenciándolos con un nombre diferente para cada uno de los casos (en nuestro estudio, profesores) con los que vayamos a trabajar.

Otro componente del programa es "HIPÓTESIS", que nos sirve para obtener distintos resultados sobre la relación entre las codificaciones. Así, mediante esta prueba lo que se hace es formular una relación que se sospecha entre las distintas unidades de significado de un texto; acto seguido se deja que el ordenador compruebe todas las anotaciones de los ficheros de códigos para ver si se cumplen las condiciones que previamente hemos establecido en nuestra afirmación. El resultado que obtenemos es un listado en el que encontramos la frecuencia con que dos o tres códigos aparecen en una distancia máxima de líneas que nosotros habremos establecido así como la numeración de las líneas en las que se encuentran los fragmentos de

texto en que aparecen dichos códigos. En esta opción podemos elegir hasta doce hipótesis preindicadas en el programa.

El significado de cada una de estas hipótesis es el siguiente:

- **Hipótesis 1**:2 códigos, distancia determinada, sólo resultados positivos. Con esto vemos si entre dos códigos, que se encuentran en una distancia máxima, existe una estrecha relación. Solo nos aparecen los resultados positivos.

- **Hipótesis 2**: 2 códigos, distancia determinada, resultados positivos y negativos. Es igual que la hipótesis 1 pero aquí aparecen tanto los resultados positivos como los negativos, o sea, si se da en un texto el primer código pero no el segundo en la distancia prefijada de antemano.

- **Hipótesis 3**: 3 códigos, 1/2: distancia, 2/3: distancia, resultados positivos. Al igual que en la primera, probamos la relación secuencial de tres códigos. Las distancias máximas se fijan en relación a la aparición de los códigos 3 y 3 con respecto al código 1. También se indican sólo los resultados positivos.

- **Hipótesis 4**: 2 códigos 'o inclusivo'. A través de esta hipótesis se afirma la aparición de dos códigos en los textos unidos por la relación lógica del 'o inclusivo', o sea, si aparece el código 1 o el código 2 o los dos códigos juntos.

- **Hipótesis 5**: 3 códigos 'o inclusivo' Es igual que la hipótesis anterior salvo que hay tres códigos juntos en cada caso con 'o inclusivo'. Según esta hipótesis aparece el código 1, el código 2 o el código 3, o los tres juntos o combinaciones de ellos.

- **Hipótesis 6**: como hipótesis 1 pero con un dato cuantitativo. Funciona igual que la hipótesis 1 pero podemos insertar un código para un dato cuantitativo, es decir, podemos probar el mismo interrogante que hayamos probado con la primera hipótesis de forma separada para hombres y mujeres, sujetos mayores y jóvenes...

- **Hipótesis 7**: como hipótesis 2, pero busca antes criterio; 2-1>1. Actúa igual que la Hipótesis 2 con la diferencia de que la dirección de búsqueda es inversa, o sea, se espera que el código 2 anteceda al 1, que la unidad de significado caracterizada como código 2 antecede, de forma regular, a la aparición del código 1.

- **Hipótesis 8**: 3 códigos, 2 subordinado 1, distancia determinada 1/3. Esta estructura afirma la existencia en los textos de tres unidades de significado, siendo el código 2 un subcódigo del 1, es decir, estando el segundo subordinado al primero. El tercer código tienen que aparecer en distancia definida tras el código 1.

- **Hipótesis 9**: 1 código, códigos vecinos. Con esta hipótesis descubrimos todas las interpretaciones estrechamente relacionadas a una unidad de significado especifica, tanto las que hay por delante como las que están por detrás, y aquellas otras que se encuentran superpuestas. La distancia máxima la vuelve a marcar el investigador.

- **Hipótesis 10**: 1 dato cuantitativo, suma 1/2 mitad de texto. Con esta hipótesis de comparan las características de una variable cuantitativa determinada en la primera y en la segunda mitad del texto. Para diferenciar estas variables del resto de 109 códigos se usan los dos primeros signos de la codificación de dichas variables.

- **Hipótesis 11**: 1 código,, todos los códigos en distancia determinada. La posibilidad que nos of rece esta hipótesis es la de ver que unidades de significado siguen en el texto a un código determinado , dentro de la distancia máxima que hayamos marcado. Esto nos dará una visión de conjunto sobre las unidades de sentido que siguen a una codificación determinada a la vez que ayuda a formular hipótesis con mas precisión.

- **Hipótesis 12**: dos códigos, distancia determinada: coeficiente de Tanimoto. Al igual que en las hipótesis 1 y 2, se puede comprobar la aparición conjunta de dos codificaciones en una distancia máxima definible. Además de esto, se puede contar con que frecuencia aparecen dentro del campo de texto definido.

También es necesario decir que el programa AQUAD 3.0 (Huber, 1991) presenta limitaciones en algunas ocasiones, principalmente en lo que se refiere a la formulación y necesidad de adaptación de algunas hipótesis a las formulas ya prefijadas. Además, la prueba de contraste de hipótesis, en gran número de ocasiones, proporciona la relación de proximidad de dos o tres códigos de forma vaga e imprecisa, por lo que se hace preciso volver a revisar los materiales de campo, o sea, los ficheros ".TCO" con los fragmentos de texto codificado para confirmar los significados de las relaciones, que posteriormente serán interpretados en el informe de investigación. Es por esto por lo que

exploramos la posibilidad de emplear HyperRESEARCH para el análisis de nuestros datos.

3.2.3.2.2. Etapas y procedimiento de codificación con HyperRESEARCH

Por su parte, HyperRESEARCH también es un programa informático útil para la codificación y análisis de los datos cualitativos. Puede ayudar al investigador no sólo en la tarea de manipular y codificar la gran cantidad de datos que envuelven a un proyecto de investigación, sino también a analizarlos, llegando a conclusiones verificables.

HyperRESEARCH permite la organización, almacenamiento, recuperación, y análisis de materiales codificados (AA.VV., 1994c). Es posible realizar las operaciones básicas de codificación y recuperación de textos codificados, así como comprobar hipótesis o proposiciones, analizando si en cada caso los datos apoyan cada una de las Conjeturas planteadas. Con este programa se pueden realizar las siguientes funciones:

?? Codificar cualquier cantidad de datos el numero de veces que sea necesario.
?? Recuperar y manipular fragmentos de material codificado.
?? Comprobar proposiciones acerca de los datos en cualquier código o combinación de códigos.
?? Pro bar hipótesis sobre significados de los datos usando una forma de inteligencia artificial.
?? Imprimir o exportar los datos a un procesador de textos, hoja de calculo o paquete estadístico para un análisis en mayor profundidad.

- ¿Cómo se estructura HyperRESEARCH?

HyperRESEARCH solo puede trabajar con un estudio al mismo tiempo. Un estudio consta de uno o mas casos (unidad de análisis que puede representar tanto a un individuo como a un grupo, por ejemplo, un centro escolar. un grupo de centros de una localidad, etc.). Cada caso contiene un registro de material codificado de una o mas fuentes. Los datos para cada caso son documentos de texto, denominados "Archivos Fuente" (la versión actual de HyperRESEARCH solo acepta materiales de texto). La estructura se puede sintetizar como se aprecia en la Figura Nº 8.

Figura Nº 8. Estructura de los Estudos de Caso en HyperRESEARCH

Por ejemplo, en un estudio en el que intervienen cinco profesores, la unidad de análisis que se escoge es el individuo. Cada uno de ellos es un caso. Además, tenemos recopilado de cada uno diferentes tipos de material:

- Entrevista
- Auto-evaluación
- Cuestionario
- Notas de campo
- Observaciones

En este estudio la estructura seria como aparece en la Figura Nº 9.

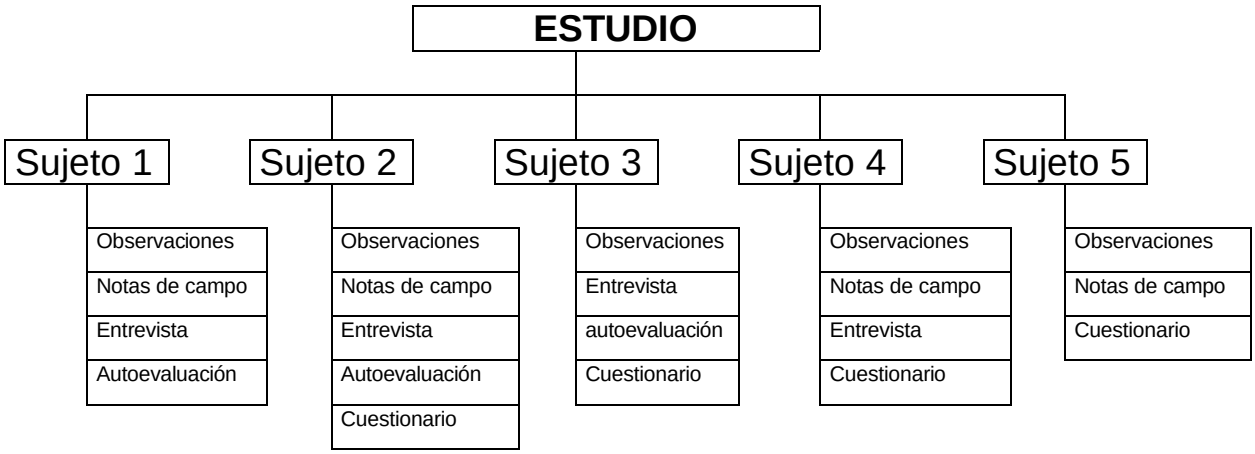


Figura Nº 9. Ejemplificación de la estructura del material de campo correspondiente a una investigación

HyperRESEARCH permite que se trabaje electrónicamente. Para cada caso el programa despliega una ventana, denominada "Tarjeta índice", en la que se introducen los códigos que se van a utilizar en el estudio. Con estos se seleccionan fragmentos del texto de los "Archivos Fuente" dándoles un nombre descriptivo del material que se ha seleccionado. Cada caso puede contener códigos referidos a selecciones de "Archivos Fuente" diferentes. Por supuesto, HyperRESEARCH guarda todo el trabajo que se realiza para poder recuperar y manipular la información en el momento que se desee.

- Análisis e informes

HyperRESEARCH of rece una poderosa herramienta con la quo explorar los datos y los códigos. El programa genera un informe en el que se puede ver rápidamente que casos contienen las combinaciones de códigos que el investigador desea conocer, generando informes de la frecuencia con que aparecen los códigos en el estudio o en cualquier conjunto de casos. Además, permite un repaso de los fragmentos del texto relativos a códigos que se encuentran repartidos por todas partes del estudio, pudiendo buscar rápida y fácilmente (entre losdatos) los temas que investigador necesita.

En la "Ventana de Análisis de Códigos" hay cuatro secciones distintas:

- El cuadrante "Build Expression", en el que se especifican los criterios para el análisis de los casos. Se construyen expresiones con los códigos que se han usado para codificar el material uniéndolos con los nexos "y" y "o".

- El cuadrante "Select Cases" deja que se especifique que casos se quieren examinar. Se pueden seleccionar todos los casos o bien algunos atendiendo a criterios previamente establecidos por el investigador.

- En el cuadrante "Select Codes" se especifican los códigos que se quieren analizar. Al igual que anteriormente se pueden escoger todos los códigos o los que el investigador necesite.

- El cuadrante "Include In Report" permite especificar la información que se desea que aparezca en el informe, acerca de los códigos y casos que se quieren examinar.

- La comprobación de hipótesis

Este programa funciona como un "sistema experto" (una forma de inteligencia artificial) que nos puede ayudar a probar, de un modo lógico. cualquier hipótesis que tengamos acerca del significado total de los datos. También permite revisar los parámetros de comprobación de una hipótesis general, pudiendo ayudar a otros investigadores cualitativos a la reproducción, verificación y expansión de las conclusiones que se hayan obtenido con anterioridad.

Los pasos que han de darse para trabajar con HyperRESEARCH se pueden sintetizar en siete. Estos son:

a) Preparación del material
b) Codificación del material
c) Realización de análisis e impresión de los informes correspondientes
d) Formulación de hipótesis
e) Análisis de hipótesis e impresión de los informes correspondientes
f) Análisis de los resultados del informe de la hipótesis
g) Perfeccionamiento de la hipótesis

Vamos a explicar cada uno de ellos brevemente.

a) Preparación del material

Lo primero que se necesita hacer con los datos que van a ser usados en la investigación es tenerlos en soporte informático. Esto significa que todos los datos que se utilizaran en el cursodel estudio (entrevistas, auto-evaluaciones, encuestas, notas de campo, observaciones, etc.) han de ser introducidos en el procesador de texto que usemos habitualmente. Esta operación se puede llevar a cabo tecleando el material o bien escaneándolo con cualquier programa OCR del que podamos disponer.

Con el programa no es posible acceder a mas de 16.000 caracteres (alrededor de 3000 palabras o 10 paginas manuscritas) a la vez. Por esta razón, si el "Archivo Fuente" excede de esta cantidad de caracteres se debe dividir en varias paginas antes de empezar a codificar. Para la división del material en paginas se usa la "tilde" (~), que se debe introducir en una línea del texto que este en blanco. Es importante tener en mente que la "tilde" no debe cortar un texto que se desee codificar en su totalidad ya que no se puede seleccionar el texto completo que ha sido roto por un salto de pagina.

Una vez que se han preparado los datos, el archivo se debe guardar en formato ASCII con extensión TXT. Para una mejor organización de los archivos se deben guardar todos en el mismo directorio. Además, cada uno de los "Archivos Fuente" debe tener un nombre que facilite la identificación de su contenido. Hay que tener presente que cuando se comienza la codificación con HyperRESEARCH

no debe alterarse el "Archivo Fuente" ya que puede cambiar el texto que HyperRESEARCH asocia a cada uno de los códigos.

b) Codificación del material

El método de codificación que se utiliza con HyperRESEARCH es similar al que otros investigadores cualitativos usan a la hora de codificar sus estudios. HyperRESEARCH deja que divida la investigación en varios casos, conteniendo cada uno de ellos sus propios códigos, aunque se puede tener una lista de códigos que pertenezca al estudio en su totalidad y que sea utilizada en cada uno de los casos. Se pueden organizar los datos y códigos de la manera que el investigador desee. El método mas común es igualar cada caso con un asunto (un profesor, un centro, una localidad, etc.). Por ejemplo, si existen tres "Archivos Fuente" que se llaman "Entrevis.ant" (entrevista a Antonio) "Evaluaci.ant" (evaluación de Antonio) y "Notas.ant" (notas de Antonio), todos ellos se pueden codificar en la "Tarjeta índice" del caso "Antonio".

Por otro lado, para poder sacar el máximo rendimiento a HyperRESEARCH, se deben crear "códigos direccionales" que suelen describir mas la situación que los no direccionales. Mientras "PAR" (participación) es un código absolutamente válido, (me gusta la participación del alumnado) y "NPAH (no me gusta la participación del alumnado) son códigos direccionales que describen mejor la realidad. Este tipo de códigos apuntan hacia los dos extremos de un continuo. Los "códigos direccionales" ayudan tremendamente en el análisis de los datos y en la comprobación de las hipótesis en HyperRESEARCH.

c) Realización de análisis e impresión de los informes correspondientes

Cuando pulsamos con el ratón en "Codes" (del menú principal) se despliega un submenu. Si pinchamos sobre "Analyze Codes" aparecerá la ventana de análisis de los códigos. Al abrir "Analyze Codes", el programa ofrece un nuevo menú denominado "Report" que sirve para la creación de informes sobre los datos que se han obtenido con el análisis de los códigos.

Con el análisis de los códigos podemos conocer si aparecen o no en cada uno de los casos, su frecuencia y recoger todos los fragmentos en los que se encuentran. Los informes son las sucesivas impresiones de los diferentes análisis que se lleven a cabo.

La creación de informes es bastante simple. Primero se seleccionan los casos que se desean incluir en el informe (si se quieren seleccionar casos por criterios se debe construir una expresión en el cuadrante "Build Expression"). Seguidamente se seleccionan los códigos que se desean analizar. A continuación se indica que información se busca (por ejemplo, si quiere o no ver los pasajes del texto incluidos en los códigos). Finalmente, se especifica dónde quiere que HyperRESEARCH envíe el informe: a la pantalla, a un archivo de impresora.

La ventana de análisis de los códigos se divide en cuatro cuadrantes:

1º.- "Build Expression". Se usa cuando se quiere generar un criterio que asegure que en los casos que se van a analizar están o no las combinaciones que se presentan. Son criterios para la selección de los casos.

Para construir expresiones se selecciona un código, a continuación se seleccionan los operadores "AND" (y) o "OR" (o) y finalmente se completa con otro código. La complejidad de las expresiones puede variar. Van desde la existencia o no de un código (para ver si no esta basta con anteponer al código la expresión "NOT" [no]), hasta otras en las que es necesario la colocación de paréntesis. Algunos ejemplos serian:

?? La no existencia del código 1: "NOT Código 1"
?? La existencia del código 1: "Código 1"
?? La existencia del código 1 o el código 2 : "código 1 OR código 2"
?? La existencia del código 1 y código 2: "Código 1 AND Código 2"
?? Código 1 y 2 presentes y código 3 ausente: "Código 1 AND Código 2 AND NOT Código 3"
?? Código 1 y o código 2 o código 3: "Código 1 AND (Código 2 OR Código 3)"
?? Etc.

Para seleccionar los códigos que van dentro de un paréntesis primero se introducen todos en la ventana y después se pulsa con el ratón en el código que se desea que se abra el paréntesis y finalmente en el que se quiere que se cierre.

2º.- "Select Cases". Este cuadrante es utilizado para seleccionar los casos que se desean incluir en un informe.

Las opciones que nos ofrece el programa son tres'

?? Seleccionar todos los casos ("Select All").
?? Seleccionar solo los casos que al investigador le interesen ("Select By Name").
?? Seleccionar los casos que cumplen los criterios que se han establecido anteriormente cuando se han construido las expresiones ("Select By Criteria").

3º.- "Select Codes". Con el se seleccionan los códigos que queremos incluir en el informe.

Para incluir todos los códigos basta con pulsar en "All", mientras que si queremos seleccionar solo algunos para incluirlos en el informe es necesario elegirlos mediante "Select Codes".

4g.- "Include In Report" es una ventana que nos permite especificar que queremos incluir en el informe. Dentro de esta tenemos nueve cuadrantes y dos círculos que pueden ser seleccionados marcándolos con una "X" con el ratón. Las opciones son:

?? "Case Name". Incluye los nombres de los casos analizados en el informe. * "Code Name". Incluye los nombre de los códigos analizados en el informe. "Code Frequency". Incluye en el informe el numero de veces que aparece cada código.
?? "Source Type". Incluye en el informe el tipo de "Archivo Fuente" con que se esta trabajando (siempre el mismo ya que, en la actualidad, HyperRESEARCH solo puede trabajar con Fuentes Texto).
?? "Source Reference". Esta opción permite incluir en el informe los fragmentos de texto codificados de cada código que se analiza.
?? "Source Material". Incluye en el informe el informe material de cada uno de los códigos que se analizan.
?? "Case Lis". Esta opción incluye en el "Titulo del Informe" los casos que han sido seleccionados para el análisis.
?? "Code Lis". Con esta opción se incluye en el "Titulo del Informe" los códigos seleccionados para el análisis.
?? "Selection Criteria". Cuando se marca esta opción, el programa incluye en el "Título deI informe" las expresiones realizadas

con " Build Expression" que se han utilizado para la elección de los casos.

Los botones circulares dejan que se escoja si la información se ordena por casos ("By Case Name") o por códigos ("By Code Name").

c. 1.) Producción de un INFORME

Una vez se tiene toda la información en la ventana de análisis de códigos se puede producir un informe pulsando con el ratón en el menú "Reports" y seleccionando "Display Report...".

Si se quiere preservar la información producida en un informe, se debe usar la orden "Export Report..." del menú "Reports". Con ella se guarda la información, pudiendo acceder a esta mediante la utilización de un procesador de texto.

HyperRESEARCH recoge e imprime la información de cada caso en una pagina distinta del informe (si se escoge "Sort Report By Code Name" la información de cada código aparecerá en una pagina distinta).

El volumen del informe depende de los criterios que se seleccionan en la ventana "Include In Report" de la "Ventana de Análisis de Códigos". Si se marcan cualquiera de los botones "Case List", "Code List" o "Selection Criteria", en la primera pagina del informe aparecerá un "Report Header" ("Titulo del Informe") en el que se encontrara la información que se pedía.

A continuación del "Titulo del Informe", HyperRESEARCH crea una línea en la que se aprecia el resto de información que se solicitó en la ventana "Include In Report" de la "Ventana de Análisis de Códigos". Por ejemplo, si se escoge incluir la mayor cantidad de información posible en el informe, la línea de la información se parecerá a esta:

"Case" (caso), "Code" (código), "Frequency" (frecuencia), "Type" (tipo), "Reference" (referencia).

La información correspondiente a cada uno de los aspectos señalados aparece en la línea de abajo separada por comas.

Por ejemplo:

"Case, Code, Frequency, Type, Reference, Carlos, nivel, 3, TEXT, char 191 Z. to 1933 of page f of CARLOS.TXT, Source Material: nivel de primaria

Carlos, nivel, 3, TEXT, char 3473 to 3497 of page 2 of CARLOS. TXT, Source Material: en el nivel de secundaria

Antonio, nivel 3, TEXT, char 930 to 950 of page 1 of ANTONI02.TXT, Source Material: sin nivel determinado"

En el ejemplo encontramos el código "nivel" tres veces, dos en el caso "Carlos" y una en el caso "Antonio". Los tres son del tipo texto y comprenden:

?? Del carácter 1917 al 1933 de la pagina 1 del "Archivo Fuente" CarlosO1 .txt.
?? Del carácter 3473 al 3497 de la pagina 2 del "Archivo Fuente" CarlosO1 .txt.
?? Del carácter 930 al 950 de la pagina 1 del "Archivo Fuente" AntonioO2.txt.

Si se pide que aparezca el material del "Archivo Fuente", este se encontrara en el párrafo siguiente precedido por "Source Material".

d) Formulación de hipótesis

Es el paso previo a la comprobación de las mismas. Una vez formulada una hipótesis ha de ser expresada en términos que HyperRESEARCH pueda entender. Para que esto ocurra es necesario descomponer la hipótesis en puntos básicos que sean lo mas simples posibles. Los puntos vienen dados por nuestras teorías acerca del estudio. Si el material esta codificado correctamente, los códigos han de poder apoyar cada uno de los puntos.

A continuación se necesitan definir los puntos en relación a nuestros códigos. Cada punto en que hemos dividido la hipótesis consta de dos partes: una o mas "asunciones" y una "inferencia". Se deben poder expresar ambas, "asunciones" e "inferencias", en base a los códigos existentes.

Para construir los puntos de manera que puedan ser interpretados por HyperRESEARCH se debe seguir el formato "SI ... ENTONCES ...n. Con una hipótesis bien construida se darán una sucesión de

expresiones "SI ... ENTONCES ..." de las asunciones básicas, que nos conducirán a la verificación de la hipótesis. Este camino por las expresiones "SI ... ENTONCES ..." en una hipótesis se llamaba "Camino de Inferencia."

Cuando se construya una hipótesis hemos de tratar de guardar su "Camino de Inferencia", ya que este debe ayudarnos a decidir que pasos (o puntos) se deben incluir y cuando se ha logrado verificar o falsar la hipótesis.

Una vez formulada nuestra hipótesis y tras haber decidido los códigos que representan los puntos básicos, se esta preparado para construir la hipótesis en la "Ventana de la Hipótesis" (similar a la "Ventana de Análisis de Códigos" que hemos visto anteriormente).

Para acceder a la "Ventana de la Hipótesis" se debe escoger "Test Hypothesis" dentro de "Codes" en el menú principal:

En la "Ventana de la Hipótesis" aparecen tres secciones distintas:

- La ventana "IF" (Si) que representa la "asunción", primera parte de la regla que queremos comprobar. Con "Build Expression" se pueden definir las asunciones subyacentes que van a apoyar la inferencia.
- La ventana "THEN" (Entonces) representa la segunda parte de la regla, la "inferencia". Con el comando "Actions" podemos señalar cuales son las consecuencias siempre que se encuentren las condiciones o asunciones señaladas en la ventana "IF". Con el botón "OK" se agrega la regla completa en la "Lista de Reglas".
- La ventana "Rules List" (Lista de Reglas) simplemente recoge las reglas de la hipótesis de forma que HyperRESEARCH las pueda entender. Hay que construir expresiones y definir acciones, aumentando estas reglas, hasta que la hipótesis este completa.
-

Al abrir la "Ventana de la Hipótesis" se oferta un nuevo menú de ordenes, el Menú de la Hipótesis. Con este nuevo menú se puede iniciar una hipótesis nueva, preservar la hipótesis en un disco o abrir una hipótesis existente. Además se puede agregar una regla nueva en la "Lista de Reglas" o borrar la regla actual.

d. 1.) Construcción de la hipótesis

Para probar las hipótesis con HyperRESEARCH es necesario que estén divididas en puntos simples. A cada uno de estos puntos se le llama "Regla". Una "Regla" tiene dos partes: a) códigos con los que se definen asunciones ("IF") y, b) inferencias apoyadas en las asunciones'("THEN"). El programa compara las "Reglas" con los datos disponibles (los "Archivos Fuente" codificados) para verificarlas.

Otra forma de pensar en la "Regla" es asumiendo que son relaciones causa-efecto, en las que los códigos son las causas y las inferencias los efectos. HyperRESEARCH usa esta relación de causa-efecto para comprobar la "Regla", ya que si las asunciones (códigos) aparecen en todo el caso se puede deducir que la inferencia también se cumplirá.

Si las asunciones de una "Regla" son probadas como verdaderas por el programa, la inferencia se puede usar para apoyar otras "Reglas". Esto es posible porque trata las inferencias como códigos aunque estos "Códigos de la Inferencia" se basan en la presencia o ausencia de códigos extraídos de los "Archivos Fuente".

- Construcción de una "Regla"

La construcción de una "Regla" supone tres pasos: construcción de una expresión (las asunciones o causas), determinación de una acción (la inferencia o efecto) e introducción de la " Regla" en la " Lista de Reglas". Veamos cada uno de ellos.

a) Construcción de una Asunción: La ventana "IF" (Si).

El proceso es similar a la construcción de expresiones en la "Ventana de Análisis de Códigos". Para la construcción de asunciones se selecciona un código, a continuación se seleccionan los operadores "AND" (y) o "OR" (o) para terminar completándola con otro código. Al igual que en los informes la complejidad de las expresiones puede variar, desde un código hasta otras en las que es necesario la colocación de paréntesis.

La selección de operadores y códigos no finaliza hasta que la expresión (asunción) esta completa. Por ejemplo:

"IF Código 1 AND Código 2 AND NOT (Código 5 OR Código 6)..."

b) Determinación de Acciones: La ventana "THEN" (Entonces).

En esta ventana se puede determinar una acción (o inferencia) apoyándose en la expresión construida en la ventana "IF". Esta acción se considera valida cuando la expresión sobre la que se sustenta resulta ser verdadera. Las acciones pueden ser de tres tipos: "Add Goal" (Agregar una Meta), "Add Code" (Agregar un Código) o "Remove Code" (Quitar un Código). Veamos cada una de ellas:

?? Agregar una Meta: Con esta acción se marca a una "Regla" como el fin hacia el que apunta todo el juego de inferencias (derivadas a su vez, de "Reglas" previas) Permite que HyperRESEARCH muestre como verdadera una hipótesis para un caso si se encuentran verdaderos los criterios del "IF" (Si) en esa "Regla" Es posible tener múltiples metas en una hipótesis aunque la mayoría tendrán sólo una. Cada caso dentro de un estudio intentara que la hipótesis sea lo mas extensa posible y por tanto que la meta este lo mas alejada posible.

?? Agregar un Código con esta acción, el programa agrega un código especifico para completar la "Regla". Este "Código de Inferencia" se apoya en la presencia o ausencia de códigos en el caso, no asignándole ningún fragmento de texto de los "Archivos Fuente". Los "Códigos de Inferencia" no aparecen en las "Tarjetas índice" de los casos, en cambio, aparecen en el "Informe de la Prueba de Hipótesis", aumentándose la lista de códigos. Esto permite que se usen para la formulación de expresiones (asunciones) para "Reglas" posteriores.

?? Eliminar un Código: Esta acción hace que HyperRESEARCH elimine un código de cualquier caso porque la expresión que lo acompaña es verdadera. Eliminar un código sólo afecta en la prueba de la presente hipótesis, las "Tarjetas índice" de los casos no se alteran.

Para la determinación de la "Acción" se pulsa con el ratón sobre el botón "Actions" y se elige entre "Add Goal" (Agregar una Meta), "Add Code" (Agregar un Código) o "Remove Code" (Eliminar un Código). Cuando se agrega un nuevo se debe se seguir un criterio diferente a la creación de los códigos que se incluían en la "Tarjeta índice" para de esta manera no confundirlos. Por ejemplo;

"... THEN EL PROFESOR ES DIALOGANTE"

Cuando se han completado ambas expresiones, la de la ventana "IF" (Si) y la de la ventana "THENN (Entonces), se pulsa el botón "OK" para agregar la "Regla" a la "Lista de Reglas".

c) Completar la "Lista de Reglas"

Para completar la "Lista de Reglas" se deben ir construyendo "Reglas" hasta que la hipótesis que se quiere comprobar este suficientemente especificada.

El programa especifica el "Si" y el "Entonces" dentro de la ventana ordenando a cada una de las "Reglas" con un numero que se coloca delante. Por ejemplo;

IF | Código 1 AND Código 2 AND NOT (Código 5 OR Código 6) THEN t EL PROFESOR ES DIALOGANTE

e) análisis de hipótesis e impresión de los informes correspondientes

Una vez que tienen las "Reglas" apropiadas dentro de la "Ventana de la Hipótesis", es el momento de que HyperRESEARCH pruebe la hipótesis y produzca un informe. Al igual que en los informes del "Análisis de Códigos", el menú de las hipótesis permite que se guarde la información usando la orden "Export Text".

Para ver los resultados de la prueba de la hipótesis se debe escoger el comando "Display Test" dentro del menú "Hypothesis". El programa prueba la hipótesis en cada uno de los casos y muestra la información.

Tras pedir la prueba de la hipótesis se despliega la "Ventana dela Prueba". El programa muestra la información de cada caso en una pagina separada.

f) Análisis de los resultados del informe de la hipótesis

Los resultados constan de los siguientes apartados:

a) La primera línea nos muestra el caso al que se refieren los resultados que aparecen a continuación.

b) La segunda línea es una introducción en la que aparece: "Las reglas aplicables a este caso".

c) Las líneas siguientes, encabezadas por "* Rule" y un numero nos informan de las reglas que han resultado ser aplicables al caso en el que nos encontremos. Por ejemplo, si encontramos:

?? Rule 1 was applicable:...
?? Rule 3 was applicable:...
?? Rule 4 was applicable:...

podemos decir que en el caso en el que nos encontramos se han podido aplicar las "Reglas" 1, 3 y 4.

d) Por ultimo encontraremos dos o tres líneas finales que están precedidas por dos asteriscos. podemos encontrar dos frases:

" ** Not enough rules could be found to be applicable to this case to reach the GOAL of your hypothesis. Your hypothesis has been shown to be FALSE for this case.", que nos informa de que no se han encontrado bastantes reglas para llegar a la hipótesis final y que por lo tanto, para ese caso, la hipótesis es FALSA.

"** Enough rules were find to be applicable to this case to reach the GOAL of your hypothesis. Your hypothesis has been shown to be TRUE for this case.", que informa acerca de existencia de bastantes reglas aplicables para llegar a la hipótesis final y que por tanto, para ese caso, la hipótesis es VERDADERA.

g) Perfeccionamiento de la hipótesis

En realidad, con la prueba de la Hipótesis no se puede validar o refutar el tema de la investigación o la hipótesis. Con la "Prueba de la Hipótesis" podemos descubrir donde la codificación ha sido débil o donde se requiere una reformulación de la hipótesis. Cuando se prueba la hipótesis suele ser necesaria modificarla, sobre todo si los resaltados de la prueba neo son los que realmente se esperaban.

g. 1.) Corrección de una hipótesis

Para poder corregir una hipótesis es necesario tenerla instalada en la "Ventana de la Hipótesis".

Con "Prev Rule" (Regla anterior) y "Next Rule" (Regla siguiente) podemos situarnos en la "Regla" que se desea modificar. Una vez en ella se pulsa "Clear IF" para eliminar la expresión de la "Ventana del Si"

y poder cambiarla sin modificar las "acciones" de la misma "Regla" (igualmente se puede pulsar sobre el botón "Clear THEN" para despejar la "Ventana del Entonces" y poder modificarla). Si queremos modificar ambas, debemos pulsar en "Clear Current Rule", que se encuentra en el menú de la Hipótesis, con lo que se despejan las dos ventanas.

Cuando se tiene la nueva "Regla" construida se pulsa el botón "OK". HyperRESEARCH abre una ventana en la que pide confirmación para incluir la " Regla" en la "Lista de Reglas". En esta ventana encontramos tres opciones: introducirla como una nueva regla, reemplazar la regla original por la que se acaba de construir o cancelar la operación.

A modo de conclusión:

Para finalizar esta sección referida a los instrumentos para el análisis de datos, una vez expuestas características y procedimientos de trabajo con los programas AQUAD y HyperRESEARCH, es necesario decir que en esta fase de nuestra investigación hemos optado finalmente por el empleo del primero.

En efecto, a pesar de que como indicamos mas arriba la prueba de contraste de hipótesis en AQUAD proporciona la relación de proximidad de dos o tres códigos en términos bastante generales y ambiguos, haciéndose preciso volver a revisar los materiales de campo codificados (ficheros ".TCO"), lo cierto es que en HyperRESEARCH con la "prueba de la hipótesis" sólo podemos descubrir donde la codificación ha sido débil o donde se requiere una reformulacion de la hipótesis, con lo cual tampoco se puede validar o refutar el tema de la investigación.

A ello debemos unir la necesidad en HyperRESEARCH de crear "códigos direccionales" - según el ejemplo anterior "SPA" (me gusta la participación del alumnado) y "NPA" (no me gusta la participación del alumnado} independientemente de que ambos se encuentren en las transcripciones de las entrevistas, es decir, sean real mente afirmación es de los profeso res , con lo que no sólo se multiplica enormemente el volumen de la codificación (llegando a superar los dos mil códigos la mayoría de ellos no presentes en aquellas) sino que es preciso alejarse de la idea de la generación inductiva descrita mas arriba.

Finalmente. la causalidad puede explorarse a través del componente "minimalización" del programa AQUAD, por medio del cual pueden llevarse a cabo minimalizaciones de las configuraciones

condicionales partiendo directamente de datos. Esta posibilidad, que caracteriza de forma peculiar a AQUAD frente a HyperRESEARCH y otros programas informáticos de análisis de datos cualitativos, es lo que ha llevado a que nos decantemos por la utilización de AQUAD V3.0 en el presente estudio.

CAPÍTULO 4

PROFESORES Y TELEVISIÓN.
RESULTADOS DEL ESTUDIO.

4.0. Introducción

Este capitulo se dedica a la presentación de los resultados de la investigación. Se hace siguiendo las fases de que consta el proyecto: estudio cuantitativo (Fase I) y estudio cualitativo (Fase II). La necesaria complementariedad de ambas fases, justificada en el capitulo de metodología, alcanza su máxima extensión en la presentación de estos resultados que pretenden ofrecer una visión única global de nuestro objeto de estudio abordado desde la superposición de dos estrategias metodológicas. Coherencia y complementariedad que pretendemos conservar tanto en las conclusiones del estudio como en las implicaciones ofrecidas en el capitulo siguiente.

4.1. Fase I: análisis descriptivo básico global

En esta sección presentamos la especificación cuantitativa del conjunto de los resultados descriptivos obtenidos del análisis realizado a partir de la aplicación del Cuestionario sobre Profesorado y Programación Televisiva (CPPT).

Al presentar este análisis descriptivo básico pretendemos dibujar una panorámica general del profesorado de encuestado y su percepción de la televisión en general y en relación con la enseñanza.

La estratificación de la población que presentamos en la descripción de la muestra, la hacemos atendiendo a las siguientes cuatro dimensiones que recogen un importante espectro de variables: datos personales, profesionales, del Centro y la posible existencia de proyectos de innovación en el área de las Nuevas Tecnologías.

Para ello hemos utilizado un enfoque univariado o bivariado en la selección de las tablas y gráficos que recogen los datos directos y las contingencias entre variables más interesantes. Es evidente que se

podían haber recogido tablas de presentación de resultados en un número altísimo, hasta el punto de desdibujar la caracterización de la muestra por sobreabundancia de datos. La selección que se presenta pensamos que, sin agotar otras posibilidades, es coherente con nuestros propósitos de investigación. Con esta presentación intentamos hacer una interpretación comprensiva de los estadísticos además de definir los rasgos característicos de la población analizada en torno a los objetivos de investigación.

Con el propósito de alcanzar el máximo ajuste entre las tasas cualitativa y cuantitativa de n u estro estudio, los datos descriptivos se presentan de manera que quede visible su relación con el estudio en profundidad.

El resto de variables del cuestionario se presentan agrupadas en las dimensiones "Televisión", "Enseñanza de la Comunicación VA", "Relaciones escuela-medios de comunicación", "Medios de enseñanza", "Medios de comunicación", "Profesor y medios de comunicación" y "Formación del profesor"

4.1.1. Descripción de la muestra

Incluye datos de identificación tanto personales como profesionales, así como de los centros en los que se encuentran los profesores encuestados.

4.1.1.1. Datos Personales

Presentamos, en un primer epígrafe, datos referidos a cuestiones personales de la población docente encuestada como son la edad, el sexo y la titulación académica.

- Edad

La variable edad se encuentra agrupada en cinco intervalos que se corresponden con los estadios en el ciclo de vida profesional identificados por Levinson (1978) y usados por Sikes (1985) y por Fernández Cruz (1995) para describir poblaciones de profesores de Educación Secundaria y de Educación Infantil, respectivamente, y que nosotros también hemos empleado Los diferentes estadios de edad son: 21 a 28 anos, 29 a 33, 34 a 40, 41 a 55 y más de 55 anos de edad.

Como se puede observar en el Gráfico Nº 1, el intervalo de edad más representado es el que transcurre entre los 41 y 55 años, que agrupa a

un total de 105 sujetos, los cuales representan el 38% de la muestra estudiada. Una representación semejante alcanzan los profesores que tienen entre 34 y 40 años de edad, que suponen el 34% de los sujetos encuestados.

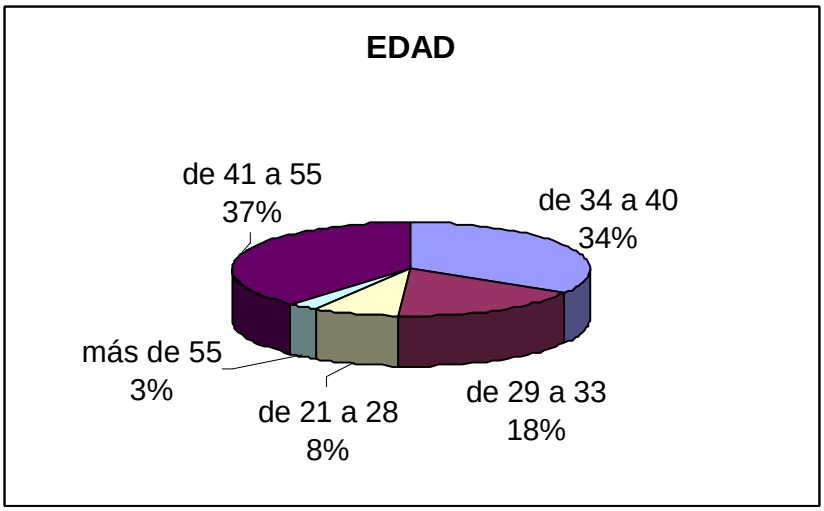


Gráfico NQ 1. Datos personales: Edad

Una menor representación alcanzan los docentes cuyas edades se hayan comprendidas entre 29 y 33 años, que son un total de 48 profesores (18%). La menor representación en la muestra la ostentan los profesores que pertenecen a los intervalos de edad extremos, esto es, los de menor edad, entre 21 y 28 años, intervalo en el que se agrupan 21 profesores (8%), y el intervalo de más de 55 años de edad, al que sólo pertenecen 8 sujetos (3%).

- Sexo

Representamos en el Gráfico N° 2 el reparto proporcional de la población encuestada en torno a la variable sexo. Son un total de 137 los varones que integran la muestra (52%), en tanto que la presencia de mujeres se sitúa en 129 profesoras, el 48% restante.

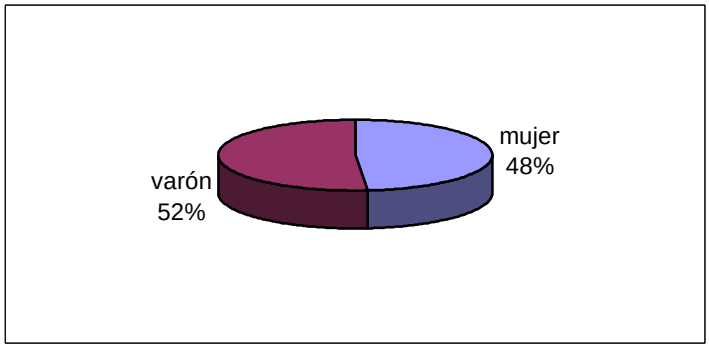


Gráfico N° 2. Datos personales: Sexo

- Titulaciones académicas

El Item referido a las titulaciones académicas se ha dividido en cinco categorías diferentes, que son las que se representan en el Gráfico Nº 3. Estas cinco categorías son: (a) Magisterio, (b) Magisterio y Licenciatura, (c) Licenciatura, (d) otras titulaciones académicas, y (e) todas las opciones anteriores (Magisterio, Licenciatura y otras titulaciones).

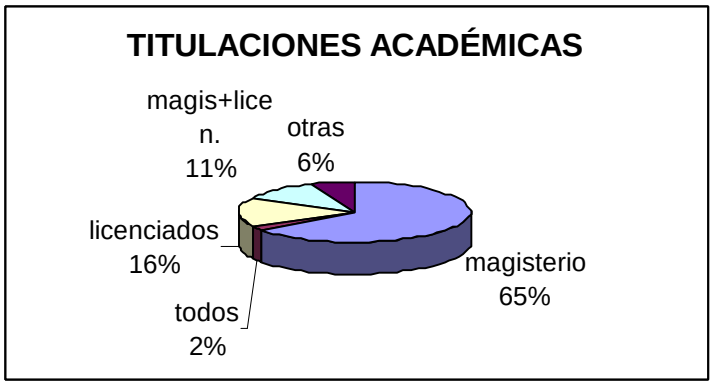


Gráfico N° 3. Datos personales: Titulaciones académicas

El vaciado de los cuestionarios arroja los siguientes resultados:

- 178 Profesores son diplomados en Magisterio en sus distintas especialidades, conformando el 65% de la muestra.
- 30 Profesores poseen además de su titulo de maestro una Licenciatura; suponen un 11% del total.

- 44 Profesores son licenciados pero no poseen el título de maestro. Este grupo representa el 16% de los encuestados.
- Otros 17 sujetos (6%) se agrupan en torno al apartado "otras" titulaciones entre las que figuran: Técnico Administrativo, Asesor fiscal, Diplomatura en Empresariales, Técnico especialista en Electrónica, Diplomatura en Pedagogía, Ingeniero Técnico Industrial, Especialista en Pedagogía Terapéutica, Diplomatura de Trabajo Social, Logopedia, Psicopedagogía, Doctor en Filología Hispánica, A.T.S., Perito Mercantil y otras.
- Por último, sólo 6 sujetos afirman poseer el título de Magisterio, una Licenciatura y además otro tipo de titulación académica. Estos seis profesores suponen un 2% de la muestra.

Son en total 214 los profesores que han cursado estudios de Magisterio, lo que representa un poco menos del 78% del total de la muestra. Hemos de advertir que dentro de este grupo de sujetos los que únicamente han cursado Magisterio son al 83% mientras que al 14% además posee una Licenciatura,

4.1.1.2. Datos Profesionales

Respecto a los datos profesionales hemos recogido información sobre la experiencia docente en términos de antigüedad en el ejercicio de la profesión, la situación administrativa, la antigüedad en el Centro, el nivel o niveles en que se enseña y materia o materias que se imparten y el posible desempeño de cargo directivo.

- Experiencia Docente

Siguiendo el estudio de Huberman (1989) sobre el ciclo de experiencia profesional de los profesores hemos optado por establecer cuatro intervalos en cuanto a los años de experiencia docente (Gráfico Nº 4).

El intervalo en el que se encuentran más profesores de la muestra es el que transcurre entre los 10 y los 18 anos de experiencia; a él pertenecen 101 sujetos que representan un 37%.

El siguiente intervalo en representación lo integran aquellos docentes que cuentan con más de 18 años de experiencia, siendo en total 92, un 33% de la muestra.

En tercer lugar aparece el grupo cuya experiencia docente oscila entre los 4 y los 9 anos; lo componen 61 profesores, el 22%.

En último lugar, el intervalo menos representado es el que agrupaal profesorado de menos de cuatro años de experiencia docente. A este último grupo pertenecen 22 profesores, que representan únicamente el 8% de la muestra.

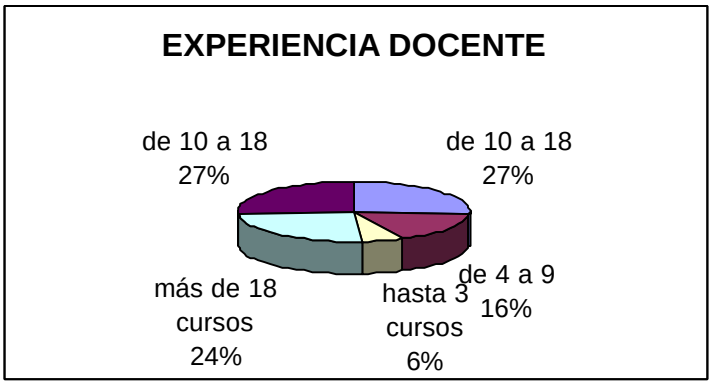


Gráfico N9 4. Datos profesionales: Experiencia docente

- Situación Administrativa

Mediante este ítem se pretende identificar la situación administrativa del profesorado encuestado. Como se muestra en el Gráfico Nº 5, un importante número de profesores, 206, se encuentran en situación de propietarios definitivos, un 77% de la muestra.

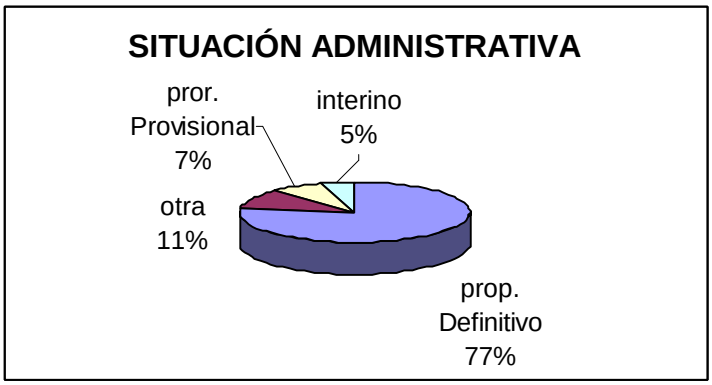


Gráfico Nº 5. Datos profesionales: Situación administrativa

El resto se reparte entre distintas situaciones administrativas de la siguiente forma: un 7% son propietarios provisionales, un 5% se

encuentran en situación de interinidad, y un 11% declaran encontrarse en "otra" situación administrativa (contratados en centros docentes privados, miembros de cooperativas, disfrutando comisiones de servicios, realizando sustituciones, etc.).

- Antigüedad en el Centro

Se ha categorizado la medida de años de antigüedad en el mismo centro (Gráfico Nº 6), usando los intervalos ya empleados en el ítem referido a los años de experiencia docente

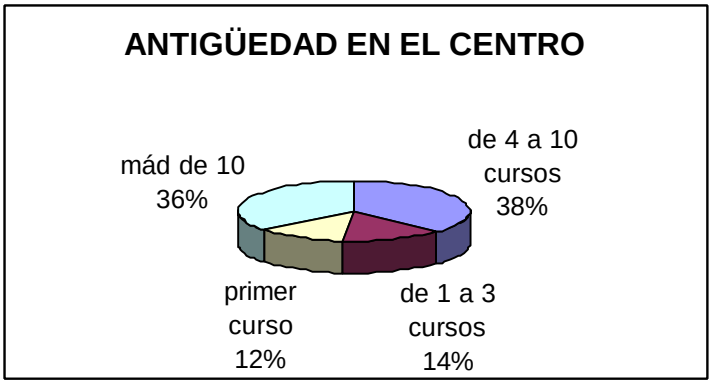


Gráfico N° 6. Datos profesionales: Antigüedad en el centro

En el Gráfico Nº 6 queda patente el hecho de que existen dos franjas de antigüedad muy marcadas. Un 37% de docentes, 103, cuentan con un periodo de entre 4 y 10 cursos de antigüedad en su actual centro. Un 36%, 99 profesores, superan esta antigüedad y declaran una estabilidad en su actual destino superior a los 10 anos. Por otro lado, 73 sujetos afirman llevar 3 anos como máximo en el mismo centro, lo que supone el 26% de la muestra, de los cuales 34 se encuentran en su primer curso en el centro.

- Nivel de enseñanza

Como puede apreciarse en el Gráfico Nº 7 la mayoría del profesorado encuestado, 294, ejercen la docencia en los niveles de Educación Primaria o E.G.B.; representan el 80% de la muestra.

Otros 56 profesores ejercen en Educación Secundaria Obligatoria, B.U.P. o F.P.

El grupo menos representado es el del profesorado de Educación Infantil o Preescolar, al que pertenecen 19 de los sujetos encuestados.

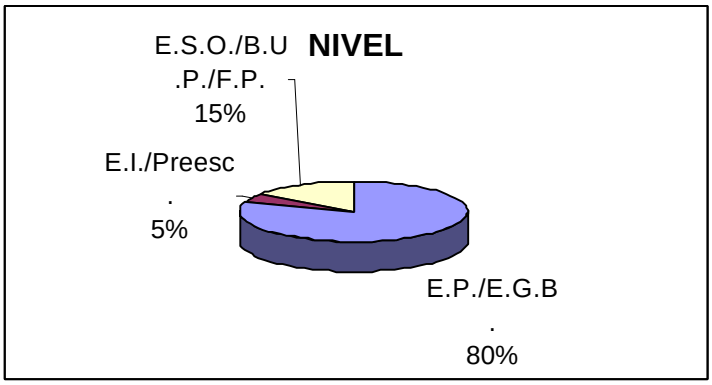


Gráfico Nº 7. Datos profesionales: Nivel de enseñanza en el que ejercen docencia

- Cargo Directivo

Frente a los 120 profesores que no desempeñan en la actualidad ningún cargo directivo, otros 156 profesores si declaran desempeñar algún cargo en su centro.

Ojo¡¡¡¡ gráfico nº 8 pag 247

Gráfico Nº 8. Datos profesionales: Desempeño de cargo directivo

Como puede apreciarse en el Gráfico Nº 8 la distribución de este grupo de profesores es la siguiente:

- 48 docentes son Directores de su centro, un 31% del grupo;
- 32 profesores desempeñan, a su vez, la labor de Secretarios de su centro, un 21% del grupo;
- 35 profesores son Jefes de Estudios, un 22%.

Incluimos entre los cargos directivos también el de coordinador de ciclo, que desempernan 30 profesores, un 19%; finalmente, los 11 profesores restantes hasta completar la suma de los 156 quo desempeñan algún cargo directivo, ocupan cargos diversos (Jefe de Seminario, Coordinador del Departamento de Orientación, Vicedirector, Administrador y otros).

4.1.1.3. Datos del Centro

Hemos agrupado en esta dimensión aquellos ítems referidos a la provincia de ubicación del centro, su titularidad, tipo y tamaño del centro, habitantes de la población en que esta localizado y nivel socio económico del centro.

- Provincia de ubicación del centro

La representación de la muestra encuestada según las provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza aparece en la Tabla Nº 6.

En ella mostramos tanto el número de cuestionarios recibidos de cada una como el porcentaje correspondiente respecto del total. Estos datos pueden ser visualizados en el Gráfico Nº 9.

PROVINCIA	**Nº de cuestionarios**	Porcentaje
Córdoba	29	11%
Cádiz	38	14%
Granada	40	15%
Sevilla	42	15%
Huelva	16	6%
Málaga	59	22%
Almería	27	10%
Jaén	23	8%
Córdoba	29	11%

Tabla Nº 6. Distribución porcentual de representación por provincias de los cuestionarios recibidos

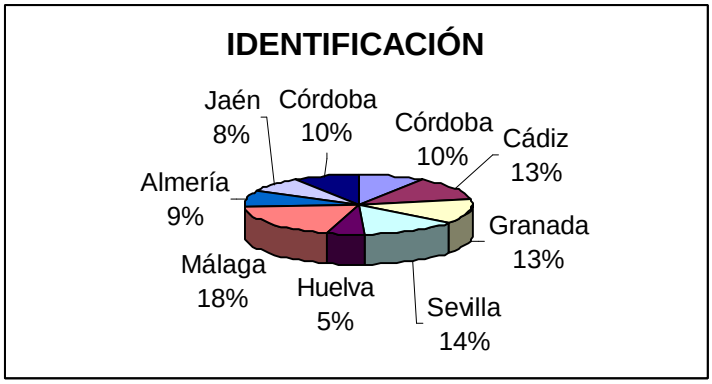


Gráfico Nº 9. Datos del centro: Provincia de ubicación

- Titularidad del centro

Puede apreciarse en el Gráfico Nº 10 que el 77% de los cuestionarios analizados proceden de centros de titularidad publica, un total de 213.

El resto procede mayoritariamente de centros privados concertados, siendo el 21% de la muestra lo que supone un total de 59 cuestionarios.

Tan sólo el 1% de los cuestionarios analizados, 4, proceden de centros privados.

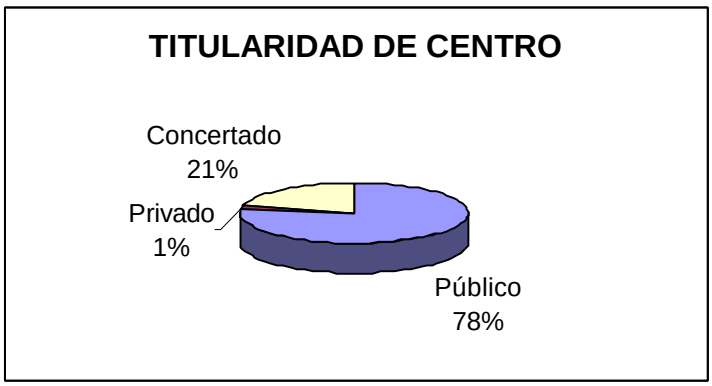


Gráfico N9 10. Datos del centro: Titularidad

- Tipo de centro

Este ítem nos ha permitido conocer los diferentes tipos de centros de donde proceden los cuestionarios en función de cual o cuales son los niveles de la enseñanza que imparten.

En la Tabla Nº 7 se presenta el porcentaje de presencia de las diferentes etapas del sistema en los centros de la muestra.

ETAPAS QUE SE IMPARTEN EN EL CENTRO	Porcentaje
Centros en que se imparte Educación Infantil o preescolar	46%
Centros en que se imparte Educación Primaria o E.G.B.	80%
Centros en que se imparte Educación Secundaria. B.U.P. O F.P.	30%
Centros en que se imparte otro tipo de enseñanza	2%

Tabla Nº 7. Etapas educativas

- Tamaño

El tamaño de los centros de donde proceden los cuestionarios, en función de su número de unidades, se presenta en la Tabla Nº 8.

TAMAÑO DEN CENTRO	Porcentaje
Menos de 8 unidades	13,5%
9 a 16 unidades	34,7%
17 a 24 unidades	32,8%
Más de 24 unidades	19%

Tabla Nº 8. Tamaño de los centros

- Tamaño de la población

El tamaño de la población en que se ubican los centros de donde proceden los cuestionarios, en función del número de habitantes categorizado en cuatro intervalos, se presenta en la Tabla Nº 9. Los intervalos se corresponden con el censo de población que establece los siguientes; menos de 10.000 habitantes, entre 10.000 y 50.000, de 50.000 a 100.000, y más de 10.000 habitantes.

TAMAÑO DE LA PROBLACIÓN	Porcentaje
Menos de 10.000 habitantes	37%
Entre 10.000 y 50.000 habitantes	25%
Entre 50.001 y 100.000 habitantes	7%
Más de 100.000 habitantes	32%

Tabla N° 9. Tamaño de la población en que se ubican los centros

Como podemos observar en el Gráfico N° 11, el intervalo más representado es él referente a los centros ubicados en poblaciones de menos de 10.000 habitantes, ya que 102 sujetos de nuestra muestra trabajan en centros situados en estas localidades, lo que representa un 37% del total.

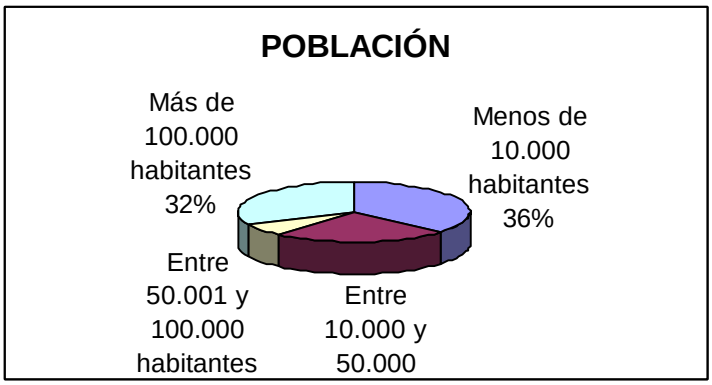


Gráfico N9 11. Datos del centro: Tamaño de la población

En proporción bastante similar nos encontramos con aquellos otros profesores (87) que ejercen su labor en localidades de más de 100.000 habitantes, es decir, el 32% de la muestra

- Nivel socio-económico

El nivel socio-económico del centro donde imparten docencia en la actualidad, tal y como lo perciben los maestros, se recoge en la Tabla Nº 10.

NIVEL SOCIOECONÍMICO	Porcentaje
Bajo	15,7%
Medio-bajo	45,6%
Medio	32,1%
Medio-alto	6,2%
Alto	0,4%

Tabla Nº 10. Nivel socio-económico

Los resultados obtenidos muestran que los docentes perciben mayoritariamente el nivel socioeconómico de su centro como medio o medio-bajo, puesto que 213 profesores afirman encontrarse en centros de este tipo (32.1% y 45.6%, respectivamente).

4.1.1.4. Existencia de algún proyecto de innovación y experimentación en relación con medios didácticos y/o nuevas tecnologías

Esta dimensión de análisis consta de un solo ítem en referencia a la existencia en el centro de algún proyecto de innovación y experimentación con relación con medios didácticos y/o nuevas tecnologías, para seguidamente y en caso afirmativo, especificar cuál es el proyecto que se esta llevan do a cabo, predominando los referidos a medios informáticos sobre los restantes (Educación en materia de comunicación, Elaboración de Materiales curriculares en el marco de Proyectos curriculares para la enseñanza de diferentes materias, etc.).

Al analizar los resultados de esta pregunta, podemosobservar (Gráfico Nº 12) que una gran mayoría de los profesores que componen la muestra, 214, declaran que no existe ningún proyecto de este tipo en los centros donde trabajan. Estos profesores que responden negativamente suponen el 78% del total de nuestra muestra.

A su vez, otros 62 docentes reconocen que si existe algún proyecto de estas características en sus centros, un 22% de los encuestados.

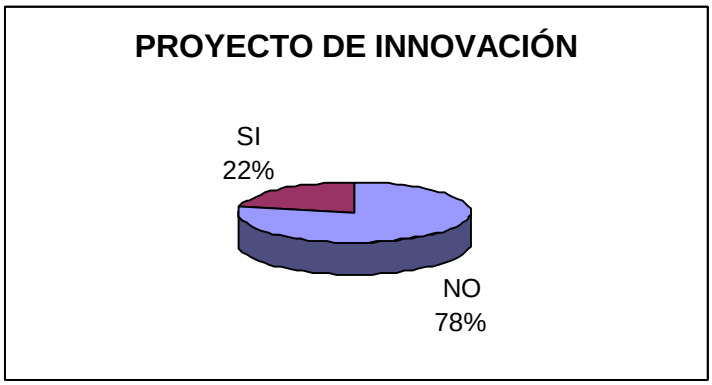


Gráfico N° 12. Existencia de proyectos de innovación en el área de medios didácticos y NTIC

4.1.2. Descripción resultados cuestionarios

A continuación se presentan los resultados del análisis descriptivo de las respuestas obtenidas de la aplicación del cuestionario CPPT, correspondientes a fase I de la Investigación. Sintetizamos en el cuadro Nº 19 las dimensiones en que se agrupan el conjunto de los ítems de este instrumento, de acuerdo a lo ya comentado en el Capítulo 3.

DIMENSIONES	ITEMS
A: Televisión	1 a 9,11 a 18, 20 a 24, 26 a 29, 49
B: Enseñanza de la comunicación AV	25, 32 a 34
C: Relaciones escuela-medios de comunicación	19, 35, 39
D: Medios de enseñanza	30, 31, 36, 38, 40
E: Medios de comunicación	10, 41 a 43, 46
F: Profesor y medios de comunicación	37, 44, 45, 47
G: Formación del profesor	48, 50 a 52%

Cuadro Nº 19. Dimensiones para el análisis descriptivo de' datos del cuestionario

DIMENSIÓN A: TELEVISIÓN

Se trata de la dimensión que agrupa un número de ítems más elevado en torno a diferentes planteamientos y temáticas sobre la televisión, sus usos y funciones en la enseñanza, sus efectos e in cl uso posibles alternativas a la misma. Interrogamos a los profesores respecto a sus propios hábitos y preferencias como televidentes (ítems 2, 3 y 18), a la

visión que poseen de la televisión (ítems 15, 24 y 49), además de sobre la opinión que mantienen de los niños y los adultos como televidentes (ítems 4, 5, 20, 22 y 23). Esta dimensión también comprende algunas cuestiones sobre televisión y curriculum (ítems 1, 11, 26 y 28), efectos de la televisión (ítems 6, 8, 13, 14, 16, 17, 27), funciones de la televisión (ítems 7, 9, 12 y 29), y alternativas que como educadores plantean para evitar el consumo diario de varias horas de programación de televisión (ítem 21).

Hábitos y preferencias como televidentes

- ítem 2

Con las respuestas a este ítem se pretende obtener información sobre los hábitos de visionado de los profesores, es decir, conocer el horario en que suelen ver la televisión, el tiempo que dedican a verla, así como en compañía de quien se sientan frente al televisor y el tipo de programas que prefieren ver.

En la Tabla Nº 11 se presentan los porcentajes de profesores que ven televisión en cada una de las distintas franjas horarias del día.

FRANJA HORARIA	Porcentaje
Mañana	0%
Tarde	11,3%
Noche	96,4%
Madrigada	3,3%

Tabla Ni 11. Porcentaje de visionado en las distintas franjas horarias

En la Tabla Nº 12 se presenta el tiempo en horas que el profesorado dedica a ver televisión.

TIEMPO DIARIO DEDICADO A LA TELEVISIÓN	Porcentaje
Hasta 1 hora diaria	23,4%
Entre 1 y 2 horas diarias	48,2%
Entre 2 y 3 horas	25,5%
Más de tres horas diarias	2,9%

Tabla Nº 12. Tiempo dedicado a ver TV

Respecto a la tercera cuestión planteada en el ítem, el resultado es que sólo un 22.3% de los encuestados ve la televisión en ocasiones sin compañía (Tabla Nº 13). En un alto porcentaje, los profesores declaran que ven la televisión en familia, y la mayoría declara igualmente que en ocasiones también ven televisión con amigos.

Compañía durante los visionados	Porcentaje
Sin compañía	22,3%
En familia	84,3%
Con amigos	96,4%

Tabla Nº 13. Compañía durante los visionarios

En la Tabla Nº 14 se presentan las respuestas a la cuarta cuestión referida al tipo de programación televisiva que suelen ver los profesores. Son los informativos y el cine el tipo de programas que más llama la atención del profesorado y los telefilmes/series y concursos lo que menos prefieren ver los profesores.

TIPO DE PROGRAMA	Lo suele ver
Informáticos	94,6%
Cine	77,9%
Documentales	56,5%
Deportivos	33,3%
Telenovelas	6,2%
Telefilmes y series	0,4%
Concursos	6,2%
Otros	5,8%

Tabla Nº 14. Tipo de programas que se suelen ver

Otro tipo de programas favoritos aunque señalados minoritariamente por el profesorado han sido debates (N=11) y musicales (N=4), por un lado, y por otro programas culturales, humorísticos, encuentros deportivos

internacionales, programas de opinión... cada uno de ellos con una sola respuesta.

- ítem 3

Se analiza en este ítem los canales que el profesorado suele ver. En la Tabla Nº 15 se presentan lasrespuestas.

CANAL	Es visto
TV1	44,2%
TV2	62,0%
Antena 3	51,1%
Canal Sur	36,9%
Canal Plus	18,6%
Tele 5	5,1%

Tabla Nº 15. Cadenas de TV que el profesorado suele ver

- ítem 18

Con este ítem se pretende conocer las preferencias del profesorado en el cine televisivo. En la Tabla Nº 16 se presentan los resultados. Como puede apreciarse los géneros de comedia y aventuras son los preferidos, en tanto que el cine bélico es el menos preferido por los docentes.

GÉNERO PREFERIDO	Porcentaje
Comedia	60,7%
Aventuras	51,6%
Sustense	48,7%
Ciencia Ficción	31,6%
Drama	28,7%
Espionaje	28,4%
Policiacas	27,5%
Musical	21,5%
Oeste	14,9%
Terror	9,1%
Bélico	5,5%

Tabla Nº 16. Género de cine televisado que el profesorado suele ver

Visión de la Televisión

- Ítem 15

El ítem esta referido a si la televisión es o no la fuente de información más Otros programas destacados como idóneos para trabajar en clase, aunque con carácter minoritario, han sido: la publicidad (N=9), programas infantiles tipo "Barrio Sésamo (N=5), debates (N=4), programas de elaboración propia y los cursos monográficos o de idiomas (N=3), musicales y programas didácticos (N=2).

Si comparamos estos datos con los obtenidos en el ítem 2, observamos que existe coincidencia entre los programas que no prefieren ver los profesores y aquellos que no consideran adecuados para trabajar en clase con sus alumnos.

- Ítem 26

El 97.1% del profesorado opina que el profesor debe alertar sobre las consecuencias negativas de series televisivas que promueven la violencia como única vía de resolución de conflictos.

- Ítem 28

En el ítem 28 se somete a opinión de los docentes la afirmación de que el 80% de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los diferentes medios de comunicación social y particularmente de la televisión. La opinión manifestada por el 50.2% de la muestra es la consideración de la afirmación anterior como discutible. Además, un 27% de la muestra opina que no es cierta, mientras que sólo un 19.1% esta de acuerdo con la afirmación.

Efectos de la televisión

- Item 6

La mayoría de los entrevistados han coincidido respecto del ítem 6 en reconocer que el efecto que produce en los hábitos de lectura de niños y adultos el permanecer muchas horas frente al televisor es negativo. Más concretamente, un 94.5% de los profesores han opinado así.

- Item 8

Con el ítem 8 se pretende averiguar la opinión de los docentes respecto a la influencia de la televisión en el conocimiento de diferentes problemáticas sociales.

Un 60.4% de los profesores opina que la televisión, a través de sus programas, ayuda a sus alumnos a analizar y conocer la realidad social: racismo, xenofobia, SIDA, etc... y les ayuda a generar actitudes positivas frente a estos problemas, en tanto que un 39.6% opina lo contrario.

- Ítem 13

Un 59.9% de los profesores encuestados cree que la televisión, en general, no enriquece el vocabulario de los niños.

- Ítem 14

Respecto a la consideración de si la televisión realiza una tarea de divulgación de determinados contenidos científicos y artísticos, un 75% del profesorado ha opinado de manera afirmativa. Una gran mayoría del profesorado piensa que la televisión puede facilitar aspectos instructivos de diversas materias.

- Ítem 16

En este ítem se somete a consideración la influencia de los medios de comunicación de masas en general, y de la televisión en particular, a través de la publicidad, en las actitudes de los televidentes respecto al sexo o la violencia. La consideración mayoritaria de l profesorado es q u e efectivamente esto es así (97.4%).

- Ítem 17

En el ítem 17 se plantean diversas cuestiones en cuanto a los efectos negativos de la televisión.

La primera cuestión esta referida a la interrupción que la televisión produce en la comunicación interpersonal entre la familia. Un 52.5% considera de mucha importancia el hecho de que la televisión rompa la comunicación entre los miembros de la familia, en tanto que sólo un 2.9% le ha dado poca importancia.

En la segunda cuestión se plantea el efecto de aislamiento personal que puede provocar la televisión. Un 48.7% del profesorado opina que si es cierto que la televisión aísla bastante, mientras que el 5.6% considera que la televisión aísla poco.

La tercera cuestión aborda la pasividad que provoca el medio televisivo en el televidente. Un 43.4^M0 considera de bastante importancia que la televisión provoque pasividad en el espectador y sólo el 4.4% le ha dado poca importancia a este efecto negativo de la televisión.

En la cuarta cuestión se aborda el efecto de sedentarismo q u e puede provocar la televisión. Un 46.5% y un 44% considera de bastante y de mucha importancia, respectivamente, que la televisión acreciente el sedentarismo, y sólo un 2.9% le da poca importancia.

En cuanto a la quinta cuestión en la que se somete a la opinión de los encuestados la influencia limitadora que la televisión puede tener en el lenguaje de los ninfos, un 31.6% considera bastante importante que la televisión limita el lenguaje de los niños, un 28.6% lo considera normal, un 23.8% de poca importancia y sólo un 16% lo considera de mucha importancia.

- ítem 27

Al igual que el 17, el ítem 27 plantea diversas cuestiones referidas a los efectos negativos que la televisión puede provocar en los televidentes, pero en esta ocasión vinculados a contenidos propios de laEducación para la Salud.

La primera cuestión somete a opinión de los profesores los posibles trastornos oculares que produce la televisión. Un 38.60/o los califica como de una importancia normal y un 82% considera este efecto negativo de la televisión demucha importancia.

La segunda cuestión planteada aborda los trastornos del sueno que puede provocar la televisión. Un 33.3% del profesorado y un 30% considera normal y con bastante importancia, respectivamente, que la televisión provoque estos trastornos y sólo un 15.4% lo considera de poca importancia.

La tercera cuestión aborda los problemas de fatiga y tensión nerviosa provocados por la televisión. Un 37.3% lo considera normal y sólo un 13.8% lo considera de mucha importancia.

En la cuarta cuestión se plantea el miedo que la televisión puede provocar en los niños. Un 37.1% considera normal el que la televisión provoque miedo y un 13.6% lo valora de mucha importancia.

En la quinta cuestión se pone de manifiesto que un 64.2% del profesorado considera de mucha importancia que la televisión provoca hábitos de consumo y sólo un 0.7% considera este efecto negativo de poca importancia.

La sexta cuestión aborda el problema de la obesidad. Un 41.7% considera normal que la televisión provoque obesidad; un 29.4% lo valora de poca importancia, un 24.2% lo valora con bastante importancia y sólo un 4.8% de mucha importancia.

La séptima cuestión recaba la opinión del profesorado sobre el efecto de la televisión en un pobre rendimiento académico de los alumnos. Un 44.9% considera esto de bastante importancia mientras que sólo un 3.7% le da poca importancia a este efecto negativo de la televisión.

En la octava cuestión se somete a consideración la precocidad que provoca la televisión en algunas conductas de los adolescentes en torno a la sexualidad o el consumo de sustancias tóxicas como la droga, el alcohol o el tabaco. Un 47.9% y un 24.5% lo valora con bastante y mucha importancia, respectivamente, y sólo un 5.7% lo considera de poca importancia.

La ultima cuestión abordada en el ítem pone de manifiesto que un 46.3% del profesorado considera de mucha importancia el que la televisión provoque modelos de comportamiento social negativos y sólo un 0.7% le ha dado poca importancia a este efecto de la televisión.

Función de la televisión

- Ítem 7

Respecto a la función o funciones que cumple la televisión, el 89.5% del profesorado opina que la función esencial es la de entretener; seguida de un 68.5% que señala como función principal la de informar.

Por el contrario, opinan que ni motivar (93.5%) ni formar (90.2%) sean funciones principales que deban cumplir los programas.

- Item 9

Este ítem aborda cinco cuestiones: el empleo de la televisión como recurso para la evaluación inicial en la enseñanza, la televisión como recurso motivador para el aprendizaje, el empleo de la televisión en la evaluación del conocimiento construido por el alumno, la televisión como recurso de apoyo en las actividades de refuerzo educativo y la función informadora de la televisión.

Respecto a la primera cuestión, un 78.1% de los docentes considera de poca importancia al medio televisivo como técnica de evaluación inicial. Sólo cuatro de los encuestados le han dado mucha importancia a esta función del medio televisivo en la enseñanza.

La segunda cuestión pone de manifiesto que un 48.1% de los entrevistados considera con bastante importancia la función del medio televisivo como sistema de motivación ante una unidad didáctica y sólo 17 profesores le han dado poca importancia.

Con respecto a la tercera cuestión, un 60.2% considera de poca importancia la función del medio televisivo como evaluación de los contenidos aprendidos y sólo un 1.6% le ha dado mucha importancia.

En cuanto a la cuarta cuestión, solamente un 5.6% de los profesores le ha dado poca importancia a la función del medio televisivo como reforzador de aspectos concretos de la enseñanza y un 53.4% considera esta función bastante importante

En la quinta cuestión un 40.4% considera con bastante importancia la función del medio televisivo a la hora de presentar la información. Esta función también ha sido considerada con mucha importancia por un 39.6% y de poca importancia por sólo un 3.4% del profesorado.

- Item 12

El Ítem 12 gira en torno a lo que los docentes piensan que debe ser la función principal de la publicidad en televisión. Consta de 6 cuestiones construidas sobre las siguientes funciones posibles: formar, informar, entretener.

Entre las funciones formar, informar, entretener o todas ellas, consideradas como positivas (a favor) respecto a la publicidad. Destacan con un mayor número de respuestas afirmativas la opción de informar (20.4%), seguida de la de entretener (2.9%) y en último lugar un 0.8% del profesorado ha optado por la opción formar.

Por el contrario, es curioso observar que el 36.8% del profesorado se ha inclinado por la opción "otra", donde la mayoría de las respuestas son negativas (en contra) respecto a la función de publicidad en la televisión.

Entre estas otras funciones, los profesores han señalado las de manipular (58 profesores), vender (57 profesores) e incrementar el consumo (42 profesores). Otras de las funciones señaladas de manera minoritaria han sido: crear necesidades, potenciar el mercado, alienar, fomentar la competitividad, el machismo...

- Ítem 29

En el 'Item 29 se someten a la valoración de los docentes diversas funciones , finalidades o usos que la televisión puede cumplir en la enseñanza.

En la primera cuestión se plantea el uso de la televisión en la enseñanza como televisión educativa. Un 31.9% ha valorado con bastante importancia, para un 25.5% es de mucha importancia, un 23.2% lo ha valorado con una importancia normal y el 19.4% le ha dado poca importancia.

En la segunda cuestión del ítem, un 42.3% y un 38.3% de los entrevistados ha considerado de una importancia normal y poca, respectivamente, el uso de la televisión en la enseñanza como visionado de programas televisivos y sólo el 4.4% de los profesores lo ha valorado de mucha importancia.

Un 40.2% y un 31.2% de los profesores ha valorado de bastante y mucha importancia, respectivamente, el uso de la televisión en la enseñanza para el análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos, y sólo un 8.6% de los profesores le ha dado a este uso de la televisión poca importancia.

Con respecto al uso de la televisión en la enseñanza para el propio conocimiento de la televisión (historia, programaciones, tecnologías, impacto social...) un 38.2% y un 34% del profesorado le ha dado normal

y poca importancia, respectivamente, y sólo un 5.8% lo ha valorado con mucha importancia.

En la quinta cuestión, un 47.5% de los entrevistados y un 36.4% le ha dado una importancia normal y poca, respectivamente, a la recreación de la televisión como uso en la enseñanza (cambio de bandas sonoras o visuales, alteraciones de secuencias...), y únicamente un 2.5% le ha dado mucha importancia.

En lo que respecta a la sexta cuestión de este Ítem, un 36.9% de los profesores le ha dado poca importancia a la emisora de televisión en el centro escolar; un 25.8% la ha valorado con una importancia normal; un 24.2% ha considerado este uso bastante importante y el 13.1% lo ha valorado con mucha importancia.

Alternativas al consumo excesivo de la TV

• Item 21

En el Item se sugiere que los profesores opten por tipos de actividades que podrían recomendar a sus alumnos como alternativa a la televisión. En la respuesta de los profesores destaca en un primer plano con gran diferencia el Deporte con 177 respuestas favorables, seguido de la Lectura con 161, y de otras actividades lúdicas (112 respuestas).

En un segundo plano aparecen opciones como: Actividades culturales y artísticas como museos, cine, teatro, pintura, dibujo... con un total de 83 respuestas. Proponen también excursiones para el conocimiento del entorno, estudio de la flora y fauna con 68 respuestas; la música con facetas como baile folclórico, danza, grupos musicales, cante, instrumentos, elaboración de los mismos... (65 respuestas).

Menor importancia se da a otras actividades como la elaboración de un periódico escolar, formación de clubs juveniles... (61 respuestas); las manualidades (45 respuestas); las relaciones familiares (20 respuestas); colecciones (sellos, mariposas, flores...) y bicicleta, montañismo... (25 respuestas); y los coloquios, charlas, debates, tertulias (19 respuestas).

DIMENSION B: ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION AV

La dimensión B: ("Enseñanza de la comunicación audiovisual) abarca cuestiones dirigidas a conocer la visión de los profesores encuestados sobre la importancia de la misma y su consideración en conexión con el

curriculum escolar. A través de los ítems 32 y 33 se concreta dicha opinión (p.ej., inclusión en un arrea frente a su estimación como materia transversal), mientras que los ítems 34 y 25 se refieren a posibles actividades y experiencias de aprendizaje y a diferencias individuales, respectivamente, de cara a la enseñanza de los medios de comunicación.

Opinión sobre la enseñanza de la comunicación AV

Item 32

Este ítem tiene un elevado índice de dispersión por dos factores:

1. La pregunta en si incluye muchas respuestas posibles
2. El tema que estamos tratando en torno a los medios de comunicación audiovisual es muy amplio y puede ser abordado en múltiples asignaturas , lo cual hace que cada profesor pueda tener una idea de como abordarla en la escuela bien por una experiencia particular o bien por su percepción de las propias asignaturas.

Como ya hemos referido, al ser los medios de comunicación muy diferentes y tener aplicaciones muy diversas, un porcentaje bastante elevado (65.8%) considera que estos deben de tratarse dentro del curriculum como materia transversal. Esto puede venir influido a su vez porque la Reforma educativa actual ha dado especial importancia al tema de las Áreas transversales y los profesores tienden a incluir en este grupo aquellas materias que escapan a una primera clasificación que hasta ahora ha sido clásica. No obstante, dentro de este ítem la categoría que asignaba a los medios de comunicación audiovisual como asignatura independiente ha sido señalada por un 7.8%.

Dentro del grupo de profesores que consideran que los medios de comunicación deben de ser incluidos en un área curricular, la mayoría dentro de este grupo ha considerado que el área de Lengua es la más apropiada al ser estos un medio de comunicación(22.9%).

Como respuestas menos señaladas tenemos las de introducir a los medios de comunicación en la educación artística (1.33%) y otras asignaturas (2.2%).

- Ítem 33

Al igual que el ítem precedente, los docentes opinan que dada la importancia de los medios de comunicación, su estudio si debe ser incluido dentro de las materias principales del curriculum. La mayoría opinan que esto debe hacerse sin excepción (40.1%). Más de un cuarto de los profesores estiman que hay muchos contenidos curriculares importantes y que introducir el estudio de los medios de comunicación sería añadir más contenidos aun y por tanto piensan que aunque estos tienen mucha importancia, en la escuela 3e tienen que estudiar demasiados contenidos para añadirles más y que a su vez en la escuela se deben estudiar aspectos más conceptuales (29.4%).

Por otra parte un quinto del total del profesorado cree que la educación audiovisual debería ser considerada como una forma de explorar el medio, fuera de las principales áreas del curriculum (19%).

El resto de los encuestados opinan con diferentes matices que no es necesario la inclusión de los medios de comunicación en las materias principales del curriculum, estando las opciones que presentan muy diseminadas en cuanto a las respuestas de la muestra.

Experiencias de aprendizaje para la enseñanza de la comunicación AV

- ítem 34

Las respuestas a este ítem nos permiten afirmar que la mayoría de los profesores no usan o no consideran la televisión muy útil en la escuela. Ya que si sumamos el total de las respuestas positivas por un lado, y las negativas por otro, observamos que el número de profesores que consideran la televisión como poco útil en la escuela es muy superior a los que la consideran útil o adecuada para ciertas actividades.

Las respuestas a este ítem nos permiten afirmar que la mayoría de los profesores no usan o no consideran la televisión muy útil en la escuela. Ya que si sumamos el total de las respuestas positivas por un lado, y las negativas por otro, observamos que el número de profesores que consideran la televisión como poco útil en la escuela es muy superior a los que la consideran útil o adecuada para ciertas actividades.

El Ítem 34-2 es el subítem más contestado afirmativamente. Esto encaja con la visión bastante tradicional entre el profesorado de que con la televisión se deben hacer actividades complementarias y de apoyo hacia aquellos alumnos poco motivados en el medio escolar. Tras esto se puede adivinar la idea de que la televisión es usada como un material

más o menos "de relleno", para realizar actividades que relajan la tensión del ritmo escolar. También se considera como un instrumento meramente de apoyo a la actividad docente del profesor y no como protagonista del aprendizaje.

En los cuatro subítems restantes, la mayoría de las respuestas son negativas, especialmente en el subítem 34-5 en el que el 90% de los profesores consideran la televisión como poco útil para el trabajo personal del alumno, lo que refuerza el comentario anterior. En los subítems 34-3, 34-4 y 34-6 entre un 65°/n y un 70% de los profesores consideran a la televisión poco adecuada para cualquier tipo de actividades cuyo contenido principal venga dado por el uso del propio medio televisivo.

- Ítem 25

Casi la totalidad de los docentes opina que la diferencia de sexos no influye en el punto de vista crítico ante la televisión (90,4%). No obstante, el escaso porcentajes de profesores que sí percibieron la diferencia entre alumnos (2.6%) y alumnas (7.5%), valoraron como más criticas ante el medio televisivo a las alumnas. Esto puede ser debido a que aparentemente los alumnos tienen gustos por programas que resaltan el espíritu aventurero y violento a la vez que suelen hacer comentarios sobre las conductas y valores de este tipo de personajes, identificándose muchas veces con estos.

DIMENSION C: RELACIONES ESCUELA-MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La dimensión C se concreta en los ítems del cuestionario relacionados con la imagen de escuela y del profesor que ofrecen los medios de comunicación en general y la programación televisiva en particular. El análisis de ambas cuestiones (ítems 35 y 39), según las noticias que aparecen en los medios de comunicación vistas por los propios enseñantes, se complementa con un interrogante (ítem 19) sobre la intervención de la escuela frente a la influencia de la televisión.

Imagen de la escuela y del profesor en los medios de comunicación

- ítem 35

La mayoría de los profesores considera que los medios de comunicación dan una visión negativa de la escuela. Un porcentaje

bastante alto (44.2%) cree que la visión que se da de la escuela es aceptable, aunque se trate de una imagen que tiende a expresarse frecuentemente de manera negativa. Como muy significativo, debe ser. tenido en cuenta, el hecho de que ni un sólo profesor haya considerado que los medios reflejan una visión muy positiva de la escuela. Esto puede deberse a que la escuela sólo aparece en los medios de comunicación cuando es objeto de algún tipo de conflicto.

- Ítem 39

Este ítem es muy similar en su forma y planteamiento al ítem 35. De ahí que los resultados, sean con alguna variación ínfima prácticamente iguales que en el citado ítem. En este caso el objeto de la pregunta no es la escuela en términos generales, sino el docente.

Aquí se sigue manteniendo la idea de que los medios presentan una visión deficiente del profesorado (47.3%). En el grupo de profesores que han observado que los medios dan una imagen positiva del profesor, las respuestas han estado un poco divididas entre el 10.9% de los que ven que los medios dan una buena imagen y el 36% que consideran que la imagen que se da es simplemente aceptable. Como testimonial debemos tener la opinión del único profesor que considero la imagen que se da como muy buena.

Intervención de la escuela frente a la influencia de la televisión

A pesar del escaso uso que los profesores hacen de la televisión en la escuela y de/la escasa posibilidad de uso como recurso didáctico que le confieren los docentes, casi las dos terceras partes de los profesores encuestados consideran que la escuela puede influir sobre la televisión y que, además, este cambio pueda representar una manera de vivir deseable.

DIMENSION D: MEDIOS DE ENSEÑANZA

La dimensión D ("Medios de enseñanza") esta referida tanto a los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías de uso más frecuente en los centros como a la consideración de la televisión como medio didáctico. Específicamente, son los ítems 30, 31 y 36 los que aluden con carácter global a los medios más usados, frecuencia de uso e integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la utilización de la televisión como medio de enseñanza aparece en los Items 38 y 40.

Uso de los medios de enseñanza

- Ítem 30

En este ítem los profesores han jerarquizado en orden de importancia para su enseñanza los medios didácticos que usan de manera más frecuente en sus clases. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- El medio que ha sido señalado mayoritariamente como el más usado en la enseñanza ha sido la cinta de audio (40.2%).
- En segundo lugar, los profesores han optado por la cinta de vídeo y/o la televisión (29.4%).
- Ocupa la tercera posición el proyector de diapositivas (17.7%).
- El resto, ordenadores y CD-ROM, presentan un porcentaje inferior al 12%.

- Ítem 31

En este Item se interroga a los profesores sobre la frecuencia con la que usan el vídeo y la televisión en sus clases.

Aunque un porcentaje muy bajo (8.2%) reconoce que no lo usa nunca lo cierto es que lo normal es que se suela utilizar alguna vez durante el curso (30.9%), o una vez al mes (27.9%). En pocos casos el uso es semanal (1 1.9%).

A esta pregunta acompañaba un "por que" que en la mayoría de los casos ha sido respondido señalando que la no utilización de los medios en clase es por no existir en el centro o por no existir en el mercado programas adecuados. Es también frecuente la respuesta de que no lo encuentran apropiado para la materia que enseñan.

- Item 36

Según los resultados obtenidos en este ítem, la opinión de los profesores en cuanto a la integración de medios audiovisuales en el proceso educativo es la siguiente:

- Un 27,7% del profesorado piensa que los medios audiovisuales entran en el aula esporádicamente y sin planificación previa.

- Un 89,4% considera que no hay una buena integración de los medios en el proceso educativo y en el aula.
- Un 91,2% de los docentes piensan que se usan en el aula de manera asistemática y sin un diseño previo.
- Un 60% de profesores los considera como recursos añadidos al proceso educativo y no integrados en el mismo.

Estos resultados arrojan un análisis negativo de la creencia de los profesores en relación a la integración de los medios audiovisuales en el proceso educativo. Los profesores no creen que estén integrados ni que se usen sistemáticamente.

Uso de la televisión como medio de enseñanza

- Ítem 38

El 46.66% del profesorado responde en este ítem que su opinión de la televisión como recurso didáctico es negativa por la programación actual; el 30.8% responde que es positiva pero prefieren utilizar otros materiales cotidianos y fáciles de obtener; el 11.3% responde que es positiva por los resultados que obtienen sus alumnos de su uso. Por último la respuesta abierta (otra) es respondida por el 11.3%, correspondiéndose el contenido de la misma en su mayoría con el hecho de considerarla positiva pero no tener medios para utilizarla.

Como vemos el porcentaje más elevado es la consideración negativa (aunque en un porcentaje inferior al 50%) por estimar que la programación actual no es adecuada para su utilización como medio didáctico.

- ítem 40

Un 72.9% de los docentes encuestados opina que la televisión puede favorecer y reforzar un tipo de aprendizaje activo o pasivo, dependiendo de los procedimientos de enseñanza; el 16% consideran que puede favorecer un aprendizaje pasivo, vicario, mediado, receptivo; el 9.3% un aprendizaje activo, directo, por descubrimiento, de investigación del medio. La otra opción de respuesta abierta no tiene significación pues sólo ha sido contestada por un 1.9% de los profesores.

DIMENSIÓN E: MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La dimensión E ("Medios de comunicación") comprende diferentes preguntas que los docentes encuestados han respondido sobre su visión acerca de las preferencias de niños, adolescentes y jóvenes respecto de distintas formas de mensajes mediados (Item 41), recepción e incidencia de los medios de comunicación en las vidas de los alumnos (ítems 10, 43 y 46), así como aspectos de la publicidad importantes en la Educación Primaria (Item 42). Seguidamente describimos los datos obtenidos acerca de esta dimensión.

Opinión sobre las preferencias de nidos, adolescentes y jóvenes respecto de distintas formas de mensajes mediados

- Ítem 41

Según los resultados obtenidos podemos decir que el orden de preferencia en que los profesores señalan sus medios de comunicación favoritos es:

1º y 2º.- Prensa. Ha sido elegida en primer lugar por el 40.8% de los encuestados. Colocada en 2Q lugar por el 33.5%, seguido del 16.5% en tercer lugar y del 9.2% en último. Esto nos viene a indicar que la prensa es el medio preferido ya que más del 70% lo colocan en el primer y segundo puesto.

3º.- Televisión Esta ha sido la opción más señalada en tercer lugar. En primer lugar la ha considerado el 11.4%; en segundo lugar el 22.9% y en último lugar el 26%. Hay que decir que esta opción se aproxima más a los últimos lugares que a los primeros ya que los dos porcentajes más elevados se agrupan entorno a la tercera y cuarta posición de orden.

4º.- Cine. Esta opción ha sido señalada en 4g lugar por el 53.5% de los encuestados, es decir que más de la mitad de los profesores consideran que el cine no es su medio de comunicación preferido. El 13.3% lo ha colocado en primer lugar; el 10.7% en segundo lugar y el 22.5% en tercer lugar. Como vemos los mayores porcentajes se agrupan sobre las dos ultimas opciones de orden.

Por último hay que señalar que otra de las opciones era la radio que no ha obtenido el máximo porcentaje en ningún orden, aunque sus dos mayores valores se encuentran en el primero (35.7%) y el segundo (30.9%), mientras que el tercero y el cuarto son 19.5% y 14% respectivamente.

Recepción e incidencia de los medios de comunicación en las vidas de los alumnos

- Item 10

De los resultados se deduce que la recepción de los mensajes de la televisión no esta influida por la variable sexo ya que solamente es considerada esta opción por el 11.3 de los encuestados frente al 88.7 que no la ha considerado. Este porcentaje es el más alto de todos los que aparecen en esta pregunta por lo que podemos señalar que los profesores afirman que el sexo es indiferente a la hora de recibir los mensajes. En el extremo opuesto nos encontramos el nivel social que es corroborado por el 76.3%; seguido muy de cerca por la edad del publico con un 73.4%.

Asimismo señalamos que el 17.6% de los encuestados ha respondido con otra opción diferente, de respuesta abierta, y en la que la inmensa mayoría considera que el modo de recibir los mensajes depende del nivel cultural y la madurez intelectual. Esta ultima opción pensamos que viene a complementar las dos anteriores (nivel social y edad del publico) ya que generalmente la madurez intelectual y el nivel cultural se entienden directamente proporcionales a estas.

- Ítem 43

El contenido de esta pregunta es "señale, según su punto de vista, la incidencia de diferentes medios de comunicación en la vida de los niños y adolescentes". Incluimos prensa, radio, televisión, vídeo, cómic, ordenador personal y finalmente cassette, minicadena y compact disc. Con un valor numérico los profesores señalan si creen que la influencia es poca, normal, bastante o mucha. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- Mucha. La televisión, esta opción ha sido sehalada en este nivel por el 83.6% de los profesores. El resto de los porcentajes se reparten en orden decreciente entre las restantes posibilidades. Podemos decir que se trata de una elevada coincidencia.
- Bastante. El vídeo. Esta opción ha sido señalada en este nivel por el 49.3% de los profesores. Hay que decir que en el valor superior (mucha) esta opción ha sido la segunda en porcentaje (34.3%) por lo que podemos afirmar que el binomio televisión-video esta prácticamente equiparado según los resultados. El resto de los

porcentajes se reparten en orden decreciente en las demás posibilidades.

- Normal. El cómic por el 48.7% de los casos ha sido considerado como de normal incidencia y por el 23% ha sido considerado como de escasa incidencia.
- Poca. Las opciones que mayor porcentaje han conseguido en esta opción han sido prensa (94.7%) y radio (59.1%). El resto de los porcentajes se reparten en orden descendente en las demás opciones. En estos casos también podemos afirmar que un elevado porcentaje de profesores consideran que tanto la radio como la prensa no inciden significativamente en la vida de los niños y adolescentes.

Hay que decir que han quedado otros dos medios que no han tenido significación en cuanto a su comparación con el resto y que éstos han sido:

. Ordenador personal. Su mayor porcentaje lo ha conseguido la opción bastante incidencia (42.5%) seguido de normal (26.4%). Es decir, quo 03 un medio que los profesores lo consideran influyente. Siguiendo un orden de incidencia, este medio lo colocaríamos antes que el cómic, la prensa y la radio.

. Cassette, minicadena, compact disc, etc. Esta opción se sitúa entre bastante y mucha y en porcentajes más elevados que el anterior (bastante=44.5%, mucha=29.4%).

Concluyendo podemos decir que la visión docente de la incidencia de los medios de comunicación en niños y jóvenes esta de acuerdo con el siguiente orden: televisión, vídeo, cassette, minicadena, ordenador personal, cómic, radio y prensa.

- Ítem 46

Los resultados en cuanto a las formas lúdicas y audiovisuales que juegan un papel más importante en las vidas de los alumnos son los siguientes:

- La opción que ha sido señalada en primer lugar en un porcentaje más elevado ha sido la televisión (43.1%). Es resto de porcentajes se distribuyen en orden decreciente desde el 29 hasta el 6g. Le siguen los juegos (20.3%); la música (16.8%) y los juguetes (14.8%). El resto de las opciones tienen porcentajes inferiores al 6%.

- La opción que ha sido señalada en segundo lugar de modo más frecuente ha sido los juegos (28%) seguida de la televisión (22.3%) y los juguetes (18.8%); la música (16.4%) y las revistas (10.9%).
- La opción señalada más frecuentemente en tercer lugar ha vuelto a ser la televisión (20.8%) seguida de los juguetes (18.5%); las imágenes de las revistas (18.2%); la música (16.4%) y los juegos (14.4%).
- La opción que ha sido elegida en cuarta posición por un porcentaje más elevado de profesores ha sido el cine (29.7°h)i seguida de la música (19%); las imágenes de revistas (17.5%) y los juegos (16.2%).
- La opción señalada en quinto lugar en un porcentaje más elevado ha sido las imágenes de las revistas (30.7%); seguida del cine (18.7%); los juegos (18.5%) y la música (16.8%).
- La opción que ha sido señalada en ultima posición en un porcentaje más elevado ha sido los juguetes (30.6°h)i seguido del cine (30°h); las imágenes de las revistas (20.1%) y la música (14.6%).

Podemos por tanto concluir que la televisión es la opción que claramente se muestra como el medio que juega un papel más importante en la vida de los alumnos.

- Ítem 42

Los resultados obtenidos en cuanto a la importancia que tienen algunos aspectos de la publicidad en Educación Primaria, son los siguientes:

- Se considera que tiene mucha importancia la educación para el consumo. Es el porcentaje más alto obtenido en relación con las demás opciones, siendo del 44.2%. Esta misma opción ha sido valorada por el 14.5% como poca; por el 13.2% como normal y por el 28.7% como bastante.
- El binomio mujer-publicidad tiene bastante importancia. Su porcentaje en relación a los demás ha sido del 37%. Otros valores de esta opción son el 14.7% que lo consideran poco importante el 27.3% que lo consideran normal y el 20.8% que lo consideran muy importante. En general se trata de una pregunta que se concentra entre las dos posiciones intermedias ya que es aquí donde ha conseguido los porcentajes más altos aunque no significativos.
- Se considera que tiene normal importancia el aspecto referido a los diseños gráficos, carteles, dibujos, prensa, letras, composición... ya que su porcentaje en relación con los demás ha sido el más elevado (30.4%). El resto de los valores son el 13.6% para poca importancia,

el 32.3% para bastante importancia y el 23,7 para normal. En este caso hay que decir que en este ítem se da un valor más alto en otra opción distinta, es decir a nivel individual el porcentaje más alto obtenido por esta opción se encuentra en la consideración de bastante, lo que quiere decir que los valores más frecuentes se encuentran en las dos posiciones intermedias.

- En cuanto a poca importancia, no hay ninguna de las opciones que destaque especialmente ya que estos valores son inferiores al 15% por lo que podemos deducir que en Educación Primaria ninguna de las opciones tiene poca importancia en relación con la publicidad.

DIMENSION F: PROFESOR Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La dimensión F ("Profesor y medios de comunicación") esta compuesta por cuatro ítems, de los cuales dos se encuentran relacionados con la labor educativa que tanto la familia como la escuela realizan en la formación de los niños (ítems 37 y 44).

También incluye el ítem 45, referido a la visión de los medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación que el profesor sostiene, con carácter general, así como a la posibilidad de establecer formulas de colaboración con profesionales de los medios (guionistas, creadores, productores de programas, etc.) en el ítem 47.

Labor educativa sobre medios de comunicación

- Ítem 37

Se somete a opinión del profesorado quien ostenta la responsabilidad en el análisis crítico de los programas de televisión, y se le. Ofrecen las siguientes opciones : padres ; profesores ; padres e hijos ; profesores y alumnos. Se podría optar por más de una respuesta.

La 1a opción (padres) ha sido elegida por un 42.2%; la opción profesor lo es por un 24.4% (la menos elegida); la opción padres e hijos de modo conjunto por un 62.9% y la ultima (profesores y alumnos) por un 55.6%

De estos datos podemos concluir que el análisis crítico de los programas de televisión no es considerado como ocupación de carácter individual sino que se considera tarea tanto de los padres como del profesor y en esta el alumno tiene que estar implicado (como alumno y como hijo).

- ítem 44

En relación con la importancia de distintas acciones de la familia sobre le visionado de la televisión, se pidió que se valorara la posible incidencia de esta respecto de la selección de programas, la aclaración de contenidos y significados, el aumento de conductas creativas e imaginativas, el fomento de conductas sociales, la reducción de efectos comerciales, o bien otra que sugiriera el sujeto.

La importancia de cada uno de estos aspectos ha sido sometida a valoración mediante las opciones poca, normal, bastante o mucha. Comentamos seguidamente cada uno de ellos:

- En cuanto al hecho de seleccionar programas" el 49.6% de los encuestados considera que la familia ejerce una influencia importante, mucha influencia; el 28% considera que la importancia es bastante; y el resto opta por normal o poca. Realmente la respuesta esta bastante dividida entre las cuatro opciones que se dan,
- En el aspecto "aclarar contenidos y significado" el 34.2% consideran que la familia tiene mucha importancia y bastante un 27.1%; el resto consideran que tiene poca o normal.
- En "aumentar conductas imaginativas" la respuesta mayoritaria (35.5%) ha sido que la familia tiene poca importancia cuando se ve televisión; pero el resto de opciones también ha sido bastante elegido. 25% consideran una importancia normal, 24.2% bastante y la menor elegida con un 15.2% ha sido considerar que la familia tenga mucha importancia en cuanto a aumentar conductas imaginativas cuando se ve televisión.
- En cuanto a "fomentar conductas sociales" las respuestas también están bastante repartidas entre las cuatro opciones. Aunque la respuesta mis elegida es que la familia ejerce bastante influencia fomentando conductas sociales en el momento de ver televisión. Esta opción ha sido elegida en un 35.5%; seguida de mucha importancia (26.2%) y normal (21.3%).
- En el aspecto "reducir efectos comerciales" también obtienen porcentajes bastante elevados las cuatro opciones; aunque la que más se eligió es que efectos comerciales en el momento de ver la televisión es mucha (con un 36.5%). Pero también se eligen las restantes opciones en unas proporciones bastante similares (26.2% poca importancia; 18.8% normal y 18.5% bastante).
- En cuanto a la opción "otra" sólo la eligen 12 sujetos y la mayoría de estos consideran también que la familia al ver televisión con el niño ejerce bastante influencia (36.4%) o mucha influencia (54.5%).De

ellos algunos consideran que el hecho de estar presentes otros miembros de la familia puede servir para aclarar al niño que lo que esta viendo no es real, frenar la invasión cultural que supone lo que ofrece televisión, aumentar el sentido crítico, seleccionar los programas o planificar el tiempo que dedican al visionado de televisión. Aunque estas opciones no son generales, pues sólo responden 12 sujetos y de estos dos consideran que toda la familia es igual de acrítica frente a la televisión y que a veces se utiliza para "chantajear" al niño.

Visión del profesor de los medios de comunicación

- Item 45

El Item hace referencia a cómo percibe el profesor como profesional de las educación los medios. Las opciones ofrecidas son: como "rivales"; es necesario establecer una relación dialéctica entre los medios y la escuela; no es necesario introducir los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. Este ítem consta de una segunda parte: "¿por qué?".

Con respeto al primer aspecto la opción más elegida es la segunda (que es necesario establecer una relación dialéctica entre los medios y la escuela) con un 96.2% de sujetos que eligen esa opción. El porcentaje es muy elevado, casi todos los sujetos se han decidido por esta opción.

En cuanto al segundo aspecto de la cuestión encontramos primero que no todos han añadido el por que de su contestación y en segundo lugar al analizar lo que se ha respondido nos encontramos fundamentalmente con dos tipos de respuestas respecto a la inclusión de los medios audiovisuales en la escuela:

a) Uno referente al "uso de los medios" en la escuela; en donde el argumento más frecuente es que el medio audiovisual es un medio más que puede ser usado como un complemento, que bien utilizado y usando los contenidos adecuados puede ser motivador y servir para afianzar determinados aspectos del conocimiento; en definitiva, un recurso didáctico útil siempre y cuando se use adecuadamente.
b) Un segundo grupo de respuestas iban más bien encaminadas a intentar explicar por qué la introducción del estudio de los medios" en la escuela; y las respuestas nos llevan a que, fundamentalmente, este uso o introducción de los medios en la escuela de una manera dialéctica es necesario porque forman parte de esta sociedad, del

entorno de la vida del niño; porque son una realidad y signos de este tiempo y la escuela no puede permanecer ajena a ellos; además es necesario dar una educación que tenga también en cuenta lo que dicen los medios y los valores que propugnan porque tienen gran importancia en esta sociedad como medios de información, etc.; es por esto que hay que introducirlos en la escuela para hacer a los alumnos más críticos ante ellos y para que aprendan a utilizarlos en su propio provecho.

Colaboración con profesionales de los medios

- Ítem 47

El ítem somete a consideración si el profesor consideraría viable la elaboración conjunta de programas entre educadores y creadores de los mismos. El 93.7% de los encuestados consideran que si es viable esta elaboración conjunta de profesores y creadores de programas.

DIMENSIÓN G: FORMACIÓN DEL PROFESOR

La ultima dimensión que incluimos para el análisis descriptivo de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario CPPT ("Formación del profesor") comprende cuatro ítems dirigidos a indagar necesidades y sugerencias de los docentes en materia de comunicación audiovisual. Es por ello por lo que demandamos a través de este instrumento que expresen un juicio sobre su propia formación (ítem 50), sobre el contenido más apropiado de la formación necesaria para utilizar y/o enseñar con televisión (ítem 48), así como actuaciones y formulas de apoyo para la formación sobre Educación en materia de comunicación (ítems 51 y 52).

Juicio critico sobre la propia formación

- Item 50

Sobre la formación que el profesor cree que posee en el campo de la comunicación audiovisual, las opciones eran muy buena, buena, aceptable, deficiente y muy deficiente. De ellas, las opciones "muy buena" y "buena" son escogidas en un porcentaje muy escaso; las respuestas más elegidas han sido fundamentalmente aceptable con un 29.5%, deficiente con un 52% y en menor medida muy deficiente con un 12.9%. Como se observa la mayoría de los profesores -según su visión - se encuentra deficientemente preparado y formado en comunicación

audiovisual; algunos consideran que su formación es aceptable, pero es mínimo el número de los que se consideran bien o muy bien formador en comunicación audiovisual

Contenidos de la formación

- Ítem 48

En cuanto a la formación que el profesor considera importante recibir para poder utilizar y/o enseñar con televisión, la mayoría (80.5%) eligen la opción ambas (que incluye el recibir formación sobre contenido y metodología); un 15.4% cree que sólo es necesario recibir formación en cuanto a metodología y únicamente un 3.4% cree que sólo necesita formación en cuanto a contenidos.

También se incluía aquí la opción "otra" a la que sólo responden cinco sujetos y en la que se sugiere que también debería formarse al profesor en aspectos como lectura de imágenes, conocimiento sobre el lenguaje que maneja la televisión, el tiempo en el que se podría impartir, la edición o el modo de aprovechamiento didáctico de la televisión.

Actuaciones y fórmulas de apoyo a la formación

- Item 51

Sobre la importancia que los profesores conceden a distintas actuaciones sobre Educación en materia de comunicación los distintos aspectos que se proponían eran: formación, difusión, investigación curricular y coordinación.

En general se observa que a estos cuatro aspectos se les da normal o bastante importancia y aunque en torno a un 13-17% le dan poca importancia a alguno de estos aspectos, los porcentajes en el resto de opciones (normal, bastante, mucha) son muy altos, oscilando aproximadamente entro el 20 y el 40%. A pesar de esto las respuestas se encuentran bastante repartidas entre las distintas opciones.

- En cuanto al aspecto formación se han elegido las cuatro opciones. La más señalada es mucha importancia, con un 32.3%; el 28% le da bastante importancia y el 22.1% le concede una importancia normal a este aspecto.
- Quizá sea el aspecto difusión al quo monos importancia so le da, encontrando que a esta opción sólo el 11.9% le da mucha

importancia, el 36.4% bastante, el 34.9% normal y el 16.9% poca importancia como actuación en comunicación audiovisual.

- Al aspecto investigación curricular también se le concede importancia; un 30.6% le concede una importancia normal, un 38.5% bastante y un 27.1% le concede mucha importancia como acción para la educación en materia de comunicación.
- Y por último al aspecto coordinación (con los medios, asociaciones, universidades y equipos de profesores) también se le da bastante importancia; un 39.6% le dan bastante importancia y un 25% mucha.

Las cuatro opciones que se proponían han sido valoradas, aunque la formación es el aspecto al que más importancia se le da y la difusión es el que menos se tiene en cuenta o el que se considera que puede tener menos incidencia como actuación sobre Educación en materia de comunicación audiovisual.

- Ítem 52

En cuanto a la pregunta "que clase de apoyo consideran los profesores que necesitan prioritariamente para formarse en educación audiovisual, los aspectos que se han tenido en cuenta han sido los materiales curriculares (actividades, libros de recursos, esquemas de lecciones, etc.); materiales audiovisuales para que los alumnos trabajen; equipos y accesorios; enseñanzas de técnicas de producción; y objetivos claramente formulados para los alumnos de distintos niveles. En este apartado se ha tenido en cuenta si estos aspectos han sido o no elegidos. En general cada uno de estos cinco aspectos ha sido elegido más o menos por la mitad de los sujetos.

- El aspecto enseñanza de técnicas de producción ha sido estimado como e l menos relevante de todos los expuestos al considerarlo como apoyo a la formación del profesor en educación audiovisual y sólo es elegido por un 27.4% mientras que un 72.6 de los sujetos no lo señalan como útil.
- Los materiales curriculares como apoyo para la formación en educación audiovisual los consideran importantes el 58.9% de los sujetos; los materiales audiovisuales para el trabajo de los alumnos son elegidos como importantes por un 57.1 %; la necesidad de equipos y accesorios (como cámaras, películas, etc.) le conceden importancia el 49.8% de los encuestados y por último un 43.1% considera importante establecer unos objetivos claramente definidos para los distintos niveles.

Aproximadamente cada una de las opciones la eligen como importantes como apoyo para su formación audiovisual en torno al 50% de los sujetos de la muestra mientras que el 50% restante noven importante alguno de estos aspectos.

Si ha habido una opción claramente menos preferida (enseñanza de técnicas de producción) pero no así una que sea manifiestamente más elegida porque todos la hayan considerado más importante. En todo caso se ha dado algo más de importancia a los materiales de apoyo para la formación del profesorado, a los materiales curriculares y los materiales av para que los alumnos trabajen, aunque la diferencia no sea excesivamente importante .

4.2. Fase 11

Seguidamente presentamos las creencias y percepciones de los profesores participantes en la fase 11 del estudio agrupadas en torno a tres grandes dimensiones: medios de comunicación, medios de enseñanza y visión de la televisión. Esta ultima, a su vez, se divide en cuestiones que incluyen desde la integración de la televisión en el curriculum hasta las preferencias de los profesores como televidentes. En primer lugar son mostradas individualmente, referidas a cada uno de los cuatro casos estudiados, y a continuación aparecenlos resultados totales extraídos de las conversaciones, estableciendo una composición de contraste entre los mismos. En tercer lugar, pasamos a ofrecer los resultados globales obtenidos del análisis del material de campo, en base a la codificación realizada en AQUAD 3.0.

4.2.1. Visiones de los profesores participantes sobre el medio televisivo

Los hallazgos que mostramos a continuación se encuentran divididos según una triada de dimensiones de análisis que pretenden estructurar el discurso de los profesores participantes en nuestra investigación, en cuya base aparece una sección principal: "visión de la televisión" unida a "medios de comunicación" y "medios de enseñanza". Estos resultados se han obtenido de un examen detallado y posterior revisión particularizada de la serie de entrevistas llevadas a cabo en cada uno de los casos.

4.2.1.1. Profesora-A: Visión sobre el medio televisivo

- MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La profesora-A ante medios de comunicación como televisión, radio y prensa se decanta claramente por el primero, ya que cree que este proporciona una programación e información variada y atractiva al ir acompañada de la imagen; sin embargo, no resta importancia a los demás en cuanto a la fiabilidad de la información transmitida.

"P.- ... prefiero la televisión. La información acompañada de la imagen me distrae más que oír solamente la radio. O sea, no es porque la radio no me merezca garantías acerca de la información, por supuesto que si, tiene programas informativos buenísimos..." (P-A, E-1).

Además, establece un paralelismo entre la televisión y la radio destacando como semejanzas la asequibilidad, la facilidad de percepción de mensajes y la accesibilidad o el estar al alcance de todos. aunque sigue insistiendo en la televisión como su medio preferido así como también el de sus alumnos/as.

"P.- ... me parece que la televisión le supera porque también tiene la imagen, y además yo creo que a los niños les gusta más la televisión que la radio, aunque también escuchan mucha música y..., pero creo que están más interesados por los programas televisivos que por los radiofónicos" (P-A, E-8).

Reconoce la utilidad y repercusión de los medios de comunicación en los escolares; para ella, la radio concretamente contribuye al desarrollo de la comunicación en lo relativo a expresión/comprensión oral y al aumento del vocabulario. A través de los medios, en general, se pueden realizar, según su opinión, otro tipo de actividades a nivel de centro, tales como la realización de un periódico escolar, la intervención de los estudiantes en el noticiario de su localidad, y la participación en la creación de programas de radio.

"P.- ... la participación en los periódicos locales, el periódico que hay aquí en Loja, que también (...) han participado los niños nuestros llevando costumbres de Loja, han estado investigando sobre bailes y sobre comidas, refranes..., más bien de eso, del folklore local' (P-A, E-8).

- MEDIOS DE ENSEÑANZA

En cuanto a los medios de enseñanza, en el centro de la profesora-A se distinguen, por una parte, los materiales con los que cuenta a nivel general y, por otra, los que utiliza cada profesor en su aula.

Según la profesora-A, los medios audiovisuales con los que cuenta el centro se organizan en tres dependencias espaciales especificas: la sala de usos múltiples. donde se encuentran los medios audiovisuales; la sala de informática y, por último, las tutorías, donde están los restantes medios audiovisuales junto con el material accesorio y algún software o material de paso (retroproyectores, proyectores de diapositivas, pantallas, focos, diapositivas...).

"P.- ... la sala de audiovisuales que te dije que si la teníamos para esos fines, pues tenemos: el vídeo, la televisión, tenemos las cintas de vídeo y hay también cassettes y cintas para el cassette ytambién para el vídeo; están en sus estantes organizadas las cintas; hay como un armario que también se cierran sus puertas para que una vez que ha terminado la audición se quede aislado, vamos, cerrado" (P-A, E-6).

Como manifiesta la profesora, gran parte de las decisiones relativas a la organización de los medios audiovisuales se llevan a cabo en las reuniones de ciclo (coordinadas y dinamitadas por el jefe de estudios) en las cuales se establecen los turnos de utilización y la distribución horaria de los mismos.

"P.- Nosotros los tenemos organizados y los organizamos más bien cuando tenemos reuniones de ciclo, para que ya sepa cada cual que tenemos preparado y a la hora que podemos disponer de esos medios" (P-A, E-6).

Respecto a la organización de los medios de enseñanza en el aula, diferencia entre los materiales específicos que utiliza cada profesor para impartir sus áreas (distribuidos en un aula especifica por departamentos personales) y los materiales didácticos propios de su clase (folios, tizas, libros, diccionarios...).
Para ella, la utilización de los medios varia en función dei área, ciclo y nivel, considerando como más idóneos para trabajar en sus clases los libros de texto, laminas, televisión y vídeo, ordenador, diapositivas...

"P.- Pero lo que yo llevo a la clase todos los días pues tengo que llevarlo y cogerlo de la habitación ésta que te digo en la que cada profesor tiene su armario con su material, pues yo, desde ahí, para Sociales cojo mis mapas, mis esferas y los transporto adonde tengo que llevarlos, o los libros de esa materia o..." (P-A, E-6).

- VISIÓN DE LA TELEVISIÓN

La profesora-A enseñante con televisión

En lo referente a la visión de la televisión, como enseñante valora positivamente su uso como recurso didáctico ya que contribuye a desarrollar en sus alumnos el análisis crítico, enriquece el vocabulario, promueve la reflexión personal, la fluidez verbal y aumenta sus conocimientos. Igualmente, considera importante su empleo como sistema de motivación ante una unidad didáctica y como técnica de evaluación inicial, puesto que S8 puede utilizar tanto para evaluar los conocimientos previos como para analizar los contenidos que han aprendido sus alumnos. También, según su opinión, refuerza algunos aspectos en los que hayan quedado lagunas y, por último, cree que en cualquier caso se puede utilizar como medio para presentar la información sobre los temas que se estén trabajando en clase.

Entre la gran variedad de aprendizajes que el medio televisivo puede contribuir a desarrollar en los alumnos (pasivo, activo, por descubrimiento, vicario...) ella considera que, en general, la televisión favorece un aprendizaje pasivo, ya que el niño recibe información sin intervención directa; sin embargo, puntualiza que en la escuela se podría fomentar o llegar a conseguir un aprendizaje activo según las estrategias didácticas desarrolladas por el profesor, tal y como aparece en el siguiente párrafo:

"P.- En la escuela puede que algunos programas también te sirvan. En la escuela, algunas veces, se hacen comentarios de esa actuación, pues te cuentan..., lo relacionan con otro programa que han visto, y ya te van sacando conclusiones y ahí ya pues se ve que ha intervenido el niño, nada más que con saber hacer esa comparación (PA, E-1).

Por otra parte, los programas de televisión que la profesora señala como más idóneos para trabajar en clase son, entre otros, los informativos, documentales, debates, concursos y algunas películas, aunque se decanta claramente por los tres primeros, ya que estos son los que, a su juicio, más se ajustan para el tratamiento de sus asignaturas (Sociales, Lenguaje y Educación Artística).

En la practica diaria utiliza los informativos para tratar en ocasiones temas de actualidad, partiendo siempre de los intereses y del nivelen que se encuentran sus alumnos.

"P.- Pues a los informativos yo le daría mucha importancia, vamos, por supuesto; pero ellos no le dan tanta, o sea, ellos están ahora aprendiendo a ver los informativos y no son para ellos muy atractivos que digamos, pero yo desde luego sise la doy, y los voy acostumbrando a que los vean (P-A, E-2).

La metodología que prefiere llevar a cabo en sus clases para trabajar con televisión y vídeo es, predominantemente, participativa. Se muestra partidaria de fomentar la intervención de sus alumnos en la elección de los programas que más les interesan, así como en alguna forma de manejo simple de los medios por parte de los mismos.

" P.- Sí, sí, sí intervienen, sí intervienen ellos también porque, normalmente, yo me mezclo con ellos y si hay algunos más cerca le dan más o menos voz; y van dándole también más luz (...), sí, sí que intervienen (...) sí, sí manejan ellos el vídeo (P-A, E-8).

El uso que hace en el aula con estos medios esta en función de la unidad didáctica que este trabajando en un momento determinado para desarrollar el programa, llevando a cabo en primer lugar la explicación del tema para que, seguidamente, los alumnos/as realicen el visionado de televisión; destacando, por tanto, la importancia de la misma como refuerzo de esa unidad didáctica.

"P.- ... ahora mismo me estoy acordando de la película que te mencione en aquel trabajo que fue Ghandy, y en aquella película, se había dado primero el tema, y entonces se habían explicado los colonialismos, y luego ya se puso la película con el objetivo de aumentar más los conocimientos de lo que nosotros habíamos dado, que vieran la realidad de aquella época, en aquel país, y por supuesto, que adquieran más conocimientos todavía de aquella situación política, económica, social, todo..." (P-A, E-7).

Otra utilidad que para ella tiene la televisión y el vídeo, es la de trabajar algún tema de actualidad porque, aunque en cierta medida "se salga" del programa, "aprovecha la ocasión" y se realiza el visionado de dicho programa para que conozcan la realidad y la valoren e interpreten con sentido crítico; tal y como queda reflejado en el siguiente párrafo:

"P Con los informativos, pues mira, también se han hecho informativos en la escuela cuando ha habido algún programa importante, pues este del 23F, ahora también más reciente, pues también se ha puesto o cuando han ido jurando para el Senado, para el Congreso..., cuando ha

habido alguna cosa así también, que ha sido de carácter nacional interesante, pues también lo hemos llevadoy también se ha comentado" (P-A, E-7).

Uno de los inconvenientes que encuentra para trabajar con televisión es que de la organización de los medios en el centro, ya que, al contar con gran número de unidades, dificulta el acceso de los profesores al aula de audiovisuales. Es por esto por lo que propone como solución realizar, previamente, una distribución flexible del tiempo para dinamizar el acceso de todos los estudiantes al visionado de programas.

Es así como admite también la insuficiente dotación de materiales audiovisuales, especialmente de televisión y vídeo , destacando soluciones como mayor dotación de sal as y recursos materiales (especial mente audiovisuales), ampliación de los espacios... Tras analizar los problemas organizativos añade otro aspecto de interés; se trata de la formación necesaria para llevar a cabo una adecuada utilización del medio televisivo en el aula.

La profesora le concede gran importancia a la formación y el desarrollo profesional en relación con los medios; aunque admite no estar suficientemente preparada a tal efecto. Igualmente, señala también la escasa formación de sus compañeros ya que la Administración no le ha dedicado suficiente atención a este ámbito. Por otro lado es posible, además, que el propio medio televisivo se convierta en recurso para la formación y, de ahí, para la mejora en el ejercicio de su practica docente.

"R. Pues quizás porque no sabemos todo lo que puede ayudarnos y todo lo que puede contribuir al desarrollo de nuestra labor en las clases" (P-A, E-2).

De la misma forma, destaca la utilidad de los cursos de perfeccionamiento, seminarios, participación en proyectos de experimentación e innovación, jornadas, congresos, etc.; para posibilitar la mejora profesional y facilitar con ello la actuación con sus alumnos.

"P.- Pues esa es la única forma que tenemos para actualizamos un poco, por medio de "cursillos" y seminarios" (P-A, E-2).

Entre los apoyos que los profesores necesitan de forma prioritaria para su formación, ella señala como más idóneos los materiales

audiovisuales y curriculares así como los equipos técnicos correspondientes.

"P.- Materiales audiovisuales para que los alumnos trabajen (colecciones de fotografía, anuncios, cortos publicitarios, televisivos, etc.), materiales curriculares (estrategias, actividades, esquemas de lecciones y unidades, libros de texto, libros de recursos), y equipos y accesorios (...), esos tres" (P-A, E-9).

- La profesora -A educa dora en actitudes y valores con programas de TV

En cuanto al fomento de actitudesy valores con programas de televisión reconoce que, en ciertas ocasiones, los programas contribuyen más que a formar a deformar, en cuanto que, según la profesora, estos inculcan unas ideas totalmente contrarias a los valores comúnmente aceptados.

En la misma línea destaca a la publicidad como otra forma de transmitir actitudes y valores propios de la sociedad actual, resaltando el fomento, a través de los spots publicitarios, de actitudes, de actitudes consumistas, sexistas, racistas...

"P.- ... pues es una publicidad que refleja la sociedad consumista en la que estamos metidos, y lo mismo también..., o también se demuestra en publicidad la sociedad machista, están haciendo anuncios donde se esta reflejando nuestra sociedad que todavía tiene mucho que desear en este aspecto, pues los juguetes parece que están unos diseñados para niños, otros para niñas" (P-A, E-7).

En su clase trabaja estos aspectos a través del análisis de programas televisivos como informativos, debates, películas, etc., llevando a cabo una metodología participativa mediante estrategias del tipo de los diálogos, los resúmenes y las puestas en común. De esta manera ella ve reflejada la influencia que ejercen tales programas en sus alumnos y al mismo tiempo conoce como reciben la información relacionada con la violencia, el sexo, la droga, el racismo, etc.

"R.- Pues yo creo que los reciben de una manera para rechazar esas actitudes, como de rechazo ante esos problemas que tiene la sociedad; me parece que si, son más bien de rechazo a esascuestiones" (P-A, E-7).

Para el tratamiento de estas cuestiones expresa que, a veces, a nivel de centro se han venido realizando charlas sobre temas de actualidad demandados por los alumnos/as (sexualidad, drogadicción...)l especialmente en los niveles más avanzados de la extinta EGB (62, 72 y 8Q) para que estos dispongan de información actualizada.

"P.- Pues si lo hacemos, ya tenemos proyectado para el último trimestre que vendrá gente preparada, un médico, y le dará ciertos días y a ciertas horas (...)" (P-A, E-7).

Desde el punto de vista educativo, ella manifiesta que con la televisión, a través de algunos de sus programas, se podría igualmente desarrollar actitudes de cooperación, respeto y solidaridad, señalando sobre todo aquellos que muestren buenas relaciones entre la familia (series, películas...), los que reflejen el cuidado y respeto por el medio ambiente (documentales) así como los que promuevan la solidaridad entre las personas.

"R.- (...) pues por cuantos más sentidos le entren..., lo han oído, se lo han ido explicando, lo ven, le pon es un vídeo o le pones también imágenes sobre gente que esta desarrollando esos valores y entonces yo creo que esto hace que tomen unas actitudes..., que contribuyen mucho a su formación (...)" (P-A, E-7).

Por otra parte, la proresora-A opina que los niños no son televidentes selectivos; sin embargo, a medida que estos maduran y se forman, van seleccionando programas según su edad, intereses y necesidades.

Asimismo, establece una diferencia entre los niños dela zona urbana y los de la zona rural, considerando que los primeros ven más televisión y son más críticos que los segundos. Sin pretender generalizar, señala que dependiendo del nivel socioeconómico y cultural de cada contexto los niños de la ciudad son más receptivos a los programas culturales e informativos que los del campo. De igual manera, sigue afirmando que estos últimos están menos influenciados por la publicidad.

"P.- (...) Yo, mira, lo mismo que te he dicho que ven más televisión los de las zonas urbanas, los niños de Loja, pues te digo eso: que son más consumistas, están más metidos en la sociedad de consumo, están más obsesionados con las marcas..." (P-A, E-8).

Con respecto a los adolescentes, ella afirma que, al igual que los niños, están muy influenciados por la televisión en todos los aspectos, sobre

todo por los anuncios publicitarios, ya que estos presentan la información de una forma muy atractiva, con buena música, con mucha idea, brillo y color.

"P.- Influye mucho la música que les ponen, la que a ellos les gusta, las músicas actuales, la música "movida"..., en fin, músicas que los enganchan", que tienen "enganche"; imágenes, música, color (...)" (PA, E-8).

En cuanto a los adultos continúa diciendo que, lo mismo que los anteriores, se dejan llevar por la televisión. Los padres siguen mucho las "modas" de la televisión y, además, si sus hijos también les exigen, les compran objetos y útiles de consumo de las marcas que se anuncian en esta y se gastan el dinero, algunos sin poder. Le da mucha importancia a la familia a la hora de ver la televisión con los niños, ya que los padres son los que deben explicarles si un objeto es adecuado o no para ellos.

"P Si, si, si les influye, porque si no ellos mismos les harían ver a sus hijos que es lo mismo una cosa que otra, que no tenía que ser. una marca igual que otra porque lo hubiera dicho la televisión, pero cuando se los compran y se gastan un "dineral': (que la publicidad vale también mucho dinero) pues es porque a ellos también les ha influido la publicidad; pienso yo, vamos" (P-A, E-8).

Asimismo, piensa que el enseñar a los niños a ser televidentes selectivos es fundamentalmente tarea de padres. Estos deberían hacer previamente un análisis selectivo de los programas para así poder asesorar a sus hijos sobre los que les convengan y, además deben de tener muy presente las horas en que ven la televisión.

En el medio escolar, el profesorado, según ella, procura aconsejar a sus alumnos que vean determinados programas, que no estén hasta altas horas de la noche..., tal y como pone de manifiesto en el siguiente fragmento:

"P. - (...) Es la familia quien debe de cuidar que los niños, a ciertas horas y ya que ponen algunos programas que no deben ver, pues cuidar de que no los vean. Por supuesto, también los profesores debemos influir también indicarle que programas son los que más les convienen según su edad, según sus conocimientos, según su preparación" (PA, E-1).

La escuela (y en concreto los profesores) juega un papel muy importante en este tema, y más, si cabe, con respecto a la coeducación. En esta línea, continua su discurso afirmando que hoy en ida se educa a niños y niñas conjuntamente, que se les esta dando el mismo conocimiento a unos que a otros, que se les esta haciendo ver que son iguales, o sea, que se les esta educando en igualdad de sexos.

Refiriéndose, por otro lado, a la enseñanza sobre la televisión, considera interesante que los niños la conozcan como medio de comunicación y también como se llevan a cabo los programas, que personas trabajan, lo costoso de su elaboración; es decir, que estén informados de su funcionamiento para así tener suficientes conocimientos para valorar adecuadamente dicho medio.

"P.- Pues porque es interesante que conozcan todos esos aspectos, y que conozcan este medio bien. y que conocieran su funcionamiento, y que conocieran..." (P-A, E-7).

Para tal fin, sugiere actividades de carácter teórico y practico; en cuanto a las primeras, se refiere a que los niños revisen manuales y manejen todo tipo de información que les proporcione datos sobre los aspectos internos del medio; de esta forma, según ella, se conseguiría que los niños se familiarizaran con la televisión y del mismo modo analizaran todas sus ventajas e inconvenientes.

Para las actividades practicas, señala, por una parte, la importancia de que los alumnos participaran en la realización de algún programa y, por otra parte, destaca igualmente de relevante para su conocimiento, el hecho de realizar sesiones de visionado sobre cualquier vídeo que le proporcione información relativa al funcionamiento interno de la televisión.

"P.- Pues si, podrían hacerse algunas actividades para conocer mejor ese medio: cogiendo datos, información, algún manual o alguna cosa que les explicara la forma de llegar hastanosotros, o también incluso, si tienen ocasión de participar en algún programa..." (PA, E-7).

Con respecto a la enseñanza de la comunicación audiovisual, en primer lugar, manifiesta que seria conveniente que los alumnos, previamente, conocieran los distintos medios audiovisuales para conseguir que sean conscientes de los aspectos positivos y negativos de unos y otros. Considera de igual importancia proporcionar a los alumnos una formación teórica de base para abordar su estudio en profundidad.

"R.- (...) Un poco de estudio de unas bases teóricas que les dieran a los niños conocimientos de esta materia, y que les dieran unas nociones sobre teorías de formas, de imágenes, y de que manera llevarlas a la practica y tal (P-A, E-7).

En cuanto al visionado crítico de la televisión admite en primer lugar que los padres juegan un papel esencial para ayudar a sus hijos a ser críticos ante el medio. Ella cree que estos (al ser los que tienen mejor conocimiento de sus hijos y debido lógicamente a la convivencia familiar) pueden contribuir en las decisiones sobre cuales deben ser los programas más adecuados para sus hijos en función de su edad, madurez, sensibilidad...

Del mismo modo, opina que los padres deberían analizar críticamente un programa a través de estudiar si este se ajusta a las necesidades y a las características de sus hijos. Sólo así afirma que deberían orientarles en la selección de los programas.

"P.- Pues yo creo que los padres son los que mejor conocen a sus hijos, y entonces ellos deben de hacerver que ese programa no les conviene; entonces explicarle al niño por que todavía no deben de ver ese programa (...)" (P-A, E-7).

De otra parte, para el análisis crítico de un programa en clase con los alumnos/as, la profesora establece como propuesta detrabajo en primer lugar que los niños conozcan de antemano el tema que van a tratar; seguidamente que realicen el visionado del programa para que al mismo tiempo vayan extrayendo de este los aspectos que crean más importantes; posteriormente les pide un resumen del visionado; a continuación llevan a cabo una puesta en común donde cada uno va exponiendo su visión personal, para luego confrontar todos los puntos de vista; y por último, hacen una recopilación de todas las ideas para acabar con la evaluación del programa.

"P.- (...) Si es que queremos hacer una critica tiene que ir manifestándose cada cual y dar su opinión, y luego ya con todas esas opiniones se va viendo ya..., hacemos, pues eso, un resumen, una recopilación, una evaluación de todo lo que ellos han visto" (P-A, E-7).

- La profesora-A televidente

La profesora-A como televidente opina que de la gran variedad de programas existentes, los más interesantes son los educativos y los culturales; por lo que pone de manifiesto sus preferencias por las noticias, los debates, las películas, el cine y algunos programas musicales, ya que estos contribuyen, a su juicio, más directamente a la formación y transmisión cultural.

Entre sus canales preferidos destaca principalmente "Antena 3", "La Primera", "Canal Sur" y "La 2". No obstante, se muestra esencialmente interesada por la televisión privada, ya que, según esta profesora, el tratamiento de la información realizada por la televisión publica esta desvirtuada en función de los intereses predominantes. A tal fin, sugiere como características que debiera tener esta, entre otras, el estar al servicio del publico, y el realizar programas de interés general.

"E Pues mira, yo exactamente no sé quien la controla. Ahora, sé que manipulada, esta manipulada porque (..) algunas noticias, como ya hemos dicho antes, pues no /as dan con toda la sinceridad que debieran" (P-A, E-1).

Refiriéndose a la programación televisiva destaca como programas que contribuyen en mayor medida a la formación de sus alumnos/as los informativos, los documentales y los debates, puntualizando que no obstante a veces es posible que aún estos lleguen a deformar la realidad al reflejar otra sociedad opuesta parcial o totalmente-o, cuando menos, muy diferente- a la nuestra.

En cuanto a sus hábitos de visionado, afirma que suele ver la televisión diariamente, preferentemente en familia y durante un periodo de tiempo de dos a tres horas. Sus tipos de películas favoritos son de distinto genero, entre los que destacan los de suspense, comedia, aventuras y musicales. Normalmente, afirma, que deciden conjuntamente la selección de programas en función de la programación televisiva incluida en el periódico diario, por lo que se considera una televidente selectiva.

P.- Ya te digo que siempre tu tienes ya tus programas preferidos y cada ida de la semana pues coges los que tu tienes más costumbre y los que te gusten más, vamos, y los que..., ya te digo, los que gustan a casi toda la familia" (P-A, E-1).

Entre los efectos negativos derivados de los hábitos de visionado más frecuentes entre los televidentes -según su opinión-, la profesora señala

la ruptura de la comunicación entre los miembros de la familia, también muestra claramente que se acrecienta el sedentarismo, al no dedicar tiempo a otras actividades que contribuyan más directamente al desarrollo integral de la persona; y finalmente, afirma de modo personal que llega a convertir en pasivos a los espectadores. Sin embargo, no cree que la televisión limite el lenguaje de sus alumnos/as, ya que, según ella, esta contribuye tanto para facilitar la adquisición de conocimientos como para aumentar su vocabulario.

Siguiendo la misma línea, sugiere una serie de propuestas de solución a cada uno de los problemas mencionados anteriormente.

En cuanto al aislamiento, piensa que se deberían ofrecer actividades, distintas al medio televisivo, en función de los intereses de los alumnos/as, como la lectura y el deporte. Por otro lado, también considera relevante acostumbrar a los niños a ser televidentes selectivos eligiendo programas acordes con su edad, ambiente y conocimientos; de este modo cree que se contribuye a solucionar la pasividad y el sedentarismo.

Del mismo modo, estima conveniente que para evitar la ruptura de la comunicación entre los componentes de la familia seria ideal la creación de programas ajustados a los intereses de todos sus miembros.

"P.- (...) Pero si crearan o hicieran programas que fueran interesantes para todos los miembros de la familia, pues eso ayudaría a que los vieran unidos. Pues mira, ahora me acuerdo que hay programas de debates que entonces animan a que la familia siga después dialogando sobre esas preguntas y sobre esos temas que se han debatido" (PA, E-2).

- Análisis de la imagen del profesor y la escuela ofrecida por la programación televisiva.

La profesora manifiesta una visión personal de la imagen que los medios de comunicación reflejan tanto de la escuela en general como del profesorado en particular. En relación con la primera, deja claro que la información transmitida por los diversos medios (televisión, radio, prensa...) esta desvirtuada en el sentido de que, según su opinión, no la dan con toda la fiabilidad que debieran.

Piensa que el medio televisivo generaliza la información de tal manera que llega a confundir y desorientar a la sociedad. Al igual que este

medio, coincide en afirmar que tanto el periódico como la radio manipulan las noticias que ofrecen respecto al contexto escolar.

"P.- Pues la escuela en el periódico y en la radio, los dos medios estos que hemos visto últimamente de comunicación, pasa exactamente igual que en televisión, que desvirtúan las noticias y no se las dan a los padres las noticias..., las noticias con toda la claridad que debían darla" (P-A, E-1).

Sobre como informa la televisión o como ve esta a los profesores, ella afirma que las noticias las transmiten con excesiva rapidez y sin demasiada veracidad. Según su visión, se debe a que estos medios pretenden llevar a los padres "a su terreno", quizás para que no haya enfrentamientos y la Administración ofrezca una buena imagen ante ellos, partiendo de la base de que los profesores no se encuentran apoyados ni por unos ni por otros.

"P.- (...) Parece que siempre que hay un conflicto son los padres los que tienen más razón que los profesores, parece. Yo no estoy diciendo ni que le den más razón o menos, sino que no le dan las cosas claras, no le dicen la realidad, no le dicen la noticia real, no dan noticias reales" (P A, E-8).

- Integración de la televisión en el curriculum

Con respecto a la integración de la televisión en el curriculum, afirma claramente que esta debe formar parte del mismo. Sin embargo, no la considera como materia especifica sino como un área transversal cuyos contenidos deberían abordarse desde cada una de las asignaturas.

“P.- Porque los niños tienen ya muchas asignaturas y además tienen ya muchas cosas, y seria cargarle más el programa; no es porque no sea interesante, que sí resultaría y, a lo mejor, pues le vendría hasta mejor a los niños" (P-A, E-2).

Para ella el estudio de la televisión en la escuela no debería reducirse a sus aspectos científicos sino todo lo contrario. Seria preciso que pusiera de relieve lo relativo a la formación de los alumnos/as; contribuyendo de esta forma a que sean televidentes selectivos y analicen con sentido crítico los mensajes transmitidos a través del medio.

"P.- Mira, yo creo que lo más importante no es el estudio del aspecto científico de la televisión; a mí me parece que lo más importante que

debemos estudiar es todo lo que le puede proporcionar al ninfo, todas las ventajas que le puede dar y todo lo que le puede ayudar dentro de la sociedad (P -A, E-2).

Entre los aspectos más importantes para la integración de la televisión en el curriculum destaca la formación del profesorado en medios audiovisuales. La profesora cree que en su centro se deberían preparar para saber manejar todos los medios existentes, para que así se pudiese obtener de ellos todo el partido y rendimiento posible; o sea, según ella, se necesita mucha preparación.

Respecto de las propuestas que la profesora considera validas para facilitar la integración no sólo de los medios audiovisuales sino también de los medios informáticos y las nuevas tecnologías en su centro, cree que una de las más importantes debe ser la programación previa. Asimismo, reconoce que aunque no existen excesivos problemas, este debería contar con más salas de audiovisuales y con más material.

Otro aspecto importante seria la dotación de profesores especializados en medios.

"P- (...) O sea, veo que debe de haber más material, que debe de haber más espacio, que debe de haber más preparación por parte de los profesores y que debe de haber una programación, ya con anterioridad hecha, para que estos medios se utilicen el máximo en las materias que lo necesiten" (P-A, E-3).

4.2.1.2. Profesor-B: Visión sobre el medio televisivo

La visión del profesor-B con respecto a los medios de comunicación y enseñanza en general y a la televisión en particular se puede sintetizar en una imagen de "lo práctico", que va mis allá de los medios posibles" sólo en muy escasas oportunidades. Por el contrario, su discurso se sitúa en la mayor parte de las ocasiones en la presencia de los medios y materiales "reales" que existen en los centros. Es así como llega a afirmar que:

"P.- ... lo único imprescindible sería: libro de texto, cuaderno y el material de escritura, eso es totalmente imprescindible, todo lo demás seria optativo" (P-B, E-2).

- MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Entre los medios que califica como "posibles, deseables uoptativos", lo audiovisual (concretado en el uso de la televisión combinada con el vídeo) ocupa el papel central, aunque en aras de utilizar el material que se encuentra ciertamente disponible (y lamentablemente infrautilizado) piensa que quizás la prensa diaria debería preceder al uso de una imagen dinámica del tipo de la ofrecida en la programación televisiva.

Uno de los motivos por los que el profesor cree que se debería aprovechar antes la potencialidad didáctica del periódico como medio de enseñanza y sólo después la de otros medios como la televisión es que la escuela, desde su visión, debería convertirse en el necesario contrapunto que tratara de contrarrestar la influencia que los medios de comunicación ejercen en la sociedad El profesorB aprecia que es la escuela la institución encargada no sólo de enseñar, sino de educar y formar en valores (por ejemplo, no sólo enseñar lectoescritura sino de fomentar la lectura, el gusto por lo literario y una actitud de respeto y valoración de todo ello). Dado que se encuentra en una situación de desventaja con respecto a la televisión, él, como profesional de la enseñanza, cree que debe proporcionar una especie de "discriminación positiva".

También muestra interés por la utilización de los ordenadores en las escuelas y reconoce su importancia, manifestando incluso ideas acerca de su expansión, referida a la alfabetización informática, con carácter generalizado.

"P.- ... igual que las personas tienen que saber leer, escribir..., la cultura básica, un contenido básico es que sepan manejar mínimamente ordenadores porque ese es el futuro" (PB, E-1).

Describe su preparación en medios de comunicación y de enseñanza en base a la realización de dos cursos de formación, ambos en ejercicio: un primer curso sobre lectura de imágenes y otro titulado "mirar un cuadro". Ambos se han traducido más tarde en la realización de sendas experiencias como parte de su práctica docente: la primera en Educación de Adultos (durante el curso 9495) y la segunda en Educación Primaria (curso 95-96).

Como receptor de medios de comunicación, el profesorB se define decididamente partidario de la prensa. A continuación en su escala de valoración sitúa la radio (que concibe como "un medio sencillo y entrañable") y, finalmente, la televisión yel cine. El principal motivo que aduce para establecer esta jerarquización se refiere a la posibilidad de

imprimir un ritmo de captación de mensajes e información autónomo, activo y personal. La cadencia de recepción y el equilibrio entre el interés de la información y el tiempo empleado en ella es algo que, desde su punto de vista, sólo puede ser individual y que, por ello, únicamente puede ofrecerlo el medio prensa.

"P.- ... es como si los medios de comunicación (...) inmediatos fueran un poco una droga, es decir, pasan muchas imágenes mucha información pero no te da tiempo a procesarla, digamos que te cansa. Entonces por eso prefiero ver las cosas con más distancia" (P-B, E-1).

En cuanto a la información ofrecida tanto por radio como por televisión, opina que se trata de medios equivalentes y que "estructuralmente tienen la misma manipulación", siendo este un defecto característico de los propios medios, independientemente de las emisoras de radio o cadenas de televisión de que se trate. Es precisamenteesta idea la que le lleva a afirmar que, como educador y enseñante, piensa que seria necesario introducir programas educativos para afrontar la manipulación de los medios de comunicación. Su propuesta en este sentido abarca el llevarlos a cabo desde 32 de Educación Primaria y en torno a cuatro cuestiones básicas:

- uso didáctico de medios de comunicación,
- nociones acerca de su funcionamiento,
- publicidad, y
- análisis de otros medios (como cómic o cartel).

Su postura respecto de los medios de comunicación, como profesional de la educación, se sintetiza en la necesidad de una introducción progresiva y, paulatinamente, normalizada. Quizás este procedimiento seria más adecuado que el desarrollo de planes o programas por parte de la Administración con carácter ocasional o circunstancial.

- MEDIOS DE ENSEÑANZA

Para el profesor-B los medios de enseñanza audiovisuales suelen entrar en el aula de forma restringida, esporádicamente y sin planificación previa. No existe un trabajo sistemático con vídeo u ordenador, aunque si se acepta manejar imagen fija e información auditiva (sobre todo, grabaciones). Para él, el medio no textual más usado es la cinta de audio, en segundo lugar las cintas de vídeo/televisión, y después las diapositivas. Ordenadores y CD-ROM se encuentran a considerable distancia en cuanto a frecuencia de uso en la escuela. Aunque existe un

volumen considerable de cursos de formación sobre lectura de imágenes, utilización de la prensa, el diaporama, la fotografía In cierto es que después en el trabajo delaula estos no se ven reflejados ni en la proporción en que son seguidos por los docentes ni en la potencialidad que poseen los propios medios, ni tampoco en la cantidad de cursos ofertados por los Centros de Profesores. En esta línea, más concretamente llega a comentar que:

"P.- ... aquí siempre te vas a encontrar con pequeñas experiencias puntuales, te encuentras con un periódico escolar hecho allí (...) pero a lo mejor hace cuatro anos. Después te encuentras con un mural que han hecho los alumnos, con noticias. Pero son cosas muy puntuales ¿no?.
E.- Bueno, puntuales pero que están ahí, ¿no?
P.- Si, hay algunas (...) ideas muy interesantes, pero claro..." (P-B, E-1).

Como anotamos más arriba, hay que distinguir los medios de enseñanza verdaderamente imprescindibles de aquellos otros que poseen, desde su visión, un carácter más "residual", entre los que se encuentran los medios audiovisuales, los informáticos y las nuevas tecnologías. Por eso opina que la dotación de su centro es, en términos globales, aceptable.

"P.- ... los materiales (...), comparado también con otros colegios, yo los veo aceptables (...), tu pides cosas y hay dinero. Por ejemplo, ahora como es un colegio publico rural tiene, por compensatoria, sobredotación económica. Entonces, en principio, libros hay bastantes, después en material didáctico... no esta mal. En concreto en Educación Física, yo no tengo apenas dificultades para conseguir balones... o cosas. El material digamos importante y que no sea excesivamente caro, lo tengo todo, asegurado" (P-B, E-1).

Admite, no obstante, que aunque el grado de equipamiento es aceptable, no ocurre lo mismo con respecto a su estado de conservación o en cuanto a la actualidad del material de paso. Por eso describe el que hay en el centro como insuficiente en variedad, cantidad, mantenimiento y continuidad de utilización. El estado de los materiales de uso común no es el idóneo:

"P.- ... podían haber comprado el ordenador con una buena impresora o una buena fotocopiadora, porque la que hay ahora es prestada (...). Y funciona muy mal, está ya... para tirarla" (P-B, E-1).

Por su parte, la procedencia de los materiales de paso es muy diversa. pero los que más se suelen usar en la practica docente normalmente son preparados por los propios profesores:

"P.- Bueno, tú te buscas la vida como puedas. Si necesitas unas canciones, pues tu te las grabas y las llevas allí, si allí no hay" (P-B, E-1).

Reconoce que convertir cualquier medio de comunicación de masas en "medio de enseñanza conlleva una dificultad añadida a la preparación de la actividad y del material. Se trata de una adaptación, por otro lado necesaria, que le lleva a calificar dicha tarea como "costosa" Por el contrario, el trabajo con el libro de texto es más asequible y su uso no implica riesgo ni ruptura del ritmo de la planificación.

"P.- Trabajar con el periódico es que te lo tienes que leer todos los días previamente, seleccionarlo, organizarlo y llevarlo. Tiene esa complicación.
E.- Dificultad dijéramos de preparación, ¿no?
P.- De preparación, claro, supone..., es más costoso para noticias que son cambiantes, que no es un libro de texto que lo tienes y que es simplemente manejarlo. Esta muy bien adaptado al trabajo en el aula"(P-B, E-1).

En resumen, el profesor-B sintetiza su visión acerca de los medios de enseñanza más usados y necesarios en un fragmento de texto que hemos representado, en forma de gráfico, en la Figura Nº 10.

Figura N° 10. Materiales básicos para el proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Primaria, según la visión del profesor-B

Según sus propias declaraciones, es posible componer en un rectángulo los cuatro materiales básicos (libro de texto, prensa diaria, televisión-vídeo y material manipulable), situándose cada uno de ellos en uno de sus ángulos.

"P.- ... serían: libro de texto, prensa, televisión-vídeo (con vídeos adecuados) y después material manipulable: material de Matemáticas, lo que motivase (por ejemplo, regletas Cuisenaire...); libros de lectura en Lenguaje o materiales de manipulación y observación en Conocimiento del Medio. Esos serian creo yo los cuatro elementos claves de trabajo en Educación Primaria. Ya en Educación Física, sus materiales específicos, en Música también sus materiales específicos" (P-B, E-2).

Se trata de la visión ideal del conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, valida tanto para los medios más usados por profesores como por alumnos. Sin embargo, puntualiza que se trata de una situación ejemplar más que real "de tal forma que ahora mismo el uso del vídeo y la televisión en Educación Primaria (...) como material verdaderamente importante, que tenga un peso continuado en la clase,

ahora mismo es difícil por... que los vídeos no son adecuados". A continuación abordamos más ampliamente esta cuestión.

- VISIÓN DE LA TELEVISIÓN

El profesor-B ve la televisión como una forma de reproducción social, un modo de socialización y de estabilización económica, política y cultural. Utiliza varias metáforas para referirse a ella, entre otras, la de "imán" que atrae y cuyas imágenes atractivas "te cautivan", llegando a afirmar que "yo la televisión la veo primero como un entretenimiento de la gente, que rebaja el nivel cultural de la sociedad". De manera general podemos indicar que sus principales preocupaciones giran en torno a los siguientes aspectos:

- la manipulación de la información,
- el déficit de calidad estética de los programas,
- la publicidad con técnicas indeseables, y
- el uso de los niños.

El sentido que adquiere esta ultima cuestión esta referido al visionado de televisión por parte de los niños y adolescentes cuyos mensajes conllevan una utilización de los propios niños, desde su punto de vista.

"E.- ¿ Y a qué te refieres cuando dices "el uso de los niños?
P.- Sí, cuando cogen a los niños y los manipulan. Dan imágenes ficticias, los bombardean diciendo que compren juguetes, diciendo que estén en una sociedad de consumo...
E.- Ah ya, ¿ pero que no son niños que por ejemplo participan, son protagonistas en un programa, en una serie...?
P.- No, no, el niño que ve los anuncios de juguetes" (P-B, E-1).

La percepción de un exceso de violencia, sexo y consumismo en televisión es lo que hace que el profesor-B afirme que "globalmente la televisión es un medio que no me gusta mucho".

- El profesor-B enseñante con TV

Para llevar a cabo una enseñanza con televisión en áreas y materias curriculares este profesor sostiene en reiteradas ocasiones que es necesario un material videográfico de calidad, ajustado de forma estrecha a los contenidos y adaptado a la edad de los alumnos. Esta idea queda ejemplificada en el siguiente fragmento de entrevista:

"P.- Si tú haces programas específicos para determinados contenidos y determinadas edades, que tu digas: "esto es un programa para Conocimiento del Medio, para 5º de Primaria" ¡ojo! si es bueno (...) eso lo voy a utilizar; ahora, si tú me das un vídeo genérico sobre..., por ejemplo: "flora y fauna de Andalucía", así en general, que a lo mejor esta bien, pero ¿tú cómo lo coordinas eso en tu trabajo de aula según tu proyecto curricular?" (P-B, E-5).

También juzga necesaria una coordinación organizativa, pero no unas guías de uso de esos programas, ya que el enfoque didáctico, las actividades y los tiempos deben ser los que el maestro decida. Incluso en el caso de tratarse de un profesor novel, con poca experiencia para el planteamiento autónomo del uso didáctico del material audiovisual, prefiere el recurso al libro de texto como herramienta, de manera que sea este el que aglutine el foco de experiencias y contenidos:

"P.- Yo en principio confío más en el libro de texto, porque efectivamente (...) ya te marca el trabajo de forma muy adecuada; ahí, el vídeo sería como complemento, como introducción, como refuerzo, como punto final, pero siempre seria secundario el vídeo respecto al libro de texto" (P-B, E-5).

Su opinión de la televisión como medio didáctico, dado su parecer respecto de la programación, es sin duda negativa. En principio, rechaza la idea de llevar a cabo una enseñanza con los programas de televisión.

"P.- Yo los programas de televisión, tal cual los veo, yo no los llevaría educativamente a un aula, vamos, salvo para criticarlos, analizarlos" (P-B, E-2).

Sin embargo, los contenidos curriculares podrían ser desarrollados a través de programas bien del tipo de los emitidos por la televisión educativa, o bien algunos documentales. Pero difícilmente esta idea, que califica como "muy atractiva y muy positiva", se lleva a la practica. Existe en este caso una triple problemática, al mismo tiempo técnica (grabación), de selección (adecuación de la elección) y de adaptación al nivel de los estudiantes. Es una visión que extrapola a la imagen en movimiento proporcionada por nuevas tecnologías como el CD-ROM:

"P.- La imagen en movimiento seria complementaria, nunca seria esencial, ¿no?, nunca sería el único medio, no podría serlo. Sin libros no se puede hacer nada" (P-B, E-3).

El profesor-B muestra una postura en cierto modo ambivalente respecto de la televisión como medio didáctico, reflexionando en otro momento de las entrevistas realizadas que su opinión de la misma como recurso es positiva, pero "prefiero utilizar otros materiales cotidianos y fáciles de obtener". Por una parte, afirma que cree en las imágenes como facilitadoras del aprendizaje pero, por otra, se refiere a las dificultades de tipo organizativo y de carencia de material videográfico que determinan el no usar finalmente el medio televisivo.

"P.- Ojalá que de eso hubiera..., lo mismo que hay libros de texto, en un aula de EGB o Primaria no faltan libros de texto, pues igual que no faltaran esos vídeos buenos que tú quieres, pero no están" (P-B, E-1).

Además, incluso llega a plantear que la influencia de la programación televisiva en el aprendizaje escolar puede ser tanto positiva (por favorecer un incremento de vocabulario) como negativa (por deformar la visión de la realidad), pero que en cualquier caso es menor -más difusa-, si se compara con la que ejercen otros medios didácticos de carácter textual. Por eso, aunque el profesor-B reconoce la potencialidad de la televisión como medio de enseñanza, esta se ve limitada cuando se discute sobre la posibilidad de potenciar el aprendizaje escolar. De este modo llega a afirmar que:

"P.- No es, yo creo, la televisión tal cual dejada al azar y que el niño la vea, no es un buen vehículo de aprendizaje, (aprendizaje en el sentido escolar) no, no es" (P-B, E-3).

El aprendizaje que promueve la televisión es más bien pasivo, además de que carece de interacción profesor-alumno, de ejercitación (diálogo, experiencias de aprendizaje, etc.), así como de feed-back evaluador. En este sentido utiliza metáforas del tipo de "captar con alfileres" o "percibir un pequeño mosaico asistemático", entre otras, cuando se refiere al aprendizaje vía televisión. Por eso concluye que lo que posee verdadero valor es lo que se trabaja en clase (escritura, realización de actividades oralmente, estudio independiente...), a pesar del poder de la televisión y de la atracción de sus imágenes. Su ritmo es adecuado para provocar motivación, pero el proceso cognitivo e intelectual, que abarca tanto contenidos conceptuales como afectivo-sociales, no puede ser producido a ese ritmo, porque no es, desde su punto de vista, el adecuado. Sólo en el caso de que sea utilizado con carácter complementario y exista una correspondencia estrecha de mensajes vehiculados a través del lenguaje textual + lenguaje audiovisual ("que

los mismos temas del libro se trasladaran a un vídeo"), facilitaría el aprendizaje escolar. Ya hemos visto más arriba que en general para él la imagen en movimiento seria complementaria, pero nunca esencial.

En relación con ello, debemos también destacar la importancia del mensaje como elemento clave en la argumentación del profesor, porque ciertamente "/a televisión es como una segunda escuela que tiene el niño (...) el niño aprende muchas cosas de la televisión". Es la información transmitida con más frecuencia, distinguiendo los films y telefilms violentos de los programas de divulgación científica, lo que le lleva a reiterar que, aunque su visión es relativa y el tipo de aprendizaje será activo o pasivo, dependiendo de como lo trabaje el profesor:

"P. Me temo que la mayoría del efecto de la televisión es negativo" (PB, E-3).

Su propia experiencia en la practica docente, en la que participo en un curso anterior a través de una hora semanal de proyección audiovisual, le lleva a considerar que el uso de videos y películas de televisión no coordinadas con el trabajo de aula sólo permite, a lo sumo, un aprendizaje diferido y reforzante.

"P.- Entonces, pues a lo mejor, un niño se encontraba viendo un tema que había dado en 7°, y ahora se encontraba un vídeo a otro nivel, sobre Ecología, ¿no?. Entonces eso es muy interesante (...) quiero decir, una cosa que tú has dado tienes que volverla a encontrar después, al ano, a los dos anos, para que tu realmente la captes, porque tú en un solo aprendizaje no captas realmente las cosas bien, ni la globalidad, ni interrelacionas cosas" (P-B, E-6).

Uno de los principales criterios didácticos en el caso de la elección de programas de televisión es su adecuación al propósito del profesor, cuestión que abarca conceptos incluidos en el documento, lenguaje utilizado y nivel de presentación de imágenes con respecto a las características de los destinatarios. Claramente afirma que:

"P.- Yo un vídeo de 8º no lo puedo meter en 5º, ni viceversa; entonces yo me voy a encontrar un vídeo, digamos, neutro, más o menos aplicable por ciclos, es decir, uno para Primaria y otro para Ciclo Superior, y aún ese de Ciclo Superior, no sé yo hasta qué punto estaría bien "afinado" con respecto a lo que yo querría" (PB, E-4).

Estima que es interesante intentar elaborar una sistematización de los criterios de selección de materiales, bajo el planteamiento de reflexionar acerca de las causas por las cuales decide usar un medio o no hacerlo, o bien usar un medio frente a otro. Es así como comenta los siguientes:

- En primer lugar, el criterio fundamental seria la potencialidad didáctica (según las actividades que es posible llevar a cabo con el material);
- Seguidamente, el criterio de necesidad (es decir, que sin el medio no es posible realizar la tarea o captar un contenido conceptual determinado);
- Después, el criterio de la rentabilidad económica (referido a esfuerzo, economía de tiempo, de preparación, coste);
- Criterio conveniencia para la calidad educativa (incluyendo aspectos de calidad técnica, p.ej. de reproducción de sonido en equipos audiovisuales);
- Significatividad y criterio estético (sujeto a que la semántica del medio sea adecuada y a que el material sea estéticamente agradable);
- Criterio de cantidad (mediana-alta, pero no extrema); y
- Criterio de diversidad (pluralidad de lenguajes y posibilidad de suscitar cambio en las experiencias de aprendizaje).

De todos ellos, asegura que, en el caso de la televisión, predomina un criterio puramente didáctico frente a los demás, el cual queda concretado al referirse a los criterios de selección de libros de texto:

"P.- ... si las actividades son las que tú quieres, en el orden que quieres, con la profundidad, si está introducido con cierta motivación, si el ritmo de actividades de presentación de conceptos es adecuado..." (PB, E-4).

En otro momento alude al examen de la progresión de actividades y al enfoque de los contenidos como elementos esenciales para la toma de decisiones, a los que añade un juicio sobre la adaptación a los contenidos y a las actividades que se pretende desarrollar, la calidad explicativa, la calidad de la imagen, la duración correcta y el planteamiento de las cuestiones deseadas en el guión.

Respecto del uso de la televisión y el vídeo en la clase, la posición del profesor-B es "más o menos intermedia, o sea, yo estoy abierto a esas ideas, y a ese uso de la televisión y del vídeo, pero digamos en una relación de esfuerzo que sea económico". En algún momento admite que es crucial en tanto que cumple una función insustituible desde su

punto de vista: permiten visualizar un proceso dinámico en imágenes, lo cual es difícil solo verbalmente. Sin embargo, en otra ocasión manifiesta la necesidad de usar el vídeo con cierta reserva o prudencia. El motivo esencial es la complicación organizativa, tanto temporal como espacial, que provocaría su utilización. Por eso admite que usa televisión y vídeo en sus clases rara vez durante el curso y además "entre otras cosas porque tenemos vídeo pero no tenemos televisor". También, por otra parte, reconoce que esta situación no es frecuente, y que lo más habitual es que se produzcan usos para los no que habitualmente no existen normas, pautas o reglas:

"P.- Yo creo que son asistemáticos, la palabra es asistemáticos, significa que hay pues ocho, diez, 15, 20 vídeos... que los manejan pues bien, ¿vienen bien para ver esto?, lo meto, pero muy asistemático" (P-B, E-5).

En cualquier caso, el profesor-B acepta que las situaciones son variadas y no es posible generalizar, tal como manifiesta en el siguiente fragmento de entrevista:

"P.- Tú te puedes encontrar colegios donde se use bastante el vídeo y después te encuentras otros que ni hay vídeo ni se usa, otros que hay vídeo pero que no se usa, otros que la gente se trae la cinta de su casa, otros que hay excelentes vídeos..., o sea, que hay nuevamente pues mucha variedad y mucha asistematicidad" (P-B, E-5).

Por otra parte, podemos distinguir en su discurso creencias acerca de las funciones para las que la televisión no es valida y de uso poco habitual de aquellas otras funciones para las que se usa frecuentemente. Entre las primeras, menciona la colaboración entre los alumnos o la promoción de relaciones sociales y afectivas dentro de la clase, para lo que no cree que la televisión sea el medio más especifico, aunque indirectamente se pueda llegar a convertir en un elemento motivacional. Entre las segundas se encuentra la que aparece seguidamente:

"P.- También hay a veces un uso, que a mí desde luego no me gusta, y es el de ponerle películas a los niños simplemente para entretenerlos, es decir, yo cojo la película, normalmente le suelen poner éstas de Walt Disney (...) entonces cogen "La Bella y la Bestia': les ponen el vídeo y cogen a los niños y los distraen; el niño ve la película, después la comentan un "poquillo" y ya se terminó" (P-B, E-5).

Películas de dibujos animados son precisamente aquel material audiovisual que utiliza como ejemplo para exponer la didáctica estándar, el modo de uso y el planteamiento de actividades adecuado para su explotación en la practica de aula.

"P.- Yo te puedo poner el ejemplo de ponerle una película de dibujos animados, comentársela un poco, ponérsela, y después hacer otro comentario sobre esa película, y un dibujo que, digamos, ilustre esos dibujos animados" (P-B, E-5).

Reitera la importancia de la realización de actividades complementarias al visionado del documento, tanto preinteractivas -antes de la sesión- (adaptarlo a las sesiones de clase que se están realizando sobre un tema concreto, analizarlo, saber que se va a destacar del vídeo...) como interactivas -durante la clase- (reflexionar sobre ese vídeo, comentarlo, ver las cosas más importantes, reforzar las cosas que tú quieres unir con lo que has trabajado antes o bien que sirva de motivación previa para cosas que se van a trabajar después...). Este último es un requisito para el uso de televisión y vídeo en la clase: que este bien coordinado con lo que se ha trabajado previamente o bien con lo que posteriormente se va a trabajar.

De cualquier modo, desde su punto de vista, la utilización de televisión y vídeo requiere bastante trabajo, porque no es deseable permanecer durante una sesión de una hora viendo un programa. En la misma línea, el profesor alude a las adaptaciones que deben realizar los docentes si el contenido no se ajusta bien por exceso o por defecto al propósito y nivel del tema a tratar. Describe la tarea como sigue:

"P.- Tú coges y ya lo metes donde tú quieras, lehaces las actividades complementarias, lo comentas previamente, lo enlazas con el concepto, con el libro de texto o con cualquier otro material..., pero ya eso tiene que ser labor propia del profesor" (P-B, E-4).

Las adaptaciones de los programas de televisión deben ser desarrolladas por los profesores, de ahí que en su opinión una guía didáctica que aportara ideas o sugerencias en este sentido seria de escasa utilidad práctica.

A modo de resumen, indica que son usos de la televisión en la enseñanza bastante importantes la televisión educativa y el visionado de programas televisivos, a los que añade, como muy importante también, el análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos. Sin

embargo, la existencia de una emisora de televisión en el centro escolar o talleres para la recreación de bandas sonoras o alteración de secuencias, etc. no lo son tanto.

Las materias de referencia del profesor cuando piensa en el uso didáctico de la televisión son Conocimiento del Medio y Educación Física, la primera en tanto que se trata de aquella más próxima conceptualmente a la programación de documentales televisivos y la segunda por ser la especialidad que se encuentra ejerciendo este profesor en la actualidad. Precisamente el relato de su experiencia con televisión le lleva a plantear en este sentido:

"P.- Una cosa que yo si trabajo con los niños en Educación Física es la cosa de que vean baloncesto, futbito..., si estamos trabajando baloncesto, pues que vean el baloncesto para que se familiaricen con los movimientos, las reglas, las estrategias" (P-B, E-1).

Más específicamente, menciona Lenguaje, Geografía e Historia, Conocimiento del Medio y Física como las áreas en las que más potencialidad tiene el uso didáctico de medios audiovisuales. Por el contrario, afirma que "para las Matemáticas yo no usaría la prensa ni la televisión como regla general, puntualmente puede que si, pero como regla general, no".

Respecto de la enseñanza con televisión, el profesor-B piensa que los programas más idóneos para el área en la que es especialista están por producir. Sería deseable que la imagen en movimiento sirviera para analizar juegos y estrategias, y que la observación, por imitación, provocara en definitiva en los estudiantes una transferencia de lo aprendido (un aprendizaje motriz, en este caso). El deporte propio de Educación Secundaria esta suficientemente tratado a nivel audiovisual, pero en Educación Primaria existe una carencia que es necesario subsanar.

"P.- Y también pudiera ser interesante si se elaboraran (...) videos sobre habilidades básicas y genéricas en Educación Física de Educación Primaria, es decir, los juegos básicos y las estrategias básicas que estuvieran analizadas en imágenes, para que mostrándoselas a los niños las captaran con más facilidad, y después las llevaran a la practica en sus juegos. Eso seria bueno" (P-B, E-1).

En cuanto a las funciones que, desde su punto de vista, cumple la televisión, destaca su uso como sistema de motivación ante una unidad

didáctica, reforzamiento de aspectos concretos, y presentación de información. Sin embargo, no considera tan incuestionables algunas otras utilidades, como la de evaluación inicial del grupo al principio de curso, trabajo con niños con dificultades de aprendizaje, o evaluación de contenidos aprendidos.

El juicio del profesor-B acerca de la enseñanza con televisión se puede resumir, según sus propias afirmaciones, en que reconoce su influencia, aunque no lo que sería deseable. Por ejemplo, si una de las funciones de la programación de televisión debería ser la formación, en realidad ésta se encuentra muy limitada:

"P.- De hecho en "La 2" hay programas con ese objetivo, pero desgraciadamente la importancia de ese planteamiento es escaso. Y debería de ser mayor, sobre todo en las televisiones estatales, debería de ser un objetivo más importante" (P-B, E-2).

Los programas de televisión más idóneos para su enseñanza son preferentemente los deportivos, los informativos, y los documentales y sólo secundariamente el cine, aunque en todos los casos piensa que son más propios para Educación Secundaria que para Educación Primaria. Por su parte, los canales que suelen emitir los programas más útiles según su visión son, en líneas generales, "La 2" y el canal de televisión autonómica "Canal Sur". Frente a estos, opina que la programación de "La Primera" o "Antena 3" no es tan adecuada. En todos los casos la enseñanza con televisión requiere que el programa cumpla dos requisitos fundamentales: debe ser cerrado y adecuado al trabajo de aula, no genérico.

El profesor-B opina que no es necesario un entrenamiento específico para el uso de la televisión como medio didáctico, y que la formación y el desarrollo profesional debería estar más bien dirigida a la enseñanza sobre televisión. Es así como afirma que:

"P.- Un profesor de Educación Física sabe que tiene que grabar partidos de baloncesto, sabe que tiene que utilizar vídeos de habilidades básicas o de futbito, pero claro, eso no tiene ninguna dificultad, eso vas tú: coges, grabas, lo pones, o sea, que a ti te formen en eso no tiene mucho sentido, tú tienes capacidad para llevar eso al aula de forma correcta" (P-B, E-6).

Además es un planteamiento que extrapola al uso de otros medios audiovisuales como diapositivas, carteles o fotografías y a la formación

no sólo de todos los profesores, en general, sino a la de aquellos docentes responsables de los medios en los centros:

"P.- Yo pienso que todo el mundo sabe manejar videos o sabe adquirir diapositivas o sabe guardar material de carteles o fotografías..., eso no es especialmente complicado" (P-B, E-6).

No obstante, en otro momento de las conversaciones mantenidas asegura que para utilizar y/o enseñar con televisión un profesor necesita recibir formación tanto sobre contenido como sobre metodología de uso, aunque ciertamente se trata de un planteamiento que sólo desarrolla en el caso de enseñanza sobre televisión, como veremos seguidamente.

Para completar la presente dimensión, es necesario aludir a diferentes aspectos organizativos que favorecen/dificultan la enseñanza con televisión, sobre los que el profesor llega a afirmar que comprende el motivo por el que los medios y las nuevas tecnologías tienen dificultades para instaurarse en los centros. Con respecto a ello, quizás el aspecto más relevante sea la existencia de vídeo en el centro, pero no de televisión:

"P.- Ahora mismo, el jefe de estudios se trae un televisor de su casa chico de 14 pulgadas. Enchufa el vídeo, que es del colegio, al televisor (...) se lo trae de su casa.
E.- ¿Qué es, un portátil?. P.- Si, como es de 14 pulgadas, es pequeño, y lo transporta. Pero que no hay infraestructura" (PB, E-1).

Este problema aparece junto a otros, entre los que cabe destacar:

- un problema previo, económico y material, como es la dificultad para acceder a los programas de televisión deseados (en formato videográfico) ajustados al nivel, al lenguaje y a las actividades a realizar, - el problema de la mayor dificultad y tiempo de preparación de clases, además de que la evaluación entre el esfuerzo realizado en dicha preparación y el rendimiento obtenido no es lo satisfactoria que seria deseable,
- la problemática de la gestión económica de recursos, dado que los centros reciben la dotación económica en los últimos meses del curso escolar, y
- los problemas de disponibilidad del equipo y funcionamiento técnico del mismo.

Quizás un problema organizativo particularmente significativo para el profesor-B sea la adquisición programas del CEP (bien por grabación o mediante el servicio de préstamo).

"P.- Si yo voy a tener que ir allí en coche, por la tarde, después de trabajar, cansado, pongo mi coche, mi gasolina, me traigo el vídeo, lo uso y después lo voy a tener de devolver allí, eso digamos que no es cómodo, factible ni económico" (P-B, E-5).

Su opinión en relación con la formula organizativa más adecuada para facilitar el acceso al material audiovisual y su utilización por parte de los profesores es que lo más conveniente seria la centralización, pero al mismo tiempo llevando a cabo un uso muy autónomo y flexible de los medios, es decir, su uso en el aula ordinaria, aunque teniéndolos (tanto los equipos como el material de paso) centralizados en un aula especial, catalogados, de fácil acceso y bajo el control de un profesor responsable. Ello facilitaría el visionado y preparación de tareas por parte de los profesores, a modo de sala de recursos, de uso preferentemente anterior a la sesión de clase propiamente dicha. Cualquier otro procedimiento, como la combinación del aula ordinaria y la especial durante una sesión de clase, quizás favorable desde el punto de vista didáctico, seria un obstáculo desde el punto de vista practico demasiado complejo, tal como expone en el siguiente fragmento, a propósito del caso particular de la docencia en Educación Física:

"P.- Yo no pondría un vídeo (...) y decir: ¡venga, vamos a ver cómo se hace el tiro a canasta!, y estar allí viéndolo cinco minutos, ahora te sales al patio, lo haces, te entras a clase, enchufas, y ahora una entrada a canasta..." (P-B, E-4).

En síntesis, en cuanto al binomio centralización vs. descentralización, a pesar de decantarse por la primera ("ya que el material no debe estar "desperdigado" por todos los sitios"), la opción de la descentralización tampoco es especialmente problemática en un centro pequeño (con un número de unidades muy reducido o con una sola línea completa).

- El profesor-B educador en actitudes y valores con programas de TV

Este profesor piensa que nos encontramos ante un vehículo adecuado para promover cualquier tipo de actitudes y valores, tanto positivos como negativos, porque para él la televisión es muy dual y en ella suelen aparecer numerosos mensajes contradictorios. En todo caso la comprensión de dichos mensajes necesita de alguna forma de

conocimiento o ayuda complementaria que debe ser proporcionada por la escuela:

"P.- Los niños deberían tener unos conocimientos previos para entender los problemas por ejemplo medio-ambientales que salen en el telediario, entonces, la escuela debe aportar esa información previa" (P-B, E-3).

Debido a la importancia e influencia en la vida del alumno, subraya la necesidad de efectuar lectura de imágenes televisivas en la escuela para, por un lado, evitar la manipulación de ciertos programas y emisiones publicitarias. Por otro lado y en el extremo opuesto, también sostiene que algunos temas transversales como la Educación para la Salud o la Educación para el Medio Ambiente deberían aparecer con mayor asiduidad y profundidad en la programación infantil. A estos se unen otros como la Educación para el Consumo (estrechamente unida a la publicidad) para la Paz, para la Solidaridad, la Igualdad de Sexos o la Coeducación.

Para él la televisión es una forma de reproducción social que se contempla en la publicidad de productos asociados a personas cultas, de nivel socio-económico alto, etc., así como en el binomio mujer-publicidad. Sin embargo, también la igualdad de sexos es utilizada con el mismo fin. Estas no son sino ejemplificaciones de los mensajes contradictorios que proporciona la televisión: a través de sus diversos programas de divulgación y películas ayuda a conocer y analizar problemas sociales y puede promover valores como la colaboración o las actitudes altruistas pero, al mismo tiempo, proporciona modelos de comportamiento social negativos (competitividad, sexualidad precoz, apología de la droga, alcohol o tabaco, violencia y agresividad...). El profesor afirma que es un tópico pensar en la televisión como causa generadora u origen de este tipo de asuntos y manifiesta que todos estos problemas se producen por sí mismos, no directamente a causa de la televisión. Por lo que respecta a la promoción de valores positivos, en algún momento de las conversaciones la encuentra más difícil en tanto que el visionado de televisión es un acto individual y no de conjunto o de diálogo, ni de solidaridad o apertura hacia los demás. No obstante, la dualidad antes expresada le lleva a comentar, que ante escenas violentas:

"P.- El comentarista, por ejemplo, rechaza la violencia en los partidos de fútbol, en ese aspecto pues te está motivando, te está llevando hacia el respeto o critica la violencia" (P-B, E-2).

Incluso en esta línea observa que la televisión se ocupa promover y reforzar aficiones, como la del deporte, entre los escolares.

Más concretamente, el tratamiento de la educación en actitudes y valores con televisión exige diferenciar publicidad de programación, y, dentro de esta ultima, el tipo de programación de que se trate. En este sentido, el profesor-B distingue tres modelos de programas: "tendenciosos" (manipulación primaria o explícita), "manipuladores" (manipulación secundaria o implícita) y "neutros". Un informativo telediario pertenece al primer tipo, mientras que un concurso es del tercero. La verdadera manipulación quizás sea la del segundo tipo, "oculta" o "invisible":

"P.- Puede aparecer también cierta manipulación a la hora de escoger por ejemplo películas progresistas: ¿qué interesa? ¿que aparezca tal tipo de mentalidad? pues vamos a sacar un telefilm donde aparezca que esta muy bien visto el ser progresista o, al *contrario, el ser más conservador'* (P-B, E-2).

Por otra parte, el profesor-B cree que tanto niños como adolescentes y adultos son generalmente televidentes "adictos" y que pueden ser manipulados con demasiada facilidad. En concreto por lo que respecta a los primeros, y en comparación con la escolarización común, afirma:

" P - ... es atractiva, o sea, el poder de la televisión está en que son imágenes en colores con mucho movimiento, y acompañadas de sonidos, simplemente que es muy cómoda y muy fácil (..). Las clases, al niño, le resultan más aburridas o más pesadas que la televisión" (P-B, E-3).

No realiza distinciones entre padres y niños en cuanto a actitudes y comportamientos televisivos, ni tampoco por lo que respecta a la necesidad de alfabetización audiovisual. Sin embargo, sí percibe cierto matiz diferenciador entre el nivel socio-económico y el socio-cultural cuando se trata de la influencia en el tipo de programas que niños y adultos suelen elegir, siendo determinante sólo este último. Igualmente, el modo de recibir los mensajes televisivos depende, en su opinión, del nivel cultura¡ y de la edad del espectador. Aunque en general los niños no son ni selectivos ni críticos, piensa que tampoco es algo excesivamente negativo:

" P - Digamos que yo no veo mal que un niño vea la televisión, veo que es peor cuando la ven en exceso o cuando no tienen criterios

para seleccionar, pero que dentro de lo que cabe, acepto más ese ese "enganche" a la televisión en el niño que en el adulto" (P-B, E-2).

En cuanto a la variable *sexo,* piensa que los niños son más receptivos que las niñas cuando se trata de valorar el deporte competitivo. Aunque en otro momento afirma que globalmente no aprecia diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a sus opiniones sobre programas de televisión.

Respecto al visionario individual o colectivo ("en familia") asegura que en ocasiones la televisión incluso termina siendo un acompañante a la soledad, pero que cuando se trata del visionario en familia, acciones como seleccionar programas y aclarar contenidos y significados tienen bastante importancia y son menos frecuentes que las disputas por elegir canal o el otorgar más importancia al mensaje televisivo que a la comunicación interpersonal.

Según la concepción expresada por este profesor a lo largo de las entrevistas, la escuela de forma más o menos limitada puede influir para programación infantil. A estos se unen otros como la Educación para el Consumo (estrechamente unida a la publicidad) para la Paz, para la Solidaridad, la Igualdad de Sexos o la Coeducación.

Para él la televisión es una forma de reproducción social que se contempla en la publicidad de productos asociados a personas cultas, de nivel socioeconómico alto, etc., así como en el binomio mujer-publicidad. Sin embargo, también la igualdad de sexos es utilizada con el mismo fin. Estas no son sino ejemplificaciones de los mensajes contradictorios que proporciona la televisión: a través de sus diversos programas de divulgación y películas ayuda a conocer y analizar problemas sociales y puede promover valores como la colaboración o las actitudes altruistas pero, al mismo tiempo, proporciona modelos de comportamiento social negativos (competitividad, sexualidad precoz, apología de la droga, alcohol o tabaco, violencia y agresividad ...). El profesor afirma que es un tópico pensar en la televisión como causa generadora u origen de este tipo de asuntos y manifiesta que todos estos problemas se producen por sí mismos, no directamente a causa de la televisión. Por lo que respecta a la promoción de valores positivos, en algún momento de las conversaciones la encuentra más difícil en tanto que el visionario de televisión es un acto individual y no de conjunto o de diálogo, ni de solidaridad o apertura hacia los demás. No obstante, la dualidad antes expresada le lleva a comentar, que ante escenas violentas:

"P- El comentarista, por ejemplo, rechaza la violencia en los partidos de fútbol, en ese aspecto pues te está motivando, te está llevando hacia el respeto o critica la violencia" (P-B, E-2).

Incluso en esta línea observa que la televisión se ocupa promover y reforzar aficiones, como la del deporte, entre los escolares.

Más concretamente, el tratamiento de la educación en actitudes y valores con televisión exige diferenciar *publicidad de programación,* y, dentro de esta última, el tipo de programación de que se trate. En este sentido, el profesor-B distingue tres modelos de programas: "tendenciosos" (manipulación primaria o explícita), "manipuladores" (manipulación secundaria o implícita) y "neutros". Un informativo telediario pertenece al primer tipo, mientras que un concurso es del tercero. La verdadera manipulación quizás sea la del segundo tipo, "oculta" o "invisible":

"P- Puede aparecer también cierta manipulación a la hora de escoger por ejemplo películas progresistas: ¿qué interesa? ¿que aparezca tal tipo de mentalidad? pues vamos a sacar un telefilm donde aparezca que está muy bien visto el ser progresista o, al contrario, el ser más conservador' (P-B, E-2).

Por otra parte, el profesor-B cree que tanto niños como adolescentes y adultos son generalmente televidentes "adictos" y que pueden ser manipulados con demasiada facilidad. En concreto por lo que respecta a los primeros, y en comparación con la escolarización común, afirma:

"P-... es atractiva, o sea, e poder de la televisión está en que son imágenes en colores con mucho movimiento, y acompañadas de sonidos, simplemente que es muy cómoda y muy fácil (..). Las clases, al niño, le resultan más aburridas o más pesadas que la televisión" (P-B, E-3).

No realiza distinciones entre padres y niños en cuanto a actitudes y comportamientos televisivos, ni tampoco por lo que respecta a la necesidad de alfabetización audiovisual. Sin embargo, sípercibe cierto matiz diferenciador entre el nivel socio-económico y el socio-cultural cuando se trata de la influencia en el tipo de programas que niños y adultos suelen elegir, siendo determinante sólo este último. Igualmente, el modo de recibir los mensajes televisivos depende, en su opinión, del nivel cultural y de la edad del espectador. Aunque en general los niños

no son ni selectivos ni críticos, piensa que tampoco es algo excesivamente negativo:

"P - Digamos que yo no veo mal que un niño vea la televisión, veo que es peor cuando la ven en exceso o cuando no tienen criterios para seleccionar, pero que dentro de lo que cabe, acepto más ese... ese "enganche" a la televisión en el niño que en el adulto" (P-B, E-2).

En cuanto a la variable *sexo,* piensa que los niños son más receptivos que las niñas cuando se trata de valorar el deporte competitivo. Aunque en otro momento afirma que globalmente no aprecia diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a sus opiniones sobre programas de televisión.

Respecto al visionario individual o colectivo ("en familia") asegura que en ocasiones la televisión incluso termina siendo un acompañante a la soledad, pero que cuando se trata del visionario en familia, acciones como seleccionar programas y aclarar contenidos y significados tienen bastante importancia y son menos frecuentes que las disputas por elegir canal o el otorgar más importancia al mensaje televisivo que a la comunicación interpersonal.

Según la concepción expresada por este profesor a lo largo de las entrevistas, la escuela de forma más o menos limitada puede influir para los ejes en torno a los cuales debería enfocarse la enseñanza sobre televisión: por un lado el profesor-B afirma que "hay que aprender a apagar la televisión" y por otro que sería necesario un análisis en familia de los programas de televisión que se emiten y de la publicidad televisiva, así como un diálogo padres - hijos suscitado a raíz de dicho visionario. En otro momento llega a apuntar algunas estrategias para el análisis y lectura de imágenes publicitarias, que como hemos anotado anteriormente asocia íntimamente a la Educación para el Consumo. Entre otras:

"R- Distinguir entre realidad y ficción, distinguir planos o imágenes que son reales de las que no son, ver cómo consiguen realizar, por ejemplo, el trabajo de la luz y del color, cómo se refuerza el lenguaje lcónico y el verbal, de tal forma que, digamos, tienden a engancharte en un clima atractivo, sensual, y cómo efectivamente eso nada tiene que ver después con el objeto que allí te anuncian

E.- Sí, sería aplicar técnicas de reflexión sobre...
P - Sí, reflexión crítica, mucha reflexión crítica.

E. - ¿ Y utilizar, por ejemplo, el sonido, el volumen, técnicas de...'?
P - Sí, también se puede ver, por ejemplo, cómo se hace un anuncio (..) Entonces tú puedes usar desde, por ejemplo, apagar el volumen para que aparezca sólo la imagen (..) Inversamente, sólo escuchar el sonido, sin ver la imagen, para a partir de ahí imaginar cuál sería la imagen, de tal manera que ese tipo de actividad te hace ver el sin sentido del anuncio, ¿no?'(P-B, E-4).

En definitiva, la integración del análisis crítico de la televisión en el curriculum podría llevarse a cabo en el aula básicamente a través de la realización de actividades sobre los contenidos, bien mediante puestas en común en gran grupo, trabajo personal y/o reflexión en pequeño grupo.

> La formación y el desarrollo profesional para dicha integración es, desde su punto de vista, deficiente, siendo la actuación más importante para paliar esta situación la formación de profesores en Comunicación Audiovisual mediante cursos. Otras actuaciones de difusión, investigación curricular, coordinación con medios y/o asociaciones... son, desde su punto de vista, menos importantes. Además, los docentes necesitan como apoyo materiales audiovisuales para que los alumnos trabajen (colecciones de fotografías, anuncios, cortos publicitarios, televisivos, etc.) y materiales curriculares (estrategias, actividades, esquemas de lecciones y unidades, libros de texto, libros de recursos ...).

El profesor-B a lo largo de las conversaciones expresa firmes convicciones sobre los "contenidos que debería poseer la formación en ejercicio y las estrategias más adecuadas para desarrollarla. Sólo en una ocasión alude a la formación inicial, mencionando las materias que, desde su punto de vista, son más pertinentes: Conocimiento del Medio, Didáctica del Lenguaje y Tecnología Educativa. Respecto a los contenidos de la formación y el desarrollo profesional, teniendo en cuenta que alude a la preparación deseable y conveniente (no imprescindible), menciona:

"P- Pues tú tienes que conocer. lectura de imágenes, estrategias para hacer lectura de publicidad, lectura crítica, estrategias para introducir la televisión o el periódico de forma que tenga, digamos, calidad educativa ese manejo del periódico..."(P-B, E-6).

En cuanto a las diferentes estrategias, iniciativas válidas o modelos de formación para el análisis crítico de la televisión afirma que personalmente su experiencia le hace decantarse por los cursos del

CEP frente a los seminarios permanentes o los grupos de trabajo. Ahora bien, se expresa en términos relativos, en tanto que dependerá del curso de que se trate, así como del responsable del CEP que lo imparta. En cualquier caso, existe una condición para comprobar la validez de la formación:

> *P - Si ese cursillo es muy bueno, posiblemente creará inquietud y será provechoso, o sea, que el profesor llevará eso al aula" (PB,* E-6).

También muestra la necesidad de contar en el centro con un colega que en alguna medida dinamice el tema, que "estuviera más sensibilizado y que conociera más estrategias", y que además supiera motivar a los restantes compañeros en esa línea de trabajo. En este sentido, el profesor expresa dudas sobre si entre sus colegas existe predisposición para ello, y ese es un aspecto previo a pesar de que la Administración se dedique a ampliar la oferta de formación con carácter general (en cuanto a prensa, diaporama, fotografía, etc.).

Finalmente, no existen aspectos organizativos que con carácter diferencial favorezcan o dificulten la enseñanza sobre televisión o la educación para la Comunicación Audiovisual y el visionario crítico de televisión. Los expresados por este profesor son losmismos cuando alude a ello que cuando se refiere al uso de la televisión como medio didáctico, resumiéndose en dos: preparación y planificación de las sesiones de clase, y ausencia de material audiovisual "ad hoc" con guiones adecuados para llevar a caboesta alfabetización.

El profesor-B televidente

En general este profesor reconoce no poseer un hábito de visionario de televisión consolidado o definido, expresando - no sin cierto desánimo- que posee una carencia de socialización con respecto a compañeros y alumnos del centro en este sentido.

> *"P ... en principio la mayoría de los programas me parecen vulgares, sin mucho sentido, no me atraen nada; no estoy enterado, muchas veces hablas en el colegio 'Porque vi el programa "fulanico" con el entrevistador tal" y yo es que ni los conozco, es decir, es que no veo televisión"* (P-B, E-1).

En alguna ocasión utiliza la metáfora del "desapego" para expresar su distanciamiento de la televisión.

Personalmente prefiere la lectura o escuchar música antes que ver la televisión, aunque comprende la importancia que esta última tiene en la sociedad. Sus preferencias por programas concretos sólo se dirigen hacia algunos films, los partidos de baloncesto, ciertos informativos o los documentales, pero no hacia ningún canal de televisión en especial (salvo, en ocasiones, "La 2" o "Canal Sur"). Entre los diferentes tipos de films prefiere el drama, la comedia y la ciencia-ficción.

Asimismo sostiene que realiza una selección exhaustiva de la programación, llegando incluso a generalizar en algún momento a lo largo de las entrevistas su actitud de "televidente selectivo" al profesorado, en general. Su hábito personal de visionario puede ser descrito en base a cinco interrogantes (cuándo, con quién, qué número de horas, tipo de programas, y cadenas) a los que el profesor-B responde como sigue:

P - Suelo ver la televisión al medio día y por la tarde; lo hago solo; la veo alrededor de una hora, algunas veces dos horas, pero normalmente una hora; programas informativos, cine y deportivos; mi canal preferido es "La 2" o "Canal Sur"(P-B, E-7).

También afirma que en alguna oportunidad no ha visto programas interesantes porque admite *"no tengo el hábito cogido'.*

Difícilmente la visión del profesor-B acerca de la televisión incluye algún indicador cualitativo de evaluación positiva de programas. Por el contrario, este concepto se aprecia en la negatividad de ejemplos como el siguiente:

*" **P** -* Estrictamente para la Educación en general, es mejor cadena *esa ("La 2") que "Tele 5" ' - "Tele 5" ya, eso sí que no tiene valor educativo ninguno, eso es antieducativo.*
E.- ¿Y "Antena 3" tampoco?
P - No, no me gusta mucho, es demasiado comercial y entonces, bueno..., no es que como cadena sea especialmente mala, simplemente que su valor educativo y estético pues no me entra; yo con muchas lucecitas, muchas mujeres guapas, muchos concursos y muchas cosas.... eso a mí no me dice mucho" (P-B, E-3).

De modo más preciso, alude a la existencia de programas muy buenos deportivos (como partidos de baloncesto), documentales e informativos, reconociendo que *"sí te ofrece cosas de calidad interesantes, pero muy puntualmente".* Más bien expresa su

preocupación por la falta de calidad estética de los programas en general, manifestando:

"P - La poca calidad que tienen, cómo manipulan a los niños, cómo vulgarizan cosas, cómo se imitan entre sí, la cantidad de anuncios que tienen..." (P-B, E-1).

- Análisis de la imagen del profesor y de la escuela ofrecida por la programación televisiva

El profesor-B manifiesta que en televisión sólo se muestran tópicos y estereotipos escolares, pero no la realidad educativa. Es fácil encontrar en la programación el reflejo de los extremos de un continuo, es decir, tanto los aspectos excesivamente positivos como los negativos. De ellos menciona los siguientes ejemplos:

"P- En anuncios de (..) vídeos de historia, que se ve un niño estudiando un poco de memoria y después se ve que el vídeo es el método bueno de aprendizaje. Entonces ahí la visión yo pienso que es negativa. Aunque después en películas pues aparece el tópico del maestro que es muy bueno, muy "apañado", que está muy relacionado con los alumnos..."(P-B, E-2).

No obstante, para él, la imagen de profesor que suele ofrecer la programación televisiva en general es aceptable, al igual que las noticias que sobre la escuela globalmente aparecen en los medios de comunicación. El motivo es que a su entender:

"P- Los maestros hoy día no están muy bien vistos por la sociedad. Pero eso es una dinámica independiente de los medios de comunicación, yo creo que ahí no influye"(P-B, E-2).

La opinión que la población tiene *"del maestro, de su niño, de su colegio o de la educación en general no viene marcada por la televisión".* El profesor se refiere también a la "ley del péndulo", modas u oscilaciones que aparecen en los medios, pero que se producen de modo independiente a los mismos. Por ella, asuntos como la autoridad o el respeto al maestro característica del pasado se ha convertido en la actualidad en que "están demasiado mal vistos". Piensa que es posible mostrar la siguiente tipología respecto a las visiones que aparecen en televisión:

- la ideal,
- la "noticiaba", y
- la propagandística.

La primera es irreal, favorable o desfavorable, pero arquetípica en cualquier caso. La segunda se refiere a las noticias de protesta, reivindicación, etc. de padres y profesores y a los casos extremos ("salvajes" los denomina el profesor-B) en los que un docente, por ejemplo, es denunciado judicialmente por escándalos sexuales. La tercera abunda en la televisión pública y siempre es positiva e incluso optimista: es la difusión de información acerca de novedades legislativas y reforma educativa (LOGSE, Formación Profesional, modificaciones con la entrada en vigor de la ESO ...). Esta última, global y esencialmente, no influye en crear conciencia o en promover actitudes de cierto tipo de rechazo o de aceptación, aunque con carácter puntual este profesor apunta que sí ha ocurrido.

También por otro lado distingue diferentes tipos de escuela (visión respecto a lo rural-urbano, lo público-privado ...), es decir, aprecia noticias sobre Educación de Adultos, Educación Especial, Formación Profesional... de forma esporádica, pero sólo en la medida en que como profesional considera dicha distinción (no así el público en general), lo cual le lleva a observar un cierto acercamiento a la realidad.

- Integración de la televisión en el currículum

A pesar de los problemas técnicos y organizativos, el profesor-B cree en la integración de la televisión en el currículum, debiendo hacerse preferentemente como hemos señalado en Lenguaje o en Conocimiento del Medio social, además de Educación Plástica y Visual y siendo más propia de

Educación Secundaria aunque también interesante en Educación Primaria (y quizás no tanto en Educación Infantil). Percibe que no se le da mucha importancia en la escuela a estos temas, pero sostiene que realmente la tienen en la doble vertiente de enseñanza *"sobre" y "con"* televisión:

"P- Para mí(..) importante sería el análisis crítico de imágenes, el análisis crítico de noticias, de publicidad, ahí es donde sería muy, muy importante; análisis estético de dibujos animados, de películas.... eso yo creo que sería muy importante. Y después, para

determinados aspectos concretos de educación, por ejemplo: Conocimiento del Medio, de Ciencias Naturales, Educación para la Salud..., siempre que haya videos de calidad, bienvenidos sean, pues eso sí será importante"(P-B, E-6).

En su opinión, la educación audiovisual debería formarparte de las materias principales del curriculum, pero existen otros contenidos curriculares con prioridad sobre ella. Aunque matiza:

" P - Quiero decir que sí, que tiene su interés, sabiendo buscar la película, la actividad concreta, haciendo un planteamiento adecuado, pues sí (P-B, E-3).

Una de las principales demandas de este profesor respecto de la utilización de la televisión en las aulas se refiere al diseño y producción de programas educativos. Apunta como una posibilidad de mejora la introducción de la televisión por cable y la existencia de un canal educativo del cual poder obtener grabaciones con carácter inmediato y sin dificultad.

"P- ... es para el futuro de la televisión por cable (..) habría muchos canales, entonces, por ejemplo, uno de esos canales sería Televisión Educativa, sería durante todo el tiempo televisión educativa; de ahí se podría grabar en vídeo programas que serían interesantes"(P-B, E-5).

Mientras tanto, sus demandas y sugerencias giran en torno al diseño y producción de programas adecuados. Sencillamente, para él:

11 P - Sería como hacer libros de texto pero hacerlos en vídeo, con imágenes" (P-B, E-1).

También cree necesario facilitar no sólo la producción sino también los canales de distribución, es decir, que tanto la Administración central como autonómica así como los propios CEPs confeccionaran programas en vídeo ajustados a etapas y áreas educativas concretas y realizados para el trabajo de aula, además de dar facilidades a los centros para su adquisición. Considera viable la elaboración conjunta de programas estableciendo una colaboración entre educadores y creadores de los mismos ya que sólo *"haría falta tener voluntad y hacerla'.*

Su propuesta para facilitar la integración de la televisión en el curriculum se estructura en torno a una serie de aspectos enfocados preferentemente hacia el terreno de la educación audiovisual. Son los siguientes:

- En primer lugar, la búsqueda de estrategias para la adicción a la televisión
(aportación de actividades alternativas); - En segundo lugar, la distinción entre realidad y ficción en los programas de televisión;
- En tercer lugar, la comprobación "in situ" de la manipulación en la realización de programas de televisión;
- En cuarto lugar, la aportación de criterios estéticos para la selección de programas y para la permanencia ante el televisor; y
- Finalmente, el intento de fomentar la tendencia a visionar programas educativamente positivos (documentales, deportivos ...) y rechazar aquellos que no poseen contenido educativo y son simplemente entretenimiento.

Por otro lado, también sugiere la utilización de la televisión como apoyo a los temas transversales del curriculum a través de dos posibilidades: (a) utilizar programas con guiones adecuados y, (b) en caso de no contar con ellos, realizar contraposiciones bien entre dos guiones o bien entre un guión inadecuado por su mensaje y el deseable. Relata la primera posibilidad como sigue:

P- Yo me imagino en un programa de Barrio Sésamo a un niño y a una niña , que sean hermanos, y los dos barriendo la casa, ayudándole a mamá, haciendo la compra... entonces, esa escena sería muy educativa (..), y después pues que vieran otras cosas, y después un "detallíto" de ese alumno, de los niños que se lavan los dientes, de cómo lavarse los dientes..." (P-B, E-3).

Alude a continuación a la segunda en los siguientes términos:

"E.- Y otras veces que no tenemos guiones adecuados, es decir, además que los guiones que tenemos son sexistas, ¿cómo piensas que podría hacerse alguna acción educativa con un programa de esos, o no podría hacerse?

P - Sí, sí, sí, claro, sería criticar el programa; ver lo mal hecho que está, la irrealidad de eso, digamos, lo pervertido que está ese programa, o esa acción, o ese diálogo..., sería criticar eso, ¿no'? ***y***

poner otros ejemplos donde también aparezca eso mismo, quiero *decir.. es un tema muy...*
E.- Por ejemplo, contraposiciones, ¿no? entre dos tipos de programas diferentes...
P - Sí, contraposiciones de programas, o.. contraponer programas con la realidad, o con lo que sería deseable, es decir, que.. hombre... esto sería fácil' (P-B, E-3).

Piensa que todo ello podría llevarse a cabo en las clases, en el horario lectivo normal frente a actividades extraescolares o talleres. Opina que la estructuración temporal no es problema para ello:

"P*.- Ahora le han quitado horas al Lenguaje y al Conocimiento del Medio, pero de todas formas sobra tiempo"* (P-B, E-4).

En todo caso, expresa la necesidad de una evaluación previa por parte de un profesional de la educación a modo de "filtro" de la programación televisiva general y de información acerca del material disponible en el CEP. También que el personal del CEP grabe, almacene, evalúe y oferte a los profesores, e incluso que realice duplicaciones de los programas con carácter gratuito y posterior envío al colegio, ya que se trata de un esfuerzo de trabajo complementario fuera del aula que el docente ordinario no debería realizar.

Finalmente sus sugerencias para que el tema organizativo con carácter interno en el centro escolar funcionase mejor incluyen la existencia de una persona responsable en el centro (el Jefe de estudios) así como algunas otras soluciones como la adscripción de un supervisor o administrativo que inspeccionara y apoyase al centro- o a un conjunto de centros en este tema. Sin embargo "...*si la gente no lo quiere usar, no está motivada, pues allí se queda".* Pero promover el interés de los profesores y mejorar la profesionalidad es un asunto que queda fuera de los límites de la reflexión acerca de la *integración curricular de la televisión.*

4.2.1.3. Profesora-C: Visión sobre el medio televisivo

- MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Globalmente la palabra *"medios"* sugiere múltiples definiciones según sus distintos ámbitos de aplicación, que - como venimos comprobando concretamos partiendo de una idea general sobre medios de

comunicación para que el profesor reflexione desde sus distintos roles: como receptor, como enseñante y como educador. ¿Qué opina la profesora-C sobre ello?. Del análisis de sus entrevistas deducimos que esta profesora considera que los medios de comunicación son los canales que la sociedad posee para intercambiar información, para entretenerse, para relajarse, para aprender, etc.

Con respecto al uso que hace de ellos, no es el mismo como educadora, como receptora y como enseñante. Según sus propias palabras, como receptora hace uso de la prensa (de una determinada prensa), con la finalidad de estar informada; como entretenimiento y relax prefiere la radio; y sólo cuando es verdaderamente de su interés la programación se convierte en televidente de determinados documentales y alguna que otra película que despierta su curiosidad por la relevancia del tema que trata.

Esta profesora afirma además que existe una diferencia entre los medios que usan los profesores y los medios que usan los alumnos y a la vez la utilidad que le dan unos y otros. Esta diferencia puede ser debida a que los intereses de ambos son distintos y por supuesto a que la escuela se queda desfasado debido sobre todo a la rápida evolución de la sociedad.

> *"E.- ... entonces, ¿tú crees, por ejemplo que los alumnos y los profesores los tratan distintamente? ¿qué los profesores usan unos medios y los alumnos usan otros?*
> P- Sí.
> *E.- ¿Ahí cómo diferenciarías'?, ¿tú qué ves que usan más los alumnos?*
> *P - Es que los alumnos lo dicen (..); sus intereses en la vida son otros y la escuela se ha quedado desfasado en eso, pero no ésta, sino todas. Entonces para un niño un ordenador es una cosa común y un vídeojuego es otra cosa común... entonces son tan comunes que para ellos son normales para vivir"*(P-C, E-3).

Sin embargo hay algo que para ella, como enseñante, le limita mucho sus posibilidades. Se trata de la falta de medios adecuados y suficientes. Reconoce que existen medios, pero no son bastantes. Además, algunos no son útiles ya para la enseñanza. En el mismo sentido, opina que es necesaria la existencia en los colegios de un centro de recursos, donde esos medios pudieran estar concentrados y los profesores pudiesen tener un acceso fácil a los mismos.

En cuanto a su papel como educadora, le preocupa la influencia que tienen ciertos medios de comunicación en sus alumnos y sobre todo el problema de la manipulación que algunos ejercen sobre las informaciones. Estima que es de vital importancia conseguir que el niño/a aprenda a ser selectivo en cuanto a lo que ve, a lo que lee y a lo que escucha. Para esto considera importante la colaboración y la concienciación de toda la sociedad y sobre todo de los padres que aquí juegan un papel sustancial.

- MEDIOS DE ENSEÑANZA

La utilización que la profesora-C hace de los medios en su práctica educativa supone esencialmente el uso de algún vídeo relacionado con el tema a tratar, el uso de diapositivas de propia elaboración, la lectura y comentario de alguna noticia interesante del periódico y el uso de fotocopias como apoyo y complemento a sus libros de texto.

> *"P- ... nosotros siempre usamos mucho vídeo, televisión... diapositivas (..) pero a lo mejor no montajes ya elaborados, sino montajes que te elaboras tú misma para tus clases. Fuera de eso, bueno, pues yo por ejemplo en Sociales utilizo mucho la prensa también (..). Fuera de eso no usamos más"* (P-C, E-1).

Es importante señalar que debido a la importancia que el medio ordenador está teniendo en nuestra sociedad, el centro, en colaboración con la Asociación de Padres, está enseñando a los alumnos de los últimos cursos de EGB nociones de alfabetización informática y manejo de ciertos programas tanto a través de actividades extraescolares o complementarias como a nivel de "asignatura optativa" en BUP.

> *"E. - ¿Simplemente que aprendan a manejar el ordenador?*
> *P- Sí, que aprendan. Bueno, en las extraescolares o complementarias, pues los niños aprenden a lo mejor los programas más básicos de ordenador y eso ¿no? luego en Bachiller sí hay una optativa que es Informática, optativa entre Informática y Dibujo, entonces eso ya sí es una clase propiamente dicha"* (P-C, E-3).

El hecho anterior nos muestra la preocupación de los padres por la educación de sus hijos colaborando con los profesores, a través de la Asociación de Padres, en los procesos de enseñanza. En este punto hay que aludir a una reflexión que hace la profesora-C en relación al tema. Se trata de que la implicación de los padres en el proceso de

enseñanza se aprecia, según su visión, en función del nivel socioeconómico/cultural que posean los mismos.

"E.- Pero tú crees que es porque tienen un nivel sociocultural distinto, o es que simplemente es así?
P - Yo creo que es que hay un nivel sociocultural que a los padres les hace preocuparse de la educación de sus hijos y hay otro nivel sociocultural donde las preocupaciones son otras..." (P-C, E-3).

Por tanto, los medios en la enseñanza son útiles y de uso generalizado en este centro, incluso por encima de lo que es la norma con respecto a otros centros. El compromiso colectivo se hace extensible a toda la comunidad educativa que forma parte del centro (directivos, profesores y padres).

- VISIÓN DE LA TELEVISIÓN

Estamos ante una profesora que personalmente prefiere otros medios de comunicación a la televisión pero que sin embargo considera que ésta, como recurso didáctico, es según sus propias palabras "superinteresante". Partiendo de esta base vamos a intentar analizar sus concepciones siguiendo la línea ordenada de razonamiento que venimos empleando: primero como enseñante, después como educadora y finalmente como televidente.

- La profesora-C enseñante con TV

La profesora-C reconoce que la utilización de la televisión en la escuela tiene siempre un fin educativo. Se puede hablar de televisión educativa al relacionarla ésta con la escuela; en cambio no se puede decir lo mismo, en la mayoría de los casos, cuando su visionario se hace fuera del aula. El motivo principal de este hecho, según palabras de la propia profesora, es que los docentes "no tienen tiempo que perder" en sus aulas y cuando utilizan los medios persiguen un aprendizaje eficaz por parte del alumno.

"P- Mira, yo la televisión como uso didáctico me parece superinteresante, de hecho, lo usamos bastante en las clases en la medida que se puede o con documentales o con... pero yo a la televisión en sí, prácticamente "le tengo la guerra declarada"; por los niños, porque la verdad es que... se están respirando unos

ambientes que.... y además a eso contribuye la televisión muchísimo. Entonces, pues yo creo que como equipo educativo lo tenemos planteado, ¿no'?, el hacerle ver a los niños pues la importancia de saber seleccionar un episodio de la televisión" (P-C,

E-1).

En este fragmento encontramos varias cuestiones interesantes que resumen en gran medida sus creencias acerca de este medio. Entre ellas, la importancia del uso didáctico de le televisión en la escuela, la influencia que ejerce sobre los niños, las repecusiones negativas que puede tener en su formación si no se hace un buen uso de ella y la preocupación de los profesores en relación a este tema.

Esta reflexión nos lleva a pensar que la televisión, debido al atractivo de sus imágenes y sonido, podría convertirse en el mejor recurso didáctico pero que quizá habría que ir orientando al alumno para que fuera de clase se preocupara de ver programas educativos, informativos.... es decir, que modificara sus preferencias y hábitos en cuanto al visionario de televisión. Pero según la profesora esta tarea es altamente difícil ya que en la mayoría de los casos el niño relaciona televisión con entretenimiento y muchas veces esta misma concepción la traslada a la escuela. Por ejemplo, el hecho de contemplar un determinado videograma en la escuela supone un tiempo de relax en una asignatura especifica y por tanto el objetivo a conseguir por la profesora no llega a alcanzarse por esta vía.

" P - Para un niño ver un documental ya es una cosa fuera de serie. Yo por ejemplo una de las asignaturas que doy es Sociales en octavo y estoy empeñada en que vean el telediario. Es muy importante y sin embargo, tengo una clase de 33 ó 34 niños y a lo mejor te encuentras dos que ven el telediario. Los niños a la hora del telediario ven "El Principe de Bell Air", por ejemplo'(P-C, E-1).

Es por ello necesario desde la escuela salvar ese obstáculo, con objeto de que los niños vean en el medio televisivo un complemento a su formación en ciertos momentos y una posibilidad para el ocio en otros, y por tanto que sepan en qué momento se encuentran a la hora de encender la televisión. Es una forma de demandar al niño la selección de lo que ve, que por supuesto debe ser guiada tanto desde la escuela como desde su propia familia.

Sin embargo, y como en la mayoría de los casos el tipo de aprendizaje que se logre depende del uso que se haga de ella, la profesora-C manifiesta que no proporciona ninguna utilidad emplear una película en una clase si posteriormente no se hace un cineforum y se comentan los puntos más interesantes de la misma, o bien se usa un documental por "cubrir un espacio" sin estar previamente planificado (o por lo menos conectado con el tema que se trate) y sin resaltar la importancia del mismo para de ese modo despertar la curiosidad del niño.

Por tanto, según esta profesora, se puede pasar de una enseñanza pasiva a una enseñanza activa dependiendo del uso que se haga de los medios y por supuesto de la forma de introducirlos en la práctica diaria. Aunque en un principio pueden ser un elemento de motivación, también pueden suponer un aprendizaje pasivo debido a que *"te lo dan todo hecho"* durante su visionario. Pero pueden provocar un aprendizaje activo si suscitas un diálogo *"para que puedan hacer crítica sobre esos contenidos, para que los puedan motivar incluso..."*(P-C, E-1).

Otro aspecto fundamental en la utilización de los medios para el proceso de enseñanza, según esta profesora, es la utilización de los mismos (ya se trate de televisión o de otro medio audiovisual cualquiera) con un fin concreto. Conforme a lo expresado por ella, el visionario por ejemplo de un vídeo, puede tener distintos fines, puede utilizarse para motivar, para ampliar conocimientos, para complementar lo aprendido, etc., pero lo importante estriba en que se haga con un fin y así lo perciban los alumnos.

> *" P - Mira, siempre que he utilizado un medio... siempre he utilizado todo a la vez. Tú sabes que a los niños pues son temas que... aunque yo personalemente pues no estoy muy a favor de la televisión, pero a los niños por ejemplo les gusta mucho. Entonces a través de eso, tú puedes acceder a ellos de una manera, puedes utilizarlos pues para motivarlos, pero también pues los puedes utilizar para que ellos empiecen a ser personas críticas a la hora de ver un documental o a la hora de... no sé, que se utiliza siempre... yo siempre prefiero utilizarlo con algún fin"*(P-C, E-1).

La profesora-C además procura planificar los temas en los que usa algún tipo de medio audiovisual (y, sobre todo, televisión y vídeo) con antelación, puesto que el centro cuenta con dos salas de audiovisuales que es preciso reservar con antelación, a no ser que la utilización que

se pretenda llevar a cabo de los medios sea posible realizarla directamente en el aula ordinaria.

Por otro lado, en relación con el uso de la televisión como medio de enseñanza aparece un tema recurrente. Se trata de la necesidad de formación en medios. Pero no formación técnica (por ejemplo, acerca de cómo se realiza una grabación o cómo enciende un vídeo - como la profesora señala en una de sus entrevistas) sino formación en cuanto a usos didácticos y aplicación curricular de los medios. Este tema, en opinión de la profesora, en la mayor parte de las ocasiones está en función de los intereses de los propios profesores así como de sus preferencias, de la asignatura que impartan, así como del tiempo disponible. Factor éste último de extraordinaria importancia si tenemos en cuenta que el tiempo de dedicación a la enseñanza no se reduce al horario lectivo, sino que por el contrario en numerosas ocasiones se ve multiplicado por la preparación de materiales, de actividades de clase, de corrección de pruebas de contenidos, etc.

La profesora demanda de la Administración una formación teórico-práctica, ya que piensa que "hacer cursillos no está mal" pero que estos únicamente cubren el contenido teórico, al igual que los seminarios. Tanto cursos como seminarios se deben llevar, finalmente, a la práctica, y para ello una fórmula de mejora de los mismos será - según su visión- estructurarlos en base a unas breves nociones generales preliminares y unas prácticas posteriores amplias y completas. Esto permitiría la profundización en ciertos aspectos que, de otro modo, no es posible tratar en cursos de tipo "generalista".

> *"E.- Bueno, comentamos un poco el aspecto de formación en medios, que... (..). ¿Tú has realizado algún curso de formación? ¿Tienes alguna formación ya específica en algún aspecto?*
> *P- Bueno, los cursillos para la utilización de... pues, para hacer "cineforum", "discoforum", la utilización de diapositivas... cursillos de ese tipo, de medios audiovisuales en general"* (P-C, E-2).

También comenta la profesora que existe cierta oferta de cursos dirigidos a la adquisición de conocimiento sobre medios audiovisuales y concretamente sobre televisión-vídeo, pero que quizás habría que pensar en incentivar a los profesores no sólo para que asistiesen a ellos (con motivaciones como la cobertura de sexenios), sino para que los aplicasen en sus clases y además realizaran alguna labor de difusión entre sus colegas.

Pero esta profesional no requiere solamente cursos, sino que demanda materiales y medios; los materiales para "estar al día" sobre los medios audiovisuales en general y sobre televisión en particular (libros, revistas, publicaciones de investigaciones ...); y los medios para poder llevar a la práctica lo aprendido. No hay que olvidar que la dotación es previa, y que en el centro deben de existir medios suficientes para que la inversión en formación de profesores sea verdaderamente rentable.

Esta profesora encuentra una dificultad a la hora de realizar visionarios concretos en la falta de materiales disponibles. No existe software adaptado a las necesidades de cada profesor y cada asignatura y prácticamente (como quizás en otras muchas ocasiones) la sociedad parece demandar que sean los profesores los productores de sus propios materiales. Esta es otra reflexión que le parece importante y que resalta en este sentido, llegando a afirmar que lo al colectivo de maestros/profesores se nos margina con respecto a otros. A nadie se le ocurre pedirle a un médico, ni a un ingeniero, ni a un albañil, que se fabrique sus propias herramientas de trabajo, en cambio se supone (y digo se supone) que para ser innovadores tenemos que ser capaces de construir nuestros propios materiales. Esto aún era posible cuando se trataba de utilizar transparencias o diapositivas, pero es más difícil a la hora de trabajar con vídeo y televisión". La preparación de este tipo de materiales se complica enormemente, en términos de la propia profesora.

P - Yo veo difícil incorporar al curriculum que hay ahora mismo las asignaturas... las veo difícil de incorporar los medios, la televisión, diapositivas... Para mí las diapositivas son, quizás, sea el aspecto en el que yo me sienta más segura a la hora de trabajar con los niños. Me parece que se le puede sacar más rendimiento tal y como ahora mismo están...
E.- ¿Las diapositivas?
P- Sí. Más rendimiento. En la televisión, quizás porque sea más difícil y necesites más tiempo para "montarte" un trabajo de televisión que te pueda venir bien. Salvo que tengas algún documental que puedas usar ¿no? Pero las diapositivas, tú te puedes organizar tu montaje de diapositivas y eso lo haces más rápidamente" (P-C, E-2).

La profesora-C admite que en todo esto existe un problema económico, y es que la LOGSE parece haber fallado en sus bases. La escasez de presupuesto en los centros hace que estos no se puedan proveer de los medios didácticos necesarios o los recursos mínimos que

el nuevo sistema de enseñanza demanda se disponga en ellos. Los profesores por tanto en su centro siguen utilizando los mismos recursos didácticos.

Por otra parte, un problema diferente que los profesores encuentran en relación al uso de medios en los procesos de enseñanza reside, en opinión de la profesora, en la organización del propio centro. Es decir, ella reitera la necesidad de un centro de recursos con objeto de que los medios existentes estén organizados y se facilite la utilización de los mismos. Por otra parte considera igualmente necesario un inventario para conocer en cada momento con qué medios cuenta el centro, cuáles están disponibles, con qué grado de actualización y al mismo tiempo estudiar las necesidades que se plantean en cada momento y poder atenderlas en función de las posibilidades económicas del centro. Según su visión, no podemos olvidar que es un hecho que en muchos centros debido a la falta de planificación en ocasiones los recursos existentes se malgastan o se emplean sin tener en cuenta las exigencias de los profesores.

Aparte de estos aspectos de tipo organizativo, es necesario que exista igualmente una coordinación a nivel humano. Es precisa la implicación de los equipos directivos y la coordinación entre el profesorado, al mismo tiempo que sería conveniente hacer partícipes a los padres de las carencias en cuanto a medios. Es decir, se trataría de implicar a todo el colectivo que forma parte del colegio en la importancia y la necesidad de la utilización de medios. La profesora-C, desde su posición de Directora del centro, admite que una de sus funciones consiste en *"coordinar, impulsar y animar'* experiencias y expectativas en cuanto a medios.

Sin embargo, merece la pena señalar en cuanto ala reflexión que la profesora hace sobre la aplicación de la televisión dentro del proceso de desarrollo curricular, que hay que tener siempre una visión que intente ir un poco más allá de las posibilidades, es decir, es necesario plantear alternativas nuevas que después será posible (o no) llevarlas a cabo a corto, medio o largo plazo, ya que las cosas no sólo tienen importancia cuando se consiguen sino también en el proceso de consecución ya que estas expectativas son capaces de generar una cierta forma de diálogo que enriquece enormemente a los profesores. En relación a este tema la profesora-C ha hecho las siguientes consideraciones en una de las entrevistas que mantuvo:

" E. - ... ¿ a ti qué tipo de cosas te gustaría promover?

P - Pues mira, a mí (..) me gustaría promover más el uso del ordenador..." (P-C, E-3).

Por último, la profesora reconoce que aún con algunas limitaciones, se podrían realizar experiencias interesantes con la televisión en las aulas. Se le ocurre por ejemplo grabar a los alumnos en algún momento para as! poder analizar la marcha de la clase, o grabarlos cuando están exponiendo algún tema...

- La profesora-C educadora en actitudes y valores con programas de TV

Esta sección se encuentra íntimamente relacionada con la enseñanza sobre medios, respecto de la cual la profesora reconoce que seria de vital importancia la inclusión en el curriculum del estudio de la comunicación audiovisual, introducida como una especie de "hilo conductor" en las distintas materias, aunque admite que hay algunas, como Educación Plástica y Visual, más afines y flexibles para ello. Considera que los temas más importantes a tratar serían la información, la crítica y el juicio de valor. Esos son los contenidos que, según ella, deben formar parte del aprendizaje de los niños en cuanto a educación en materia de comunicación.

"E.- aunque a lo mejor no aprendan otros contenidos sobre medios. Pero...
P - Es que hoy en día los niños saben usar los medios" (P-C, E-2).

Concretamente en el tema de la televisión, además de en cuanto a los aspectos de la información, la crítica y el juicio de valor, se debería formar a los niños también en el modo en que se puede acceder a ella. La profesora considera que hay niños a los que les interesa trabajar en los medios de comunicación y por lo tanto deberían de ser informados sobre ese campo, aunque estima que es difícil ya que se pregunta ¿en que áreas se podría incluir este tema?.

P - Yo creo que sí. Fíjate que en Lengua hablamos de medios de comunicación. Que en Sociales hablamos... pues no sé, de distintos momentos de la Historia, que hablamos pues,.. no sé, de Geografía. Entonces, todo eso son medios y es formación sobre medios" (P-C, E-2).

Pero en esta enseñanza hay que tener en cuenta que son cuestiones distintas - y que por tanto hay que diferenciar - el visionario de

programas y el visionario de publicidad. Una de las finalidades de la televisión debería ser, según la profesora-C, hacer "personas críticas". Igualmente sabemos que la televisión informa, pero según ella "informa parcialmente"; "manipula" y en cierto sentido más la publicidad que la televisión; "entretiene" y es una forma de "reproducción social". Esta última afirmación está basada en el propio comportamiento de los estudiantes en las horas de recreo. Especialmente en esos momentos se observa cómo los niños por medio de juegos violentos intentan imitar a algún personaje de televisión y mantienen conductas agresivas con el resto de compañeros.

Esta profesora encuentra una grave problemática en cuanto al comportamiento de ciertos adultos cuando conciben la televisión como una especie de "guardería" y dejan que los niños permanezcan delante del televisor durante horas y horas sin tener en cuenta los problemas que este hecho puede suponer.

Es necesario, por tanto, fomentar actitudes críticas en el alumnado, enseñarles a ver televisión, a utilizar el vídeo con objeto de ver aquellos programas verdaderamente interesantes y de este modo separar lo válido de lo que no lo es tanto, en opinión de la profesora-C. Este hecho hay que planteárselo desde la escuela como una necesidad primordial ya que es patente que los alumnos están en constante relación con los medios. La profesora es consciente de esta necesidad y su reflexión la hace en esta línea aludiendo también a los medios informáticos, según aparece en el siguiente fragmento:

> *"E.- Y tú, ¿alguna vez te has planteado lo que se podría hacer.. algo que se podría experimentar en relación con los medios, aquí en el centro? (..) Lo que tú harías a lo mejor.*
> *P- Planteárselo, sí. Porque de verdad que bueno, pues ya sabemos que estamos en una sociedad donde los medios son imprescindibles y cualquier niño... aquí cualquier niño del colegio habla de la cantidad de juegos que tiene en su casa, en el ordenador, el programa "tal", del "no-sé-cuánto"... Entonces en eso... bueno, pues también tenemos un reto, ¿no?'*(P-C, E-1).

Pretende conseguir que la utilización de la televisión como uso didáctico sea el reflejo de una televisión educativa. Pero según la profesora esto depende del uso que se haga de ésta. En un sentido amplio, para ella la televisión se puede considerar como educativa siempre y cuando se utilice en el colegio; *"en el colegio siempre que se ve, se ve educativamente más que nada porque a la gente no le*

interesa perder el tiempo, pero en muy pocas casas en la televisión se selecciona lo que se ve" (P-C, E-1).

Por tanto la dificultad, y en cierto modo el reto, está en trasladar este aspecto fuera del aula, es decir procurar que la televisión se vea educativamente en casa. Esto, según la profesora-C, es muy difícil sin la colaboración de los padres. No se puede pretender que los niños sean selectivos si sus padres no lo son.

> *"E. - Pero que los padres sí tienen un papel ahí. un papel activo en el hecho de analizar la televisión...*
> *R-... Superimportante, lo importante es que los padres tienen que mantener lo que quieren ver y lo que no quieren ver ¿no Z E-. Tú lo ves también relacionado con los profesores. Que los profesores también tendrían un papel...*
> *P - Sí, ahí tendría que haber una unidad de criterios. Que a veces hay casos en que sí hay esa unidad de criterios y casos en los que no la hay"* (P-C, E-1).

Es aquí, admite esta profesora, en la función educadora, donde la relación entre padres y profesores debe ser más estrecha ya que se trata de que lo que se potencie dentro de la escuela, no se desaproveche ni contradiga fuera de ella, al llegar a casa. Ella afirma que sabemos que en el fondo de todo medio de comunicación hay una serie de aspectos de tipo económico, ideológico, social y sobre todo una serie de valores ocultos y encubiertos que es necesario descubrir y analizar para que la televisión no se convierta en un medio de manipulación más que de comunicación.

La profesora considera que los niños si son selectivos en cierto sentido dado que saben qué tipo de programación no desean ver, es decir, no quieren ver documentales, ni informativos, ni debates... En general, frente a estos prefieren programas de entretenimiento. Este tipo de programación les distancia generalmente en cuanto a las preferencias del resto de la familia lo cual ocasiona conflictos y provoca discusiones, lo que hará que el niño desarrolle actitudes más negativas -si cabe- hacia este tipo de programas.

Este problema quizá se solucionaría, según ella, si les planteásemos la importancia que tiene la televisión para acercarnos a otros pueblos, a otras culturas, conocer lo que ocurre en el resto del mundo, etc. Resumiendo, para la profesora-C es una forma de práctica que pone en

contacto a los estudiantes con realidades percibidas a través de la imagen.

"E.-... la utilidad que podía tener la televisión para que los alumnos conocieran problemas sociales... si los ponía en contacto o si tú creías que no.
P- Yo pienso que sí los pone en contacto y que es un medio buenísimo, que lo que tiene de negativo ahora mismo quizás pues sea el mal uso que se le está haciendo. Pero es un medio buenísimo a la hora de trabajar con él'(P-C, E-2).

Al preguntar a esta profesora sobre si la televisión ayuda a aumentar o, por el contrario, disminuir el vocabulario de los alumnos surge un argumento en cierto modo dilemático. Por un lado sí es cierto que lo aumenta pero por otro no lo hace en el sentido deseado. Admite que procedente del visionario de televisión el alumno adquiere un vocabulario que en la mayoría de las circunstancias no es el adecuado. Es as! como la profesora percibe que últimamente el vocabulario de los estudiantes es cada vez más pobre, que hay alumnos que verdaderamente tienen dificultades de expresión y esto en su opinión es consecuencia de que los niños, en líneas generales, ven mucha televisión y leen poco. Por tanto, según su opinión, hay que iniciar desde edades tempranas al alumno en otras actividades como la lectura o bien cuidar y adaptar la programación infantil de televisión, para de este modo influir en el incremento de vocabulario.

Por tanto la enseñanza sobre televisión debe de ir en la línea de potenciar en el alumno una capacidad crítica y selectiva que le permita hacer un uso de ella en función de sus necesidades. Es conveniente potenciar lo que ésta tiene de positivo y eliminar en la medida de lo posible lo que tiene de negativo.

Pero la profesora se plantea "¿cómo podemos potenciar algo en el alumno que nosotros mismos no poseemos?". Aquí surge la necesidad de la formación y el desarrollo profesional. Considera que esta preparación debe sustentarse en la teoría, pero completarse con la práctica. Es poco útil conocer que, como profesionales de la educación, necesitamos potenciar en los alumnos el espíritu critico si no sabemos aplicar estrategias dirigidas a este fin. Estima que es deseable combinar teoría y práctica en la enseñanza sobre televisión.

"E. - Y en el supuesto, por ejemplo de que tú dijeras bueno, voy a formarme en esto porque tengo tiempo, porque lo puedo hacer... ¿tú

qué tipo de formación te gustaría más'?, ¿una formación teórica, una formación práctica ... ?
P- Teórico-práctica. Yo creo que en término medio, teórico-práctica" (P-C, E-2).

Como señalábamos en la sección anterior, generalmente el problema principal para llevar estas ideas a la práctica reside en la necesidad de coordinación entre los distintos colectivos y, por supuesto, en causas de tipo económico, de tiempo y de espacio.

La profesora-C aboga por la necesidad de diálogo entre padres e hijos. Considera que debido a la televisión en muchas casas ha desaparecido el diálogo, o por lo menos se ha visto muy disminuido. El hecho de poner la televisión a la hora del almuerzo, o de la cena, etc. (que es el tiempo en que coincide el conjunto de *los miembros* de la *familia),* dificulta la *comunicación* entre los mismos. Por otra parte, en familias donde ambos padres trabajan, no existe una conciencia de lo que realmente ven sus hijos cuando ellos no están en casa.

" P - A mí me parece que se dialoga poco en las casas. Entonces, el diálogo entre padres-hijos tiene que ser más fluido, desde pequeños. Desde los dibujos animados que ven, a la película que ven, a la hora que dejan de ver la televisión para acostarse..." (P-C, E-1).

Otro aspecto fundamental en la visión de la profesora-C es la desconexión que existe entre lo que las leyes educativas y la Administración establecen y la realidad que se vive en los centros. Con la Reforma, en un principio pareció enfatizarse la necesidad de la enseñanza con y sobre medios. Al conversar sobre este tema la sensación que expresa es la de que en realidad no sabe cómo va a terminar el proceso de transformación. Quizás debido a la sobrerregulación procedente tanto del ministerio como de las comunidades autónomas, se perciben tantos cambios que no sabe ya cuál fue su punto de partida. Por lo tanto, no existe una situación válida a modo de punto de referencia sólido. Por el contrario, depende de los resultados que en los distintos sitios vaya teniendo.

"E.- Y ahora, con la Reforma, ¿cómo ves tú la comunicación, la enseñanza de la comunicación audiovisual?
P - Y no sabemos lo que va a quedar de la Reforma da, ja, ja). No, de verdad, es que no te puedo contestar otra cosa, de verdad que no sabemos en qué va a quedar nada de la Reforma'" (P-C, E-2).

Como conclusión decir que la profesora espera de los medios un apoyo para su actividad docente, pero que no piensa poder ser sustituida por ellos. Lo importante no es utilizar el medio más innovador o el más actual, sino saber en qué momento y para qué situaciones sería más conveniente utilizar uno u otro.

- La profesora-C televidente

Personalmente esta profesora, según se desprende de sus respuestas, no siente afición ni simpatía por la televisión. Reconoce su importancia como recurso didáctico, pero en cambio no le dedica mucho tiempo ya que considera que no son abundantes los buenos programas educativos. Prefiere la prensa y la radio a los programasinformativos de televisión, y en general su tiempo libre lo dedica a otro tipo de actividades. Es decir, que en su vida la televisión no ocupa un papel fundamental.

Se considera una televidente selectiva. No enciende la televisión para ver cualquier programa. Utiliza la guía de la prensa diaria para seleccionar sus programas, o mejor dicho, mira el periódico y si encuentra algo que le gusta intenta verlo.

No tiene preferencias en cuanto a la cadena ni distingue una como favorita; su selección la realiza en función de que el contenido que se programe sea atractivo para ella o no lo sea. Los programas que suele ver son informativos y documentales y, más esporádicamente, alguna película. Del mismo modo, no hace diferencias entre la televisión pública o privada ya que se considera una persona con estrategias suficientes para discernir las señales ideológicas que cualquier tema tratado en un programa puede conllevar.

" E. - ... y la tele visión, ¿prefieres la pública o la privada ?
P- Me da lo mismo. Vamos, me da lo mismo... En lo que son informativos yo normalmente siempre veo el de "Antena 3" Me parece que son más.... más reales dentro de lo que cabe, entre comillas porque me parece que tampoco... en otros momentos "Antena 3" ha sido más imparcial, ahora mismo está siendo mucho más parcial' (P-C, E-1).

La principal problemática que percibe en los informativos de las diferentes cadenas de televisión es la carga ideológica de sus mensajes. ¿Pero quién es el responsable de este hecho?. En palabras de la profesora no hay duda de que esta manipulación se produce en

las cadenas públicas por parte del partido político gobernante, ya que *"cada partido político pone una dirección al frente de la televisión pública y si ponen una dirección será porque la pueden controlar, ¿no?'* (P-C, E-1).

En su opinión, la televisión informa, pero parcialmente; motiva en cuanto que te hace dependiente de ella; manipula a aquellas personas que no sepan separar el "grano de la paja", es decir a aquellos que no posean una capacidad crítica; entretiene y es una forma de reproducción social. En este sentido la publicidad posee una fuerza mayor ya que al atractivo de las imágenes hay que añadirle el efecto comercial. La televisión, tal y como está planteada supone un negocio como otro cualquiera cuyo fin es, además de muchos otros, ganar dinero.

También reconoce que el vídeo es un elemento esencial en su caso para poder ver determinados programas a los que por incompatibilidad de horarios personalmente no tiene acceso, pero que no suele hacer tampoco mucho uso de él ya que no es suficiente el tiempo de que dispone para poder ver después lo que graba. Es interesante señalar que aunque la profesora-C vive en una comunidad religiosa, el visionario de televisión no se produce de manera colectiva sino individual, es decir, que cada miembro de la comunidad posee gustos televisivos fruto de su propia experiencia, lo que ocurre es que generalmente suele coincidir con el resto de compañeras.

Para concluir esta sección, señalar que esta profesora da una mayor importancia a la televisión dentro de la escuela como medio didáctico que fuera de ella, como medio de comunicación (prefiere en este sentido la prensa o la radio). Como medio de entretenimiento su visión es claramente negativa, porque tiene otras múltiples aficiones diferentes en su tiempo de ocio.

- Análisis de la imagen del profesor y la escuela ofrecida por la programación televisiva

Sobre este tema es escasa la información que se desprende de las entrevistas. Igualmente la profesora reconoce que sobre esta cuestión no abunda la información en el medio televisivo. La escuela no es tratada con frecuencia y cuando aparece lo hace de una forma muy superficial y generalmente para emitir mensajes dentro de los

programas informativos referentes a alguna medida legislativa nueva o alguna modificación de una ley o regulación existente.

" E. - ... cuando tú ves informaciones sobre la escuela, ¿ qué tipo de informaciones recuerdas?
P - Es que informaciones no dan prácticamente, yo alguna quehe visto... de informaciones que ha dado por ejemplo, sobre la "Ley Pertierra" o algunas informaciones que han dado sobre los niños maltratados en la escuela, pero no maltratados físicamente sino psicológicamente, es que son noticias así. flash, ¿no?' (P-C, E-1).

Por otra parte considera que si la información sobre la escuela es escasa, sobre los profesores es prácticamente nula sobre todo a nivel de informativos. En otros programas como películas, sí aparecen de forma muy esporádica colegios pero no se presenta una función de profesor real.

" E. - ¿ Y cuándo hablan sobre los profesores ? (..) *¿ te llama la atención, alguna vez, algo así.. ? o ¿no existen?*
P - Yo creo que es que ni existe, prácticamente se omite, ¿no'?, en lo que es a nivel de informativos. Ya a nivel de películas pues sí, te sale alguna vez algún colegio pero que es un tema que prácticamente se omite y a los profesores bueno, pues que es verdad, ¿ no? que los profesores es quizá la parte profesional que tenga más depresiones o más... fuera de eso no. Ahora también lo están sacando mucho a nivel de LOGSE y etcétera, pero que tampoco es un tema que se trate mucho" (P-C, E-1).

En esta última reflexión, la profesora hace alusión a un tema que parece ser preocupante para ella y es el tema de las alteraciones psicológicas, el stress y las depresiones que como consecuencia de su trabajo tienen los profesores. Es decir, es una manera de manifestar que los profesores aparecen poco en la televisión y cuando aparecen es para resaltar aspectos negativos de esta profesión.

Por otro lado, también en este fragmento textual se encuentra una alusión a la LOGSE, en el sentido de que se considera que los profesores son ahora significativos ya que se pretende un cambio profundo en el sistema de enseñanza, es decir, no son significativos por ellos mismos, sino que aparecen en función de lo que se espera de ellos. Ni incluso aquí aparecen como profesionales sino como parte de un proyecto que se pretende poner en marcha y para los que son un pilar indispensable.

- Integración de la televisión en el curriculum

Esta profesora se muestra a favor de la integración del medio televisivo en el curriculum, pero no de una forma aislada. Globalmente piensa que quizás no sea necesario introducir la comunicación audiovisual como asignatura o materia independiente sino integrada en *alguna* o varias de las clásicas (Lengua, Sociales, etc.). De hacerlo de otro modo, el peligro podría residir en que los medios llegaran a convertirse en elementos de distracción "para pasar el rato" durante una hora semanal desapareciendo así su función formativa. Más concretamente, la profesora cree que una fórmula adecuada es la inclusión de programas televisivos de forma explícita en las programaciones de aula, aunque de una manera flexible (por ejemplo, que siempre existiese la oportunidad de poder sustituir un documental por otro más adecuado para el momento); teniendo en cuenta siempre el contenido más interesante para potenciarlo y procurando eliminar aquella información que supusiese un obstáculo más que una ayuda.

"E.- Integrada en el currículum?
P- Sí.
E. - ¿ Cómo una actividad complementaria y de apoyo, por ejemplo, lo que decíamos... coger un programa al final de... por ejemplo de un tema y un poco que lo complementara?
P- Me parece interesante pero te acuerdas que el otro día te comenté que tienen que ser cosas que estén ya integradas dentro de la programación de aula, porque si no se tiende pues eso, a lo mejor a pasar el rato o a... no sé..." (P-C, E-2).

Es por ello por lo que la profesora reconoce que actualmente la televisión no está realmente incluida en el curriculum y que por tanto hay ciertas actividades que serían deseables pero que no se pueden llevar a cabo. Encuentra difícil en este momento, tal y como percibe el sistema de enseñanza y debido a la opinión que mantiene sobre su transformación, hablar de integración de medios. Ella misma desde su aula y desde las materias que imparte considera realmente difícil dicha integración, aduciendo entre otras razones la falta de medios para poder prepararse sus propios materiales y la dedicación que tienen que prestar al nuevo sistema de enseñanza (LOGSE). Según ella los profesores en este momento están intentando conocer sus principios para poder aplicarla posteriormente en sus aulas y este hecho ocupa gran parte de su tiempo. Como la propia profesora reconoce, puede ser que en un futuro este mismo sistema educativo sea el que permita y

favorezca la incorporación de los nuevos medios que van implantándose en otros ámbitos de nuestra sociedad.

La profesora añade que uno de los motivos fundamentales para que los medios no sean de uso más generalizado en las escuelas es de tipo económico. Como señaló con anterioridad, opina la LOGSE ha dejado un vacío en el tema económico, y que las demandas de los centros en cuanto a medios ni se han podido exigir ya que no se ha dotado económicamente a los mismos para este fin.

Otro de los problemas que aprecia es en cuanto a recursos humanos. Según ella, hay muchos profesores que entienden la docencia de modo de distinto (es decir, que no ven necesario ni conveniente el uso de medios), que tienen su método y es muy difícil hacer cambiar su modo de pensar.

En otro momento a lo largo de las entrevistas llega a considerar que podría ser beneficiosa la inclusión de los medios en el curriculum, pero no sólo como herramienta, sino también como asignatura en Educación Secundaria. Es decir, piensa que sería importante la introducción del estudio de la Comunicación Audiovisual, siendo necesario que el alumnado conociese los "pros" y los "contras" de ese medio de comunicación de uso tan generalizado tanto fuera como dentro de la escuela; y que aprendiera a ver este medio de forma crítica y reflexiva, como ya se ha comentado en secciones anteriores.

En Educación Primaria entiende la integración no sólo en referencia a su inclusión dentro de las programaciones de aula, sino que matiza aún más: debería ser un área transversal que se incluyera en todas las asignaturas. En general, los medios podrían ser como un hilo conductor de modo que se introdujesen en las materias y se adaptaran a los planteamientos de cada una de ellas. Señala que de hecho este planteamiento ya se lleva a la práctica, dado que en Historia, por ejemplo, se habla de los medios de comunicación desde la antigüedad hasta nuestros días; en Lengua también se habla de medios de comunicación, etc. Por tanto, sólo se trataría de hacerlo de una forma más coherente y otorgándole la importancia que el tema merece.

" E. - Y lo mismo, ¿ en qué áreas incluirías tú este aspecto ?
P - En ningún área en concreto.
E. - ¿ Transversal o tocando un poco cada tema?
P- Sí (P-C, E-2).

Por último, señalar que la profesora-C afirma que es necesaria la inclusión de este tema en el curriculum pero que depende mucho de cada materia y/o área curricular la forma de llevar los medios a los alumnos. No es lo mismo hablar de los medios en una clase de Lengua que en una de Historia. Pero lo que es de vital importancia es que la integración de los medios se haga de forma coordinada y con la colaboración de todos los profesores del centro, los directivos, los padres de los alumnos, e incluso otros miembros de la comunidad educativa.

4.2.1.4. Profesor-D: Visión sobre el medio televisivo

- MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Como receptor, el profesor-D afirma que los medios de comunicación que prefiere son la televisión y la prensa, por este orden. Uno de los motivos por los que se inclina por la televisión es porque se puede relajar y no implica una atención excesiva.

> *"P - Pues quizás la televisión. La televisión me ha gustado bastante y, bueno, también la prensa, sobre todo la prensa y la televisión es lo que más me llega así como medio de comunicación"* (P-D, E-2).

Afirma, por tanto, que la prensa es otro de sus medios favoritos. El periódico que suele leer más asiduamente es un diario provincial, concretamente "El Ideal". Lo que más le interesa son las secciones de noticias a nivel nacional, autonómico andaluz y las últimas páginas referidas a cine y variedades. Uno de los motivos que señala el profesor-D por el que suele leer la prensa es que ésta se recibe a diario en su casa.

> *"P- ... o sea, empiezo por las curiosidades, el cine, si vienen críticas de cine, también la programación de televisión, y luego ya no sé, me voy hacia las secciones de noticias a nivel nacional, y de Andalucía también algo, pero sobre todo nacional,* **y** *las últimas partes: la de variedades* **y** *cine'* (P-D, E-2).

Por otro lado, el profesor-D no incluye la radio dentro de sus preferencias debido a que, en primer lugar, no tiene tiempo para escucharla y en segundo lugar, le supone prestar una gran atención. De la radio, los programas que más le interesan son los informativos, que suele escuchar en el coche cuando se desplaza al lugar de trabajo.

"P- Vamos a ver. Pues la radio, bueno quizás porque no tengo tanto tiempo para escucharla (...) y la radio curiosamente a mí me implica más atención, o sea, tengo que poner más atención para escucharla..." (P-D, E-2).

Respecto al tiempo que dedica diariamente a cada uno de estos medios, la televisión ocupa el primer lugar, con hora y media aproximadamente, mientras que la radio y la prensa se sitúan en segundo lugar con el mismo tiempo, unos veinte minutos. Como podemos observar, el tiempo dedicado a la radioy la prensa es la cuarta parte del que dedica a ver la televisión. Esta afirmación se puede apreciar en el siguiente fragmento:

" P - Bueno, pues a diario la televisión, casi a diario. Sí, es raro el día que no veo algo, no mucho tiempo tampoco" (P-D, E-2).

La preocupación principal que tiene respecto a los medios de comunicación es que exaltan la violencia. Esta afirmación no se refiere a un solo medio, sino que son todos los que la fomentan, aunque cada uno en la medida de sus características y posibilidades. Es la televisión la que más la explota ya que la imagen en movimiento es más impactante.

"P- ¿Preocupación? Bueno, pues sí, porque no sé, me da la impresión...; ¡no!, tengo la seguridad de que la televisión, sobre todo la televisión, exalta mucho la violencia y lo que es el morbo..." (P-D, E-2).

Como enseñante, el profesor-D está a favor de la introducción de los medios de comunicación en la escuela, de tal forma que puedan ser utilizados por los profesores en sus clases como apoyo a los contenidos que se van desarrollando. Algunos de los posibles usos que este profesor destaca, a la hora de utilizar los medios de comunicación en el aula, son la introducción de un tema o unidad didáctica o el uso como medio de motivación en general. A su vez, cree que es importante el enseñar *con* medios en la escuela, porque tienen una gran influencia en los niños. Sin embargo, el enseñar *sobre* medios no cree que sea tan importante para niños del nivel de Primaria, aunque sí es interesante que los profesores reciban formación *sobre* medios para poder usarlos correctamente con sus alumnos.

"P- ... la enseñanza con medios creo que es interesante y que deberíamos saber usarla correctamente la mayoría de los profesores

(..) En cuanto a la enseñanza sobre los medios, pues..., es interesante que nosotros, como profesores, la recibamos y sepamos cómo usarla" (P-D, E-2).

Un aspecto que destaca el profesor-D es la necesidad de que a los alumnos se les forme para que sean críticos con los medios de comunicación y los mensajes que éstos les ofrecen.

" P - ... cómo criticar a los medios de comunicación o verlos de una forma más o menos crítica" (P-D, E-2).

Para el trabajo con los alumnos, el profesor prefiere, sobre todo la prensa y también la televisión.

MEDIOS DE ENSEÑANZA

Los medios de enseñanza que el profesor utiliza son, preferentemente, diapositivas, libro de texto, pizarra, material de elaboración propia y vídeo. Los que más usa son el libro de texto y la pizarra, ya que aunque son los más tradicionales al profesor le ayudan a llevar un cierto orden con sus estudiantes. En este mismo sentido, también usa las diapositivas. Al referirse a los demás medios opina que dispersan la atención de los alumnos.

" P - ... he usado diapositivas, he usado por supuesto la pizarra, el libro de texto, material que yo también elaboro (una especie de guiones o resúmenes sobre algún tema) y el vídeo; eso es fundamentalmente lo que he utilizada" (P-D, E-2).

El libro de texto es usado como guía para los alumnos y la pizarra para hacer síntesis y esquemas del tema que se está tratando en el momento (una especie de resumen para captar las ideas de forma sintética). Por último, las diapositivas son un medio utilizado para aclarar diferentes aspectos de los distintos temas que se van desarrollando y que necesitan de un apoyo visual.

Las áreas o materias en las que el profesor-D cree que los medios de enseñanza son, o pueden ser, más usados son Conocimiento del Medio, Educación Física, Idiomas y Lenguaje. Por el contrario, las Matemáticas es el área de conocimiento en la que el uso de los medios de enseñanza es más difícil, aunque el profesor cree que con imaginación también se podrían realizar experiencias interesantes. En cuanto a la utilización de los medios de enseñanza en los distintos

niveles, la opinión del entrevistado es que no depende tanto del nivel en el que nos encontremos (Infantil, Primaria o Secundaria) sino que es necesaria la adaptación del uso de los medios a cada uno de dichos niveles.

> *" P - Bueno, los que quizás se prestan más, o por lo menos, le ves una utilidad más o menos inmediata sería en Conocimiento del Medio, que es fácil verlo (..) También se puede usar, por ejemplo, en Educación Física, sobre todo el vídeo (..) también en Idiomas, por supuesto..."* (P-D, E-2).

Los criterios que guían la adquisición de nuevos medios de enseñanza son tres: los alumnos a los que van dirigidos, la utilidad inmediata que tienen y las posibilidades económicas del centro. Respecto a la evaluación de los medios de enseñanza, el profesor habla de dos tipos, una previa a la utilización de los medios y otra evaluación posterior. La primera abarca tanto el que el material esté preparado para poder usarlo, como el que sea interesante y significativo para el aprendizaje que se pretende que alcancen los alumnos. La segunda se refiere a los resultados que se han obtenido tras el uso, controlando el interés que despierta en los niños.

> *"P-... Sí, bueno, yo creo que eso sobre todo a nivel de interés se aprecia casi en las caras de los niños, o sea, lo vas viendo en sus reacciones, o sea, casi es una observación así, un poco que no es sistemática, pero lo notas"* (P-D, E-2).

Ante la pregunta del entrevistador referida a qué medios de enseñanza le gustaría usar y no lo puede hacer, el profesor-D hace referencia a tres: el ordenador, el Retroproyector y la cámara de vídeo. El primero no es utilizado porque sólo hay uno en el centro y está destinado a tareas administrativas. Respecto al segundo, el motivo que argumenta el profesor para no usarlo es que sólo existe uno y está estropeado. Por último, la cámara de vídeo no se puede utilizar porque el centro no dispone de este medio de enseñanza.

> *"E. - ¿ Usarías algún medio, allí en tu clase, que ahora mismo no puedes utilizar?*
> *P - Sí, sí, por ejemplo, el ordenador me encantaría poderlo usar o tener suficientes..."* (P-D, E-2).

Respecto a la organización para el uso de los medios de enseñanza del centro, hay establecidos unos turnos. Lo que el profesor considera

importante es que éstos son flexibles, ya que los diferentes colegas se ponen de acuerdo entre ellos para poder utilizarlos aunque no les corresponda.

" P - Sí, sí, tenemos unos tumos, pero vamos, que eso es algo más o menos flexible; aunque tenemos nuestros tumos, si en un momento dado alguien necesita usarlos, y no le corresponde ese día o a esas horas, pues se le pregunta al compañero y, normalmente, como no los va a usar, los tienes disponibles" (P-D, E-2).

- VISIÓN DE LA TELEVISIÓN

- El profesor-D enseñante con televisión

El profesor-D piensa que el tipo de aprendizaje que favorece el uso de la televisión en el aula es principalmente pasivo, vicario, mediado y receptivo. Sin embargo, cree que dicho tipo de aprendizaje no depende única y exclusivamente del medio en si, sino más bien del uso que se haga de él en el aula. Por ello, si se utiliza la televisión únicamente en momentos muy concretos y además se realizan otro tipo de actividades, este medio puede llegar a producir un aprendizaje que sea más activo, directo, por descubrimiento y de investigación del medio.

" P - Sí, bueno, en general creo que induce más la televisión a una enseñanza pasiva; pero bueno (..) dependiendo de cómo se utiliza, pues podría ser incluso algo activo, o sea, lo que pasa es que no se podría basar solamente en la utilización de la televisión (..) tendría que ser utilizada en momentos muy concretos, y luego pasar a hacer otra cosa..." (P-D, E-2).

El vídeo es el medio más utilizado por el profesor en la clase. La función principal que pretende con este usoes producir una motivación en los niños hacia el tema, a la vez que el visionario le sirve para presentar información introductoria que posteriormente se desarrolla en la clase normal. El profesor destaca que el uso del vídeo rompe la rutina habitual del aula e incremento el interés de los alumnos por el tema siempre que el material didáctico sea el adecuado.

"E. - ¿ Y cómo los utilizas?
P - ... si se trata de una película de vídeo, pues primero la vemos y luego la comentamos (..) y sirve pues eso, sirve de introducción, de motivación al tema..." (P-D, E-1).

Una de las actividades que el profesor realizaría con la televisión, dentro de Lenguaje, sería visionar programas en los que los presentadores cometieran errores lingüísticos para analizarlos y de esta manera realizar ejercicios de expresión oral y al mismo tiempo desmitificar un poco al medio.

Sin embargo, los programas que el profesor prefiere para trabajar en clase con sus alumnos son, sobre todo, los documentales. En cuanto a los programas deportivos, hace referencia a que él sólo los utilizaría en clase de Educación Física y si se tratase de documentales referidos al deporte.

Respecto a los informativos dice que no suele usarlos pero que serían útiles en momentos muy concretos y principalmente en Geografía. Los telefilms si que los utiliza como introducción a algunos contenidos, mediante charlas y debates tras el visionario y como sistema de motivación al principio del tema. Por último, afirma que nunca utilizaría los programas referidos a concursos y telenovelas por considerar que su uso no debe repercutir positivamente en el aprendizaje de sus alumnos.

> *"P- ¿Programas'?, pues, normalmente documentales son los que yo creo que pueden ser más interesantes mejor documentales ya hechos"* (P-D, E-1).

Un aspecto que el profesor destaca es que hay que tener mucho cuidado a la hora de seleccionar los programas que se van a utilizar para trabajar con los alumnos. Es necesario que los docentes tengan en cuenta que los padres no están de acuerdo con que sus hijos reciban ciertos contenidos y valores que se transmiten en algunos programas. Este es, para el profesor, uno de los aspectos que más repercute en la escasa utilización de la televisión y los programas que se emiten, por parte de los profesores.

> *" P - ... Lo que pasa es que hay que seleccionar muy bien también el programa (..) el uso de las películas es un poco delicado. Hay que "verlas con lupa""* (P-D, E-2).

En cuanto a los canales que el profesor cree que emiten mejores programas para ser utilizados en la escuela, él se inclina por "La 2" ya que afirma que es la cadena que más documentales difunde; en este sentido, también se interesa por los programas que ofrece "Canal Plus",

aunque reconoce la limitación que supone el hecho de que la mayoría, si no todos, los programas en este sentido son codificados.

Con el visionario de algunos programas, el profesor cree que se pueden llegar a conocer mejor algunos contenidos sobre flora, fauna, geografía, etc., pero que existen dos razones principales que influyen negativamente en este objetivo: la primera hace referencia a que a los niños no les gustan los programas de este tipo o no se interesan por ellos, y la segunda a que estos programas no son adecuados ni están dirigidos a niños de estas edades, sino a un público más adulto.

" P - ... ocurren dos cosas: que a los niños normalmente le interesan otro tipo de programas (..) y segundo, porque creo que los programas no están adecuados, digamos, al nivel de los niños..." (P-D, E-2).

Ante la idea de que la televisión pueda ser la causante del fracaso escolar en los niños, el profesor P-D piensa que puede ser un factor que influye pero que en ningún caso se puede decir que sea el motivo desencadenante de dicho fracaso, sino que éste se va a deber a otro tipo de factores, principalmente económicos, culturales y de los padres, que unido al primero hacen que el niño no prospere adecuadamente en la escuela.

Respecto a las funciones que puede cumplir el medio televisivo en la enseñanza, el profesor afirma que una de ellas podría ser como técnica de evaluación inicial del grupo al principio de curso. Ante la pregunta del entrevistador, dice que puede ser una función muy interesante y sobre la que es necesario reflexionar.

" P - ... lo que pasa es que yo no había afinado tanto, o sea, yo lo había utilizado antes (..) pero que sí, que no había reflexionado tanto sobre ese tipo de función y que sí que puede ser interesante" (P-D, E-2).

La función principal que el profesor le otorga a la televisión en educación es como sistema de motivación ante un tema o ante una unidad didáctica. Afirma que siempre que la usa es para motivar, para "enganchar" a los alumnos en el tema. Al preguntarle sobre la función de la televisión como medio de evaluación de contenidos, él dice no habría utilizado nunca para dicho fin, aunque piensa que podría ser un aspecto que sería importante trabajar. El reforzamiento de aspectos concretos de un tema sí es un punto que el profesor desarrolla en clase, mediante el visionario de películas y otros programas que al final de la

exposición del tema ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos. Por último, piensa que la presentación de información es principalmente el cometido que tiene el uso de la televisión y sus programas en la clase.

"E. - Para presentar información.
P - Bueno, es que básicamente es lo que se hace, presentar una información, o sea que sí, ése sí, y además es importante" (PD, E-2).

Respecto a los usos de la televisión, el profesor-D considera que los más importantes son sobre todo el visionario de programas televisivos, el análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos y la existencia de una emisora de televisión en el centro escolar, aunque observa sobre esta última la dificultad económica que supondría su puesta en marcha. Por el contrario, no le otorga mucha relevancia al conocimiento de la televisión (historia, programaciones, tecnologías, impacto social ...) ni a la recreación de la televisión (cambio de bandas sonoras o visuales, alteraciones de secuencias...

"E. - Una emisora de televisión en el centro escolar P - Aquello sí sería curioso y sería de desear, lo que pasa es que es difícil por la cuestión económica, nunca lo he vista'(P-D, E-1).

En cuanto a las experiencias de aprendizaje y actividades para trabajar con los alumnos en el conocimiento del medio televisivo el profesor-D considera que una de las más importantes es la motivación, seguida de actividades sobre los contenidos ya que, a su juicio, son interesantes para mostrar información. Otras de las actividades que cree adecuadas para desarrollar con sus alumnos son las puestas en común en gran grupo y la reflexión en pequeño grupo, siempre que sirvan para establecer un diálogo sobre el tema o para realizar una crítica sobre los programas que se ven. Por el contrario, el profesor le da poca importancia a las actividades complementarias y de apoyo y al trabajo personal.

"E. - Puestas en común en gran grupo.
P- También puede ser una manera de establecer un diálogo, un coloquio sobre un tema, como forma de introducir ese tema y dialogar sobre él, sí"(P-D, E-1).

- El profesor-D educador en actitudes y valores con programas de TV

El profesor-D cree que el análisis crítico de la televisión es una tarea de todos, fundamentalmente de los padres, yaque son quienes están presentes a la hora de ver y seleccionar los niños los programas, aunque la escuela puede influir de alguna forma positivamente para hacer que los niños sean más críticos ante los mensajes que ofrecen los programas de televisión.

" P - Creo que debería ser una tarea de todos, y sobre todo quizás de los padres, que son los que están con los hijos cuando están viendo la televisión (..) pero también desde la escuela se puede hacer algo, se puede enseñar a los niños a ser un poco más críticos ante los mensajes de la televisión..." (P-D, E-2).

Las conductas o actitudes que deben fomentar tanto la escuela como los padres en los niños, a la hora del visionario de los programas y de la publicidad televisiva, son principalmente la selección de programas, ya que considera que es una buena forma de comenzar a trabajar con el niño para que sea crítico con la televisión; aumentar conductas significativas, aspecto que considera de los más importantes para que los niños puedan entender y no malintepreten los mensajes que la televisión emite; y, por último, reducir los efectos comerciales, puesto que el poder que la televisión ejerce es mayor sobre los niños más pequeños y, por tanto, debe ser obligación de las personas mayores intentar que éstos sean mínimos.

"E. - ¿ Y reducir los efectos comerciales ?
P- ... se debería hacer bastante hincapié en ese punto, porque vivimos en una sociedad bastante consumiste, y si te dejas llevar es difícil, sobre todo a niveles así, de niños. Los niños difícilmentese van a resistir a consumir, se acostumbran rápidamente y entonces eso sí debería insistiese en ese tema, sobre todo a edades tempranas" (P-D, E-2).

Existen otros aspectos que el profesor no considera tan importantes como los anteriores. Dentro de este segundo grupo encontramos la necesidad de aclarar contenidos y significados de los distintos programas y el fomentar conductas sociales.

"E.- ¿Aclarar contenidos?
P- No sé, no creo que sea tan fundamental Creo que hay otros aspectos más interesantes" (P-D, E-2).

Cuando al profesor se le pregunta por el binomio mujer-publicidad en televisión, opina que es importante hablar de este tema con los niños. Su postura es que, aunque es función tanto de padres como de la escuela, es sobre todo la familia la que debe hacer más hincapié sobre el tema. Los aspectos en los que el profesor cree que se debe incidir son aquellos que se refieren a la aclaración de los mensajes que, en este sentido, no son reales y, consecuentemente, los niños deben formarse una opinión propia sobre la mujer y el papel que ésta desempeña en la sociedad. Otro aspecto que destaca sobre este mismo tema es que, actualmente, en televisión, no sólo se refleja a la mujer como un mero objeto sino que también está empezando a aparecer el hombre, utilizado en este mismo sentido.

"E.- Háblame un poco del binomio mujer-publicidad, ¿tú qué opinas?
P- ¿Qué opino? pues que hasta hace poco no salía muy bien parada, pero ya por lo menos hay una cierta igualdad, o sea, que ya hay tantos (..), casi tantos anuncios de hombres objeto como de mujeres objeto" (P-D, E-1).

Aunque el profesor se considera selectivo a la hora de ver la televisión, piensa que los niños y adultos, en general, no suelen serlo tanto porque el poder que ejerce la televisión es tan fuerte que se hace difícil realizar otra actividad que no sea su simple visionario. Para la selección de los programas, él afirma utilizar las guías que aparecen en el periódico y si no puede disponer de ellas va cambiando de canal hasta encontrar algún programa que le guste. En caso de que no haya nada que le interese, dice ser capaz de apagar la televisión y realizar cualquier otra actividad que en ese momento le satisfaga más.

,, *P- ... es difícil substraerse al encanto, entre comillas, de la televisión. Es difícil decir. "bueno, pues ahora mismo no hay nada que me guste, no hay nada que me interese, apago la televisión", eso es difícil, o sea, que creo que selectivos pero hasta cierto punto"*(P-D, E-2).

El profesor piensa que ver demasiado la televisión crea problemas en los niños que no son inmediatos pero que sí se aprecian a largo plazo. Uno de los más importantes sería el favorecer conductas antisociales, xenofobia y violencia, frente a otros como el consumismo que él considera de menor relevancia. Con respecto al sexo, afirma que se fomentan ciertas conductas machistas.

"E. - ¿ Y qué tipo de problemas?

P -... ¡Ah, problemas! Problemas de violencia, conducta antisocial En cuanto al sexo, fomentan ciertas conductas, no sé, machistas..." (P-D, E-1).

A lo largo de la conversación con el profesor D, aparecen reflejados otro tipo de problemas en relación al excesivo visionario de televisión. Uno de ellos es que suele romper la comunicación entre los miembros de la familia muy frecuentemente; esto es debido a que cuando se está viendo la televisión, lo normal es que se hable poco o, incluso, nada, y lo poco que se habla suele estar referido al programa que en ese momento se está emitiendo. Otro problema que el profesor detecta es que en determinados casos se puede producir un aislamiento de la persona, y esto puede ser peligroso.

"E.- Dime si rompe la comunicación entre los miembros de la familia.
P- Sí, casi la anula. Cuando se está viendo la televisión hablas poco, más bien sólo "tragas" (P-D, E-1).

Un tercer factor negativo asociado al excesivo visionario de televisión por
parte de los niños es que los hace pasivos, ya que, en la mayoría de las ocasiones, el único objetivo con el que los sujetos se enfrentan a la televisión es el de la relajación, por lo que la pasividad llega a su máximo extremo. Además, en cierta manera, también se acrecienta el sedentarismo, aunque éste no sea uno de los problemas que el profesor ve con mayor dificultad de solución. El último problema al que el profesor hace referencia es que los programas de televisión pueden llegar a limitar el lenguaje de los niños, dependiendo de la calidad de dichos programas.

"E. - ¿ Y limita el lenguaje de los niños?
P - Es que eso ya depende de lo que estén viendo. Si es un buen programa, no..." (P-D, E-1).

Las soluciones que aporta el profesor, para prevenir los problemas que anteriormente se citan, son variadas:

(*) - Establecer acuerdos entre las cadenas para emitir en una franja horaria el mismo tipo de programas. De esta forma se suprime la competencia entre las cadenas y permite que a la hora en que los niños ven la televisión no se emitan programas en los que se fomente la violencia, xenofobia, etc.

"P- Pues no sé, algo tan simple como algo que la televisión ella misma ya ha apuntado y es hacer una especie de acuerdo tácito de todas las cadenas de televisión en el sentido de emitir según qué programas, a según qué horas; lo que no es lógico es emitir programas muy violentos a un horario... a una franja, que se llama, infantil..." (P-D, E-2).

(*)- En cuanto al problema de la ruptura de la comunicación entre los miembros de la familia, la solución principal que aporta el profesor sería la educación de los padres de tal forma que sean capaces de apagar la televisión en el momento en que estén reunidos y se pueda conversar de distintos temas.

" P - ... ¿Solución'?, pues, una educación por parte de los padres, o sea, privarse ellos de ver la televisión en el momento que estén reunidos o a ciertas horas; es una cuestión más bien de educación y sobre todo a nivel de padres"(P-D, E-2).

(*)- Ante el problema de la pasividad que provoca la televisión, el profesor no conoce ninguna fórmula para eliminarlo. Cree que la única manera es apagar la televisión, pero a su vez asegura que es muy difícil que las personas sean capaces de hacer esto.

"E.- ... lo veo difícil porque cuando se va a ver normalmente televisión, sobre todo durante lo que son los días laborables, pues llegas cansado y entonces ya tu nivel de atención es bajo; entonces vas con cierta pasividad a ver la televisión, eso es muy difícil, como no sea que no la vieras; o sea, que realmente eso sí lo veo difícil de solucionarlo' (P-D, E-2).

El siguiente problema, acrecentar el sedentarismo, lo solucionaría estableciendo un horario para ver la televisión, a la vez que plantearse la realización de otro tipo de actividades.

" P - ... eso sí creo que se puede corregir; puedes ver la televisión a ciertas horas y tampoco sin abusar, o sea, que puedes tener tiempo para todo (..) eso sí que creo que es más fácil de compatibilizarlo, de llevarlo a la práctica" (P-D, E-2).

(*)- El último problema referido al lenguaje y vocabulario televisivo cree que debe solucionarlo la misma televisión mediante la corrección de los errores de sus profesionales.

" P - ... quizás eso se podría solucionar, pero a nivel de la propia televisión, que tendría que tener algún tipo de asesor para evitar esos problemas" (P-D, E-2).

Para el profesor-D, la televisión no crea problemas en los padres ya que considera que son personas adultas y, por lo tanto, lo suficientemente maduras como para evitarlos. Lo único que puede ocasionar son problemas con los hijos.

"P- ¿A los padres? No, porque yo veo que ya son personas o deberían ser ya personas suficientemente maduras, para ser un poco críticas; lo que sí les puede ocasionar es problemas con sus hijos (me da la impresión), problemas de conducta de sus hijos, que son difíciles de eliminar, o ciertos hábitos o costumbres..." (P-D, E-2).

- El profesor-D televidente

La opinión que este profesor tiene sobre la televisión, desde su papel de televidente, es que es un medio de comunicación muy poderoso e importante pero que no es utilizado como se debería. El profesor vuelve a insistir en que la violencia está demasiado presente en este medio, al igual que el tema del sexo.

P- ... Pues, que es un medio poderoso y que es un medio de comunicación muy importante, pero que, sin embargo, no está usado (creo yo) correctamente, entonces cada vez va a peor" (P- D, E-2).

En cuanto a sus hábitos de visionario de televisión, el profesor-D normalmente suele verla a diario, alrededor de una hora y media o dos. Además, la ve en familia, poniéndose de acuerdo entre todos para la elección del programa que se va a visionar. En caso de que a alguien no le interese el programa que se ha elegido o prefiera ver otro puede hacerlo en otra televisión pequeña de la que disponen en otra habitación. La hora en que suele ver la televisión es la tarde-noche.

"E.- ¿Con qué frecuencia ves tú la televisión?
P - Yo diría que casi a diario, pero vamos, que tampoco le dedico mucho tiempo: puede ser una hora u hora y media o así aproximadamente..." (P-D, E-2).

En general, el profesor-D se inclina por las cadenas privadas frente a las públicas. Por orden de preferencia, sus canales favoritos son "Canal Plus", "La 2", "Antena 3" y, por último, "Tele 5" y "La Primera". El último

lugar lo ocupa "Canal Sur" del que solamente ve algunas películas. Los programas preferidos por este profesor son: las películas, los documentales y los musicales. Además, en las entrevistas aparecen referencias a programas concretos que le interesan encuadrados dentro de los deportivos y las series nacionales.

"P- ¿De preferencia? Vamos a ver.- "Canal Plus", "La 2", "Antena 3" y en último lugar, "Tele 5" (P-D, E-2).

Respecto al control de la televisión pública, opina que éste lo ejerce el Gobierno y que sobre todo se puede apreciar en los informativos ya que el modo de dar las noticias se suele hacer de forma favorable a los intereses políticos del momento. Se inclina por los informativos de las cadenas privadas ya que tienen otra forma de contar la noticia y le aportan una segunda opinión sobre el mismo tema. La información que el profesor considera como más válida es la que se forma a partir de la comparación que realiza entre los informativos de las distintas cadenas.

"P- ... pero al comparar.., empiezas, por ejemplo, viendo el telediario de "La Primera' (entonces ya sabes "de qué pie cojea", entonces ves luego otros informativos y te puedes formar tu propia opinión... a nivel personal' (P-D, E-2).

Las funciones más importantes que, para el profesor, cumplen los programas de televisión son: entretener, informar, manipular y la reproducción de las estructuras sociales.

"P- ¿La televisión? Pues, sobre todo, de entretenimiento me parece a mí y, también a nivel así divulgativo e informativo, pero sobre todo, de entretenimiento" (P-D, E-2).

Un aspecto que este profesor destaca sobre los programas de televisión es que más que formar lo que hacen es deformar a las personas, ya que, a horas de máxima audiencia, se emiten programas en los que aparecen lo que el profesor considera antivalores y que hacen que los televidentes terminen considerándolos normales.

En cuanto a la función más importante que cumple la publicidad, el profesor-D cree que es manipular y que los spots publicitarios son una forma de reproducción social de las estructuras. Por el contrario, opina que los anuncios aburren porque son demasiados, también deforman, como algunos programas de televisión, y no informan (a no ser que nos refiramos al producto en sí) y si lo hacen no suele ser completamente.

"E. - Por ejemplo, ¿manipula la publicidad?
P - Pues.... por lo menos lo intenta..."(P-D, E-1).

El profesor-D afirma que sí es selectivo a la hora de ver la televisión. Esta afirmación la basa en que es capaz de hacer otra cosa si no le interesa la programación de ese momento y además, suele utilizar guías y el periódico para seleccionar los programas que desea ver.

"E.- Cuando tú ves la televisión, ¿eres selectivo?
P - Procuro serio. Procuro serio, o sea, la puedo enchufar porque quiero entretenerme, y sí lo que hay no me gusta, pues o cojo una película o me pongo a hacer otra cosa"(P-D, E-1).

- Análisis de la imagen del profesor y la escuela ofrecida por la programación televisiva

El profesor-D, al preguntarle acerca de cómo tratan los medios de comunicación en general y la televisión en particular a la escuela, opina que o no aparecen suficientes noticias y cuando lo hacen es para resaltar los aspectos negativos. Por el contrario, sí cree que los medios de comunicación reflejan las decisiones políticas que están enfocadas a cambios en el sistema educativo. El profesor piensa que los medios no consideran importantes la labor diaria que los docentes realizan en sus clases, por lo que estos aspectos no aparecen reflejados como noticias.

"P- ... no creo que se trate demasiado, ¿no'?, y quizás debería hacerse un poco más; y la pena que me da, que cuando se habla de la escuela en los medios de comunicación, ya sea prensa o televisión, suele ser para hablar de algo negativo más que de algo interesante, o bien cuando se trata de resaltar algo que están haciendo los políticos, como por ejemplo, la Reforma, más que para resaltar, no sé, el trabajo que se está haciendo día a día..."(P-D, E-2).

La opinión que el profesor tiene sobre las noticias que aparecen en los medios de comunicación, referidas a los profesores, es similar a la que tiene sobre las noticias de la escuela. Para él, suelen aparecer más noticias negativas que positivas de las cuales sólo se suelen destacar agresiones tanto a profesores como a alumnos. Además, comenta que es difícil encontrar alguna noticia en favor del profesorado y la labor que desempeña.

" P - ¿ Los profesores? Pues, ya te digo igual, no creo que tengamos una..., o que demos un aspecto así muy positivo. Supongo que también son los tiempos que corren: se ve más lo negativo que lo positivo (..), o sea, casi siempre suelen aparecer cosas negativas (agresiones o bien a profesores o a alumnos), en fin, cosas que llaman la noticia, o sea, que llaman la atención; más que lo que es la labor diaria o algo positivo de la escuela"(P-D, E-2).

- Integración de la televisión en el currículum

El profesor-D opina que es importante que el estudio de la televisión esté integrado en el curriculum por el hecho de que es un medio que los niños están viviendo día a día, ante el cual permanecen una gran cantidad de horas y además porque es un agente educativo del cual no se pueden substraer. La inclusión de la televisión en el curriculum por parte del profesor se realizarla mediante una materia transversal desarrollada en ciertas áreas, principalmente en Lenguaje y en Conocimiento del Medio.

"P-... como materia transversal y en ciertas áreas, por ejemplo en Lengua, lo que ya te he dicho de análisis de la publicidad o de los recursos que utilizan los publicitarios, en Conocimiento del Medio pues podría ser una breve historia de la televisión como fenómeno tecnológico, y luego como análisis de los programas que se pueden emitir..." (P-D, E-3).

El profesor piensa que con la Reforma ya se están empezando a contemplar los aspectos referidos a los medios de comunicación audiovisual en el curriculum. Opina que se están incluyendo algunos temas sobre publicidad y recursos literarios que usan los publicistas, sobre todo en algunas áreas como Conocimiento del Medio. Concretamente, es en ésta donde más se trata el tema de la televisión y los medios de comunicación de masas.

De forma más específica, el profesor afirma que la televisión se refleja en el Diseño Curricular y en los Proyectos Curriculares, sobre todo a nivel de programaciones de algunas materias donde dice que detecta la presencia de dichos temas; sin embargo, aunque dice que sí aparecen, expone que este tratamiento no se hace en profundidad sino muy superficialmente, y que los temas que se tratan no son especialmente relevantes ya que, en su opinión, deberían tratarse problemas relativos a las conductas antisociales, al sexismo y a la escasa tolerancia que fomentan los programas televisivos.

" P - Bueno, algo se ha hecho ya desde el Diseño Curricular y luego también a nivel de Proyectos Currículares' algo se ha hecho y se nota. Se nota, cuando ves ciertas materias, ¿no'?, las programaciones de aula de ciertas materias, ves que existe ya... por lo menos esos temas se tratan"(P-D, E-2).

Otro punto destacado es que aunque la televisión se ve como un medio de comunicación no se insiste en la ideade ser críticos ante ella, sino que en cierto sentido incluso se llega a una mitificación de la misma, y no se trabaja la idea contraria que, por otro lado, sería la ideal.

Los aspectos que el profesor-D considera fundamentales y que deben estar reflejados en el curriculum son principalmente dos: la selección de programas y la crítica del contenido de dichos programas de televisión. Respecto al primer asunto, el entrevistado hace referencia a que la selección de los programas puede ser llevada a cabo tanto por los niños como por los padres. Por ello considera oportuno que a los primeros los forme la escuela y que los segundos, aunque asume que los adultos ya deben tener suficientes criterios para la selección, pueden necesitar apoyo y/o orientaciones de agentes externos como puede ser la Escuela de Padres.

"P- ... ante todo dos cosas: selección de programas, tanto por parte de los niños como de los padres y por otro lado la crítica del contenido de esos programas"(P-D, E-3).

El profesor cree que la integración de la televisión en el curriculum debe hacerse en función del nivel educativo en el que nos encontremos. Por ello, piensa que en Primer Ciclo de Primaria la escuela debería orientar tanto a niños como a padres en relación con la adquisición de una serie de hábitos de visionario de televisión (el profesor insiste sobre todo en las horas que los niños deben permanecer frente al televisor). Por el contrario, en los ciclos superiores piensa que la educación que se debe impartir ha de ir dirigida a fomentar en los alumnos la crítica personal de los programas que emite la televisión.

"P -... en el Primer Ciclo, como mucho, pues se podría hablar a los niños de que no es conveniente pasarse demasiado tiempo viendo la televisión (..) hablando también con los padres de ese tema, ¿no'?, entonces para que instauren una especie de hábito (..) de ver sólo un número pequeño de horas de televisión"(P-D, E-3).

Por último, el profesor-D no piensa que la manera de integrar la televisión en el curriculum dependa de la especialización del profesor. Por el contrario, cree que debería ser una materia transversal, de modo que en cada una de las asignaturas se trabajaría un poco, y por tanto no sería necesario un especialista en cuanto que casi la totalidad del profesorado trabajaría algo con este medio.

"P- Bueno, no demasiado, porque si va a ser una materia transversal, pues entonces realmente se va a tocar un 'Poquito"..., o sea, va a impregnar un poco el curriculum y las distintas áreas, o sea, que tampoco creo que sea eso propio de un único especialista, ¿no'?, y creo que casi todos (los profesores) podrían tocarlo"(P-D, E-3).

4.2.2. Los estudios de caso: contraste entre las visiones de los profesores

Una vez expuestas las creencias y percepciones que los profesores expresan con carácter individual, pasamos a establecer una contrastación entre las mismas. Para ello seguimos de nuevo la estructura - dimensiones de análisis- que hemos utilizado en la sección anterior, con objeto de poner de manifiesto tanto las ocasiones en las que aparece cierta disparidad de criterios como aquellas otras en las que encontramos homogeneidad y ciertas semejanzas entre los puntos de vista de los distintos profesores, las cuales son sometidas asimismo a consideración.

4.2.2.1. Creencias sobre medios de comunicación

En el Cuadro Nº 20 expresamos de modo sintético las creencias que sobre medios de comunicación manifiestan los profesores participantes en la fase 11 de nuestro estudio, incluyendo sus preferencias como receptores, la concepción que sostienen de los mismos, así como su consideración desde el doble papel de enseñantes y educadores.

	Profesora-A	Profesor-B	**Profesor-D**	Profesora-C
Preferencias receptor	- Televisión	Prensa	- Según finalidad(prensa, radio, televisión)	- **1'** Televisión y 2' Prensa
Visión medios enseñante	- Importancia de la radio y la prensa	Uso del periódico frente a la imagen dinámica de la TV - Introducción	- Limitación por falta de medios adecuados y suficientes	-Uso como apoyo a los contenidos - Importancia de enseñar

		progresiva y paulatinamente normalizada		***con***medios - Impacto de la imagen en movimiento
Visión educador	- Actividades de dinamización a nivel de centro	- Preocupación por contrarrestar influencia	- Preocupación por influencia ymanipulación	- Preocupación por exaltación de la violencia
Concepción de medios de comunicación	- Facilidad de percepción los mensajes de	- Los inmediatos(TV y radio) no dan oportunidad para el procesamiento de los mensajes	- Canales sociales para múltiples funciones(informa r entretener..	- Preferencia de prensa y TV para trabajar con alumnos
Necesidad de programas educativos	- Parrticipación de alumnos	- Afrontar manipulación y desventaja de la escuela - Propuesta de contenidos de los programas	- Desfase escuela-sociedad -Concienciación y colaboración - Niños selectivos respecto a lo que venteen y escuchan	- Formación de en alumnos críticos
Prensa	- Actividades periódico escolar y participación en periódico local	-Mayor potencialidad didáctica que otros medios de comunicación Disponibilidad en los centros	- Como receptora para información	- Medio preferido como receptor en 2º lugar, junto con radio
-Radio	- Utilidad y repercusión en desarrollo comunicación, expresión y comprensió oral, aumento vocabulario	- Manipulación de la información análoga a la de TV	- Como entretenimiento y relax	- Interés por los informativos

Cuadro Nº 20. Creencias sobre medios de comunicación

La síntesis de opiniones reunida en el Cuadro Nº 20 muestra cómo los profesores coinciden en expresar la necesidad de programas educativos, aunque desde diferentes perspectivas y aportando distintas ideas. De este modo, mientras que la profesoraA alude a la metodología que cree más adecuada para el desarrollo de los mismos, el profesor-B indica el contenido sobre el que, a su juicio, deberían tratar los programas.

También es interesante destacar cómo los profesoresB, C y D manifiestan su preocupación por contrarrestar la manipulación y la exaltación de la violencia y de modo global la influencia de la televisión, visiones que como educadores son en todo caso diferentes a las de la

profesora-A, que quizás no aprecie esta problemática como preocupante.

Por otro lado, son también los profesores-B, C y D quienes se refieren a la prensa como medio de comunicación preferido bien como receptores bien como profesionales de la educación, mientras que la profesora-A en este último caso considera más extensamente las ventajas de la radio.

4.2.2.2. Los profesores y los medios de enseñanza

Seguidamente incluimos en el Cuadro Nº 21 la síntesis de visiones referida a los medios de enseñanza.

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
- Caracterización	- Distinción entre medios del centro y del aula	- Falta de trabajo sistemático con medios audiovisuales informáticos y nuevas tecnologías. - Necesidad de adaptación.	- Medios como apoyo y complemento	Cada medio es usado con diferente finalidad - Mayor adecuación en Conocimiento del Medio, Educación Física, idimas, Lenguaje. - Necesidad de adaptación a diferentes niveles. - Importancia de la evaluación.
Los más usuales	- Libro de texto - Láminas - TV y vídeo - Ordenadores - Diapositivas - Materiales propios del área (mapas, esferas..)	- Libro de texto y demás medios textuales - prensa - TV y vídeo - Material manipulante - Materiales propios del área	- Libros de texto - TV y vídeo - Diapositivas y montajes de elaboración propia - Prensa - Fotocopias	- Libro de texto - Pizarra - Diapositivas - Material de elaboración propia - TV y vídeo
Opinión sobre dotación	- Insuficiente por el tamaño del centro	- Aceptable en cuanto a lo imprescindible - Insufuciente en variedad, cantidad, mantenimiento y continuidad de utilización	- Uso generalizado de medios, incluso informáticos	- Gasto excesivo - Necesidad de ordenadores, retroproyector, cámara de vídeo
Procedencia del material	- Préstamo CEP, intercambio	- Preparación y aportación de los propios profesores	- Colaboración de la Asociación de Padres y de toda la comunidad	- Según tres criterios: alumnos a los que van dirigidos, utilidad

				inmediata y posibilidades económicas del centro
Decisiones relativas a organización	- Reuniones de ciclo - Turnos de utilización - Distribución horaria	- Necesidad de mayor coordinación con CEP	- problemática por la entrada en vigor de la LOGSE	- Establecimiento de turnos - Importancia de flexibilidad
Opciones de distribución	- Centralización combinada con descentralización de materiales didácticos propios de aula	- Descentralización pro el reducido tamaño del centro	- Centralización	
Dependencias e instalaciones específicas	- Jefe de estudios (coordinación y dinamización)	- Jefe de estudios - Adquisición de supervisor o administrativo de apoyo	- Dirección como coordinadora de iniciativas	

Cuadro Nº 21. Medios de enseñanza

Aunque las diferencias entre los diferentes profesores son muy importantes, apreciamos cierto acuerdo en la mención de los medios de enseñanza más usuales y en menor medida en cuanto a la necesidad de adaptación.

4.2.2.3. Visión de la televisión

Para examinar la visión que tienen del medio televisivo los profesionales de la educación, en el presente estudio manejamos un triple ámbito de análisis (el profesor educador, enseñante y televidente), el cual queda completado con sus visiones acerca de la integración curricular de la televisión y la imagen que aprecian en ella de la escuela y de sí mismos como profesores.

a) Los profesores del estudio como enseñantes con TV en áreas y materias curriculares

En el Cuadro Nº 22 mostramos la síntesis de la primera de las dimensiones referida a la televisión que venimos *utilizando en este análisis.*

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
Enseñanza con televisión en áreas y materias curriculares	- Múltiples posibilidades	- necesidad de material videográfico adecuado y de	- Posibilidad superinteserante - Tarea difícil por la asociación tv-	- Ruptura de la rutina habitual del aula e incremento de interés de los

		calidad y mayor coordinación organizativa	entretenimiento	alumnos por el tema
Opinión de la televisión como medio didáctico	- Positiva, por su contribución a análisis crítico y reflexión personal, enriquecimiento de vocabulario y fluidez verbal, aumento de conocimientos...	- Ambivalente: negativa por programación y dificultades prácticas y positiva por la Televisión Educativa y los documentales	- Importancia, influencia y repercusión - El mejor recurso didáctico fuera de la clase (programas educativos, informativos	- El medio audiovisual más útil
Aprendizaje que promueve la televisión	- Pasivo, aunque podría ser activo según las estrategias didácticas desarrolladas	- Pasivo, sin interacción profesor-alumno ejercitación o feedback evaluador - Diferido y reforzante	- Depende del uso que se haga de la TV	- Pasivo, vicario, mediado y receptivo, aunque depende de su uso
Criterios de elección	- Interés y nivel de los alumnos	- Adecuación al propósito del profesor - Sistematización: potencialidad didáctica, necesidad, calidad educativa	- Diferenciación entre momentos de ocio y formación	- Adecuación del material didáctico - Cuidado con contenidos y valores de los programas, por la opinión de los padres
Uso de la televisión y vídeo en la clase	- Metodología participativa: intervención de alumnos en elección y manejo simple - Usos según unidad didáctica, preferentemente como refuerzo, y trabajo de temas de actualidad	- Importancia de la realización de actividades complementarias - Requisito de coordinación con contenidos - Uso de la televisión educativa, visionado de programas, análisis de mensajes televisivos	- Puede ser un tiempo de “relax” - Necesidad de comentario, planificación y conexión con contenidos - Utilización con un fin concreto - Uso televisión educativa	- Realización de actividades muy diversas - Dificultad por interés de los alumnos y por adaptación de documentos a público infantil - Uso visionado de películas y análisis de mensajes televisivos
Uso/no uso en clase según materias	- Lengua, sociales	- Conocimiento del Medio, Educación Física	- Sociales, historia, arte	- Lengua, Educación Física, Geografía
Funciones y programas más adecuados para la enseñanza con televisión	- Motivación, presentación de información y reforzamiento - Deportivos, informativos, documentales, algunas películas	- Motivación, presentación de información y reforzamiento - Deportivos, informativos, documentales, algunas películas	- Motivación y reforzamiento - Informáticos y documentales	- Motivación, presentación de información, reforzamiento y evaluación inicial - Documentos informativos y telefilms
Formación y desarrollo profesional	- Escasez de atención de la administración - Utilidad de iniciativas y necesidad de	- No existe la necesidad de entrenamiento específico a diferencia de la enseñanza sobre	- Necesidad de formación de cuanto a unos didácticos y aplicación curricular	- Formación por iniciativa e inquietudes personales

	apoyos - Posibilidad de que la TV sea la formación	televisión	- Teórico-práctica - Utilidad de cursos y seminarios sólo si llegan al aula y se difunden entre colegas	
Aspectos organizativos	- Problemática del excesivo número de alumnos - Dificultad de acceso al aula de audiovisuales - Insuficiente dotación de TV y vídeo	- Falta de material - Mayor dificultad, tiempo y esfuerzo - Gestión económica de recursos - Disponibilidad y funcionamiento - Adquisición programas CEP	- Planificación con antelación para la reserva de la sala de audiovisuales - Demanda de materiales y medios - Escasez de presupuesto	- Insuficiencia de espacio del aula habilitada para el visionado de TV y vídeo

Globalmente los profesores expresan tanto ventajas como inconvenientes acerca del uso de la televisión como medio, tal como se aprecia en el Cuadro Nº 22, siendo los profesores B y D y la profesora A quienes aportan argumentos didácticos y organizativos al respecto a lo largo de sus entrevistas.

Es interesante destacar, por otro lado, la coincidencia entre el conjunto de los profesores respecto al uso de la televisión y el vídeo en la clase, puesto que aluden a estrategias metodológicas muy similares, del mismo modo que en cuanto a las funciones **y** programas más adecuados para la enseñanza con televisión y el aprendizaje que promueve la televisión.

b) Los profesores participantes como educadores en actitudes y valores con programas de TV

En el Cuadro Nº 23 sintetizamos las ideas que los profesores de la fase 11 del estudio vierten acerca de la educación en actitudes y valores con programas de televisión.

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
Tendencias promoción valores	- Influencia muy importante en valores negativos: violencia, sexualidad, drogadicción... - Posibilidad de desarrollar cooperaci-ón, respeto y solidaridad	- Mensajes contradictorios (positivos y negativos) - La TV no origina problemática social ni valores negativos	- Necesidad de separar lo válido de lo que no lo es - Valores ocultos y encubiertos	- Reflejo de la sociedad, p.ej, en el binomio mujer-publicidad - Favorecer conductas antisociales, xenofobia, y violencia son los valores más negativos
Programas y	- Algunos	- Existen	- Aunque es	- Factores

publicidad	programas contribuyen a deformar - La publicidad fomenta actitudes consumistas y sexistas	programas tendenciosos, manipulantes y neutros - La publicidad sirve para vender	necesario diferenciar, en ambos información, manipulación, entretenimiento u reproducción social	negativos asociados al excesivo número de horas de visionado de TV
Niños, adolescentes y adultos como televidentes	- Diferencia entre niveles socioculturales y procedencia - En general no son muy selectivos y están muy influenciados	- Diferencia entre niveles socioculturales - Televidentes "adicción" que pueden ser fácilmente manipulados	- Violencia y agresividad de los niños en los recreos - Uso de los adultos como "guardería" para sus hijos	- El poder de la TV es mayor sobre los niños, pero ni estos ni los adultos suelen ser selectivos
Enseñanza sobre televisión, comunicación audiovisual y visionado crítico de televisión	- Debe ser tarea de los padres secundariamente de la escuela - Conocimiento sobre TV como medio de comunicación (funcionamientos y técnica) - Actividades de tipo teórico y práctico	- Temática dispersa - Novedad, no inclusión como contenido en los libros de texto y pertenencia a varias áreas curriculares - Adecuada en Ed. Primaria, Secundaria, de Adultos y Escuela de Padres	- Inclusión como "hilo conductor" en las diferentes materias - Afinidad con educación práctica y visual - Contenidos: información, crítica, juicio de valor y acceso a la información - Objetivo: potenciar capacidad crítica y selectiva	- Debe ser tarea de padres aunque la escuela puede influir positivamente para que los niños sean más críticos - Podría ir dirigida a soluciones para prevenir problemas causados por exceso de TV
Estrategias	- Análisis de programas y publicidad - Consejos de los profesores sobre programas...	- Lectura de imágenes televisivas para evitar manipulación - Aparición de temas transversales en programación infantil	- Relación estrecha entre padres-profesores - Combinación teoría-práctica	- Selección de programas, aumento de conductas imaginativas, reducción de efectos comerciales
Formación y desarrollo profesional	-Insuficientemente formada	- Deficiencia de formación - Necesidad de cursos y apoyo	- Debería contar con sustento teórico completado con práctica	- Idem uso TV como medio
Aspectos organizativos	- Idem uso TV como medio	- Convivencia de profesor que dinamice y coordine - Problemática de preparación de clase y ausencia de material audiovisual "ad. Hoc" para enseñanza sobre televisión	- Problemática de coordinación entre distintos colectivos y causas de tipo económico, tiempo y espacio - Mayor conexión entre lo establecido por Administración y la realidad de los centros	- Idem uso TV como medio

Cuadro Nº 23. Visión de los profesores como educadores en actitudes y valores con programas de televisión

Los profesores expresan que la formación actitudinal de niños, adolescentes y jóvenes es tarea compartida entre los padres y la escuela, por lo que la enseñanza *sobre* televisión sólo secundariamente debe ser llevada a cabo en ésta. En la misma línea, apreciamos cierto acuerdo respecto al reconocimiento de la promoción de valores- tanto positivos como negativos- en televisión entre los profesores A, B y C, así como afinidad entre los dos primeros en cuanto a diferencias socioculturales entre niños televidentes.

c) Los profesores como televidentes

A continuación en el Cuadro Nº 24 expresamos de modo sintético los diferentes perfiles que los profesores participantes en la presente investigación tienen como público telespectador.

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
Preferencias por programas y canales	- Informativos, cine y musicales - Antena 3, La primera, Canal Sur y La 2 - Prefiere la TV privada	- Cine, partidos de baloncesto, informativos y documentales - La 2 y Canal Sur	- Informativos, documentales y esporádicamente cine - Ninguna cadena favorita - Prefiere prensa y radio	- Cine, documentales y musicales - Canal Plus, La 2 y Antena 3 - Prefiere las cadenas privadas
Selección y hábitos de visionado	- En familia, entre dos y tres horas diarias	- No posee hábito definido Se considera televidente selectivo	- Ve muy poco TV - Se considera televidente selectiva	- En familia entre una y dos horas diarias - Se considera televidente selectivo
Indicaciones cualitativos de evaluación positiva de programas	- Que faciliten la adquisición de conocimientos, promuevan el debate, aumenten el vocabulario, e interesen a todos los miembros de la familia	- Que posean al manos cierta calidad estética	- Que sea fácil discernir las señales ideológicas de los temas que tratan	- Que no estén presentes violencia, sexo o antivalores a horas de máxima audiencia

Cuadro Nº 24. Visión de los profesores como televidentes

Como se aprecia en el Cuadro Nº 24, los profesores B y C muestran perfiles similares respecto de sus hábitos de visionario de televisión. Además, todos afirman preferir el cine en televisión, los informativos

(profesores-A, B y C) y los documentales (profesores-B, C y D). Curiosamente éstos examinan los indicadores de evaluación positiva de programas a través de rasgos negativos.

d) Análisis de la imagen de profesor y escuela ofrecida por la programación televisiva

Brevemente en el Cuadro Nº 25 indicamos las principales ideas que los profesores participantes manifiestan en cuanto a la percepción de su propia profesión en el medio televisivo.

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
Imagen de escuela	- Conclusión y desorientación de la sociedad debido a la generalización de la información - Manipulación de noticias, al igual que en prensa y radio	- Tópicos y estereotipos escolares, no la realidad educativa. Cierta distinción entre diferentes tipos de escuela - Reflejo de aspectos extremos - tres tipos de imágenes: ideal, "noticiable" y propagandística	- Muy escasas apariciones, y en esas ocasiones el tratamiento es superficial - Referencia a la imagen propagandística (nuevas medidas legislativas o modificaciones de regulaciones existentes)	- No aparecen suficientes noticias y si lo hacen es para resaltar aspectos negativos - Referencia a la imagen propagandística (decisiones políticas), ya que la labor diaria no es noticiable
Imagen de profesor	- Imagen escasamente veraz - Desamparo respecto a los padres y a la administración	- Imagen aceptable, por tratarse de que predomina actualmente la sociedad	- Imagen irreal en películas - Destacan aspectos negativos de la profesión (depresiones stress...)	- Imagen más negativa que positiva - Destacan, p. Ej. Agresiones

Cuadro Nº 25. Visión de la imagen de profesor y escuela ofrecida por la programación televisiva

Los profesores muestran acuerdo en percibir que tanto la publicidad como la programación televisiva deforman la profesión de enseñante, dado que sólo aparece una imagen superficial y estereotipado de la educación y una generalización de la información (a pesar que uno de los profesores aprecie cierta distinción entre diferentes tipos de escuela). Son los profesores-B, C y D quienes perciben una imagen

propagandística de la escuela en televisión, y, también estos últimos, una imagen negativa e irreal de profesor.

e) Los profesores del estudio y la integración de la televisión en el curriculum

Finalmente en el Cuadro Nº 26 incluimos la consideración del estudio de la televisión en el curriculum de los cuatro profesores así como demandas, sugerencias y propuestas de mejora que éstos han juzgado útiles para la integración curricular del medio televisivo.

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
Consideración	- Materia transversal cuyos contenidos deberán acordarse desde cada una de las asignaturas	- Materia transversal y en el horario lectivo normal - Adecuada en Primaria y sobre todo en Secundaria - En primaria, integración en Lenguaje, Conocimiento del medio y Educación Plástica y Visual	- Materia transversal en Primaria y optativa en Secundaria (Comunicación audiovisual) - Integración en materias como lengua y sociales	- Materia transversal - Integración en Lenguaje y Conocimiento del medio - Por la Reforma se incluyen algunos temas; se reflejan en Diseño Curricular y Proyectos Curriculares superficialmente

	Profesora A	**Profesor B**	**Profesora c**	**Profesor D**
Demandas y sugerencias	- No reducción a aspectos técnicos, sino formación de televidentes selectivos y análisis críticos de mensajes	- Diseño y producción de programas educativos con correspondencia estrecha entre lenguaje textual y lenguaje AV - Facilitar canales de distribución - Evaluación previa en el CEP a modo de “filtro” de los programas de TV	- Inclusión de programas televisivos en las programaciones de aula de manera flexible	- Inclusión en las programaciones de problemas relativos a conductas antisociales, sexismo y escasa tolerancia - Necesidad de llegar a ser críticos y desmitificar el medio
Propuestas de mejora	- Necesidad de programación previa - Importancia de la formación de profesores - Dotación de profesor especializado en	- Introducción de TV por cable y existencia de canal educativo - Enfoque hacia la educación audiovisual y uso de la TV como apoyo a los temas	- Uso de la TV a modo de “hilo conductor” en diferentes materias, con adaptación a los planteamientos de cada una	- Enfoque hacia la selección de programas y crítica del contenido de los mismos diferencias según el nivel educativo, pero no según la

	medios al centro	transversales		especialización del profesor
Fórmulas organizativas adecuadas	- Distribución flexible del horario - Mayor dotación - Ampliación de los espacios	- Centralización con uso muy autónomo y flexible de los medios	- Utilidad de un inventario - Mayor coordinación a nivel humano y mayor dotación - Necesidad de un centro de recursos	- Importancia de flexibilidad de uso

Cuadro Nº 26. Visión de la integración de la televisión en el curriculum

No existen discrepancias entre los cuatro profesores de los estudios de caso por lo que respecta a la consideración del análisis de la televisión en el curriculum: nos encontramos ante una materia transversal, siendo las áreas más afines para la integración curricular Lengua, Conocimiento del medio social o Ciencias Sociales y Educación Plástica y Visual (o Educación Artística).

Los profesores aluden a propuestas, iniciativas y acciones de mejora formativas, organizativas y curriculares muy variadas, coincidiendo en el enfoque hacia la educación audiovisual y el uso de la televisión como medio didáctico. Al diseño **y** producción de programas de TV - y la evaluación de los existentes- en la doble vertiente de fomentar el análisis crítico de la TV (enseñar **sobre** TV) y el uso de la TV como medio (enseñar **y** educar **con** TV) se unen diferentes fórmulas organizativas que comparten la idea de la flexibilidad (profesores A, B y D), así como la demanda de mayor dotación (profesoras A y C). A todo ello se añade como sugerencia que el análisis de la programación televisiva se incluyese en las programaciones de aula de modo explícito (profesores C y D) y en horario lectivo normal (profesor B) de cara a su progresiva normalización.

4.2.3. Descripción general de la visión de los profesores en base a la codificación en AQUAD

A continuación se presentan los resultados de la codificación del material de campo de los cuatro profesores que han participado en la parte cualitativa del estudio, correspondiente a la fase 11 de la investigación.

En primer lugar mostramos e interpretamos las *Matrices de frecuencias de aparición de códigos* individuales de cada uno de los

cuatro profesores entrevistados en nuestro estudio. A partir de ellas se comentan tanto las categorías que se repiten en un número de fragmentos más elevado como los meta-códigos más frecuentes, de acuerdo con la agrupación conceptual que hemos incluido en el Anexo Nº 5, sintetizada aquí en el Cuadro Nº 27. En un segundo momento, se realiza un contraste de los resultados de las conversaciones de los profesores. Incluimos una matriz de resultados globales en la que se distinguen las frecuencias de aparición de los 15 meta-códigos en los diferentes casos, así como una matriz de frecuencias de aparición de categorías para cada uno de los meta-códigos, comparándolos en el material de campo del conjunto de los distintos profesores.

	META-CÓDIGOS
DPR	ASPECTOS PERSONALES Y DESCRIPTIVOS DEL PROFESOR
DCE	CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CENTRO
VIR	VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO RECEPTOR
VIP	VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN
MED	MEDIOS DE ENSEÑANZA
ECT	ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN
EST	ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN
EAV	EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CON/SOBRE TELEVISIÓN
TVC	TELEVISIÓN Y CURRICULUM
PUB	PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN

VIS	VISIÓN DE PROFESOR Y DE ESCUELA QUE TRANSMITE LA TELEVISIÓN
FDP	FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL (PRT PROFESOR TELEVIDENTE
ORG	ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA
OTR	OTROS

Cuadro Nº 27. Meta-códigos para el análisis de datos cualitativos

En segundo lugar hemos llevado a cabo una serie de *Búsquedas exploratorias* examinando los códigos y meta-códigos del conjunto de los profesores entrevistados con el propósito de obtener de este modo hipótesis que posteriormente nos permitiesen conseguir averiguar datos acerca de la existencia de asociaciones entre los mismos. Dichas búsquedas se han realizado empleando el programa AQUAD 3.O., procediendo a obtención de Listas de palabras, Matrices de "categorías x códigos singulares", Inclusiones, Superposiciones, y Secuenciaciones.

En tercer lugar hemos procedido al contraste de *hipótesis* una vez adaptadas las formulaciones a alguno de los tipos prefijados del programa. Se ha utilizado la estructura más indicada en cada caso para la prueba de relaciones de significado, adoptando la forma de hipótesis tipo 1, fundamentalmente, y en menor medida tipos 2, 4 y 12 (para parejas de códigos) y 3 y 5 (para ternas). El procedimiento seguido para la declaración de las hipótesis ha variado, aunque básicamente han sido obtenidas hipótesis derivadas de las búsquedas exploratorias del material de campo. Realizamos hipótesis representativas de la visión que con carácter individual poseen los profesores acerca de la enseñanza con/sobre televisión y posteriormente analizamos las coincidencias entre todos los profesores participantes en la verificación de algunas hipótesis.

En cuarto lugar nos hemos basado en los procedimientos del álgebra booleana para realizar comparaciones cualitativas de los casos,

utilizando la opción de *Minimalización* del programa de ordenador AQUAD 3.0.

Para complementar el análisis de datos cualitativos establecemos una serie de condiciones presentes en la determinación de un efecto o criterio seleccionado, que en nuestro caso es el uso de la televisión en la práctica, y que incluye la frecuencia de uso, las actividades descritas, así como los proyectos de experimentación y las experiencias precisadas por los profesores a lo largo de las entrevistas.

4.2.3.1. Análisis de matrices de frecuencias de códigos

Dentro de este apartado incluimos una serie de matrices en las que se reflejan las frecuencias de aparición de los códigos en las entrevistas que se han llevado a cabo con los profesores.

En forma de matrices de frecuencias de categorías de cada uno de los profesores (Nº 1 a Nº 4), mostramos en cada una de las celdas un metacódigo (en la parte superior izquierda y en negrita) y los códigos que lo componen, ambos con su correspondiente frecuencia de aparición.

Seguidamente dentro del contraste de resultados de las conversaciones encontramos dos tipos de matrices. El primero (Matriz Nº 5) está compuesto por los meta-códigos (uno en cada fila) comprendiendo la frecuencia de aparición y el porcentaje correspondiente respecto del total en cada uno de los profesores (uno en cada columna). Además aparecen el total de frecuencias, tanto por profesores como por categorías (incluyendo dentro de esta última el porcentaje referido al total de las frecuencias). El segundo tipo de matriz (Nº 6 a Nº 17) muestra cada metacódigo con los códigos (uno en cada fila) por los que se encuentra compuesto. Los resultados correspondientes al material de cada profesor están representados en una columna, dividida a su vez en frecuencia y porcentaje. Al igual que en la anterior, señalamos los totales tanto por profesores como por códigos.

4.2.3.1.1. Resultados profesores

- Profesora-A (MDB)

ANT. 2	ASI: 4	CAR: 2	CME: 1	CRP: 0
DES: 5	EDO: 1	EXO: 2	TIT. 2	SEX: 1
SIA: 1				

DCE: 32

BUP: 8	CEC: 2	CEG: 9	CEN: 1	CEE: 0
DIP: 1	CER: 1	COE: 2	EBU: 3	EXF: 3
MER: 0	NIV: 2			

VIR: 20

APA: 1	AVI: 0	D16:4	ERA: 15
NOM: 0	TVT. 0		

VIP: 31

364: 1	AMA: 5	CEU: 0	CIM: 4	COM: 0
EMC: 3	EUM: 1	IVN: 3	LPR: 0	MBN: 13
MMT: 0	NES: 1	PRO: 0	REC: 0	

MED: 121

ACM: 1	ADM: 5	AIA: 4	AIN: 4	ALM:
AMN: 5	AMU: 2	DLN: 11	APL: 18	BBC: 1
BMT: 10	CAD: 33	CCV: 0	CEM: 4	CEO: 10
CMM: 1	CPA: 0	FIM: 3	FRF: 1	IEM: 6
LTC: 1	MI2: 5	MDA: 2	MVA: 2	RMN: 0
UDI: 1	USM: 0			

ECT: 64

8OC: 13	AAT: 2	AEV: 1	APP: 3	APT: 5
AVV: 10	CPT: 3	ECE: 3	FRT: 5	ITO: 3
PRC: 16	TEV: 0	UST: 0		

EST: 75

2OM: 0	AAC: 19	AAI: 14	ACO: 19	ACS: 14
ASC: 2	CDM: 6	ICA: 1		

EAV- 96

AAN: 1	ACR: 3	ACE: 3	ADL: 26	ALP: 31
APM: 10	EAL: 2	FAA: 12	IMT: 3	ITV: 4
NSE: 1	PTV: 0			

PRT: 54

ICM: 2	20E: 19	A3C: 5	AEP: 0	AIM: 7
ATV: 3	BAP: 0	BPE: 0	COI: 1	HOR: 5

MRM: 2	SMT: 4	TVI: 2	TVP: 2	TVM: 2
TVC: 24				
2EF: 1	ACI: 4	ACT: 1	CLT. 0	ACX: 7
AFM: 2	BVA: 1	CCL: 8	DID: 0	ITF: 0
PUB: 17				
AII: 9	APU: 0	APX: 0	EPI: 2	PCM: 6
VIS: 21				
ANR: 0	CCM: 4	CEA: 0	DNO: 3	NOE: 8
NOP: 4	PIT: 2	TVN: 0		
HCI: 0				
FDP: 20				
ACF: 0	ACL: 0	AFP: 1	FOM: 1	AIE: 1
APF: 2	BFI: 0	CAC: 4	CEF: 5	CEB: 4
FCA: 2	FOD: 0	FON: 0	RMC: 0	
ORG: 157				
AA,A: 3	AAD: 4	ACN: 11	AAV. 10	AAE: 6
CSI: 4	ACU: 7	ADI: 12	ACC: 2	AGM: 2
AIF: 4	DHA: 4	AIO: 4	AM2: 3	AIM: 12
AND: 2	API: 7	BDC: 12	BLTD: 0	CCE: 26
CET. 1	CEI: 2	CEP: 2	PRM: 0	JEC: 17
ORC: 0				
OTR: 50				
ACA: 1	ACD: 10	ACP: 21	AET: 2	AGT: 3
ALC: 3	AMC: 3	AMR: 4	CCP: 1	DPA: 2

Matriz de frecuencias de categorías Nº 1. Resultados de la codificación del material de campo de la profesora A

Como se observa en la Matriz de frecuencias de categorías Nº 1, obtenida a partir de las entrevistas realizadas a la profesora A, el aspecto que más se ha repetido a lo largo de las mismas ha sido el referido a *Medios, equipos e instalaciones (como biblioteca, talleres) disponibles en el centro (CAD),* habiendo aparecido en 33 ocasiones. A continuación, el segundo código con mayor frecuencia es *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación ...)* (ALP) con 31 apariciones. En tercer lugar, son numerosas las ocasiones (26 veces) en que la profesora A hace referencia tanto a

Niños, adolescentes y adultos como televidentes (ADL) y *Mantenimiento de buenas relaciones entre el CEP y el centro y disponibilidad de materiales (adquisición, inventario, intercambio y préstamo* ...) (CCE).

Además de los códigos anteriormente señalados, en las entrevistas mantenidas con la profesora-A, a menudo menciona temas referidos a *Actividades y materiales para conocer y usar el medio televisivo (AAC), Estrategias y condiciones para la enseñanza de la Comunicación Audiovisual y el análisis crítico de programas (ACO), Efectos negativos* **y** *positivos de la televisión (20E), Funciones y tareas del Jefe de Estudios en relación con medios y materiales* (JEC) con una frecuencia de aparición de 19 los tres primeros y de 17 el último.

En referencia a los temas globales que se han tratado en las entrevistas con la profesora-A, el metacódigo más abordado ha sido *ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA* (ORG) haciendo referencia a él en un total de 157 ocasiones. Dentro de él, se ha centrado sobre todo en el *Mantenimiento de buenas relaciones entre el CEP y el centro y disponibilidad de materiales (adquisición, inventario, intercambio y préstamo* ...) (CCE), con 26, y *Funciones y tareas de Jefe de Estudio en relación con medios y materiales* (JEC), con 17. Le siguen con una frecuencia de 12 *Competencia del equipo directivo en la toma de decisiones sobre aspectos económicos y materiales* (A D*I), Percepción acerca de la dotación del centro* (BDC) y *Descentralización del material* (AMH). Y a continuación *Adquisición de material según necesidades* (ACN), con 11 *y Características espaciales de las aulas de Audiovisuales e Informática* (AAV), con 1 0.

El segundo gran metacódigo que destaca es el referido a *MEDIOS DE ENSEÑANZA* (MED) en el que los códigos que lo componen se repiten en 121 ocasiones. Con 33 apariciones son los *Medios, equipos e instalaciones (como biblioteca, talleres) disponibles en el centro* (CAD) el tema más señalado por la profesora. Además, en este mismo metacódigo, aparecen otros códigos que, aunque no con la importancia que el anterior, es interesante destacar. Entre ellos encontramos los que hacen referencia a *Dificultades para el uso de medios de enseñanza, de comunicación y nuevas tecnologías en la práctica (DLN), Frecuencia de uso de medios y materiales (BMT), Procedencia de los medios, materiales y equipos* (CEO) y *Cantidad de medios y materiales existentes en el centro y en las clases* (ALM) con una representatividad de 11, 1 0, 1 0 y 8 respectivamente.

Para concluir el análisis de las categorías halladas en el conjunto de las entrevistas de la profesora-A destacamos el metacódigo *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* (EAV) con 96 apariciones. Dentro de él *son Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación*...) (ALP) y *Niños, adolescentes y adultos como televidentes* (ADL) los aspectos mas repetidos (31 y 26), seguidos en menor medida por las *Acciones de la familia en la educación sobre televisión* (FAA), con 12 y el *Tratamiento de temas transversales y promoción de actitudes positivas por parte de la televisión* (APM) con 1 0.

Profesor-8 (AGA)

En la matriz que sigue a continuación se recogen las frecuencias de aparición de códigos obtenidas a partir de las entrevistas que se han mantenido con el profesor-B.

10) Consultados

DPR: *33*				
ANT: 1	ASI: 11	CAR: 4	CMIE: 0	CRP: 3
DES: 6	EDO: 1	EXO: 3	TIT. 2	SEX: 1
SIA: 1				
DCE: 32				
BUP: 4	CEC: 7	CEG: 6	CEN: 1	CEE: 3
DIP: 0	CER: 0	COE: 0	EBU: 3	EXF: 7
MIER: 0	NIV: 1			
VIR: 36				
APA: 1	AVI: 2	DI6: 9	ERA: 20	HCI: 2
NOM: 2	TVT. 1			
VIP: 54				
364: 0	AMA: 9	CEU: 9	CIM: 1	*COM: 5*
EMC: 1	EUM: 12	IVN: 4	LPR: 1	MBN: 5
MMT: 4	NES: 1	PRO: 1	REC: 1	
MED: 183				
ACM: 1	ADM: 5	AIA: 5	AIN: 0	ALM: 8
AMN: 6	AMU: 4	DLN: 14	APL: 12	BBC: 18
BMT. J9	*CAD. 16*	*CCV. 6*	CEM: *9*	*CEO: 10*

CMM: 15	CPA: 4	FIM: 2	FRF: 0	IEM: 1 1
LTC: 12	MI2: 1	MDA: 2	MVA: 0	RMN: 0
UDI: 3	USM: 0			
		ECT: 62		
80C: 5	AAT.- 2	AEV: 1 1	APP: 1	APT: 4
AVV- 7	CPT. 6	ECE: 2	FRT. 8	ITO: 6
PRC: 8	TEV: 1	UST: 1		
		EST: 43		
2OM: 2	AAC: 7	AAI: 1	ACO: 8	ACS: 11
ASC: 3	CDM: 8	ICA: 3		
EAV, 87				
AAN: 0	ACR: 12	ACE: 2	ADL: 21	ALP: 21
APM: 19	EAL: 3	FAA: 7	IMT: 2	ITV: 0
NSE: 0	PTV: 0			
PRT: 82				
ICM: 7	20E: 28	A3C: 8	AEP: 0	AIM: 15
ATV- 6	BAP: 2	BPE: 1	COI: 3	HOR: 8
MRM: 1	SMT. 0	TVI: 0	TVP: 2	TVM: 1
TV :				
2EF: 0	ACI: 4	ACT: 1	CLT. 0	ACX: 7
AFM: 2	BVA: 2	CCL: 9	DID: 10	IT'F: 0
		PUB: 36		
All: 6 APU: 4	APX: 2	EPI: 5	PCM: 19	
		VIS: 22		
ANR: 2	CCM: 3	CEA: 1	DNO: 3	NOE: 6
NOP: 4	PIT: 0	TVN: 3		
		FDP: 46		
ACF: 2	ACL: 5	AFP: 1	FOM: 0	AIE: 1
APF: 4	BFI: 7	CAC: 9	CEF: 4	CEB: 5
FCA: 6	FOD: 2	FON: 0	RMC: 0	
		ORG: 79		
AAA: 0	AAD: 8	ACN: 5	AAV: 1	AAE: 1
CSI: 0	ACU: 0	ADI: 3	ACC: 3	AGM: 5
AIF: 0	DHA: 0	AIO: 2	AM2: 1	AMH: 3
AMJ: 4	API: 2	BDC: 8	BUD: 0	CCE: 2

CET: 4	CEI: 1	CEP: 7	PRM: 12	JEC: 6
ORC: 1				
		OTR: 29		
ACA: 6	ACD: 6	ACP: 6	AEI: 2	AGT: 0
ALC: 0	AMC: 3	AMR: 0	CCP: 0	DPA: 6

Matriz de frecuencias de categorías Nº 2. Resultados de la codificación del material de campo del profesor-B

En ella destaca en primer lugar *Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E), que con 28 apariciones es el código que más serepite con una relativa diferencia con respecto a los restantes- que lo hacen con una frecuencia de 21-. Sin embargo, existen otra serie de códigos que aunque se reiteran en un número de ocasiones menos elevado es necesario también resaltar ya que, observando la Matriz Nº 2, podemos deducir su relevancia para el profesor. De esta forma, *Niños, adolescentes y adultos como televidentes* (ADL) y *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación*...) (ALP) aparecen con 21, *Medios de comunicación preferidos y hábitos de recepción de mensajes* (ERA) con 20. Encontramos con 19 los *códigos Tratamiento de temas transversales y promoción de actitudes positivas por parte de la televisión (APM), Frecuencia de uso de medios y materiales* (BMT) y *Carácter y funciones de la publicidad (información, manipulación*... (PCM), mientras que le sigue *Criterios para la selección de los medios y materiales de enseñanza*(BBC) con 18.

Por otro lado, el metacódigo más destacado, con gran diferencia con respecto a los catorce restantes, es *MEDIOS DE ENSEÑANZA* (MED) en el que los códigos que lo componen se repiten 183 veces. En él hemos de señalar como más habituales los referidos a *Frecuencia de uso de medios y materiales* (BMT) con 19, *Criterios para la selección de los medios y materiales de enseñanza* (BBC) con 18, *Medios, equipos e instalaciones (como biblioteca, talleres) disponibles en el centro*(CAD) con 16, *Mayor esfuerzo por parte del profesor (preparación, medios complicados* ...) (CMM) con 15 y *Dificultades para el uso de medios de enseñanza, de comunicación y nuevas tecnologías en la práctica*(DLN) con 14.

El segundo tema que aparece con más reiteración en las entrevistas del profesor-B es el referido a la *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* (EAV), que encontramos con una frecuencia total de 87. Dentro de él podemos destacar las alusiones

que el profesor hace con referencia a *Niños, adolescentes y adultos como televidentes* (ADL) y *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación...)* (ALP) en 21 ocasiones cada uno, además de las 19 en las que se refiere al *Tratamiento de temas transversales y promoción de actitudes positivas por parte de la televisión (APM).*

El tercer lugar está ocupado por el metacódigo *PROFESOR TELEVIDENTE* (PRT) con una frecuencia de 82, y donde podemos apreciar que son los códigos referidos a *Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E) y *Opinión acerca de un tipo de programas* (AIM) los más destacabas con 28 y 15 apariciones respectivamente.

Le sigue *ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA* (ORG) como otro de los temas que nos parece interesante destacar ya que la frecuencia con que aparece en las conversaciones mantenidas con el profesor-B es de 79. Sin embargo, dentro de él, sólo el código *Existencia de supervisor y funciones de una persona responsable del material en el centro* (PRM) se repite con una frecuencia alta en relación a los otros códigos (12), existiendo una importante dispersión en cuanto a los demás.

- Profesora-C (JMG)

DPR: 28				
ANT: 1	ASI: 7	CAR: 5	CME: 0	CRP: 3
DES: 2	EDO: 2	EXO: 2	TIT. 4	SEX: 1
SIA: 1				
DCE: 34				
BUP: 7	CEC: 3	CEG: 5	CEN: 2	CEE: 2
DIP: 0	CER: 1	COE: 1	EBU: 5	EXF: 5
MER: 1	NIV: 2			
VIR: 15				
APA: 0	AVI: 0	DI6: 2	ERA: 12	HCI: 1
NOM: 0	TVT.- 0			
VIP: 14				
364: 1	AMA: 4	CEU: 0	CIM: 0	COM: 1
EMC: 3	EUM: 0	IVN: 3	LPR: 0	MBN: 0
MMT: 0	NES: 1	PRO: 0	REC: 1	

MED: 41

ACM: 2	ADM: 2	AIA: 2	AIN: 4	ALM: 2
AMN: 0	AMU: 0	DLN: 5	APL: 1	BBC: 0
BMT: 5	CAD: 5	CCV: 0	CEM: 2	CEO: 0
CMM: 0	CPA: 0	FIM: 2	FRF: 1	IEM: 0
LTC: 0	MI2: 0	MDA: 0	MVA: 0	RMN: 1
UDI: 7	USM: 0			

ECT: 32

8OC: 3	AAT. 0	AEV: 0	APP: 1	APT: 4
AVV: 1	CPIT: 0	ECE: 2	FRT. 4	ITO: 12
PRC: 2	TEV: 1	UST: 2		

EST: 35

2OM: 0	AAC: 16	AAI: 3	ACO: 3	ACS: 9
ASC: 3	CDM: 0	ICA: 1		

EAV. 40

AAN: 0	ACR: 5	ACE: 1	ADL: 10	ALP: 8
APM: 6	EAL: 1	FAA: 7	IMT: 0	ITV. 1
NSE: 1	PTV: 0			

PRT: 38

ICM: 1	20E: 12	A3C: 3	AEP: 1	AIM: 2
ATV: 5	BAP: 0	BPE: 0	COI: 2	HOR: 3
MRM: 2	SMT: 0	TVI: 4	TVP: 3	TVM: 0

TVC: 15

2EF: 0	ACI: 3	ACT. 0	CLT. 2	ACX: 1
AFM: 1	BVA: 0	CCL: 4	DID: 3	ITF: 1

PUB: 8

All: 1	APU: 0	APX: 1	EPI: 5	PCM: 1

VIS: 8

ANR: 1	CCM: 0	CEA: 0	DNO: 1	NOE: 4
NOP: 2	PIT: 0	TVN: 0		

FDP: 29

ACF: 0	ACL: 0	AFP: 3	FOM: 1	AIE: 3
APF: 1	BFI: 2	CAC: 5	CEF: 2	CEB: 1

FCA: 7	FOD: 2	FON: 0	RMC: 2	
		ORG: 15		
AAA: 0	AAD: 0	ACN: 1	AAV: 0	AAE: 1
CSI: 0	ACU: 2	ADI: 1	ACC: 0	AGM: 1
AIF: 1	DHA: 0	AIO: 1	AM2: 0	AMH: 0
AMJ: 2	API: 0	BDC: 1	BUD: 4	CCE: 0
CET: 0	CEI: 0	CEP: 0	PRM: 0	JEC: 0
ORC: 0				

Matriz de frecuencias de categorías Nº 3. Resultados de la codificación del material de campo de la profesoraC

En la Matriz de categorías Nº 3 incluimos las frecuencias de aparición de los distintos códigos en las entrevistas mantenidas con la profesora C.

Con 16 apariciones, *Actividades y materiales para conocer y utilizar el medio televisivo* (AAC) es el código más destacado. Seguidamente encontramos tres con la misma frecuencia (12) que son: *Medios de comunicación preferidos y hábitos de recepción de mensajes (ERA), Importancia del uso de la televisión y vídeo como medio de enseñanza (ITO) y Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E). Por su parte, el código referido a *Niños, adolescentes y adultos como televidentes* (ADL) aparece en 10 ocasiones. Con menor reiteración también hallamos referencias a la *Necesidad de enseñanza sobre televisión en la escuela (conocimiento del medio televisivo, análisis crítico, selección de programas* ...) (ACS) y a las *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación* ...) (ALP), con frecuencias de 9 y 8, respectivamente.

En cuanto a los meta-códigos a los que más usualmente ha aludido esta profesora, son tres los que destacamos con respecto a los restantes. Así, en primer lugar encontramos el referido a*MEDIOS DE ENSEÑANZA* (MED) con una frecuencia de 41 y dentro del que existe una importante dispersión dado que el código que en mayor número de ocasiones aparece, lo hace sólo en 7 ocasiones, siendo el referido a *Usos de medios en clase (prensa, diapositivas, etc.)*(UD¡).

En segundo lugar, el metacódigo *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* (AEV) aparece con una frecuencia de 40. Al igual que en el caso anterior, las frecuencias son inferiores por lo que sólo son destacabas los códigos *Niños,*

adolescentes y adultos como televidentes (ADL) con 10, seguido de *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación ...)* (ALP) con 8 y *Acciones de la familia en la educación sobre televisión* (FAA) con 7.

En tercer lugar, es *PROFESOR TELEVIDENTE* (PRT) el otro metacódigo destacaba en el análisis de las entrevistas de la profesora-C. Éste se repite en 38 ocasiones y son los *Efectos negativos y positivos de la televisión* (20 E) el tema que más se menciona (12 veces). @ éste le siguen *ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN (EST), CARACTERISTICAS GENERALES DEL CENTRO* (DCE) y *ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN* (ECT) con frecuencias de aparición muy similares -35, 34 y 32, respectivamente-.

- Profesor-D (FRA)

DPR: 21				
ANT: 1	ASI: 3	CAR: 1	CME: 1	CRP: 2
DES: 2	EDO: 2	EXO: 2	TIT. 4	SEX: 1
SIA: 2				
DCE: 24				
BUP: 2	CEC: 2	CEG: 3	CEN: 2	CEE: 2
DIP: 0	CER: 1	COE: 1	EBU: 3	EXF: 7
MER: 0	NIV: 1			
VIR: 19				
APA: 1	AVI: 0	DI6: 3	ERA: 14	HCI: 0
NOM: 1	TVT.- 2			
VIP: 19				
364: 1	AMA: 2	CEU: 2	CIM: 1	COM: 4
EMC: 2	EUM: 0	IVN: 1	LPR: 0	MBN: 1
MMT: 1	NES: 1	PRO: 0	REC: 3	
MED: 58				
ACM: 6	ADM: 1	AIA: 2	AIN: 0	ALM: 0
AMN: 2	AMU: 2	DLN: 9	APL: 1	BBC: 3
BMT: 7	CAD: 3	CCV: 0	CEM: 2	CEO: 1
CMM: 0	CPA: 1	FIM: 2	FRF: 1	IEM: 2
LTC: 0	M12:4	MDA: 2	MVA: 1	RMN: 0
UDI: 5	USM: 1			
ECT: 41				
8OC: 4	AAT. 1	AEV: 0	APP: 0	APT: 4
AVV: 4	CFIT: 0	ECE: 1	FRT. 2	ITO: 8

PRC: 17	TEV: 0	UST: 0		
EST: 35				
2OM: 0	AAC: 21	AAI: 2	ACO: 4	ACS: **5**
ASC: 1	CDM: 1	ICA: 1		
EAV. 53				
AAN: 0	ACR: 6	ACE: 1	ADL: 9	ALP: 16
APM: 2	EAL: 1	FAA: 13	IMT.- 2	ITV: 0
NSE: 1	PTV: 2			
PRT: 60				
ICM: 1	20E: 25	A3C: 2	AEP: 0	AIM: 0
ATV: 5	BAP: 0	BPE: 1	COI: 2	HOR: 9
MRM: 1	SMT: 4	TVI: 7	TVP: 3	TVM: 0
TVC: 13				
2EF: 0	ACI: 4	ACT: 1	CLT. 0	ACX: 3
AFM: 1	BVA: 1	CCL: 1	DID: 0	ITF: 2
PUB: 17				
AII: 0	APU: 0	APX: 0	EPI: 5	PCM: 12
VIS: 5				
ANR: 0	CCM: 0	CEA: 0	DNO: 0	NOE: 3
NOP: 2	PIT. 0	TVN: 0		
FDP: 28				
ACF: 0	ACL: 0	AFP: 4	FOM: 0	AIE: 4
APF: 0	BFI: 4	CAC: 8	CEF: 1	CEB: 1
FCA: 3	FOD: 0	FON: 2	RMC: 1	
ORG: 15				
AAA: 0	AAD: 1	ACN: 3	AAV: 1	AAE: 1
CSI: 1	ACU: 1	ADI: 0	ACC: 0	AGM: 0
AIF: 0	DHA: 1	AIO: 0	AM2: 0	AMH: 0
AMJ: 1	API: 1	BDC: 1	BUD: 0	CCE: 0
CET: 0	CEI: 0	CEP: 0	PRM: 2	JEC: 0
ORC: 1				
		OTR: 9		
ACA: 1	ACD: 0	ACP: 4	AEI: 1	AGT: 0
ALC: 0	AMC: 0	AMR: 1	CCP: 1	DPA: 1

Matriz de frecuencias de categorías Nº 4. Resultados de la codificación del material de campo del profesor-D

Un análisis de la frecuencia de aparición de códigos en el material de campo del profesor-D recogido en la Matriz Nº 4 refleja en primer lugar que el código con mayor reiteración es el que se refiere a *Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E), con una frecuencia de 25 fragmentos de texto codificado en las entrevistas. Le siguen las

referencias a *Actividades y materiales para conocer y usar el medio televisivo* (código AAC, con frecuencia de 2*l), Idoneidad y adecuación de los programas de televisión para el trabajo en clase con los alumnos* (PRC), con 17 y *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación..)* (ALP), con 16.

Junto a ellos, con menor frecuencia de aparición encontramos códigos como *Medios de comunicación preferidos y hábitos de recepción de mensajes (ERA), Acciones de la familia en la educación sobre televisión* (FAA) o *Carácter y funciones de la publicidad (información, manipulación* ...) (PCM), que con una frecuencia de 14, 13 y 12 respectivamente destacan respecto a los demás.

Por otro lado, considerados según la agrupación conceptual que venimos empleando, aparecen con mayor asiduidad las referencias incluidas en los meta-códigos *PROFESOR TELEVIDENTE* (PRT), con una frecuencia de 60, *MEDIOS DE ENSEÑANZA* (M ED) con 58, y *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* (EAV) con 53. Dentro del primero destaca como hemos apuntado más *arriba Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E) con 25 fragmentos de las entrevistas, mientras que en el segundo es *Dificultades para el uso de medios de enseñanza, de comunicación y nuevas tecnologías en la práctica* (DLN) el código que se distingue con 9 apariciones.

4.2.3.1.2. Contraste resultados conversaciones

Seguidamente mostramos los resultados globales de las conversaciones con los profesores, en forma de frecuencias totales con que los docentes se han referido a un determinado metacódigo a lo largo de las entrevistas mantenidas con cada uno de ellos (Matriz Nº 5). Estos resultados globales se disponen de modo que en el eje vertical indicamos la identificación del conjunto de los metacódigos y en el horizontal la de los cuatro profesores que componen la muestra en la parte cualitativa de la investigación.

En la Matriz Nº 5 insertamos la frecuencia de aparición de un determinado metacódigo en el conjunto de las entrevistas de cada uno de los profesores, así como el porcentaje que representa en relación con el total de las frecuencias de aparición de los metacódigos del profesor. El análisis que a *continuación* vamos a *realizar* de cada *una*

de las matrices se lleva a cabo en base a los porcentajes, ya que el volumen de información de cada uno de los profesores no es uniforme. De esta forma, podemos establecer un contraste que nos permita inferir la representatividad que cada uno de los metacódigos (o en su caso códigos) tiene en relación con los materiales de los profesores entrevistados.

		Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
		Fr.	%		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.
METACÓDIGOS	DPR	21	2,62	33	3,84	28	7,57	21	5,02	103	4,2
	DCE	32	3,99	32	3,72	34	9,19	24	5,74	122	4,98
	VIR	20	2,49	36	4,19	*15*	4,05	19	*4,55*	90	3,67
	VIP	31	3,86	54	6,29	14	3,78	19	4,55	118	4,82
	MED	121	15,07	183	21,3	41	11,08	59	14,11	404	16,49
	ECT	64	7,97	62	7,22	32	8,65	41	9,81	199	8,12
	EST	75	9,34	43	*5,01*	35	9,46	35	8,37	188	7,67
	EAV	96	11,96	87	10,13	40	10,81	53	12,68	276	11,27
	PRT	54	6,72	82	9,55	38	10,27	60	14,35	234	9,55
	TVC	24	2,99	35	4,07	*15*	*4,05*	13	3,11	87	3,55
	PUB	17	2,12	36	4,19	8	2,16	17	4,07	78	3,18
	VIS	21	2,61	22	2,56	8	2,16	*5*	1,2	56	2,29
	FDP	20	2,49	46	5,36	29	7,84	28	6,7	123	5,02
	ORG	157	19,55	79	9,2	*15*	4,05	*15*	3,59	266	10,86
	OTR	*50*	6,23	29	3,38	18	4,86	9	2,15	106	4,33
	TOTAL	**8 031**		**1 859**		**370**		**418**		**2450**	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 5. Resultados globales: Metacódigos

Como se observa en la Matriz Nº 5, los resultados generales apuntan a la consideración de los meta-códigos MED, EAV y ORG como aquellos que engloban las manifestaciones que con más frecuencia han realizado los profesores. Cuestiones acerca de los medios y materiales de enseñanza, de comunicación y nuevas tecnologías (MED), sobre la educación en actitudes y valores con/sobre televisión (EAV), y en torno a los aspectos organizativos y económicos que favorecen/dificultan el uso de la televisión (ORG) son las más reiteradas por los profesores. Le siguen por este orden PRT y ECT, es decir, manifestaciones acerca de sí mismos como televidentes (PRT) y de su visión sobre la enseñanza con televisión (ECT). Por el contrario, encontramos cuatro meta-códigos cuya aparición no supera el centenar de fragmentos de texto en el conjunto de las entrevistas. Se trata de VIR *(VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO RECEPTOR), TVC (TELEVISIÓN Y CURRICU U", PUB (PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN y VISIÓN DE PROFESOR Y DE ESCUELA QUE TRANSMITE LA TELEVISIÓN.*

Según el porcentaje de aparición de cada uno de los meta-códigos, el más reiterado considerando globalmente la totalidad de las entrevistas ha sido *MEDIOS DE ENSEÑANZA* (MED) con una suma de 16,49%. Manifestaciones acerca de actividades con medios audiovisuales, cantidad de medios y materiales existentes en el centro y en las clases, criterios para la selección de los medios y materiales de enseñanza, juicios acerca de la actualidad, adecuación y procedencia de los medios, materiales y equipos son algunos de los temas a los que con mayor frecuencia aluden los profesores entrevistados. Además este metacódigo ha sido el que ha aparecido con una frecuencia mayor en las entrevistas de dos profesores (profesores-B y C, con 21,3% y 11,08% respectivamente) siendo el segundo aunque con porcentajes similares en los restantes (profesores-A y D, con 15,07% y 14,1 1 % respectivamente).

A continuación el metacódigo más frecuente en segundo lugar ha sido *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN (EAV)* que se ha reiterado en 276 ocasiones, por lo que ha llegado a alcanzar el 11,27%. En los materiales de los cuatro profesores posee porcentajes semejantes, superando en todos los casos el 10%.

El tercer metacódigo, en orden según la frecuencia de aparición en las conversaciones con los cuatro profesores, ha sido *ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA* (ORG) con un 10,86%. Aunque, en tres de los casos (profesores-B, C y D) el porcentaje no es elevado, sólo el resultado obtenido en el caso de la profesora-A, con un 19,55%, que es además el metacódigo con más alto porcentaje dentro de la matriz, hace que el total lo podamos considerar como relevante.

Es destacable también el 14,35% alcanzado por el metacódigo *PROFESOR TELEVIDENTE* (PRT) en las entrevistas del profesor-D, en las que aparece con la frecuencia más elevada, as! como el 10,27% obtenido en las entrevistas de la profesora-C. Con ello se sitúa en cuarto lugar entre los meta-códigos con mayor frecuencia de aparición, seguido de *ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN* (ECT), que con un porcentaje de 8,12 refleja las alusiones que los profesores realizan sobre el uso de la televisión-vídeo en la clase como medio de enseñanza, estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje con el uso de la televisión, o tipo de aprendizaje que favorece la televisión, entre otras.

Seguidamente, pasamos a analizar la frecuencia con que han aparecido las diferentes categorías, agrupadas por metacódigos, en las entrevistas de cada uno de los profesores, así como en el total de los materiales de campo. Por consiguiente, cada una de las matrices que a continuación insertamos (Nº 6 a Nº 17) se refieren a un metacódigo y en ellas se muestran las frecuencias (y sus correspondientes porcentajes) con que cada profesor se ha referido a un determinado código a lo largo de las conservaciones mantenidas. Son matrices de frecuencias de 12 del conjunto de metacódigos representados en la anterior Matriz global Nº 5, ya que se trata sólo de aquellos con contenido semántica, no singulares (es decir, excluyendo DPR y DCE, *ASPECTOS PERSONALES Y DESCRIPTIVOS DEL PROFESOR y CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CENTRO,* respectivamente).

Cada matriz está compuesta por tres elementos constantes: la identificación de tres dígitos del metacódigo (en la zona superior izquierda y en negrita), el listado de códigos correspondiente (en el eje vertical) y de la identificación de los profesores junto con la suma total obtenida por cada código (en el horizontal). Como anteriormente, se han incluido los porcentajes correspondientes a las frecuencias para poder analizar del modo más homogéneo posible los resultados y evitar así el posible sesgo producido por la diferencia de material existente en los casos de cada uno de los cuatro profesores entrevistados.

		Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
	VIP	Fr.	%		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.
	364	1	3,23	0	0	1	7,14	1	5,26	3	2,54
	APA	1	5	1	2,77	0	0	1	5,26	3	3,33
	AVI	0	0	2	5,55	0	0	0	0	2	2,22
	D16	4	20	9	25	2	13,33	3	15,79	18	20
	ERA	15	75	20	55,55	12	80	14	73,68	61	67,77
	HCI	0	0	2	5,55	1	6,66	0	0	3	3,33
	NOM	0	0	2	5,55	0	0	1	5,26	3	3,3
	TVT	0	0	1	2,77	0	0	2	10,52	3	3,33
	TOTAL		37		*15*		21		93		

Matriz de frecuencias de categorías Nº 6. Metacódigo "Visión de los medios de comunicación como receptor" (VIR)

Como se aprecia en la matriz de frecuencias Nº 6, referida al metacódigo *VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO RECEPTOR (VIR),* son dos los códigos que, con una diferencia considerable, destacan sobre el resto. En primer lugar encontramos *Medios de comunicación preferidos y hábitos de recepción de mensajes*

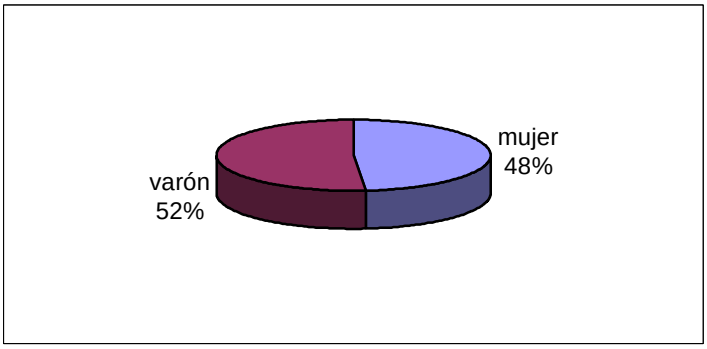
(ERA), con un 67,77%. Además, existe coincidencia en su aparición en primer lugar en el conjunto de los casos. Es as! como alcanza un 80% en el caso de la profesora-C, un 75% en el de la profesora-A, un 73,68% en el del profesor-D y un 55,55% en el profesor-B. El segundo código que los profesores mencionan más asiduamente es *Existencia de medios de comunicación fiables y con escasa manipulación*(Dl 6), con un total del 20%, distinguiéndose la frecuencia de aparición en los casos de los profesores-A y B, con un 20% y 25% respectivamente.

La siguiente matriz hace referencia al metacódigo *VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN* (VIP), compuesta por un total de 14 categorías cuya frecuencia de aparición comentamos seguidamente.

		Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
	364	1	3,23	0	0	1	7,14	1	5,26	3	2,54
	AMA	*5*	16,13	9	16,67	4	28,57	2	10,53	20	16,95
	CEU	0	0	9	16,67	0	0	2	10,53	11	9,32
	CIM	4	12,9	1	1,85	0	0	1	5,26	6	5,08
	COM	0	0	*5*	9,26	1	7,14	4	21,05	10	8,47
	EMC	3	9,68	1	1,85	3	21,43	2	10,53	9	7,63
	EUM	1	3,23	12	22,22	0	0	0	0	13	11,0
	IVN	3	9,68	4	7,41	3	21,43	1	5,26	11	9,32
	LPR	0	0	1	1,85	0	0	0	0	1	*0,85*
	MBN	13	41,94	*5*	9,26	0	0	1	5,26	19	16,1
	MMT	0	0	4	7,41	0	0	1	5,26	5	4,24
	NES	1	3,23	1	1,85	1	7,14	1	5,26	4	3,39
	PRO	0	0	1	1,85	0	0	0	0	1	0,85
	REC	0	0	1	1,85	1	7,14	3	15,79	*5*	4,24
	TOTAL	**31**		**54**		**14**		**19**		**118**	

Matriz de frecuencias de categorías NL' 7. Metacódigo "Visión de los medios de comunicación como profesional de la educación" (VIP)

Dentro de este metacódigo destacamos *Materias y áreas apropiadas para el análisis y uso de los medios de comunicación* (AMA) y *Actividades y experiencias con medios de comunicación (radio, periódico escolar* ..) (MBN) como los dos códigos cuyo porcentaje de aparición es más elevado respecto a los demás (16,95% y 16,1% respectivamente). Aunque, como se puede observar, ambos porcentajes son muy similares, la diferencia entre ellos estriba en que mientras el primero (AMA) se encuentra en las entrevistas de los cuatro profesores, el segundo (MBN) sólo lo está en las de la profesora-A, alcanzando un 41,94%, lo que por otro lado supone el porcentaje más elevado en el conjunto de la matriz.



Otro código que está representado de modo apreciable en las conversaciones mantenidas con los profesores es *Niveles apropiados para el análisis y uso de los medios de comunicación* (EUM) que alcanza un 11,02%. Al igual que ocurría con el código anterior el porcentaje alcanzado es debido en esta ocasión a que las alusiones que realiza el profesor-B llegan a suponer un 22,22% en este código, ya que tanto en las entrevistas de la profesora-A como en las de los profesores-C y D tienen una presencia escasa o nula.

Además de los códigos anteriormente analizados, existen también otros que, aunque no aparecen en todos los casos, si que en algunos de ellos se encuentran con una importancia significativa. Nos referimos a *La enseñanza de los medios de comunicación debe formar parte del currículum* (EMC) y a *la incidencia de los medios de comunicación (como prensa, radio, televisión, vídeo, cómic…) en la vida de niños y adolescentes* (IVN), que en el caso de la profesora-C llegan al 21,43% y a *Aspectos interesantes en medios de comunicación* (COM) que el profesor-D reitera en un 21,05%.

La Matriz Nº 8 está referida a las categorías que componen el meta-código *MEDIOS DE ENSEÑANZA* (MED).

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
MED	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
ACM	1	0.83	1	0.55	2	4.88	6	10.34	10	2.48
ADM	5	4.13	5	2.73	2	4.88	1	1.72	13	3.22
AIA	4	3.31	5	2.73	2	4.88	2	3.45	13	3.22
AIN	4	3.31	0	0	4	9.56	0	0	8	1.98
ALM	8	6.61	8	4.37	2	4.88	0	0	18	4.46
AMN	5	4.13	6	3.28	0	0	2	3.45	13	3.22
AMU	2	1.65	4	2.19	0	0	2	3.45	8	1.98
DLN	11	9.09	14	7.65	5	12.20	9	15.52	39	9.65
APL	1	0.83	12	6.56	1	2.44	1	1.72	15	3.71
BBC	1	0.83	18	9.84	0	0	3	5.17	22	5.45
BMT	10	8.26	19	10.38	5	12.20	7	12.07	41	10.15
CAD	33	27.27	16	8.74	5	12.20	3	5.17	57	14.11
CCV	0	0	6	3.28	0	0	0	0	6	1.49
CEM	4	3.31	7	4.92	2	4.88	2	3.45	17	4.21

CEO	10	8.26	10	5.46	0	0	1	1.72	21	5.20
CMM	1	0.83	15	8.20	0	0	0	0	16	3.95
CPA	0	0	4	2.19	0	0	1	1.72	5	1.24
FIM	3	2.48	2	1.09	2	4.88	2	3.45	9	2.23
FRP	1	0.83	0	0	1	2.44	1	1.72	3	0.74
IEM	6	4.96	11	6.01	0	0	2	6.45	19	4.7
LTC	1	0.83	12	6.56	0	0	0	0	13	3.22
M12	5	4.13	1	0.55	0	0	4	6.90	10	2.48
MDA	2	1.65	2	1.09	0	0	2	3.45	6	1.49
MVA	2	1.65	0	0	0	0	1	1.72	3	0.74
RMN	0	0	0	0	1	2.44	0	0	1	0.25
UDI	1	083	3	1.64	7	17.07	5	8.62	16	3.96
USM	0	0	0	0	0	0	1	1.72	1	0.25
TOTAL	**121**		**183**		**41**		**58**		**404**	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 8. Metacódigo "Medios de enseñanza" (MED)

Como se puede apreciar en ella, son tres los códigos sobre medios de enseñanza los más reiterados por los profesores a lo largo de sus entrevistas. Así, en primer lugar, en 14,11% de ocasiones hacen referencia a *Medios, equipos e instalaciones (como biblioteca, talleres) disponibles en el centro (CAD), encontrándose con mayor frecuencia en los materiales de las* profesoras-A y *C. En* segundo lugar, destacan *(as menciones que (os* entrevistados hacen sobre la *Frecuencia de uso de medios y materiales* (BMT), con un 10,15% sobre el total, siendo éste además un código representativo en los cuatro profesores que componen nuestra muestra. Otro código que es conveniente destacar es DLN, es decir, las *Dificultades para el uso de medios de enseñanza, de comunicación y nuevas tecnologías en la práctica,* que con un 9,65% ocupa el tercer lugar dentro de los códigos que componen el meta código *MEDIOS DE ENSEÑANZA (MED).*

Además de estos tres, existen otros códigos significativos por su frecuencia de aparición en las entrevistas de algunos de los profesores. Tal es el caso *de Interés y actividades del profesor con medios audiovisuales* (ACM), que el profesor-D nombra en un 10,34% de ocasiones. De forma similar encontramos *la Procedencia de los medios, materiales y equipos* (CEO), siendo la profesora-A la que más se ha referido al mismo, en un total de 1 0 ocasiones, lo que supone un 8,26% del total.

Por último, destacar la incidencia que el profesor-B hace sobre los *Criterios para la selección de los medios y materiales de enseñanza* (BBC) y el *Mayor esfuerzo por parte del profesor (preparación, medios complicados* ...) (CMM) que implica el usar medios en las aulas, ideas

que se han repetido en su material de campo en 18 y 15 fragmentos respectivamente, lo que se traduce en 9,84 y 8,20% respecto del total.

La siguiente matriz representa los códigos que forman parte del metacódigo *ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN (ECT).*

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
ETC	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
80C	13	20.31	5	8.06	3	9.38	4	9.76	25	12.56
AAT	2	3.13	2	3.23	0	0	1	2.44	5	2.51
AEV	1	1.56	11	17.74	0	0	0	0	12	6.03
APP	3	4.69	1	1.61	1	3.13	0	0	5	2.51
APT	5	7.81	4	6.45	4	12.5	4	9.76	17	8.54
AVV	10	15.63	7	11.29	1	3.13	4	9.76	22	11.06
CPT	3	4.69	6	9.65	0	0	0	0	9	4.52
ECE	3	4.69	2	3.23	2	6.25	1	2.44	8	4.02
FRT	5	7.81	8	12.9	4	12.5	2	4.88	19	9.55
ITO	3	4.69	6	9.48	12	37.5	8	19.51	29	14.57
PRC	16	25	8	12.9	2	6.25	17	41.46	43	21.6
TEV	0	0	1	1.61	1	3.13	0	0	2	1.01
UST	0	0	1	1.61	2	6.25	0	0	3	1.5
TOTAL	64		62		32		41		199	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 9. Metacódigo "Enseñanza con televisión" (ECT)

Como podemos apreciar en la Matriz Nº 9, la categoría que alcanza mayor frecuencia dentro del metacódigo *ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN* (ECT) es la referida a la *Idoneidad y adecuación de los programas de televisión para el trabajo en clase con los alumnos* (PRC), alcanzando un 21,6% sobre el total. Además, es significativo el hecho de que los cuatro profesores participantes en la fase cualitativa de la investigación hagan referencia a ella en numerosas oportunidades. De ellos es el profesor-D quien más la ha nombrado a lo largo de sus entrevistas, concretamente un 41,46% de ocasiones, lo cual, a su vez, representa la mayor frecuencia de toda la matriz.

Con un menor porcentaje, pero también bastante reiterados, encontramos tres códigos destacados por su frecuencia dentro de este meta-código. Así, los profesores han prestado atención a temas referidos a la *Importancia del uso de la televisión y vídeo como medio de enseñanza (ITO), La televisión favorece en gran medida la adquisición de conocimientos y aprendizajes* (80C) y *Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje con el uso de vídeo y televisión* (AVV), obteniendo éstos porcentajes de 14,57%, 12,56% y 11,06% respectivamente.

Otro código importante para el total de los profesores entrevistados es el referido a los *Requisitos y condiciones para el uso de la televisión* (FRT) que alcanza el 9,55% del total de frecuencias dentro de este meta-código, siendo especialmente reiterado en los casos de los profesores-B y C, los cuales han aludido a él un 12,9% y un 12,5% de ocasiones respectivamente.

Además, consideramos apropiado señalar con carácter individual ciertos códigos que con frecuencia destacada se encuentran en los materiales de campo de algunos profesores. Así, en la Matriz Nº 9 observamos cómo el profesor-B en un elevado número de ocasiones (17,74%) se refiere a la *Necesidad de material audiovisual (programas en vídeo adaptados a los niveles, programas formativos*...) (AEV). Por otro lado, la profesora-C hace bastante hincapié sobre el *Tipo de aprendizaje que favorece la televisión* (APT), apareciendo en un 12,5% de ocasiones en su material de campo.

En la Matriz de frecuencias de categorías Nº 10, presentamos el total de ocasiones en que cada uno de los cuatro profesores participantes ha hecho mención de los códigos pertenecientes al meta código *ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN (EST).*

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
EST	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
20M	0	0	2	4.65	0	0	0	0	2	1.06
AAC	16	25.33	7	16.25	16	45.71	21	60	63	35.51
AAI	14	18.67	1	2.33	3	8.57	2	5.71	20	10.64
ACO	16	25.33	8	16.6	3	8.57	4	11.43	34	18.09
ACS	14	18.67	11	25.58	9	25.71	5	14.29	39	20.74
ASC	2	2.67	3	6.98	3	8.57	1	2.86	9	4.79
CDM	6	8	8	18.6	0	0	1	2.86	15	7.98
ICA	1	1.33	3	6.98	1	2.86	1	5.86	6	3.19
TOTAL	75		43		35		35		188	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 10. Meta-código "Enseñanza sobre televisión" (EST)

El código *Actividades y materiales para conocer y usar el medio televisivo* (AAC) es el que destaca en mayor medida por su frecuencia de aparición en el conjunto de los profesores de la muestra, llegando a alcanzar un 35,51% del total. Por casos son los profesores-C, D y A, con 45,71%, 60% y 25,33% respectivamente, quienes más frecuentemente se han referido a ese código.

Otro código, perteneciente a este meta-código *ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN,* y que ha tenido una gran representatividad ha

sido *Necesidad de enseñanza sobre televisión en la escuela (conocimiento del medio televisivo, análisis crítico, selección de programas* ...) (ACS) que, como se puede observar en la Matriz de frecuencias Nº 1 0, llega a obtener un 20,74% Los porcentajes de aparición en las entrevistas de los profesores son semejantes, apreciándose una ligera diferencia en los casos de los profesores B y C, en los cuales aparecen con similares porcentajes (profesor-B un 25,58% y profesora-C un 25,71 %).

También referido a este meta-código, hemos de señalar la frecuencia con la que la profesora-A se refiere al código *Estrategias y condiciones para la enseñanza de la Comunicación Audiovisual y el análisis crítico de programas* (ACO), que con 19 fragmentos de texto, supone el 25,33% de las referencias que realiza sobre *ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN* (EST) y que junto a los demás profesores hace que el código alcance una representación del 18,09% del total.

La siguiente matriz (Matriz de frecuencias de categorías Nº 11) hace referencia al meta-código *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISION* (EAV) y, como en las anteriores, hemos insertado los códigos que lo componen, así como la frecuencia de aparición y el porcentaje correspondiente que representa, on referencia al total, en cada uno de los casos.

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
EAV	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AAN	1	1.04	0	0	0	0	0	0	1	0.36
ACR	3	3.13	12	13.79	5	12.5	6	11.32	26	9.42
ACE	3	3.13	2	2.3	1	2.5	1	1.89	7	2.54
ADL	26	27.08	21	24.14	10	25	9	16.98	66	23.91
ALP	31	32.29	21	24.14	8	20	16	30.19	76	27.54
APM	10	10.42	19	21.84	6	15	2	3.77	37	13.41
EAL	2	2.08	3	3.45	1	2.5	1	1.89	7	2.54
FAA	12	12.5	7	8.05	7	17.5	13	24.53	39	14.13
IMT	3	3.13	2	2.3	0	0	2	3.77	7	2.54
ITV	4	4.17	0	0	1	2.5	0	0	5	1.81
NSE	1	1.04	0	0	1	2.5	1	1.89	3	1.09
PTV	0	0	0	0	0	0	2	3.37	2	0.72
TOTAL	96		87		40		53		276	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 11. Metacódigo "Educación en actitudes y valores con/sobre televisión" (EAV)

Dentro de este meta-código, como se puede observar en la Matriz de frecuencias de categorías Nº 11, podemos destacar, por su mayor porcentaje respecto a los demás, cuatro códigos. De éstos, *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación*...)

(ALP) y *Niños, adolescentes y adultos como televidentes*(ADL) son los que más representación tienen, con un 27,54% y un 23,91% respectivamente. Dentro del primero (ALP), son la profesora-A (32,29%) y el profesor-D (30,19%) los dos casos en los que más fragmentos de textos de sus entrevistas dedican a este código, aunque los otros dos también se refieren a él en bastantes ocasiones (profesor-B un 24,14% y profesora-C un 20%). Por otra parte, en cuanto al segundo código (ADL), son tres los profesores que mayoritariamente aluden al mismo: la profesora-A, con un 27,08%, el profesor-B, con un 24,14% y la profesora-C, *con un 25%. En este* caso es el profesor-D el que con menos frecuencia se ha referido al código, alcanzando cerca del 17%. A continuación, con un 14,13%, encontramos la categoría *Acciones de la familia en la educación sobre televisión*(FAA), en la que se puede destacar el caso del profesor-D al sobrepasar el 24,5%. Por último, *Tratamiento de temas transversales y promoción de actitudes positivas por parte de la televisión* (APM), que alcanza el 13,41% del total, puede ser considerado también bastante representado en las entrevistas realizadas a los profesores. Al igual que anteriormente, encontramos las entrevistas correspondientes a un profesor que destacan por la frecuencia con que aparece este código. Nos estamos refiriendo al material de campo del profesor-B, en el que ha alcanzado el 21,84%.

Además, destacar que salvo *Promoción de valores negativos (violencia, agresividad, sexismo ...) en televisión* (ACR), que llega al 9,42%, los restantes siete códigos que componen el meta-código *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* (EAV) no superan el 2,54% del total.

En la matriz de categorías Nº 12, que mostramos a continuación, se disponen los resultados del análisis de frecuencias y porcentajes de los códigos que pertenecen a la meta-categoria *PROFESOR TELEVIDENTE* (PRT).

	Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D	TOTAL

PRT	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1CM	2	3.7	7	8.54	1	2.63	1	1.69	11	4.7
20E	19	35.19	28	34.15	12	31.58	25	41.67	84	35.9
A3C	5	9.26	8	9.76	3	7.89	2	3.33	18	7.69
AEP	0	0	0	0	1	2.63	0	0	1	0.43
AIM	7	12.96	15	18.29	2	5.26	0	0	24	10.26
ATV	3	5.56	6	7.32	5	13.16	5	8.33	19	8.12
BAP	0	0	2	2.44	0	0	0	0	2	0.85
BPE	0	0	1	1.22	0	0	1	1.69	2	0.85
COI	1	1.85	3	3.66	2	5.26	2	3.33	8	3.42
HOR	5	9.26	8	9.76	3	7.89	9	15	25	10.68
MRM	2	3.70	1	1.22	2	5.26	1	1.67	6	2.56
SMT	4	7.41	0	0	0	0	4	6.67	8	3.42
TVI	2	3.71	0	0	4	10.53	7	11.67	13	5.56
TVP	2	3.70	2	2.44	3	7.89	3	5	10	4.27
TVM	2	3.70	1	1.22	0	0	0	0	3	1.28
TOTAL	54		82		38		60		234	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 12. Metacódigo "Profesor televidente" (PRT)

En la Matriz Nº 12 destaca en primer lugar *Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E). Este código es el que más se ha repetido, dentro de este meta-código, a lo largo de las entrevistas que se han mantenido con los profesores (en un 35,9%), encontrándose separado del siguiente más mencionado por más de 15 puntos. Además, por profesores, también ha sido el más tratado ya que las puntuaciones que obtiene oscilan entre el 41,67% del profesor-D y el 31,58% de la profesora-C.

Asimismo, dentro de este meta-código, compuesto por 15 categorías, es necesario hacer mención tanto de *Hábitos de visionario de televisión (HOR),* que se puede observar con un 10,68% y en el que destaca el profesor-D (muestra un 15%), como de *Opinión acerca de un tipo de programas (AIM)* que se refleja en el conjunto de las conversaciones mantenidas en un 10,26% y que donde más porcentaje alcanza (1 8,29%) es en el material de campo del profesor-B.

Al igual que ha ocurrido en el caso de otros metacódigos, en el que nos ocupa en este momento y referido a *PROFESOR TELEVIDENTE* (PRT) se han concentrado las manifestaciones que los profesores han ido haciendo a lo largo de las entrevistas en dos o tres códigos, dejando que el resto de los que componen el metacódigo se halle con unos porcentajes inferiores. Esto es por otro lado un resultado en cierta medida esperado, ya que se trata de categoría cuyo contenido semántica puede caracterizarse como más restringido, tipo AEP *(Acuerdo en la selección de programas de televisión) o BPE*

(Problemática de compatibilidad horaria con la emisión de la televisión educativa).

La siguiente matriz, refleja los códigos que componen el meta-código *TELEVISIÓN Y CURRICULUM* (TVC), así como su frecuencia de aparición y el porcentaje que ésta representa en el material de campo de los cuatro profesores.

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
TVC	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
2EF	1	4.17	0	0	0	0	0	0	1	1.15
ACI	4	16.67	4	11.43	3	20	4	30.77	15	17.24
ACT	1	4.17	1	2.86	0	0	1	7.69	3	3.45
CLT	0	0	0	0	2	13.33	0	0	2	2.3
ACX	7	29.17	7	20	1	6.67	3	23.08	18	20.69
AFM	2	8.33	2	5.71	1	6.67	1	7.69	6	6.9
BVA	1	4.19	2	5.71	0	0	1	7.69	4	4.6
CCL	8	33.33	9	25.71	4	26.67	1	7.69	22	25.29
DID	0	0	10	28.57	3	20	0	0	13	14.95
ITF	0	0	0	0	1	6.67	2	15.38	3	3.45
TOTAL	**24**		**35**		**15**		**13**		**87**	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 13. Metacódigo "Televisión y currículum" (TVC)

Se puede apreciar en la Matriz Nº 13 que el código que aparece con más frecuencia dentro del meta-código *TELEVISIÓN Y CURRÍCULUM* (TVC) es el referido a *Adecuación de un tipo de programa para el trabajo en un área, materia o contenido curricular* (CCL), apareciendo en un total de 22 ocasiones, lo que supone un 25,29% del total. Además, todos los profesores han aludido a este tema en numerosas ocasiones, lo que se demuestra por la alta frecuencia que muestran en la matriz.

Otro código significativo por su número de apariciones a lo largo del material de campo de los entrevistados es el referido a *Materias y áreas apropiadas para la enseñanza de la televisión y el análisis crítico de programas y publicidad* (ACX), que alcanza un 20,69% de] total, siendo este tema especialmente relevante, según inferimos por su frecuencia de aparición, para los profesores A (29,17%), B (20%) y D (23,08%).

En tercer y cuarto lugar destacan dos códigos más sobre los diez que componen este meta-código. Son los referidos a *Importancia y necesidad de que el análisis crítico de imágenes, programas.. se integre en el currículum* (ACI) y *Dificultades para integrar en el*

currículum la televisión y otros medios (DID), respectivamente. Ambos alcanzan un alto porcentaje de frecuencias. El primero asciende a un 17.24%, destacando principalmente en las entrevistas del profesor-D, el cual se refiere a este tema en un 30,77% de ocasiones. El segundo (DID) alcanza un 14.94%, pudiendo apreciar que han sido los profesores-B y C los que han mostrado un interés especial por este tema, a juzgar por su reiteración.

También podemos señalar cómo algunos profesores hacen especial hincapié en algunas cuestiones. Tal es el caso del profesor-D cuando reiteradamente (15,38%) expone los *Factores de los que depende la* i . *integración de la televisión* (ITF), al igual que ocurre con la profesora-C al referirse en un 13,33% de las ocasiones a que *En la clase se trabaja el análisis crítico de los programas de televisión* (CLT).

La siguiente matriz muestra el meta-código *PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN* (PUB), as! como los códigos que lo componen con su frecuencia en las entrevistas de cada profesor y el porcentaje que esto representa.

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
PUB	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AII	9	52.94	6	16.69	1	12.5	0	0	16	20.51
APU	0	0	4	11.11	0	0	0	0	4	5.13
APX	0	0	2	5.56	1	12.5	0	0	3	3.85
EPI	2	11.76	5	13.86	5	62.5	5	29.41	17	21.79
PCM	6	35.29	19	52.78	1	12.5	12	70.59	38	48.72
TOTAL	17		36		8		17		78	

Matriz de frecuencias de categorías Ni' 14. Meta-código "Publicidad en televisión" (PUB)

Como se puede observar en la Matriz Nº 14, el meta-código *PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN* (PUB) sólo está compuesto por cinco códigos, de los cuales especialmente uno destaca respecto a los demás. De esta forma, es *Carácter y funciones de la publicidad (información, manipulación...)* (PCM) el que parece más importante para los profesores que componen nuestro estudio sobre el tema de la publicidad televisiva, ya que supone prácticamente la mitad de las frecuencias de todo el meta-código (48.72%), siendo quizás especialmente significativo para el profesor-D, dada la elevada reiteración en sus entrevistas (70.59%).

También es destacable la frecuencia que alcanza el código referido a la *Importancia de diferentes aspectos de la publicidad*

(binomio mujer-publicidad, diseños gráficos, carteles, dibujos ...) (EPI), principalmente en las entrevistas de la profesora-C donde alcanza un 62,5%, seguido por las del profesor-D en las que encontramos referencias a él un 29,41% de ocasiones. Con similar puntuación, el código referente a la *Influencia de la publicidad televisiva (AI¡)* obtiene un 20,51 % respecto del total, encontrándose con mayor frecuencia en las entrevistas de la profesora-A y similar en las de los profesores-B y C.

La próxima matriz que se refleja es la que nos muestra los códigos pertenecientes al meta-código *VISIÓN DE PROFESOR Y DE ESCUELA QUE TRANSMITE LA TELEVISIÓN (VIS).*

	Prof-A		Prof-B		Prof-C		Prof-D		TOTAL	
VIS	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
ANR	0	0	2	9.09	1	12.5	0	0	3	5.36
CCM	4	19.05	3	13.64	0	0	00	0	7	12.5
CEA	0	0	1	4.55	0	0	00	0	1	1.78
DNO	3	14.29	3	13.64	1	12.5	00	0	7	12.5
NOE	8	38.1	6	27.27	4	50	323	60	21	37.5
NOP	4	19.05	4	18.18	2	25	02	40	12	21.43
PIT	2	9.52	0	0	0	0	00	0	2	3.57
TVN	0	0	3	13.64	0	0	50	0	3	5.36
TOTAL	21		22		8		4		56	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 15. Meta-código "Visión de profesor y de escuela que transmite la televisión" (VIS)

Dentro de este meta-código son dos las categorías que destacan por su frecuencia. En primer lugar, los profesores aluden a la *Noticias que aparecen sobre la escuela en la televisión y en otros medios de comunicación* (NO E) un 37,5% de ocasiones. Además, también hemos podido comprobar en los materiales de campo que ellos se refieren con bastante asiduidad (21,43%) a *la Imagen del profesor como profesional en la televisión y otros medios de comunicación (NOP).*

Más concretamente, por otra parte podemos observar en esta matriz que la profesora-A también presta una especial atención al tema de la *Existencia de manipulación y escasez de fiabilidad en algunos casos* (CCM), haciendo referencia a esta problemática un 19,05% de ocasiones. Además, encontramos ciertos fragmentos de textos en las entrevistas de la profesora-A y de la profesora-C que se detienen en la idea de la *Deformación de la visión del maestro y otras profesiones a través de los medios de comunicación (DNO),* que suponen un 14,29% y 12,5% respectivamente.

	Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D	TOTAL

FDP	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
ACF	0	0	2	4.35	0	0	0	0	2	1.93
ACL	0	0	5	10.87	0	0	0	0	5	4.07
AFP	1	5	1	2.17	3	10.34	4	14.29	9	7.32
FOM	1	5	0	0	1	3.45	0	0	2	1.63
AIE	1	5	1	2.17	3	10.34	4	14.29	9	7.32
APF	2	10	4	8.7	1	3.45	0	0	7	5.69
BFI	0	0	7	15.22	2	6.9	4	14.29	13	10.57
CAC	4	20	9	19.57	5	17.24	8	28.57	26	21.14
CEF	5	25	4	8.7	2	6.9	1	3.57	12	9.76
CEB	4	20	5	10.87	1	3.45	1	3.57	11	8.94
FCA	2	10	6	13.04	7	24.14	3	10.71	18	14.63
FOD	0	0	2	4.35	2	6.9	0	0	4	3.25
FOJ	0	0	0	0	0	0	2	7.14	2	1.63
RMC	0	0	0	0	2	6.9	1	3.57	3	2.44
TOTAL	**20**		**46**		**29**		**28**		**123**	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 16. Meta-código "Formación y desarrollo profesional" (FDP)

En la matriz anterior presentamos los códigos (frecuencias y porcentajes correspondientes a las entrevistas de cada profesor que compone la muestra de la parte cualitativa de nuestra investigación) que pertenecen al meta-código *FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL* (FDP).

En ella destaca en primer lugar *Valoración de la formación en medios* (CAC) como el código más reiterado, alcanzando el 21,14%. Además, este código está representado con una frecuencia importante en cada uno de los casos, llegando al 20% en los materiales de la profesora-A, al 19,57% y al 17,24% en los de los profesores-B y C respectivamente y al 28,57% en los del profesor-D. Las expresiones valorativas de los profesores acerca de su formación a su vez es la categoría que representa el porcentaje más elevado de todos los códigos que componen la matriz referida al meta-código *FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL* (FDP).

En segundo lugar encontramos que con el 14,63% aparece *Estrategias y condiciones para la formación de profesores en medios y Comunicación Audiovisual* (FCA). Es la profesora-C quien más frecuentemente ha realizado manifestaciones sobre este tema, hallando un 24,14% de ocasiones en las que se ha referido a los diferentes aspectos de este código.

Por su parte, tres son los códigos que, encontrándose con una frecuencia de aparición en torno al 10%, comentamos seguidamente. Nos referimos a *Iniciativas de formación del CEP en relación con*

medios (cursos sobre medios audiovisuales ...) (CEB), con un 8,94% y dentro del cual en las entrevistas de la profesora-A alcanza el 20%, *Necesidad de formación en medios por parte de especialistas (oferta de cursos de los CEPS, Universidad* ..) (CEF), con un 9,76% y en el que también destaca el caso de la profesora-A que llega al 25% *y Formación inicial de los profesores en medios* (BFI), con el 10,57% del total (este último representado en los materiales de los profesores-B, C y D, y que en el caso de la profesora-A aparece con una frecuencia cero).

Para finalizar el análisis del meta-código *FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL* (FDP) nos vamos a referir a los códigos en los que los profesores, individualmente, han obtenido mayores porcentajes y de los cuales no hemos hecho mención hasta el momento. Por ello, destacar que el profesor-B obtiene un porcentaje del 15,22% en el código *Formación inicial de los profesores en medios* (BFI), mientras que el profesor-D llega al 14,29% en este mismo además de en otros dos: *Papel de la Administración en la formación de profesores en medios (cursos, seminarios, formación en centros*...) *(AFP), Aspectos más importantes de la formación en medios (aplicaciones didácticas, funcionamiento y manejo de aparatos...) (AI E).*

A continuación, la Matriz de frecuencias de categorías Nº 17 es la última que presentamos en esta sección y en ella se reflejan los porcentajes y frecuencias con que, en las entrevistas que se han mantenido con los cuatro profesores, hemos encontrado los códigos que pertenecen al meta-código *ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA* (ORG).

	Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D	TOTAL

ORG	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AAA	3	1.91	0	0	0	0	0	0	3	1.13
AAD	4	2.55	8	10.13	0	0	1	6.67	13	4.86
ACN	11	7.01	5	6.33	1	6.67	3	20	20	7.52
AAV	10	6.37	1	1.27	0	0	1	6.67	12	4.51
AAE	6	3.82	1	1.27	1	6.67	1	6.67	9	3.38
CSI	4	2.55	0	0	0	0	1	6.67	5	1.88
ACU	7	4.46	0	0	2	13.33	1	6.67	10	3.76
ADI	12	7.64	3	3.8	1	6.67	0	0	16	6.02
ACC	2	2.27	3	3.8	0	0	0	0	5	1.88
AGM	2	2.27	5	6.33	1	6.67	0	0	8	3.01
AIF	4	2.55	0	0	1	6.67	0	0	5	1.88
DHA	4	2.55	0	0	0	0	1	6.67	5	1.88
AIO	4	2.55	2	2.53	1	6.67	0	0	7	2.63
AM2	3	1.91	1	1.27	0	0	0	0	4	1.20
AMH	12	7.64	3	3.8	0	0	0	0	15	5.64
AMJ	2	2.27	4	5.06	2	13.33	1	6.67	9	3.38
API	7	4.46	2	2.53	0	0	1	6.67	10	.76
BDC	12	7.64	8	10.12	1	6.67	1	6.67	22	8.27
BUD	0	0	0	0	4	26.67	0	0	4	1.50
CCE	26	16.56	2	2.53	0	0	0	0	28	10.53
CET	1	0.64	4	5.06	0	0	0	0	5	1.88
CEI	2	2.27	1	1.27	0	0	0	0	3	1.13
CEP	2	2.27	7	8.86	0	0	0	0	9	3.38
PRM	0	0	12	15.19	0	0	2	13.33	14	5.26
JEC	17	10.83	6	7.59	0	0	0	0	23	8.65
ORC	0	0	1	1.27	0	0	1	3.37	2	0.75
TOTAL	157		79		15		15		266	

Matriz de frecuencias de categorías Nº 17. Metacódigo "Aspectos organizativos, económicos e infraestructura" (ORG)

Como se puede observar en la matriz anterior, el número de códigos que componen este meta-código es muy alto, en concreto 26, lo que hace que aunque el porcentaje de alguna categoría en particular no sea muy elevado, la representatividad en su conjunto quede patente. En ella se distingue que el primer código con un porcentaje más destacado es *Mantenimiento de buenas relaciones entre el CEP y el centro y disponibilidad de materiales (adquisición, inventario, intercambio y préstamo* ...) (CCE) que alcanza el 10,53%. Es importante señalar que aunque es el código con un porcentaje más alto, solamente está representado con una suma considerable en las entrevistas de la profesora-A, donde con 26 referencias al tema representa el 16,56%. En el resto de profesores la representación que tiene es mínima o nula.

En segundo lugar encontramos tres códigos que se sitúan alrededor del 8%, *Adquisición de material según necesidades* (ACN), con un 7,52%, *Percepción acerca de la dotación del centro* (BDC), con

un 8,27% y *Funciones y tareas del Jefe de Estudios en relación con medios y materiales* (JEC), con un 8,65%. Del primero destaca, con el 20%, el profesor-D; en el segundo, todos los profesores están dentro de unos niveles similares; en el tercero destacan los profesores-A y B, con un 10,83% y un 7,59% respectivamente, mientras que en los otros dos casos, este código posee frecuencia cero.

Además de los códigos anteriormente mencionados, existen otros que, aunque no están representados en los materiales de todos los profesores, sí que en algunos de ellos aparecen con una importancia significativa. Nos referimos a *Aportación de la Asociación de Padres respecto a medios y materiales* (BUD), que en el caso de la profesora-C llega a alcanzar el 26,67% y a *Existencia de supervisor y funciones de una persona responsable del material en el centro* (PRM) que el profesor-B reitera en un 15,19%.

Para finalizar, señalar el hecho de que en el caso del profesor-D 10 de los 26 códigos que componen el meta-código *ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA* (ORG) aparecen con un porcentaje de 6,67% y 14 con frecuencia cero. Estos datos son análogos a los obtenidos en el caso de la profesora-C, mientras que los profesores-A y B aluden en sus entrevistas a la mayor parte de los códigos, existiendo por tanto mayor dispersión en cuanto a la suma de frecuencias.

4.2.3.2. Búsquedas exploratorias

Una vez finalizado el proceso de realización, análisis e interpretación de matrices de frecuencias de códigos y metacódigos extraídos del material de campo del conjunto de los profesores, hemos procedido al examen de la codificación llevada a cabo con el propósito de obtener una serie de hipótesis que posteriormente nos permitiesen conseguir averiguar datos acerca de la existencia de asociaciones entre los mismos.

Para examinar dicha codificación se han utilizado algunos componentes y opciones del programa AQUAD 3.0 que pasamos a describir seguidamente y que enumeramos a continuación:

a) Listas de palabras,
b) Matrices de "categorías x códigos singulares",

c) Inclusiones,
d) Superposiciones, y
e) Secuenciaciones.

a) **Listas de palabras.** En primer lugar, hemos elaborado diferentes matrices numéricas de aparición de palabras especialmente significativas en relación al tema investigado en los textos. Se trata de un análisis similar al de matrices de frecuencias de códigos realizado más arriba, pero en este caso el cálculo se efectúa a través de la localización de cadenas de caracteres textuales (palabras, raíces, sufijos ...) en los textos numerados. La comparación de las frecuencias con que aparecen determinadas palabras en los diferentes textos puede llevarnos a detectar con más exactitud las características del discurso de los profesores. Para ello empleamos la opción *"ANÁLISIS' del* componente *"Apéndice"* Tras escribir la *"Lista de palabras"* (y/o cargarla) elegimos la opción *"Contar palabras".*

El resultado de esta búsqueda está dispuesto seguidamente en las matrices numéricas de aparición de palabras Nº 1, 2 y 3, que se corresponden con los tópicos "Curriculum y educación", "Medios de comunicación" y "Televisión", respectivamente.

La primera agrupa términos referentes a las distintas asignaturas, materias, áreas y/o especializaciones a las que aluden los profesores a lo largo de las entrevistas, y también a temas transversales yaspectos didácticos y curriculares manifestados por los docentes, as! como a los términos Reforma y LOGSE, por entender que poseen un contenido semántica especialmente relevante en la actualidad para los profesores entrevistados.

		Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D
Materias y áreas curriculares	Ciencias Naturales, Conocimiento del Medio, Física	5	30	3	10
	Química, Biología	32	35	4	8
	Lengua y Literatura	43	10	13	1
	Ciencias Sociales, Historia, Geografía Matemáticas	4	16	0	3
	Ed. Artística, Plástica y Visual Idiomas, Francés,	5	14	6	4
	Inglés	5	3	5	2
	Educación Física, Deporte	0	41	0	4
	Religión	0	0	4	0
Temas transversales	Educación ambiental	0	7	0	0
	Educación para el consumo	1	10	3	1
	Educación para la igualdad de sexos, Coeducación	0	13	0	2
	Educación para la paz	0	3	0	0
	Educación para la salud	0	8	0	0
	Educación para la solidaridad	1	4	0	0

Aspectos didácticos y curriculares	Enseñanza Aprendizaje Educación Reflexión Motivación Conocimiento Desarrollo Vocabulario Diálogo Análisis crítico Potencialidad didáctica	29 17 5 1 14 46 9 19 2 1 0	22 32 34 11 16 14 4 12 9 8 11	19 5 12 3 8 15 1 7 1 11 0	23 11 9 2 15 11 1 2 3 3 0
Reforma	Reforma LOGSE	3 0	11 5	10 4	5 1

Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 1. Curriculum y educación

En primer lugar, un examen de la Matriz correspondiente a la dimensión "Curriculum y educación" nos muestra que el análisis de la frecuencia de aparición de palabras *en las entrevistas a los profesores en torno* a este tópico revela interesantes resultados. Es así como vemos que las materias y áreas curriculares a las que más se refieren los profesores con carácter general son aquellas que imparten en la actualidad y para las que poseen habilitación, independientemente de su conexión con la comunicación audiovisual o la enseñanza sobre televisión. Así, la especialización de las profesoras A y C (área de Sociales) o la del profesor B (Educación Física) aparece en primer lugar entre las afirmaciones más reiteradas en sus entrevistas, con frecuencias de 43 y 13 las dos primeras y 41 la segunda. Por otro lado, existe coincidencia en la posición en que aparece otra de las materias más reiterada: se trata de Lengua y Literatura, que ocupa la segunda posición en los casos de los profesores A, B y D. También es interesante mencionar que dos áreas, Educación Física y Religión, sólo aparecen en el caso de que los profesores estén especializados en ellas (profesores B y D la primera y profesora C la segunda), siendo las únicas materias que hallamos con frecuencia cero en los demás casos.

En cuanto a los temas transversales, *Educación para el consumo* es aquel que aparece en mayor o menor medida en las entrevistas de todos los profesores, y muy a menudo en conexión con la publicidad televisiva. Otros dos temas, *Educación para la igualdad de sexos* y coeducación así como *Educación para la solidaridad,* aparecen en las entrevistas de al menos dos profesores, mientras que los temas transversales restantes *(Educación para la salud, Educación ambiental y*

Educación para la paz) sólo aparecen en las conversaciones del profesor-B.

Por lo que respecta a los aspectos didácticos y curriculares incluidos en la dimensión "Curriculum y educación", los vocablos que con carácter global se reiteran en un número de ocasiones más elevado son, por este orden, Enseñanza, Conocimiento, Aprendizaje, Educación y Motivación, aunque la importancia concedida a cada uno difiere según los casos, a juzgar por las frecuencias que obtienen en las respectivas entrevistas. La profesora-A se refiere en múltiples ocasiones a "Conocimiento", el profesor-B a "Educación" y "Aprendizaje" (con frecuencias muy similares de 34 y 32 respectivamente) y en las entrevistas de los profesores-C y D aparece con más asiduidad "Enseñanza", aunque con frecuencias inferiores (19 y 23, respectivamente). Comparativamente, los términos "Motivación" y "Enseñanza" aparecen con puntuaciones similares en los cuatro casos, aunque por otra parte destaca la frecuencia alcanzada en las entrevistas de la profesora-C por la expresión "Análisis crítico" y en las del profesor-B por "Potencialidad didáctica". El término “vocabulario” aparece en relación con las materias *y* áreas *curriculares más frecuentemente mencionadas en las entrevistas en las que*

Lengua ha obtenido una puntuación elevada. Otros términos como "Diálogo", "Desarrollo" o "Reflexión" se han reiterado en un número menor de ocasiones a lo largo de las entrevistas.

Por su parte, "Reforma" y "LOGSE" son palabras que aparecen con una frecuencia interesante en los casos de los profesores-B y C. Mientras que la suma alcanza 16 en el primer caso, en las entrevistas de la profesora-C se han reiterado hasta en 15 ocasiones, lo cual teniendo en cuenta la diferencia de volumen de material en ambos casos nos indica que se trata de un tema especialmente significativo en el segundo caso, no ocurriendo lo mismo en los de la profesora-A ni del profesor-D.

La segunda dimensión expresa los principales medios de comunicación a los que aluden los profesores a lo largo de las conversaciones, en referencia a las preferencias de los alumnos e importancia en su vida, a sus propias preferencias y hábitos de recepción de mensajes, así como a las actividades y experiencias con/sobre medios de comunicación precisos en el proceso de desarrollo curricular.

		Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D
Medios de comunicación	Prensa	42	92	28	40
	Radio	54	33	8	19
	Televisión	289	326	196	188
	Vídeo	79	194	32	46
	Cómic	1	3	1	1
	Ordenador	33	29	26	18
	Música	18	17	5	15
	Cine	12	13	11	14
	Carteles	1	4	1	1

Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 2. Medios de comunicación

Como muestra su correspondiente matriz numérica, la dimensión "Medios de comunicación" revela una cantidad especialmente superior de alusiones efectuadas al vocablo "Televisión" a lo largo de las entrevistas, dato esperado por otra parte. También existe coincidencia entre los cuatro casos en mostrar en segundo lugar el "Vídeo", sin duda asociado al anterior. Como tercer medio de comunicación más mencionado aparece la "Prensa" en los casos de los profesores B, C y D, seguida de la "Radio" en las entrevistas de los profesores B y D. Le sigue el "Ordenador", que coincide en quinto lugar en las entrevistas de los profesores A, B y D. En el extremo opuesto, los medios "Cómic" y "Carteles" aparecen con una frecuencia muy escasa.

En tercer lugar, la dimensión "Televisión" agrupa términos referentes a canales, tipos de programas, programas específicos, así como efectos negativos y metáforas que los profesores usan a lo largo de las entrevistas para referirse a la televisión y a sus resultados. Es así como se encuentran distribuidos en la Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 3.

		Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D
Canales	La primera	3	4	1	4
	La 2	4	10	1	3
	Tele 5	0	3	2	2
	Antena 3	4	4	3	3
	Canal +	0	0	0	4
	Canal Sur	2	5	0	2

Tipos de programas	Informativos	32	10	14	13
	Cine	12	13	11	14
	Telefilmes	8	6	6	6
	Telenovelas	2	0	1	2
	Concursos	14	6	3	9
	Documentales	14	18	24	18
	Deportivos	3	7	3	6
Programas	Bario Sésamo	0	2	1	0
	Cifras y Letras	3	0	0	0
	Woku	0	4	0	0
	Películas (Ghandi, Jesús de Nazaret, El Club de los poetas muertos, la Bella y la Bestia	1	3	0	0
	Partidos de baloncesto	0	14	0	0
Efectos negativos	Sexismo	1	19	3	5
	Violencia	9	18	8	17
	Pasividad	12	9	19	10
	Senderismo	5	1	2	3
	Agresividad	3	7	1	1
	Manipulación	17	48	7	8
	Aislamiento	7	3	3	6
Metáforas	Enganche	19	294	1	10
	Bonbardeo	4	3	0	0
	Consumo de televisión	0	5	2	2
	Transmisión	0		0	2

Matriz numérica de aparición de palabras en las entrevistas Nº 3. Televisión

Los datos obtenidos del recuento de palabras referidas a la "Televisión" no muestran que los profesores del estudio aludan claramente con mayor frecuencia a un canal de televisión frente a los demás, hallándose las cifras en este sentido bastante dispersas. Existe igual número de referencias en primer lugar a "La 2" y "Antena 3" (profesora-A) y a "La Primera" y "Canal +" (Profesor-D). Las frecuencias obtenidas en los casos de los restantes profesores coinciden con las de la profesora-A en cuanto a "La 2" (profesor-B) y "Antena 3" (profesora-C).

Por el contrario las frecuencias de aparición obtenidas sobre los tipos de programas a los que más se refieren los profesores sí trazan una dirección firme. Examinada una tipología compuesta por siete tipos de programas, tres profesores (los casos B, C y D) coinciden en mencionar con mayor asiduidad los "Documentales", los cuales poseen una frecuencia de 14, 18, 24 y 18 respectivamente en las entrevistas del conjunto de los participantes. En el límite opuesto, las "Telenovelas" son las menos mencionadas. A los "Documentales" le siguen

"informativos" y "Cine" como tipos de programas que aparecen con una reiteración más elevada (frecuencia total de 69 y SO, respectivamente). Este último, junto con "Telefilmes y series", aparece de modo especialmente homogéneo en el conjunto de los casos analizados ya que al comparar la cifra alcanzada en cada uno de ellos vemos que es muy similar (12, 13, 11 y 14, respectivamente, en el caso de "Cine",y 8 y 6 en los materiales de los profesores-B, C y D en "Telefilmes y series").

Los resultados obtenidos en cuanto a programas específicos que los profesores recuerdan en sus conversaciones sólo muestran una coincidencia: el programa "Barrio Sésamo" emitido por la televisión pública en sus dos cadenas en numerosas temporadas y en su forma correspondiente tanto a la producción británica como a la nacional, al que aluden los profesores-B y C. Por otra parte, y dado que en las entrevistas de la profesora-A aparece en numerosas ocasiones los "Concursos" como tipo de programa (tantas como "Documentales"), apreciamos que lo hace en conexión con el programa "Cifras y Letras", de producción nacional. Este puede ser considerado, a juicio de los profesores entrevistados, un programa cuyo uso en el contexto escolar es adecuado, frente a otro título en este caso de dibujos animados ("Woku"), que es mencionado asociado a la violencia, agresividad y a la televisión transmisora de valores poco deseables.

En esta línea encontramos que, englobados como efectos negativos de la televisión, la "Manipulación", la "Violencia" y la "Pasividad" son mencionados con una importante frecuencia y a una distancia considerable respecto a los demás (como "Sedentarismo" o "Aislamiento"). Más concretamente, "Manipulación" aparece como vocablo más citado en los casos de los profesores-A y B, siendo el que aparece en tercer lugar en el conjunto de las entrevistas de los profesores-C y D. La "Pasividad" suele aparecer en segundo lugar (profesores-A y D) y la "Violencia" en tercero (profesores-A y B). Sólo en las entrevistas de este último profesor es "Sexismo" el término cuya frecuencia de aparición se sitúa en segundo lugar.

Para finalizar esta dimensión, incluimos una serie de metáforas alusivas tanto a la televisión en si misma como a su utilización y efectos que han ido apareciendo con mayor o menor usualidad en el análisis del material de campo. Esta indagación ha dado lugar a encontrar en todos los casos con distintas frecuencias la metáfora "Enganche", tanto en modo verbal como sustantivo. Con carácter menos habitual, también ha sido frecuente "Consumo de televisión", es decir, el medio televisivo

como objeto de consumo frente a su consideración como recurso didáctico, encontrándose en las entrevistas de los profesores B, C y D. Sólo en dos casos ha habido coincidencias en las alusiones al "Bombardeo" de la televisión (profesores A y B) y a la "Transmisión" unidireccional de mensajes (profesores B y D).

b) Matrices **de** *"categorías x* **códigos** *singulares"* ' En segundo lugar, hemos realizado distintas matrices que tratan de hallar conexiones entre las características más relevantes de los profesores entrevistados y de los centros escolares en los que se encuentran y el contenido semántica de sus conversaciones. Para ello ha sido necesario en un primer momento la definición de metacódigos en el programa AQUAD, empleando la función *"Meta-códigos"* del componente *"Apéndice",* para posteriormente utilizar la opción *"Ordenar códigos", "CQD.: según líneas"* del componente *"Códigos",* obteniendo un listado de los metacódigos ordenados según su aparición en los textos y organizado en base a profesores y entrevistas. Tras su examen exhaustivo y una vez definida la estructura de la matriz, empleamos la función *"ANÁLISIS' del componente* "Apéndice', seleccionando la opción de matriz de códigos *"matr. de có.: cód',* con lo cual obtuvimos un cruce de los dos primeros metacódigos de extraídos de nuestro material de campo, es decir, *ASPECTOS PERSONALES Y DESCRIPTIVOS DEL PROFESOR* (DPR) y *CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CENTRO* (DCE) con el resto de metacódigos de la investigación.

	/ASI	/CAR	/CME	/CRP
VIP	B5: 402-423			
MED			A2: 940-955 D1: 1331-1352	
ECT	C2: 810-830			
EST	C1: 970-977			
EAV	C1: 964-971			
TVC				C2: 405-422 D3: 196-260
PUB	B4: 584-625			
FDP			A2: 949-967	B1: 953-966 B6: 727-792 C2: 376-404 C2: 581-596 D3: 261
ORG		A4: 11-47 C3: 509-544		

Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 1. Aspectos personales y descriptivos del profesor

El resultado es la representación, en forma de matriz de "categorías x códigos singulares", de las ocasiones en las que una codificación perteneciente a uno de los dos primeros metacódigos (fila horizontal) aparece próxima a una codificación incluida en unode los doce metacódigos restantes (dispuestos verticalmente). En cada celda mostramos el número de entrevista y el profesor al que corresponde, seguidos de las líneas inicial y final entre las que se encuentra. Por ejemplo, una lectura del cruce de /ASI y ECT, la celda "C2: 810-830", implica reconocer que entre las líneas 81 0 y 830 de la segunda entrevista de la profesora-C aparece el código ASI *(Asignatura, especialidad y nivel impartido por el profesor)* y algún código de los pertenecientes al metacódigo ECT *(ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN.*

La Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 1, referente a Aspectos personales y descriptivos del profesor, muestra que sólo cuatro códigos de los once que componen la categoría aparecen próximos a alguno de los metacódigos con contenido semántica de nuestro análisis.

El que lo hace en un número de ocasiones más elevado es CRP (Formaciónrecibidapore/profesol,queseencuentraendistintosfragmentos correspondientes a las entrevistas de los profesoresB, C y D. Por su propio significado, lógicamente el metacódigo con el que se encuentra relacionado en un número de ocasiones más elevado es FDP *(FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL),* seguido de TVC *(TELEVISIÓN Y CURRICULAR),* por lo que podemos sospechar una relación entre la visión del profesor acerca de la integración curricular de la televisión y la formación que ha recibido sobre ello.

Otro código que en cinco ocasiones se encuentra próximo a otros tantos metacódigos es ASÍ *(Asignatura, especialidad y nivel impartido por el profesor.* Se trata de VIP *(VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN, ECT (ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN, EST (ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN, EAV (EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* y PUB *(PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN,* de manera que es posible concebir cierta influencia de la especialización, las materias y/o los niveles impartidos por el profesor en sus creencias

acerca de la enseñanza con/sobre televisión, los medios de comunicación y la publicidad televisiva.

En menor medida se han hallado conexiones entre el código CME *(Ausencia o escasez de formación del profesor sobre medios) y* los metacódigos MED *(MEDIOS DE ENSEÑANZA)* y FDP *(FORMACION Y DESARROLLO PROFESIONAL)* y sólo en dos ocasiones entre el código CAR *(Desempeño de cargo)* y ORG *(ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA),* aunque este último quizás pueda representar alguna influencia del hecho de desempeñar un cargo directivo en la visión que posee el profesor acerca de los aspectos organizativos del uso de medios en el centro, como es el caso de la profesora-C.

Una vez halladas estas relaciones, y para asegurarnos de que las hipótesis formuladas a partir de ellas son válidas, los investigadores iniciamos un proceso de revisión, interpretación y reflexión de los espacios textuales comprendidos entre las líneas que figuran en cada celda, que consiste en:

(1) volver a los textos codificados con el objeto de releer los fragmentos implicados en las asociaciones,

(2) descubrir el código que corresponde al metacódigo encontrado, y

(3) ratificar la formulación de hipótesis una vez confirmado su posible
significado o por el contrario rechazarla.

A continuación hemos empleado el mismo procedimiento para realizar un cruce esta vez respecto a las *CARACTERISTICAS GENERALES DEL CENTRO(DCE).*

	/BUP	/CEG	/CEE	/COE	/EBU	/EXF
VIR						D1:432-466
VIP						A1: 835-873 B2: 681-726 B2: 736-753
MED	A1: 302-325 C3: 200-207 C3: 402-469	B3: 906-943				

EAV	A8: 795-853 A8: 913-943	C2: 23-45				
PRT		C2: 23-45				
TVC						A5: 187-233
VIS						D2: 492-527
FDP						D2: 516-540
ORG	C3: 188-203	A3: 263-292 A8: 254-260 A8: 266-275 B3: 929-943 B6: 936-954 C3: 290-321	A1: 692-752 C3: 487-508	C3: 317-346	D1: 344-350	A5: 200-276

Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 2 Características generales del centro

Como se aprecia en la Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 2, sólo los códigos BUP *(Nivel socio-cultural y procedencia de alumnado), CEG (Tamaño del centro), CEE (Existencia de cualquier actividad o proyecto de innovación, de formación, etc. en el centro), COE (Coordinación entre ciclos), EBU (Existencia de buenas relaciones (participación, comunicación, intercambios ...) entre los profesores del centro)* y EXF *(Experiencias y proyectos de innovación sobre medios didácticos o nuevas tecnologías)* se han encontrado próximos a alguno de los metacódigos con contenido semántica definidos en la presente investigación. El resultado de la búsqueda ha sido negativo respecto de algunos otros que también hubiéramos podido caracterizar como diferenciadores de significados, tales como *Titularidad del centro (CEC), Ubicación del mismo (CEN), Anticipación de la Reforma en el centro* (CER) o *Etapas educativas* que se imparten en él (NIV).

Un examen más detenido nos permite observar que aquellas categorías que aparecen en conexión con algún metacódigo en un número de ocasiones más elevado son las referidas a las *Experiencias y proyectos de innovación sobre medios didácticos o nuevas tecnologías (fotografía, radio escolar, informática y nuevas tecnologías* ...) (EXF) y al *Tamaño del centro* (CEG), con frecuencia de 13 y 12, respectivamente. La primera sobre todo en relación con MED *(MEDIOS DE ENSEÑANZA)* **y** VIP *(VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN* y la segunda vinculada también a MED y a ORG *(ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURA).* Precisamente son estos dos metacódigos los que aparecen próximos a

todas las categorías reflejadas en la Matriz "categorías x códigos singulares" Nº 2 (con la excepción de EBU *(Existencia de buenas relaciones (participación, comunicación, intercambios.. entre los profesores del centro).*

También destacamos que el *Nivel socio-cultural* y *procedencia del alumnado* (BUP) y la *Existencia de cualquier actividad o proyecto de innovación, de formación, etc. en el centro*(CEE) aparecen en conexión con los mismos metacódigos, a los que se añade EAV *(EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN* en el primer caso, apreciándose por ello una posible relación entre el nivel socio-cultural de los alumnos y sus necesidades efectivas, sociales y actitudinales sobre y/o con la televisión.

En otro orden de cosas, también hemos procedido a la búsqueda exploratoria de relaciones entre códigos desde el componente *"Códigos" del* programa AQUAD 3.0. Seleccionando la opción *"Buscar códigos"* del menú principal de este componente, accedemos a un menú de búsqueda con 11 posibilidades de las cuales hemos utilizado las más idóneas a los efectos de la presente investigación. Son las que a continuación describimos como inclusiones, superposiciones y secuenciaciones *("GEN.: subcódigos", "GEN.:*

c. en común" y "GEN.: distancia", respectivamente).

c) Inclusiones. La tercera búsqueda corresponde a la localización de todas las parejas de códigos entre las que se da una estructura jerárquica, es decir, un fragmento está incluido en el otro, siendo posible que coincidan las líneas inicial y/o final de cada fragmento. Es así como hemos hallado 155 inclusiones en el conjunto de las entrevistas de los profesores participantes en esta fase de la investigación. En el Cuadro Nº 28 mostramos un fragmento de este resultado, correspondiente a una de las entrevistas de la profesora A, en el que se aprecian cuatro coapariciones de códigos tanto "encadenados" (por ejemplo, CCE-ALM) como "superpuestos" (caso de ACS-AFM), aunque es preciso puntualizar que en sentido estricto las superposiciones se distinguen en AQUAD como describimos a continuación.

```
**************************************************MDB1 2000.cod
000  773     804 CCE  /  796     799   ALM
000  805     834 EXF  /  815     821   DIP
```

```
000  874     899 ACS  /  874     899   AFM
0001247   1262 20E   /  1247 1262   ACR
```

Cuadro Nº 28. Exploración de conexiones entre códigos mediante la opción *"GEN.: subcódigos" (fragmento)*

d) Superposiciones. En cuarto lugar hemos realizado una búsqueda de conexiones entre códigos cuyo resultado ha consistido en la localización de parejas de fragmentos entre los que se da una superposición. Cada uno de ellos posee una zona textual común entre ambos y otra que es peculiar de cada uno de ellos. Hemos descubierto superposiciones en las entrevistas de los cuatro profesores participantes, aunque en una cuantía considerablemente inferior al resultado de la búsqueda anterior, con sólo siete estructuras de significado. En el Cuadro Nº 29 hemos recogido un fragmento del producto resultante de la utilización de la opción *"GEN.: c. en común"* correspondiente a la misma entrevista de la profesora A del ejemplo del Cuadro anterior.

```
**********************************************************MDB12000.cod
0001158 1187 NOP / 1181 1198 CCM
(...)
```

Cuadro Nº 29. Exploración de conexiones entre códigos mediante la opción *"GEN.: c. en común" (fragmento)*

e) Secuenciaciones. Finalmente, el uso de la opción *"GEN.: distancia" nos* ha permitido localizar parejas de fragmentos entre los que existe una secuenciación respetando una distancia máxima fijada, presentando aquí también un fragmento del resultado obtenido (Cuadro Nº 30).

Como podemos apreciar en el Cuadro Nº 30, esta exploración de conexiones entre códigos muestra fragmentos que comienzan en la misma línea donde acaba otro, o lo hacen después, pero dentro de un número máximo de líneas fijado, quedando excluidas las inclusiones o las superposiciones anteriormente descritas. En el presente análisis,

hemos utilizado una distancia máxima de 5 líneas, dado que al realizar diversos ensayos en diferentes distancias (5, 10, 15, 20 y 25 líneas) sólo en el primer caso el programa ha omitido las conexiones reiteradas. Con ello el total de conexiones halladas en un primer momento fue de 2440, por lo que dada la extensión de este volumen de información decidimos aplicar dos criterios de restricción: que la conexión fuera susceptible de poseer significado lógico y que constatáramos su aparición en dos o más ocasiones a lo largo de las entrevistas. La reducción del volumen de secuenciaciones fue importante, obteniendo de este modo un total de 444.

```
************************************ *********** MDB12000.cod
000:   663  670  ALC  /   670     675  ACP
000:   670  675  ACP  /  676      678  ALC
000:   676  678  ALC  /  678      683  ACP
000:   676  678  ALC  /  683      691  ADM
000:   678  683  ACP  /  683      691  ADM
000:   683  691  ADM  /  692      715  CEE
000:   692  715  CEE  /  716      752  BDC
000:   716  752  BDC  /  753      772  AGM
000:   753  772  AGM  /  773      804  CCE
000:   773  804  CCE  /  805      834  EXF
000:   835  844  EXF   /  845     873  AMA
000:   845  873  AMA  /  874      899  ACS
000:   845  873  AMA  /  874      899  AFM
000:   874  899  ACS  /  900      917  PRC
000:   874  899  AFM  /  900      917  PRC
000:   900  917  PRC  /  918      926  ERA
000:   929  938  ERA  /  939      951  IEM
000:   939  951  IEM   /  951     956  D16
000:   951  956  D16  /  957      959  ERA
000:   951  956  D16  /  959      961  IEM
000:   957  959  ERA  /  959      961  IEM
000:   968  973  D16  /  974     1003  ERA
000:  1029 1034  ERA  / 1035     1043  D16
000:  1052 1056  ERA  / 1056     1068  HOR
000:  1056 1068  HOR  / 1069     1072  ERA
000:  1056 1068  HOR  / 1073     1080  ERA
000:  1073 1080  ERA  / 1081     1091  NOE
000:  1081 1091  NOE  / 1091     1115  CCM
000:  1115 1157  CCM  / 1158     1187  NOP
```

000:	1181	1198	CCM /	1199	1207	NOP
000:	1199	1207	NOP /	1208	1226	NOE
000:	1208	1226	*NOE* /	1227	1236	TVM
000:	1227	1236	TVM /	1237	1246	20E
000:	1237	1246	20E /	1247	1262	ACR
000:	1247	1262	20E /	1263	1272	HOR
000:	1247	1262	ACR /	1263	1272	HOR
000:	1273	1277	HOR /	1278	1301	ACS
(...)						

Cuadro **Nº 30.** Exploración de conexiones entre **códigos** mediante la opción

"GEN.: distancia" (fragmento)

En el Cuadro **Nº 31** mostramos las correspondientes al ejemplo que venimos manejando en esta sección, incluyendo entre paréntesis la frecuencia con que se ha presentado la secuenciación en el conjunto del material de campo.

20E--ACR	(4)
20E--HOR	(2)
ACP--ALC	(2)
ACR--HOR	(2)
ADM--BBC	(2)
ALC--ACP	(2)
AMA--ACS	(2)
CCM--NOP	(2)
D16--ERA	(6)
ERA--D16	(2)
ERA--IEM	(2)
ERA--HOR	(6)
HOR--ERA	(8)
NOE--CCM	(2)

Cuadro Nº 31. Resultado del análisis de las secuenciaciones *(fragmento)*

Es conveniente decir que todas estas conexiones son distintas formas de comparición de códigos, que podrían sugerirnos relaciones de jerarquización, causalidad, etc., porque se entiende que "tras una relación semántica entre categorías existe paralelamente una relación

física entre los fragmentos de textos incluidos en esa categoría" (Rodríguez y otros, 1995, 150).

Sin embargo, lógicamente la proximidad entre códigos no siempre traduce una relación entre significados, por lo que podemos considerar las búsquedas exploratorias tanto en forma de Matrices de "categorías x códigos singulares" como de Inclusiones, Superposiciones o Secuenciaciones sólo como ensayos o tentativas de hipótesis, las cuales únicamente podrán ser confirmadas una vez que hallemos su posible significado en las propias entrevistas de los profesores, y si dicha relación tiene un carácter recurrente, o sea, si su aparición es reiterada. De su análisis nos ocupamos a continuación.

4.2.3.3. Hipótesis en AQUAD

Seguidamente mostramos el resultado del contraste de hipótesis en AQUAD, distinguiendo las extraídas de declaraciones realizadas por los profesores con carácter singular de aquellas otras derivadas de las búsquedas exploratorias del material de campo comentadas con anterioridad. En el primer caso se trata de afirmaciones que especifican y precisan la visión del docente entrevistado, determinando las que poseen un carácter diferencial con respecto a las de sus colegas y que al mismo tiempo definen mejor su visión individual respecto del medio televisivo, mientras que en el segundo pretendemos incidir en las coincidencias expuestas por el conjunto de los profesores participantes en la fase 11 del presente estudio.

Todas ellas son hipótesis de relación entre codificaciones de fragmentos de entrevistas mantenidas con los docentes que reflejan su visión sobre diferentes aspectos de la enseñanza con/sobre televisión, así como de la programación más adecuada, dilemas e incertidumbres respecto de la televisión educativa, áreas, materias y actividades apropiadas para el conocimiento y análisis crítico del medio televisivo en los centros, etc.

Como ya señalamos en el Capítulo 3, el programa AQUAD nos ofrece un total de 12 tipos de hipótesis ya formuladas que es posible comprobar para una pareja o terna de códigos específicos. De ellas hemos elegido por su coherencia con los objetivos del estudio y por considerarlas plausibles teniendo en cuenta el conocimiento acumulado hasta el momento acerca de los datos (debido fundamentalmente a los recuentos de frecuencias, pero sobre todo a las búsquedas exploratorias) esencialmente la hipótesis tipo 1, en una distancia

máxima de 25 líneas. Presentamos un ejemplo de dicha hipótesis a modo de ilustración:

En relación al uso de la televisión, un aspecto esencial para el profesorado es la necesidad de contar con programas adecuados, de tal forma que cuando los profesores aluden a los requisitos y condiciones para la utilización de la televisión en los centros (-FRT-), se menciona en un contexto próximo el tema de la necesidad de material audiovisual (programas en vídeo adaptados a los diferentes niveles, programas formativos ...) (-AEV-).

[FRT - AEV. HI]

El resultado de probar esta hipótesis ofrece todas las ocasiones (a lo largo del conjunto del material de campo) en que FRT empieza al mismo tiempo que el código AEV o después de éste, pero sin distanciarse en más de 25 líneas, separación que hemos fijado en la mayor parte de las ocasiones para este estudio y que consideramos que garantiza una cierta vinculación entre ambos fragmentos.

En menor medida también hemos llevado a cabo contrastes de otras hipótesis fijadas tipo 2, 4 y 12 (con parejas de códigos) **y** tipo 3 **y 5** (para tres códigos), sobre todo en la codificación de características de los casos, como indicamos a continuación.

4.2.3.3.1. Hipótesis extraídas de declaraciones con carácter singular

Presentamos los resultados del contraste de las hipótesis formuladas en AQUAD de forma que en cada caso exponemos en primer lugar una serie de proposiciones que tratan de representar, explicar o reflejar a modo de sinopsis cómo entienden los profesores participantes la enseñanza con/sobre televisión. En segundo lugar indicamos tanto los códigos como sus estructuras correspondientes para finalmente sintetizar el contenido de las mismas, incluyendo ciertos fragmentos de entrevistas que consideramos especialmente significativos al respecto como especificación.

- **Profesora-A** *(MDB)*

La profesora:

- En clase trabaja mucho con televisión, sobre todo con concursos, para que los niños adquieran vocabulario
- Aconseja a sus alumnos sobre programas televisivos, tanto útiles para que los vean como sobre programas de escasa calidad, para que los alumnos perciban las diferencias entre ambos
- Utiliza la televisión como refuerzo a los temas que previamente explica en clase y también como elemento motivador

La televisión:
- Es un medio donde existe mucha manipulación, sobre todo en los informativos **y** en la publicidad
- Es importante que se encuentre en el currículum con carácter transversal, formando parte de todas las áreas y no como asignatura, materia o contenido independente

Para la profesora:
- El aprendizaje que promueve la televisión es pasivo, por lo que los niños no desarrollan la imaginación ni la creatividad, aunque por otro lado adquieren conocimientos, vocabulario... y se fomentan valores positivos
- El nivel sociocultural de los niños influye mucho en la recepción de mensajes televisivos
- Trabajar con televisión sirve para fomentar actitudes y valores positivos, además de para adquirir conocimientos. Es importante usar la televisión desde el punto de vista educativo para fomentar estos valores.

El centro:
- Mantiene muy buenas relaciones con el CEP, sobre todo de intercambio de material
- No plantea problemas de dotación ni de disponibilidad para el uso de medios **y** materiales en general **y** de la televisión en particular. Casi siempre que se necesita, se puede utilizar

1.- CME-BMT-ADM (Hipótesis tipo 5)

2.- EXF-DIP (Hipótesis tipo 4)
3.- EXF-ECE-FRF (Hipótesis tipo 5) 4.- FRF-ECE (Hipótesis tipo 4)
5.- CAD-CEG-BDC (Hipótesis tipo 3)[11]

[11] Las hipótesis tipos 3 y 1 (número 6) han sido contrastadas en una distancia máxima de 25 líneas de los códigos 2 y 3 con respecto al código 1.

6.- CEG-ALM (Hipótesis tipo 1)

La hipótesis número 1 refleja el optimismo expresado por esta profesora en sus entrevistas acerca de la frecuencia de uso de medios y materiales (BMT), dado que incluso a pesar de reconocer cierta escasez de formación sobre medios (CME) describe algunas formas de adaptación y uso del profesor y los alumnos del material que existe en el centro (ADM).

En la misma línea, la hipótesis número 5 expresa la disponibilidad de medios, equipos e instalaciones (como biblioteca, talleres) en relación con su tamaño (CEG), por lo que su percepción sobre dicha dotación (BDC) es satisfactoria.

También, y aunque reconoce cierta dificultad de utilización de medios por parte de los alumnos (edad, nivel ...) (FRF) aporta como sugerencia la posibilidad de elaboración de programas educativos con la participación de profesores, alumnos, colaboración con creadores de programas... (FRF-ECE), todo ello formando parte de experiencias y proyectos de innovación susceptibles de ser llevados a cabo en su centro (EXF-ECE-FRF). Tal como expresa en una de sus entrevistas:

" P - Yo veo fabuloso que los niños pudieran realizar sus programas y que pudieran tener una emisora de televisión, pero veo más fácil tener una emisora de radio, que ya hace algún tiempo los niños estos participaron en un programa de radio, hicieron sus propios programas; tenemos incluso en el colegio una habitación que se preparó, se insonorizó y todo para hacer programas de radio, hombre, sería estupendo que también lo mismo que hicieron esa experiencia, hicieran con el tiempo.... pues a lo mejor puede ser posible, ¿porqué no?' (P-A, E-7).

- **Profesor-8** *(AGA)*

El profesor:

- Está preocupado por la manipulación que la televisión ejerce sobre los niños, y por la necesidad de contrarrestarla con programas educativos y enseñando a los niños a conocer los medios de comunicación y su lenguaje
- Trabajaría con televisión y vídeos si estos tuvieran la suficiente calidad, pero el problema es que los que existen no se adaptan a lo que se necesita, además de que su uso implica mucha preparación y demasiado esfuerzo

La televisión:

- Transmite valores negativos e incita a la violencia, al consumismo y a la sexualidad precoz
- Actualmente emite programas que no sirven para trabajar en clase; sólo son válidos para criticarlos
- Debería tener un nivel cultural más elevado, sobre todo la televisión pública, y no ir dirigida sólo al entretenimiento y a la reproducción de las estructuras sociales actuales
- Es útil para facilitar el aprendizaje de determinados aspectos, ya que la imagen, el color, el movimiento... ayuda a captar algunos temas (de Geografía, Ciencias Naturales, etc.) mucho más fácilmente

Para el profesor:

- El criterio esencial para usar medios en la clase es la potencialidad didáctica de éstos, pero en cualquier caso son una ayuda y un complemento al libro de texto
- Sería importante evitar que los niños vieran demasiada televisión enseñándoles a seleccionar programas y aportándoles actividades alternativas (lectura, deportes, juegos, etc.)
- Los niños adquieren muchos conocimientos a través de la televisión, y aunque muchos de ellos son negativos (comportamientos agresivos, manipulación, violencia, etc.) también ayuda a conocer problemas sociales, políticos y humanos. Pej., los programas que fomentan el respeto hacia la naturaleza sí tienen valor educativo

El centro:

- Cuenta con una dotación de medios insuficiente
- Necesita (como otros muchos centros escolares) más medios y una persona responsable de los mismos

1.- ASI-EUM (Hipótesis tipo 12)
2.- ASI-APU (Hipótesis tipo 1)[12]
3.- CRP-ACL-CAC (Hipótesis tipo 3)
4.- ACL-CAC-CRP (Hipótesis tipo 5)
5.- MBN-EXF (Hipótesis tipo 4)
6.- EXF-CEB (Hipótesis tipo 4)
7.- CEG-AMJ-PRM (Hipótesis tipo 5)

[12] Aunque la mayor parte de las hipótesis han sido contrastadas en una distancia máxima de 25 líneas, son excepciones las hipótesis número 2, cuya distancia es de 50 líneas y la número 3 (ésta última en una distancia máxima de 60 líneas).

El profesor-B aporta lo largo de sus entrevistas una firme creencia organizativa sobre el uso de medios en los centros, que recogemos en forma de hipótesis (CEG-AMJ-PRM). Es la que vincula el tamaño del centro (CEG) a la necesidad de optar por una opción centralizadora del material (AMJ) y a la existencia y funciones de un supervisor o persona responsable del material en el centro (PRM). En este sentido, manifiesta:

"P- ... es lógico que haya un aula con... un aula de medios, un profesor que controle un poco... Es que sería como en una biblioteca ¿no?. Entonces, sería un responsable que se encargaría de controlar que el material, entra y sale más o menos de forma adecuada, que se sabe dónde está el material, también estaría encargado especialmente del material más delicado (sería el que tiene que estar más encima de él)...

E. - Me dijiste que en tu centro de ahora no hay nadie responsable, ¿no?

P - No. Entonces, también para la adquisición de material (porque conocería un poco el material que falta o el que está en peores condiciones) pues sería el que propondría al director la adquisición del nuevo materias' (P-B, E-6).

Por otro lado, este profesor es el único caso de nuestro estudio que alude a su propia formación en medios (CRP) valorándola positivamente (CAC), en conexión con la aportación de diversos ejemplos de ACL *("Aplicación de los cursos de formación a la práctica de aula"),* verificación obtenida con las hipótesis que más arriba identificamos con los números 3 y 4.

También aparecen en sus conversaciones con carácter diferencia¡ distintas afirmaciones que conectan de modo estrecho una alusión a la asignatura, especialidad y nivel impartido por este profesor con la expresión de algunas posibilidades, estrategias y/o actividades susceptibles de ser llevadas a cabo para el análisis de la publicidad (ASI-APU). Del mismo modo, también aparecen especialmente unidos los códigos ASI y EUM. La hipótesis tipo 12, en una distancia de 25 líneas, aparece confirmada en este caso con una frecuencia muy elevada, con diferentes coeficientes de Tanimoto en todas las ocasiones mayores o iguales a 0.5. Como hemos indicado más arriba, este profesor trabajaría con televisión y vídeos si estos tuvieran la suficiente calidad, pero el problema es que los que existen no se adaptan a lo que

se necesita en Educación Primaria. Se trata de una idea que comenta amplia y reiteradamente, tal como refleja el siguiente fragmento:

"P- Yo ahora por ejemplo, pues pienso en los programas de la televisión educativa de "La 2", por la mañana, pues es que son más propios de Enseñanzas Medias que de Educación Primaria, entonces claro, qué pasa, pues que si un profesor de Educación Primaria ve que no hay prácticamente programas (vamos a imaginar que hubiera uno o que hubiera cinco por ahí sueltos) pues como no está atento, lógicamente, porque no suelen haberlos, pues simplemente se le escapan. El profesor de Educación Secundaria, a lo mejor ese sí los usa más, pero tiene que ser siempre sobre calidad, es decir, si no hay calidad en el vídeo, nada de eso nos sirve"(P-B, E-5).

Por su parte, la verificación de las hipótesis 5 y 6, ambas tipo 4, muestra la presencia de algunos tópicos en los textos que analizamos. Más concretamente, se trata de la preocupación de este profesor por la realización de actividades y experiencias con medios decomunicación (radio, periódico escolar...) (MBN) y experiencias y proyectos de innovación sobre medios didácticos o nuevas tecnologías (fotografía, radio escolar, informática y nuevas tecnologías ...) (EXF), unidas estas últimas a las iniciativas de formación del *CEP en relación* con medios (CES).

- **Profesora-C** *(JMG)*

La profesora:
- Considera el uso de la televisión como recurso didáctico muy interesante
- Suele usar la televisión fundamentalmente con programas documentales e informativos
- Se declara en contra de la televisión, porque promueve ambientes y valores perjudiciales para los alumnos (violencia, sexo...)

La televisión:
- Está muy manipulada y hace pasivos a los espectadores

Para la profesora:
- La televisión es un medio difícil de usar en laclase, porque se necesita mucho tiempo para preparar un visionario
- El uso de los medios audiovisuales en la clase es difícil para el conjunto del profesorado

- La formación de los profesores debe partir de las cuestiones más básicas: (1 2) Manejo y uso y(22) Crítica de los programas

El centro:

- Cuenta con una Asociación de Padres que colabora intensamente a nivel de dotación en medios y materiales

1.- ASI-UST (Hipótesis tipo 12)
2.- ASI-AAI (Hipótesis tipo 2)
3.- CAR-AIO (Hipótesis tipo 2)[13]
4.- CRP-DID (Hipótesis tipo 2)
5.- CRP-FOD (Hipótesis tipo 2)

6.- ACU-COE (Hipótesis tipo 2)
7.- ADI-CEE (Hipótesis tipo 2)
8.- CEG-ACU (Hipótesis tipo 1)

En el caso de la profesora C nos encontramos con una serie de hipótesis confirmadas sólo en sus textos que reflejan las visiones y opiniones vertidas a lo largo de sus entrevistas en función del cargo que desempeña en el centro. Es así como expresa creencias del tipo de que la existencia de un inventario de medios y materiales mejora su uso (CAR-AIO), que la coordinación entre ciclos facilita los acuerdos entre colegas para usar el material audiovisual (televisión y vídeo) (ACU-COE), los cuales a su vez son quizás en este caso más necesarios que en otros colegios en función del tamaño del centro que dirige (CEG-ACU).

Así mismo, la hipótesis número 7 expresa la relación que desde su punto de vista existe entre la competencia del equipo directivo en la toma de decisiones sobre aspectos económicos y materiales (ADI) y la existencia de cualquier actividad o proyecto de innovación, de formación, etc. en el centro (CEE). Respecto de este último aspecto, y también dado el cargo directivo que desempeña, describe su papel como dinamizador de experiencias:

[13] En esta ocasión la mayor parte de las hipótesis son tipo 2, siendo algunas de ellas sometidas a un doble contraste (p.ej. ASI-AAI y AAI-ASI) en la misma distancia. Son excepciones la hipótesis número 6, cuya distancia es de 30 líneas, y 3 y 8 (éstas últimas en una distancia máxima de 50 líneas).

"E. - ¿ Tú consideras que, desde la dirección, tienes un papel, por ejemplo, en coordinar iniciativas respecto a medios? (..) P - Siempre que se pudiera, sí, es muy importante, la función de la dirección es esa: coordinar, impulsar y animar, no es otra (..); E - ¿ Y tú qué crees que podrías hacer? ¿a ti qué tipo de cosas te gustaría promover?

P - Pues mira, a mí me gustaría promover, por ejemplo, un periódico en la escuela, el desarrollo de un periódico, de una revista, me gustaría promover más el uso del ordenador..; como gustarme, pues muchas cosas" (P-C, E-3).

En este fragmento de entrevista aparece el reconocimiento de ciertas limitaciones bajo la expresión de que no siempre es posible desarrollar esa coordinación de iniciativas. Ya hemos indicado que esta profesora piensa que en general el uso de los medios audiovisuales en la clase es difícil para el conjunto del profesorado y que de modo más particular la televisión es un medio difícil de usar en la clase, porque se necesita mucho tiempo para preparar un visionario. En esta línea, tampoco expresa seguridad, optimismo ni una valoración positiva por lo que atañe a su formación, tal como queda confirmado según las hipótesis número 4 y 5. Estas nos muestran, por un lado, cómo derivada de la formación recibida es difícil integrar en el currículum la televisión y otros medios (CRP-DID), y, por otro, la conexión entre la formación recibida en general y las dificultades y problemática intrínseca de la formación de profesores en medios (CRP-FOD).

- **Profesor-O** *(FRA)*

El profesor:

- Se muestra preocupado por encontrar en la programación televisiva sobre todo exaltación de la violencia y morbosidad
- Está interesado en todos aquellos temas referidos a medios de comunicación y nuevas tecnologías y su uso en la escuela

La televisión:

- Sirve para entretener y homogeneizar a la población de diferentes características (p.ej., rural/urbana)

Para el profesor:

- El uso de la televisión y el vídeo permite ilustrar una unidad didáctica y motivar a los alumnos
- Es importante que la escuela enseñe a los niños a ser críticos con los mensajes que transmite la televisión

- Ver la televisión no requiere esfuerzo mental, siendo el medio de comunicación preferido y utilizado para relajarse

El centro tiene:
- Una buena dotación económica, pero un gasto excesivo
- Un problema para el uso de vídeo y televisión en la práctica: su ubicación en la sala de profesores, de dimensiones reducidas

1.- TIT-ACM (Hipótesis tipo 1)
2.- CME-ACM (Hipótesis tipo 12) [14]

3.- BDC-AAD (Hipótesis tipo 1)
4.- ACM-CME (Hipótesis tipo 2)
5.- CEE-CCP (Hipótesis tipo 1)
6.- EXF-AEI (Hipótesis tipo 1)

Como indica la primera proposición, el profesor-D está interesado especialmente en todos aquellos temas referidos a medios de comunicación y nuevas tecnologías y su uso en la escuela, conexión verificada según la hipótesis TIT-ACM, que vincula la titulación y estudios del profesor y su interés y actividades con medios audiovisuales. Reconoce, sin embargo, que lo aprendido sobre medios por iniciativa personal no procede de una formación sistemática (hipótesis número 2 y 4).

"E.- ¿Has realizado algún curso de formación o te has formado de alguna manera en los medios audiovisuales?

P- No una formación así, digamos, ortodoxa. He leído mucho sobre ese tema porque me gusta **y** *tengo libros* **y** *una enciclopedia sobre el vídeo, en fin, que a mí me llama la atención. No he hecho cursos, una vez lo intenté, pero que no fue posible por cuestión de horarios. Es un tema que me interesa y en un futuro me gustaría aprender más"* (P-D, E-1).

Por otro lado, manifiesta respecto del centro en el que imparte docencia en la actualidad algunos problemas económicos, organizativos y espaciales que percibe en el mismo. De este modo, a la expresión de su percepción acerca de la dotación del centro (BDC) le sigue el código

[14] En una distancia máxima de 15 líneas.

AAD *("Problemas en la adquisición de materia?'),* según la hipótesis número 3.

Finalmente, también en el caso del profesor-D han aparecido confirmadas dos hipótesis alusivas a la existencia de una actividad o proyecto de innovación, de formación, etc. en el centro (CEE) y a experiencias y proyectos de innovación sobre medios didácticos o nuevas tecnologías (fotografía, radio escolar, informática y nuevas tecnologías ...) (EXF), respectivamente. Aunque apreciamos cierta analogía semántica entre ambas en el discurso de este profesor, no obstante aparecen diferenciadas en cuanto a las relaciones que mantienen. Es decir, en el primer caso tienen un carácter interno, vinculándose al fomento del trabajo en equipo entre los profesores del centro (CCP), mientras que en el segundo poseen un carácter más externo, necesitando de una apertura al exterior a modo de asesoramiento de EPOE, Inspección, etc. (AEI).

4.2.3.3.2. Hipótesis derivadas de las búsquedas exploratorias del material de campo

Para tratar de examinar las coincidencias entre los cuatro profesores participantes en nuestro estudio de casos, combinamos los resultados conseguidos de la búsqueda exploratoria ya comentada anteriormente en las matrices de "categorías x códigos singulares" con los obtenidos de las secuenciaciones. Por ello presentamos en esta sección en los Cuadros Nº 32 y 33 respectivamente las hipótesis referidas en primer lugar a la codificación de características de los casos y en segundo lugar las relacionadas con la codificación de las unidades de significado o códigos con contenido semántica.

a) **Codificación de características de los casos**

La mayor parte de las hipótesis se han adaptado a una estructura tipo 1, salvo algunas de las que aparecen en el Cuadro Nº 32, que son de tipo 2 y tipo 4. En ella se recoge el número total de ocasiones en que se han confirmado las hipótesis extraídas de las conversaciones de los profesores sobre aspectos personales y características del centro en el que desarrollan su labor, así como los materiales correspondientes a cada uno de ellos en que han aparecido verificadas. Teniendo en cuenta que mostramos las que se han verificado en todos o al menos en tres casos, cada celda refleja el número de verificaciones y el número de entrevistas en las que se ha probado.

	Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D	TOTAL

DRP (ASPECTOS PERSONALES Y DESCRIPTIVOS DEL PROFESOR)					
EDO-EXO.H1	1/1	1/1		1/1	3/3
TIT-ASI.H1	3/2	2/1	5/3	6/1	16/7
DCE (CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CENTRO)					
CEN-BUP.H1	1/1	2/1	5/2	2/2	10/6
EXF-ACI.H1	1/1	1/1	2/2	1/1	5/5
NIV-GEC.H1	3/1	1/1	1/1	1/1	6/5
EXF-AMA.H4	2/2	3/3		1/1	6/6
CEG-CAD.H4	4/4	2/2	1/1	2/1	9/8
BUP-ADL.H2	5/2	3/1	1/1	1/1	10/5

Cuadro Nº 32. Verificación de hipótesis AQUAD extraídas de las entrevistas a los profesores de la investigación (1)

Por ejemplo, en la sexta fila de esta tabla la relación entre las experiencias y proyectos de innovación sobre medios didácticos o nuevas tecnologías (fotografía, radio escolar, informática y nuevas tecnologías ...) desarrollados en el centro (EXF) y las materias y áreas apropiadas para el análisis y uso de los medios de comunicación (AMA), adaptada a una estructura tipo 1 y extraída del material de la profesora A se confirma en una distancia máxima de 25 líneas en dos ocasiones en otras tantas entrevistas mantenidas con esta profesora. Igualmente, aparece verificada en tres ocasiones (tres entrevistas) del profesor B y en una entrevista del profesor D. No ha habido confirmación, por el contrario, en el caso de la profesora C. Podemos decir, a juzgar por este resultado, que la expresión del desarrollo de proyectos que implican la utilización y el análisis de medios de comunicación en el centro implica el reconocimiento de que son susceptibles de ser considerados instrumentos de trabajo adecuados en determinadas áreas y materias del currículum.

Como apreciamos en el Cuadro Nº 32, existen coincidencias entre todos los profesores participantes en la verificación de algunas hipótesis.

Según el número de confirmaciones (que van desde las 16 de la primera hasta las cinco de la última), las que se reiteran en un número de ocasiones más elevado son las siguientes:

- TIT-ASI
- CEN-BUP
- BUP-ADL

Es as! como parece existir acuerdo entre los profesores en relacionar lógicamente no sólo su propia titulación y estudios con las asignaturas y nivel que se encuentran impartiendo en la actualidad, sino también en cuanto a algunas de las características del centro. Es decir, asocian la ubicación de su centro con el nivel socio-cultural y la procedencia del alumnado (CEN-BUP) e igualmente hacen depender su visión de los niños, adolescentes y adultos como televidentes de este mismo código (BUP), incidiendo en su dependencia respecto de la cercanía a su entorno; hipótesis esta última confirmada en un total de diez ocasiones a lo largo de cinco entrevistas, en los casos de los cuatro profesores.

b) **Codificación de unidades de significado**

Por lo que respecta a la codificación de las unidades de significado contamos con un total de 71 hipótesis tipo 1 que han sido confirmadas en tres O más casos (Cuadro Nº 33).

	Prof-A	Prof-B	Prof-C	Prof-D	TOTAL
VIR (VISIÓN DE LOS MEDIOS DE OCMUNICACIÓN COMO RECEPTOR)					
D16-AII	1/1	3/1	2/1		6/3
D156-ERA	5/2	13/1		3/2	21/5
ERA-ATV	1/1	6/1	1/1	1/1	9/4
ERA-HOR	3/1	2/2	1/1	4/1	10/5
VIP (VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN)					
IVN-FAA	1/1	1/1	3/1	1/1	6/4
MED (MEDIOS DE ENSEÑANZA)					
BMT-ADM	1/1	1/1	1/1		3/3
BMT-AMA	2/1	4/2	1/1	2/1	9/5
BMT-UDI	2/1	3/1	5/2	2/2	12/6
CAD-ALM	2/2	2/2	1/1		5/5
CAD-CEM	1/1	2/1	2/1		5/3
CAD-DLN	1/1	3/2		1/1	5/4
CEM-ALM	1/1	1/1	1/1		3/3
CEO-ACM	3/2	2/2		1/1	6/5
FIM-ACO	1/1	1/1	1/1	1/1	4/4
ECT (ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN)					
80C-AAC	5/1		3/2	4/1	12/4
80C-ACS	1/1	1/1		1/1	3/3
80C-D16	1/1	1/1	2/1	1/1	5/4

80C-ITO	1/1	1/1	1/1	2/1	5/4
80C-PRC	4/1	2/1		2/1	8/3
ECE-FRT	1/1	1/1	1/1	1/1	4/4
ITO-AAC	1/1		5/3	3/1	15/5
ITO-APT	1/1	1/1	1/1	1/1	4/4
ITO-BMT	2/1	4/2	2/1	2/1	10/5
EST (ENSEÑANZA SOBRE TELEVISIÓN)					
AAC-ACS	3/2	1/1	2/1	1/1	6/4
AAC-PRC	2/2	1/1	2/2	3/1	6/6
AAI-20E	3/3		2/1	4/2	8/5
ACO-FAA	1/1	5/1		1/1	10/4
ACO-ITO	1/1	1/1	1/1	5/2	4/4
ACS-ITO	1/1	1/1	3/2	2/1	10/6
ASC-ADL	2/1	3/2	3/1		10/5
EAV (EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CON/SOBRE TELEVISIÓN)					
ACE-ADL		2/1	1/1	2/1	5/3
ACR-20E	1/1	1/1	4/2	2/1	8/5
ACR-APM	2/1	12/1	2/1		16/3
ADL-1CM	2/1	1/1	2/1	2/1	7/4
ADL-20E	8/2	5/3	2/1	7/3	25/9
ADL-AAI	3/2	2/1	4/2	2/1	11/6
ALP-20E	7/2	8/2	5/1	4/3	24/5
ALP-80C	4/1	1/1		1/1	6/3
ALP-AAC	3/2	3/1	1/1	1/1	8/5
ALP-APM	4/3	7/2	1/1	1/1	13/7
ALP-AVV	3/1	1/1		2/1	6/3
APM-AAC	2/2	6/2	1/1	1/1	10/6
APM-IVN		1/1	2/1	1/1	4/3
EAL-ADL	2/1	1/1	1/1	2/1	6/4
FAA-ADL	1/1	5/1	3/1	1/1	10/4
PRT (PROFESOR TELEVIDENTE)					
20E-80C	11/2	8/2	2/1	4/2	25/7
20E-APM	1/1	4/3	3/2	2/1	10/7
20E-FAA	2/2	3/1		5/1	10/4
20E-IMT	1/1	3/1		1/1	5/3
A3C-NSR	1/1	2/1	1/1	1/1	5/4
AIM-ALP	13/2	6/1	1/1		20/4
ATV-HOR	1/1	3/1	2/1	2/1	8/4
HOR-A3C	2/2	4/3	1/1	1/1	8/7
HOR-NSE	1/1	4/1	1/1	1/1	7/4
HOR-TVI	2/2		1/1	3/2	6/5

TVI-A3C	4/2		1/1	4/2	9/5
TVI-NSE	1/1		1/1	1/1	3/3
TVP-CAC	1/1		1/1	1/1	3/3
TVC (TELEVISIÓN Y CURRÍCULUM)					
ACI-ACS	1/1	1/1	2/1		4/3
ACI-ACX	2/1		1/1	3/2	6/4
CLC-PRC	1/1	1/1	1/1		3/3
PUB (PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN)					
AII-20E	2/2	4/1	1/1		7/3
EPI-APM	1/1	1/1	3/1	1/1	6/4
EPI-IVN	1/1	2/1	2/1	2/1	7/4
PCM-20E	2/1		1/1	2/1	5/3
VIS (VISIÓN DE PROFESOR Y DE ESCUELA QUE TRANSMITE LA TELEVISIÓN)					
NOE-DPA	1/1	2/1	1/1		4/3
NOE-NOP	1/1	3/2	3/1	2/2	9/6
FDP ***(FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL)***					
CAC-APF	1/1	2/1	1/1		4/3
CAC-FCA	2/1	2/1	2/2	2/1	8/5
ORG (ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ECONÓMICOS E INFRAESTRUCTURALES					
AAE-CAD	4/3		1/1	1/1	6/5
BDC-CAD	4/2	8/2		1/1	13/5

Cuadro Nº 33. Verificación de hipótesis AQUAD extraídas de las entrevistas a los profesores de la investigación (11)

Como se aprecia en esta tabla, oscilan entre las 159 hipótesis confirmadas en las 15 formuladas pertenecientes al metacódigo *EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISION* (EAV) y las seis hipótesis verificadas en una entrevista de cada uno de los profesores relativas al metacódigo *VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN (VIP).*

Especificamos seguidamente las cuestiones en las que los profesores han mostrado mayor acuerdo, a través de la agrupación de metacódigos ya utilizada con anterioridad, aunque empleando en esta ocasión porcentajes para el contraste, debido a la diferencia numérica entre categorías - y, por lo tanto, hipótesis- incluidas en cada metacódigo. Por este orden, las coincidencias entre todos los profesores en la verificación de hipótesis han aparecido preferentemente en:

TVC *(TELEVISIÓN Y CURRICULUM*
MED *(MEDIOS DE ENSEÑANZA)*
VIP y **FDP ...** *(VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN y FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL)*
PUB *(PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN*
VIS *(VISIÓN DE PROFESOR Y DE ESCUELA QUE TRANSMITE LA TELEVISIÓN*

Así, las hipótesis incluidas en el metacódigo *TELEVISIÓN Y CURRICULUM* **(TVC)** se han visto confirmadas en un 23%, puesto que aparecen 13 hipótesis verificadas de tres formuladas. Le siguen las 52 verificaciones obtenidas por las hipótesis del metacódigo *MEDIOS DE ENSEÑANZA* **(MED)** con un 18%, 6 y 12 respectivamente de *VISIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN* **(VIP)** y *FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL* **(FDP)** con un 17%, 25 de *PUBLICIDAD EN TELEVISIÓN* **(PUB)** lo que supone un 16% y a continuación las 13 de *VISIÓN DE PROFESOR Y DE ESCUELA QUE TRANSMITE LA TELEVISIÓN* **(VIS)** con un 15%.

Por otro lado, según el criterio de obtener al menos cincuenta hipótesis verificadas pertenecientes a un determinado metacódigo, juzgamos la existencia de coincidencias significativas entre los profesores en cuanto a:

MED *(MEDIOS DE ENSEÑANZA)*
ECT *(ENSEÑANZA CON TELEVISIÓN*

EAV *(EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES CONISOBRE TELEVISIÓN*

También en esta ocasión los porcentajes son válidos para realizar dicha ordenación, puesto que como afirmamos más arriba ciertamente existe un valor más elevado en el caso del metacódigo **EAV** (152), pero también un número mayor de hipótesis formuladas (15). Por tanto, el orden se corresponde con los siguientes datos: MED (18%), ECT (14%), EST (13%), PRT (11%) y EAV (9%).

Por lo que respecta a hipótesis concretas, es preciso señalar que se han visto confirmadas en 15 o más ocasiones las que relacionamos a continuación añadiendo un breve comentario de cada una as! como un análisis explicativo con fragmentos de entrevistas:

1.- ADL-20E (25/9)
2.- 20E-80C (25/7)
3.- ALP-20E (24/8)
4.- D16-ERA (21/5)
5.- AIM-ALP (20/4)
6.- ACR-APM (16/3)
7.- ITO-AAC (15/5)

De ellas, existe acuerdo entre todos los profesores en las tres primeras hipótesis, mientras que las cuatro restantes sólo aparecen confirmadas en los materiales de tres profesores.

Igualmente, con respecto a las tres primeras relaciones destacamos la reiteración de los *Efectos negativos y positivos de la televisión* (20E), además de las *Funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación* ...) (ALP) de las hipótesis números 3 y 5.

En relación a la hipótesis ADL-20E subrayamos su verificación en los casos de los cuatro profesores, aunque con mayor frecuencia en los de los profesores-A, B y D. Es decir, que al aludir a descripciones, manifestaciones o características de niños, adolescentes y adultos como televidentes (aunque sobre todo de los primeros), los profesores añaden - en 25 ocasiones- algún efecto positivo o negativo de la televisión (aunque fundamentalmente se trate de resultados negativos). El profesor-D manifiesta en este sentido respecto de los televidentes adultos el consumismo, como efecto negativo:

"E. - ¿ Y a los adultos, le ocasiona problemas?

P - El adulto, yo creo que ya tiene o debería tener la capacidad de ser más crítico. Algunos problemas, pero yo creo que es menos probable.

E. - ¿Qué tipo de problemas le pueden ocasionar?

P - Pues de consumismo, por ejemplo, el ver esos programas de concursos en los que el dinero pues nos parece como si fuera fácil de ganar, y eso no es verdad, o programas en los que se incita a comprar muchas cosas sin tener suficiente dinero, o sea, que no te ponen los pies en el suelo, ¿ no? eso es muy peligrosa" (P- D, El).

Con respecto a la relación 20E-80C, verificada en dos entrevistas de los profesores-A, B y D y en una de la profesora-C, podemos estimar que se trata básicamente del planteamiento de los efectos positivos del medio televisión como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, ofrece como resultado que la televisión favorece en gran medida la adquisición de conocimientos y aprendizajes, según expresa la profesora-A en los siguientes términos:

"E. - ¿ Y crees que limita el lenguaje en los niños?

R - *Ya limitar el lenguaje no lo creo porque la televisión me parece que contribuye mucho a facilitarte el vocabulario y a facilitarle el lenguaje, sí, yo creo que sí, que hay niños que ven televisión y en eso se les nota también.*

E. - ¿Pero en qué sentido te ayuda?

P - Pues mira, en enriquecer el vocabulario y en tener más facilidad de palabra, y algunos hasta lo demuestran con más conocimientos también" (P-A, E-2).

Seguidamente, de la misma manera se asocian las funciones de la televisión (formación, información, entretenimiento, motivación...) (ALP) con sus efectos positivos y negativos (20E), conexión que se concreta con argumentos como los del profesor-D, quien expresa su opinión acerca de un tipo de programa educativo determinado *("La Aventura del Saber'),* al mismo tiempo que manifiesta pesimismo en cuanto a la audiencia que posee, al igual que de modo genérico cualquier tipo de programa formativo en la misma línea.

"E. - Tú me has dicho manipulación, me has dicho entretenimiento, ¿formación?

P - ¿Formación? Sí, sí hay programas que pueden formar Pero me parece que prima más lo malo que lo bueno. Aunque hay buenos programas sobre ese tipo, documentales, y estoy recordando ahora algunos programas como... "La Aventura del Saber", pero lo que pasa es que como todo va en función del mercado, pues los programas que son más formativos, digamos, pues los emiten a una hora que tienen poca audiencia, la gente no los ve. Hay que ir seleccionando mucho" (P-D, E-1).

Por otro lado, ha aparecido verificada en 21 ocasiones, aunque sólo en los casos de los profesores-A, B y D, la hipótesis D16-ERA, que relaciona la existencia de medios de comunicación fiables y con escasa

manipulación con los medios de comunicación que prefieren los profesores y con sus hábitos de recepción de mensajes. Es el profesor B quien más reitera este planteamiento, tal como recogemos literalmente a continuación:

" P - ... Entonces también tú puedes coger en la prensa el periódico que tú creas que no hay tanta manipulación (..). Tú coges "Diario 16 "y ves que es más libre ¿no?. Entonces el periódico es lo que más me gusta" (P-B, E-1).

En las entrevistas de los profesores A, B y C también existe coincidencia en la verificación de la hipótesis AIM-ALP, lo cual supone que el que los docentes expresen su opinión acerca de un tipo de programas (AIM) hace que se planteen de modo reflexivo las posibles funciones o usos de la televisión, tales como formación, motivación, entretenimiento, información... (ALP). La expresión de la función informativa se combina con las creencias de la profesora A sobre la manipulación de la información en el siguiente fragmento de texto:

"E.- ¿A través de los programas de la televisión se informa?
P-Sí, sí. También reciben información a través de ellos.
E.- ¿Cuáles crees que se prestan más a informar?
P - Pues ya te digo que los informativos pueden tener las noticias manipuladas y ya no es toda la información buena. Pero hay documentales bastante buenos que entonces los informan pues muy bien..." (P-A, E-1).

En menor medida -1 6 ocasiones- se ha visto confirmada la hipótesis tipo 1 ACR-APM, que verifica la estructuración lógica que hace depender la necesidad del tratamiento de temas transversales por parte de la escuela y la promoción de actitudes positivas por parte de la televisión (APM) de que la programación televisiva promueve valores negativos como violencia, agresividad, sexismo... (ACR). En las entrevistas del profesor B se presenta este planteamiento en numerosos fragmentos de texto. En el siguiente, aparece al emitir un juicio sobre dibujos animados útiles para el tratamiento de la temática transversal de la Educación Ambiental en el curriculum de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

"P- Yo veo que quizás los programas que son hechos por españoles, a lo mejor enfocan más ese tema, y los extranjeros creo que menos, me da la sensación.
E. - ¿Cuál tema, qué tema?

P - Estos temas transversales, quiero decir que..
E. - ¿Por ejemplo, Educación Ambiental?

*P - Sí, yo creo que..., por ejemplo, estos dibujos animados que tratamos en el tema de Educación Ambiental, eran españoles; en cambio los japoneses, los dibujos animados japoneses, son muy agresivos, no me gustan nada, porque no tratan para nada ese tipo*9

de valores; entonces, por lo menos nosotros tenemos un poco de más sensibilidad al escoger los temas"(P-B, E-3).

Concluimos la referencia a las hipótesis en las que apreciamos coincidencia entre los diferentes casos con la conexión ITO-AAC, en la que tras una alusión a la importancia del uso de la televisión y vídeo como medio de enseñanza (ITO) los profesores han descrito tanto actividades como materiales necesarios para conocer y usar el medio televisivo (AAC).

"E.- ... ¿tú crees que serviría para evaluar los contenidos aprendidos de alguna forma?
R - *Se podría, sí.*
E. - ¿ Cómo lo harías tú l Así alguna idea que tengas..
P- ¡Mujer!, depende un 'Poquillo" del tema que trates ¿nos Pero,
pues no sé, a nivel por ejemplo de Geografía o Historia, pues a lo mejor les podría hacer.. A nivel por ejemplo de Arte pues ¡fíjate'1 ' *una cosa amplísima, porque te pueden localizar un cuadro en la época, es decir.. a nivel de Arte. A nivel de acontecimientos sociales pues también es muy importante, porque también te podrían situar la época, te podrían hablar de esa época, es decir, que ahí un poco sí se podría evaluar* (P-C, E-1).

En el extremo opuesto del análisis que venimos realizando, existen una serie de hipótesis respecto de las cuales el acuerdo entre los profesores participantes en la fase 11 de nuestra investigación ha sido muy escaso, dado que sólo se han visto confirmadas en una ocasión en tres de los casos.

De este modo, los profesores-A, B y C han coincidido en la verificación de otras tantas hipótesis, mientras que las profesoras-A, C y el profesor-D han mostrado acuerdo en la verificación de dos.

En total aparecen en el Cuadro Nº 33 seis hipótesis que responden a este esquema.

4.2.3.4. Minimalización

Para complementar el análisis de datos cualitativos realizado hasta el momento, hemos utilizado el programa de ordenador AQUAD 3.0 de cara a comparar las visiones de los profesionales de la educación acerca de la televisión (predisposición a su integración curricular, preferencias por categorías de programas, idoneidad/adecuación de la programación...) así como la utilización práctica del medio televisivo en el ámbito escolar (frecuencia de uso, actividades y experiencias ...).

Nos hemos basado en los procedimientos del álgebra booleana para realizar comparaciones cualitativas de los casos y llegar a establecer la configuración de condiciones necesarias para producir un efecto: el **uso de la televisión en la práctica.**

El procedimiento parte de considerar en cada caso las características presentes, las cuales se convierten en una configuración condicional (valores binarios), que forma parte de una tabla de verdad en la que se recogen todos los casos que comparamos. Una vez completada, las diferentes configuraciones son sometidas al proceso de minimalización, consistente en una comparación sistemática de todos los casos. El resultado es una configuración de condiciones (X) minimalizada para el efecto (Y), que incluye en un primer momento los *implicantes principales* para ese criterio y en un segundo momento los *implicantes esenciales* (estableciendo para ello de nuevo una comparación para reducir las redundancias lógicas, con lo que el programa averigua aquellos que no están implicados por ningún otro).

El proceso de análisis parte del establecimiento de condiciones, las cuales permitirán hacer visible la máxima similitud entre profesores y estarán presentes en la determinación de un efecto o criterio seleccionado. Se describen a continuación (Cuadro Nº 34).

A = Dotación del centro

B = Formación del profesor

C = Uso práctico de televisión
D = Visión televisión y predisposición a su integración
E = Relaciones centro-CEP

Cuadro Nº 34. Condiciones implicadas en la comparación de los casos

En nuestro caso, la expresión de las diferentes condiciones en términos dicotómicos está referida a la *Dotación* (elevada/baja), la *Formación* (suficiente/escasa), y las *Relaciones centro-CEP* (buenas/problemáticas).

Por su parte, la condición C - *Uso práctico*- incluye la frecuencia de uso, las actividades descritas, así como los proyectos de experimentación y las experiencias precisadas por los profesores a lo largo de las entrevistas. Mientras, la condición D - *Visión y predisposición a su integración*- está referida a la inclinación o resistencia a la enseñanza con/sobre televisión (actitud positiva/negativa), así como a la propia percepción de la programación y/o canales de la televisión que muestran los profesores como receptores de mensajes y como profesionales de la educación.

Entre dichas condiciones y la codificación que de manera inductiva hemos obtenido del conjunto del material de campo de los profesores participantes en la fase 11 de la investigación, hemos establecido una correlación que reflejamos en el Cuadro Nº 35. Contiene aquellos códigos que se corresponden, en términos dicotómicos, con cada una de las condiciones ya mencionadas y que más adelante utilizamos para la minimalización. Por ejemplo, los fragmentos de texto codificados con las categorías AAE*(Existencia de aula de audiovisuales en el centro)* y BUD *(Aportación de la Asociación de Padres respecto a medios y materiales)* se encuentran comprendidos en la condición "Dotación del centro" (A) elevada, valor deseado o positivo, mientras que por su parte se entienden AAA *(Funcionamiento del anterior aula de audiovisuales como aula ordinaria), AAD (Problemas en la adquisición de material, ACC (Problemas económicos en el centro)* y AEV *(Necesidad de material audiovisual* como los valores negativos o no deseados, incluidos en la condición "Dotación del centro" (A) baja.

A = Dotación del centro
[+] AAE, BUD
[-] AAA, AAD, ACC, AEV

B = Formación del profesor

[+]ACL
[-] CEF, CME, FOD

C = Uso práctico de televisión
[+]AAC, AAI, ACM, AGT, CLT, EXF, UST
[-] AMU, ASC, BPE, CMM, DID, DLN, FRF

D = Visión televisión y predisposición a su integración
[+]2OM, 8OC, A3C, AAT, ACI, ACS, ACT, APM, APX, BVA, ITO
[-] ICM, ACR, ATV, BAP, SMT

E = Relaciones centro-CEP
[+]CCE
[-] CET

Cuadro Nº 35. Correspondencia entre códigos y condiciones implicadas en la comparación de los casos

Otros códigos no reflejados en el Cuadro Nº 35 también se incluyeron en el análisis, siendo necesario previamente someter de nuevo a revisión los textos codificados para ubicarlos en una de las dicotomías de cuatro del total de las condiciones. Se trata de ALM y BDC (en A), CAC (en B), BMT (en C) y 20E, AIM, PRC y TVM (en D).

Para establecer los valores de dicotomización se colocó en cada casilla de la tabla de datos como indicador cuantitativo el obtenido por la agregación de frecuencias de códigos usados por los profesores. En el caso de estos últimos códigos aludidos se ha utilizado el valor 1 en cada ocasión en la que han aparecido juicios como *"creo que estaría preparado para hacerlo, y que no me resultaría difícil'* (indicador B de la matriz) o *"la televisión enriquece el vocabulario de los niños* (indicador D), y el valor 0 para las afirmaciones "ya *te digo que no tenemos mucha preparación para llevar esto de la forma que me parece que debía sea'* (indicador B de la matriz), o *"me temo que la mayoría del efecto de la televisión es negativa'* (indicador D). En el Cuadro Nº, 36 representamos la tabla de datos resultante, trasladada posteriormente por el programa AQUAD a una tabla de verdad (Cuadro Nº 37).

Cant. de condiciones: 5
C. d. combinaciones : 4
Cantidad de dígitos : 2

condición	A		B		C		D		E	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
caso 1	19	16	1	10	41	17	72	26	26	1
caso 2	8	29	10	7	17	48	75	59	2	4
caso 3	7	1	1	8	31	12	43	23	0	1
caso 4	2	1	6	5	36	15	37	27	0	1

Cuadro Nº 36. Tabla de datos

En el Cuadro Nº 37 figuran los valores de verdad para cada uno de los cuatro casos, entendiéndose la representación en letra mayúscula para el valor verdadero, positivo o deseado y la minúscula para el menos deseado, negativo o falso. El modo en que AQUAD traslada la tabla inicial de datos a una tabla de verdad consiste en transformar todos los datos en valores estandarizados con una media M=1 00 y una desviación típica SD=1 0. El punto de corte x=95 hace que todos los valores por debajo de esta puntuación se transformen en el valor "negativo" y se denoten por la letra de la variable escrita en minúscula.

condición	A	B	c	0	E
caso 1	106	90	106	150	117
	A	b	C	0	E
caso 2	83	110	83	150	94
	a	B	c	0	e
caso 3	106	90	106	150	94
	A	b	C	0	e
caso 4	106	110	106	150	94
	A	B	c	0	e

Cuadro Nº 37. Matriz de datos estandarizados

Como consecuencia de la asignación de tales valores, el programa posteriormente procede a la agrupación de los profesores que poseen la misma combinación de letras. Como se puede comprobar en el Cuadro Nº 38, en esta ocasión existe una dispersión de 4 combinaciones - una por caso -, resultado que nos permite afirmar que los profesores participantes en nuestro estudio representan otras tantas visiones de la televisión como receptores, educadores y enseñantes, y que dicha dispersión puede derivarse del criterio de heterogeneidad con que se seleccionó la muestra de profesores colaboradores en esta fase de la investigación.

Cant. de condiciones:		5
C. d. combinaciones		4
Cantidad de dígitos		1

Comb.	1 ABCDE	1
Comb.	2 aBcDe	1
Comb.	3 AbCDe	1
Comb.	4 ABCDE	1

Cuadro Nº 38. Edición de la tabla de valores de verdad: Combinaciones resultantes

La interpretación de estas cinco letras mayúsculas o minúsculas implica reconocer que para el caso 1 (profesora-A) la combinación **ABCDE** expresa las puntuaciones primera, tercera, cuarta y quinta positivas - dotación elevada (A); uso práctico de televisión frecuente y realización de múltiples actividades (C); visión positiva de la televisión, inclinación a su uso y predisposición a su integración (D); y buenas relaciones centro-CEP (E)- y sólo la segunda puntuación negativa - formación del profesor escasa (b)-. En el caso 2 (profesor-B) la serie de valores resultante es aBcDe, es decir, se da una visión positiva de la televisión, inclinación a su uso y predisposición a su integración

(D) contando con una formación suficiente (B); pero la dotación del centro baja

(a) y las relaciones centro-CEP problemáticas (e) llevan a que el uso práctico

de la televisión sea esporádico y la realización de actividades se caracterice por su escasa frecuencia, dificultades y problemática (c).

Por su parte, para el caso 3 (profesora-C) la combinación resultante es **AbCDe** - dotación elevada, formación escasa, uso práctico de la televisión, visión positiva, y ausencia de relaciones centro-CEP -, mientras que en el caso 4 (profesor-D) la serie de valores resultante es **ABCDE,** es decir, diferenciada de este último caso sólo en cuanto a la percepción de la formación sobre medios audiovisuales en general y televisión en particular como suficiente en el caso de este docente.

En resumen, desde el punto de vista de la expresión de las combinaciones más deseables (que en este estudio sería ABCDE) y aunque no ha aparecido en ninguna ocasión, sin embargo observamos que en los casos 1 y 4 al menos se encuentran cuatro de ellas. Los profesores-A y D poseen una percepción positiva acerca de la dotación del centro, son capaces de describir múltiples actividades y materiales para conocer y usar el medio televisivo así como ejemplos de uso de la televisión-vídeo en clase y muestran una visión y predisposición positiva, en tanto que reconocen la importancia y necesidad de que el análisis crítico de imágenes, programas... se integre en el currículum. A ello se une la declaración de la profesora-A, quien manifiesta el mantenimiento de buenas relaciones entre el CEP y el centro y la disponibilidad de materiales (adquisición, inventario, intercambio y préstamo ...) y las afirmaciones del profesor-D, quien realiza una valoración positiva de su propia formación en medios.

A continuación, señalando una variable que actúa como criterio, es posible determinar cuáles son las condiciones o variables que mejor explican una dada (en principio, un *"Uso práctico de televisión"* tal como hemos señalado más arriba). Es decir, se trata de establecer comparaciones entre los casos para determinar las condiciones que implican un uso elevado y frecuente de la televisión en la práctica. Siendo, por tanto, el criterio o variable crítica la letra C, los resultados de la minimalización aparecen en el Cuadro Nº 39.

Minimalización Booleana: Implicantes principales

Y = AbD + ADe

Implicantes esenciales
Z = ADe + AbD

Cuadro Nº 39. Resultados del análisis de minimalización: Criterio C

Como mostramos en el Cuadro Nº 39, una vez eliminadas las posibles redundancias lógicas contenidas en los implicantes principales, estos y los implicantes esenciales coinciden en su totalidad. Igual sucede en las demás ocasiones en las que hemos realizado al proceso de minimalización con otras variables como criterio, por lo que nos referimos en esta sección exclusivamente a los implicantes esenciales.

Los resultados muestran que A y D aparecen en las tres combinaciones de códigos en las que está presente C (casos 1, 3 y 4). De acuerdo con ello, se puede concluir que un uso frecuente del medio televisivo se obtiene en los casos en los que se cuenta con una inclinación a su utilización y con una dotación de medios elevada, a pesar de que las profesoras A y C no se autoperciban como suficientemente formadas (b) o que no mantengan una buenas relaciones, fluidas y positivas, con el CEP al que pertenecen (e), como ocurre por la distancia en el centro del profesor D.

Cuando se seleccionó la condición A como criterio crítico, los implicantes esenciales fueron los siguientes: **CDe** y **bCD.** De nuevo se ha comprobado que una dotación elevada y suficiente se relaciona con una visión positiva y un uso frecuente en la práctica de la televisión (D y C). Realizando de nuevo el proceso con la variable B, las combinaciones relativas a los casos de los profesores B y D reflejan que **ACDE** y **acde** implican que la percepción de una formación en medios suficiente e idónea se asocia a una visión positiva e inclinación a su uso, aunque existan dificultades en la relación de los respectivos centros con el CEP (D y e).

El resultado de la elección del criterio E, pertenece a una combinación con escasa representación puesto que sólo aparece en el caso de la profesora A, siendo el implicante esencial **ABCD.** En el lado opuesto se sitúa el resultado obtenido al emplear la condición D como criterio crítico, ya que al aparecer en la totalidad de los casos, se obtuvieron los siguientes implicantes: **ACe** (profesores C y D) **AbC** (profesoras A y C) y **abce** (profesor B), apreciando por ello una importante dispersión de predictores. Se destaca, por consiguiente, la primera combinación (Cuadro Nº 39) que alude a la necesidad de que exista una inclinación a la utilización del medio televisivo y una dotación de medios elevada para que se produzca un uso frecuente de la televisión en la práctica.

Capítulo 5.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES
D*E LA INVESTIGACIÓN*

5.1. Conclusiones generales

El presente trabajo pone de manifiesto la necesidad de continuar realizando estudios en este campo, desarrollando una línea de investigación con entidad propia que profundice en el estudio del profesor como receptor de mensajes mediados. Como aportación a esta línea, y reconociendo (como uno de los profesores colaboradores en nuestro estudio) que *"la televisión es como una segunda escuela que tiene el niño",* presentamos a continuación una serie de conclusiones que describen los principales perfiles de los profesionales de la educación al mismo tiempo televidentes, enseñantes y educadores con programas de televisión y que, según los resultados anteriormente expuestos, interpretados y discutidos, nos llevan a poder afirmar que:

1 Hemos constatado que los profesores expresan preocupación e interés por el uso de la programación televisiva en la práctica docente y muestran actitudes y opiniones profesionales que revelan mayoritariamente la conveniencia de que el análisis de la televisión forme parte del curriculum escolar. Una gran mayoría del profesorado piensa que la televisión puede facilitar el conocimiento de contenidos de diversas áreas y materias curriculares, pero esta tendencia, sin embargo, no se corresponde con los datos sobre utilización en las clases. Lo más frecuente es que se suela utilizar rara vez durante el curso o en todo caso mensualmente, según evidencian las respuestas de los profesores.

2 Los medios de enseñanza audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías de uso más frecuente en los centros son, por este orden, la cinta de audio en primer lugar, seguida de la cinta de vídeo/televisión, la diapositiva, el ordenador y por último el CD-ROM. Los profesores suelen creer que este tipo de medios entran en el aula esporádicamente y sin diseño ni planificación previos, por lo que su integración en el proceso educativo es más un objetivo que una realidad. Predomina entre los profesores una opinión negativa de la televisión como medio didáctico por la programación actual, aunque consideran que con ella es posible favorecer y reforzar un tipo de aprendizaje que puede ser pasivo o activo, dependiendo de los procedimientos de enseñanza empleados.

3 Los profesores participantes en nuestro estudio prefieren la prensa y la televisión frente a otros medios de comunicación. Entre sus hábitos de visionario predomina la dedicación de entre una y dos horas diarias, durante la franja horaria de la noche y en familia, presentando una gran variedad de respuestas en cuanto a los canales que prefieren ver. Como profesionales de la enseñanza, admiten que la televisión es la forma lúdica y audiovisual que juega un papel más importante en las vidas de los alumnos y también que posee una incidencia significativa en niños y adolescentes. Para los docentes, el nivel socio-económico y la edad del público constituyen variables determinantes del modo de recibir los mensajes, pero no influye la diferencia de sexos.

4 Los profesores perciben que es necesario establecer una relación dialéctica entre los medios y la escuela, pero que corresponde a la 1 familia la selección de programas televisivos y la aclaración de sus contenido y significados y que son fundamentalmente padres e hijos quienes de manera conjunta tienen la responsabilidad de llevar a cabo un análisis crítico de los programas de televisión.

5 La visión de los profesores sobre la importancia de la enseñanza de la comunicación audiovisual y su consideración en conexión con el curriculum coincide en poner de manifiesto su adecuación como materia transversal, destacando el análisis de la publicidad dentro de la Educación para el consumo como un tema de elevada potencialidad didáctica en Educación Primaria. Sin embargo, más de la mitad de los educadores perciben que la formación de los profesores sobre comunicación audiovisual es deficiente, de ahí que consideren iniciativas como cursos, encuentros, jornadas.... junto con apoyo de materiales curriculares para la formación en educación audiovisual y materiales audiovisuales para el trabajo de los alumnos como actuaciones necesarias para el crecimiento - perfeccionamiento profesional. Más concretamente, para utilizar y/o enseñar con televisión, la mayoría sostienen que deberían recibir formación sobre contenido y también en cuanto a metodología de uso.

6 La televisión no es la fuente de información más fiable, según la visión de los profesores (la de titularidad pública se percibecomo forma de reproducción social y modo de estabilización social y política), pero son precisamente los informativos los programas que prefieren como televidentes, seguidos del cine perteneciente al género de comedia, aventuras y suspense. Como profesionales, el tipo de programas que consideran más idóneos para trabajar en clase con sus alumnos son en primer lugar los documentales y después los informativos.

7 Se aprecia una interesante dualidad por lo que respecta a los efectos de la televisión en el ámbito de la educación y en la formación de los estudiantes. La mayoría de los profesores reconocen un efecto negativo en los hábitos de lectura, en el vocabulario de los niños y en sus actitudes respecto al sexo o la violencia, pero también advierten al mismo tiempo que es cierto que algunos programas ayudan a analizar y conocer la problemática social actual y a la divulgación de determinados contenidos científicos y artísticos.

8 El profesor educador en actitudes y valores con programas de TV distingue como tarea propia el alertar sobre las consecuencias negativas de las series televisivas que promueven la violencia como única vía de resolución de conflictos. Asume el empleo de la televisión como "guardería" con demasiada frecuencia por parte de las familias, así como la ruptura de la comunicación entre sus miembros, a lo que se añade el aislamiento personal, la pasividad y el sedentarismo. También juzga como un importante efecto negativo el producido por los modelos de comportamiento social negativos (competitividad, agresividad, malos tratos ...) emitidos por el medio televisivo. Quizás por ello propone como alternativas a la televisión más deporte, lectura y actividades lúdicas, ya que aunque en general se considera a sí mismo televidente selectivo, no cree que los alumnos lo sean, estimando que un niño no debería permanecer ante el televisor más de una hora diaria.

9 El profesor enseñante con televisión en áreas y materias curriculares somete a valoración las diversas finalidades o usos que este medio puede cumplir en la enseñanza, reconociendo que

el entretenimiento es la principal función que cumplen los programas de televisión y que la manipulación, la venta y el incremento del consumo son funciones esenciales de la publicidad televisiva. En el ámbito escolar, admite la importancia de funciones como el reforzamiento de aspectos concretos, la motivación ante una unidad didáctica y la presentación de información, valorando de la misma manera el uso de la televisión para el análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos.

10 Finalmente, estiman que los medios de comunicación en general y la programación televisiva en particular ofrecen una imagen negativa de la escuela y de los profesores, aunque la educación escolar puede influir en cierta medida para modificar estas ideas y otras representaciones y mensajes sobre modos de vida deseables que aparecen en los medios.

5.2. Aplicaciones del estudio

El cuestionario CPPT nos ha permitido disponer de una visión global sobre cómo perciben los profesores andaluces la televisión y otros medios de comunicación y además sobre su utilización en los centros de enseñanza de nuestra Comunidad Autónoma en la actualidad. En el marco de dicha visión es posible situar los estudios de caso posteriores que permiten el uso combinado de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas en un diseño metodológico integrado con el empleo de técnicas complementarias.

Una vez examinada la percepción que tienen los profesionales de la educación del medio televisivo (predisposición a su integración curricular, preferencias por categorías de programas, ideoneidad/adecuación de la programación ...) estamos en condiciones de derivar una serie de ¡aplicaciones que pretenden ser fundamentalmente sugerencias en materia de política educativa, pero que también están destinadas a responsables de la programación infantil y juvenil de cadenas tanto públicas como privadas.

5.2.1. Propuestas y acciones de mejora para la integración del medio televisivo en el curriculum

Durante décadas la televisión educativa ha venido generando expectativas en los profesores que, como en el caso de otros medios,

no han tenido la repercusión esperada en el mundo escolar. En general, los estudios sobre

medios instructivos (incluyendo radio y televisión) citan la falta de equipamiento, de entrenamiento, la incomodidad y su inadecuación respecto al curriculum estándar como las principales razones por las que los profesores no usan medios audiovisuales diaria o regularmente (Gallego, 1996). Tampoco la naturaleza innovadora, atractiva o motivadora del material - software -, si no va acompañada de acciones de apoyo y orientación a profesores, por sí sola tiene capacidad suficiente para generar mejoras significativas en la práctica docente. La ausencia de un conocimiento comprensivo de la filosofía del material, de su integración curricular y de las ¡aplicaciones del mismo para el aprendizaje provoca que sea usado, en el mejor de los casos, de manera formal y mecánica (Area y Correa, 1992, Castaño, 1994).

La integración curricular de la televisión en la práctica de los profesores es, no obstante, una aspiración que en la actualidad perciben como interesante y necesaria. Quizás debido al momento en que circunstancialmente nos encontramos en la actualidad, de reforma y cambio en las estructuras del sistema (LOGSE, Formación Profesional, modificaciones con la entrada en vigor de la ESO ...) la oportunidad de promoción del uso de medios de comunicación en las aulas y la dotación y utilización de materiales audio y videográficos en los centros es un reto que los profesores sienten como una oportunidad que la Administración "no debería dejar escapar". En un marco que trata de responder a las características de pragmatismo, rentabilidad y realismo se sitúan las siguientes consideraciones en base a la idea del establecimiento de una política coherente de introducción del medio televisivo en niveles no universitarios, proyectadas en los ámbitos del desarrollo curricular, organizativo y profesional.

5.2.1.1. Iniciativas curriculares

Estos profesionales poseen una visión acerca de los criterios de elección de uso/no uso de la televisión en el entorno escolar (en el aula y el centro) y percepción de tendencias de promoción de valores, actitudes y de desarrollo de contenidos conceptuales articulados por la televisión, como medio educativo y de enseñanza.

Según éstas, podemos articular un discurso en el que situar - desde la opinión de los propios profesores la consideración de la Comunicación audiovisual y el visionario crítico de televisión como materia transversal cuyos contenidos deberían abordarse en horario lectivo normal, siendo las áreas más afines para su integración Lengua, Conocimiento del medio (o Ciencias Sociales) y Educación Artística (o Educación Plástica y Visual). Es posible, a juicio de los profesores, realizar una distinción entre su inclusión en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (más adecuada en esta última etapa en calidad de optativa).

En el nuevo Bachillerato LOGSE en las comunidades pertenecientes al ámbito de competencia del Ministerio se contempla como optativa común a todas las especialidades "Comunicación Audiovisual", tanto en primero como en segundo curso (4h. semanales). Tras reconocer el avance de la inclusión de la Comunicación audiovisual como materia, también es necesario admitir que su implantación dista mucho de ser la ideal: los centros la pueden ofertar en teoría junto con hasta ocho materias más a escoger una (en 1 2) y diez a escoger dos (en 2º).

Más reducida aún es la presencia en el nuevo Bachillerato LOGSE en Andalucía: sólo en Primer curso "Medios de comunicación" (3h. semanales) es optativa común a todas las especialidades. Además, es necesario elegir ésta frente a "informática aplicada", puesto que con carácter análogo "Segundo idioma moderno 1" es obligatorio elegirla. En Segundo curso, desaparece la posibilidad de elección.

En Andalucía la educación en materia de Comunicación Social ha sido relegada a una posición complementaria en Educación Primaria, a pesar que desde muy diferentes iniciativas se continúe defendiendo su implantación a través de un modelo globalizado a partir del área de Conocimiento del Medio y utilizando la metodología propia de éste. En Cataluña la situación es similar:

"... en nuestro diseño curricular hay una laguna importante que emplea en el currículum de Primaria, al no crear un área que englobe los principales sistemas de comunicación que actúan en nuestra sociedad y que reúna, de forma sistemática, su conocimiento: lenguaje oral y escrito, audiovisual e informática' (Corominas, 1994, 94).

Por su parte, el análisis de Correa (1 992) sobre la comunicación audiovisual y los medios de comunicación en los Reales Decretos sobre

enseñanzas mínimas y currícula para Primaria y Secundaria Obligatoria en el MEC (AA.VV., 1993, en Andalucía) sintetiza que son fundamentalmente tres las áreas implicadas y en las que se encuentra referencia explícita:

- Lengua Castellana y Literatura/Conocimiento del Medio/Educación Artística en Primaria, y

- Lengua y Literatura/Ciencias Sociales, Geografía e Historia/Educación Plástica y Visual en Secundaria Obligatoria.

A pesar de la dispersión de contenidos, según se deduce del criterio expresado por los profesores de nuestro estudio, de todas formas el peso teórico (todo lo referente a los elementos básicos de la imagen, lectura de imágenes, sintaxis de los lenguajes visuales y procedimientos y técnicas utilizadas) recae en la Educación Artística en Primaria y Plástica y Visual en Secundaria, así como en Lengua en ambas etapas.

Una vez lograda cierta consideración como objeto de estudio (al menos transversal/opcional) y al margen de posibilidades más amplias (proyectos de innovación y experimentación, estrategias didácticas, etc.) será preciso promover la elaboración de guías curriculares de Educación Audiovisual de calidad para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

5.2.1.2. Sugerencias formativas

La información que hemos obtenido en nuestro estudio ofrece algunas pautas para diseñar programas formativos que respondan a las necesidades de los profesores, tanto como programas de orientación que les permitan dirigir/enfocar su propio desarrollo profesional para la construcción de conocimiento para el uso de la televisión como medio didáctico así como para la promoción de actitudes y valores de recepción crítica de sus mensajes.

Sin embargo, la realidad de la preparación de futuros profesionales de la educación con/sobre televisión es muy distinta a la situación deseable. Si no hay a corto plazo un giro en la política presupuestaria, continuará la dotación a centros de enseñanza no

universitaria (proyectos Mercurio y de NTIC[15], entre otros) mientras que en los centros universitarios de formación de profesionales la escasez de equipos técnicos hará inviable tanto la preparación preservicio como iniciativas de formación en-servicio a profesionales en activo.

A ello debemos añadir la inexistencia de materias troncales, obligatorias u optativas en los nuevos planes de estudio de formación de maestros en ninguna de las especialidades, el lamentable estado generalizado de la formación de los profesores de Secundaria, así como la carencia de un tratamiento didáctico-curricular en la optativa "Sociología de los medios de comunicación y sistema educativo" del Título de Licenciado en Pedagogía (que contiene como único descriptor en relación con nuestro este tema "TV y socialización" desde un enfoque exclusivamente sociológico).

En resumen, según los resultados obtenidos hemos de reiterar la importancia de la no reducción a aspectos técnicos, sino formación de televidentes selectivos y analistas críticos de mensajes de modo eminentemente práctico (como indica una de las profesoras de nuestro estudio de casos), as! como la oportunidad de unirla a iniciativas más amplias de proyectos de cambio y política global de formación de profesores (p.ej., del tipo de los Proyectos de Formación en Centros).

5.2.1.3. Cuestiones organizativas

En el presente estudio hemos tratado de averiguarcómo perciben los profesores el medio televisivo y cómo prefieren utilizarlo en su contexto de trabajo (o resuelven no usarlo a raíz de su toma de decisiones). Sin duda el organizativo es uno de los factores determinantes de ello.

Tal como se deduce de la expresión de combinaciones más deseables para el uso práctico de la televisión, según hemos obtenido del proceso de minimalización en la fase 11 del estudio, una utilización frecuente del medio televisivo se consigue en los casos en los que los profesores cuentan con una inclinación positiva a su utilización y con una dotación de medios elevada, a pesar de que no se autoperciban

[15] En nuestra Comunidad Autónoma, Plan Andaluz de integración de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información en la Educación *(Propuesta de debate, 1996)*

como suficientemente formados o que no mantengan una buenas relaciones, fluidas y positivas, con el CEP al que pertenecen.

Los profesores que poseen una percepción positiva acerca de la dotación del centro son al mismo tiempo capaces de describir múltiples actividades y materiales para conocer y usar el medio televisivo así como ejemplos de uso de la televisión-vídeo en clase y muestran una visión y predisposición positiva, en tanto que reconocen la importancia y necesidad de que el análisis crítico de imágenes, programas... se integre en el currículum. A ello se une - aunque sólo en algún caso- el mantenimiento de buenas relaciones entre el CEP y el centro y la disponibilidad de materiales (adquisición, inventario, intercambio y préstamo ...) y la valoración positiva de su propia formación en medios.

Más concretamente, la problemática organizativa es más bien espacial que temporal, ya que mientras que en ninguna ocasión aparecen referencias a

dificultades o limitaciones horarias, las instalaciones son, por el contrario, un importante inconveniente para el uso de la televisión en la práctica. De las manifestaciones de los profesores es posible derivar la importancia que conceden a la flexibilidad en la distribución, procedencia y organización de los materiales audiovisuales, tendiendo a la centralización **y** a la existencia de un responsable de medios en el centro con funciones y dedicación específica.

5.2.2. Diseño y producción de programas de televisión

Según los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario CPPT, casi la totalidad de los profesores encuestados consideran viable la elaboración conjunta de programas entre educadores y creadores de los mismos, teniendo en cuenta el impacto que produce la televisión en la educación de los niños.

La necesidad de programas es un asunto ampliamente resaltado, aunque no exclusivo de los televisivos. En cuanto a los programas informáticos, ya en otro lugar (Gallego, 1994) planteamos la necesidad

de cubrir una demanda explícita de la Administración en torno al objetivo de impulsar la revisión de los currículo de áreas y materias desde las perspectivas de las NTIC *(B.O.J.A.,* 29 de octubre de 1992), en el marco del desarrollo del currículo mediante la elaboración de materiales didácticos que atendieran a las distintas necesidades de los alumnos y de los profesores, tal como establece la LOGSE en su artículo 57.2 *(M.E.C.,* 1990). En el caso de los programas de televisión el discurso es análogo.

Proponíamos que debían ser los equipos de profesores de los centros educativos quienes realizasen esfuerzos en sus contextos y trabajasen en la creación de enlaces entre las materias del curriculum y los programas disponibles. Equipos de docentes que, a través del trabajo colaborativo, se dedicaran a elaborar, desarrollar y evaluar módulos de trabajo, compuestos, en esencia, de **programa + orientación didáctica** (cuyo foco de atención fuera el desarrollo y adaptación curricular a las distintas peculiaridades, modo de construcción de conocimiento y ritmos de aprendizaje de sus alumnos).

Dado que la aplicación integrada de las Nuevas Tecnologías de la Información **y** la Comunicación ha venido siendo una de las líneas prioritarias de actuación de la Administración Educativa (B.O.JA., 14 de mayo de 1991, 12 de mayo de 1992,*B.O.E.,* 9 de diciembre de 1994, etc.), parece ser que se impone, previa dotación de equipos y programas mínima, racional y suficiente, **elaborar materiales curriculares.** Este planteamiento implica, en primer lugar, la necesidad e importancia de la realización, de investigaciones

en el área del diseño, desarrollo y evaluación de programas, así como la

Reproducción de programas educativos propiamente dicha (Fisch ***y*** otros,

1-995), **y,** en segundo lugar, la incuestionable necesidad de formación. **y**

asesoramiento curricular en estos aspectos,. Un primer paso para ello podría

ser la elaboración de paquetes de materiales (impresos, audiovisuales e informáticos) para las transversales del currículo- salud, paz, sexismo, violencia, medio ambiente...-, o bien sobre temas monográficos de Educación Audiovisual como la manipulación en televisión.

5.2.3. Demandas de los profesores para la inserción curricular de la televisión

Los profesores están preocupados por la necesidad de enseñar a los niños a conocer los medios de comunicación y su lenguaje, a través de programas educativos adecuados y aprovechando las oportunidades que están hoy en marcha en nuestras escuelas - implantación de la Reforma educativa, formación en los propios centros escolares, autonomía curricular, organizativa y económica de los centros docentes -. Confían en que la introducción de la televisión por cable y la existencia de un canal educativo contribuya también a su progresiva normalización.

Sin embargo, la evaluación de la programación televisiva en la actualidad por parte de los docentes arroja resultados en modo alguno deseables. Indicadores tanto cuantitativos como cualitativos denotan que es necesario elevar el potencia¡ curricular de los programas. Los responsables de políticas generales y particulares en materia de programación deberían cuidar las emisiones realizadas en la franja horaria destinada a la programación infantil, así como los spots publicitarios de juguetes y productos alimentarlos, y de forma especial la publicidad emitida en forma de promociones durante los programas destinados a los espectadores más jóvenes.

La inserción curricular de los mensajes de la televisión es, hoy por hoy, una cuestión problemática, a pesar del potencial curricular que los profesores otorgan, en teoría, al medio televisivo. A las dificultades prácticas, formativas y organizativas se unen los propios programas, que hacen prevalecer la necesidad de llegar a ser críticos y desmitificar el medio frente a un uso normalizado y sistemático del mismo.

La necesaria adaptación de los discursos de la televisión y de la escuela conlleva en un primer momento el uso de programas *"ad hod'* y sólo entonces posteriormente su inclusión en las programaciones de aula y proyectos

curriculares de manera flexible. Algunas de las demandas y sugerencias de los profesores en este sentido incluyen:

- el diseño y producción de programas educativos con correspondencia estrecha entre el lenguaje textual y el lenguaje audiovisual;

- la facilitación de los canales de distribución (a nivel comarca¡, provincia¡ ...); y

- la evaluación previa en el CEP a modo de "filtro" de los programas por parte de responsables y asesores de áreas.

Resumiendo, las propuestas de mejora de los profesores coinciden de modo expreso en el enfoque hacia la educación audiovisual y el uso de la televisión como medio didáctico en conexión, sobre todo, con los temas transversales del currículum. Al diseño y producción de programas de televisión - y la evaluación de los existentes- en la doble vertiente de fomentar el análisis crítico de la TV (enseñar **sobre** TV) y el uso de la TV como medio (enseñar y educar **con** TV) se unen diferentes fórmulas organizativas que comparten la idea de la flexibilidad, así como la demanda de mayor dotación.

Finalmente, indicar que los profesores muestran acuerdo en percibir que tanto la publicidad como la programación televisiva deforman la profesión de enseñante, dado que sólo suele aparecer una imagen superficial y estereotipado de la educación, lo cual es fuente de tensión/malestar en el ejercicio de la docencia. Así, aunque la opinión que la población tiene del maestro, de los estudiantes, de los colegios o de la educación en general no viene marcada por la televisión, en ella sólo aparece una imagen irreal (ideal, "noticiable", propagandística). Muy al contrario, sería especialmente útil que televisión y demás medios de comunicación contribuyeran a promover la significación que hoy precisa la profesión.

5.3. Limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones

A continuación reconocemos algunas de las principales limitaciones que aparecen en relación con el estudio realizado, así como diversas

recomendaciones para futuras investigaciones que se desarrollen en esta línea.

Por lo que respecta a las limitaciones que, a nuestro juicio, presenta la investigación que hemos llevado a cabo y que permiten circunscribir a su auténtica dimensión los resultados obtenidos, destacamos en primer lugar la generalización de los conseguidos del cuestionario, en segundo lugar la derivada de uno de los criterios de credibilidad más importantes, la confirmabilidad, y en tercer lugar la referente a la ausencia de observaciones del trabajo de los profesores en el aula y el centro.

En primer lugar, respecto a la interpretación que hacemos de los resultados hemos de señalar que las limitaciones del estudio cuantitativo son las que se originan de la representatividad de la muestra a la que se aplica el cuestionario. Esto es, la población de generalización de resultados es la población de profesores de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma Andaluza de manera exclusiva. Se hace necesario, por tanto, el contraste de nuestros resultados con estudios similares realizados en otras poblaciones de docentes (en otras comunidades autónomas con competencias en materia de educación o bien en el territorio dependiente del Ministerio de Educación). También sería interesante hallar semejanzas y disparidades respecto del t o con vídeo' y televisión realizado por profesores universitarios pertenecientes a distintas facultades, y/o titulaciones.

En segundo lugar, reconocemos que la fase 11 de la investigación se encuentra afectada por diversos factores que, de un modo u otro, afectan a la validez de los resultados que ofrecemos, sobre todo por lo que respecta a cuestiones metodológicas, limitaciones por otro lado inherentes a la investigación cualitativa (Guba, 1983): la confirmación de los profesores y la observación de la acción docente.

Para ser juzgada válida, la explicación interpretativa debe pasar, al menos, la prueba de confirmación de los participantes, dado que debe ser reconocida como una explicación probablemente verdadera de lo que pasa por aquellos mismos cuyas actividades describe. Los actores deberían reconocer la situación según está siendo descrita, pero no obstante distintos sesgos como el rechazo en el escenario del Centro-3

debido quizás a la *reiteración* con que los profesores de este centro han visto defraudadas sus expectativas en otras investigaciones educativas han hecho no sólo inviable, sino incluso desaconsejaba, esa confirmación de modo completo. Ese tipo de "negociación" entre entrevistadores y entrevistados de cara a la interpretación de propósitos, intenciones, significados y supuestos aparece en mayor medida en los casos de dos profesores colaboradores. Pensamos que una forma de tratar la cuestión de la neutralidad es la inclusión en la redacción del informe final de fragmentos textuales de las palabras del profesor. Es más, aún cabe la posibilidad de establecer una ulterior confirmación (Goetz y LeCompte,

1988) involucrando a un gran número de participantes, incluyendo equipos directivos, profesores y alumnos de estos y otros escenarios.

En tercer lugar, también juzgamos problemática la ausencia de observaciones de la actuación de los profesores que abarcaran un período de tiempo suficientemente prolongado y que en principio hubiesen sido consideradas necesarias al centrarnos en la investigación del medio televisivo en relación al currículo como contexto de uso didáctico del mismo y como condicionante de (y a su vez condicionado por) la práctica con/sobre televisión. Sin embargo, hay que reiterar que nuestro foco de atención son las percepciones (y no tanto las acciones) de los profesores como profesionales y como televidentes. Investigar y dar sentido a los fenómenos que se generan en los contextos reales requiere una metodología de corte cualitativo, naturalista o interpretativo en la que la observación[16] juega un papel esencial. Sin embargo, y dados los objetivos de nuestra investigación, el empleo de un instrumento como el usado en el trabajo de Gunter, Furnham y Lineton (1995) hubiera sido inadecuado.

De¡ mismo modo, durante la fase de análisis de la información obtenida han surgido problemas de interpretación, tales como la adecuación de la inclusión de ciertos elementos en las distintas categorías. Ante este problema, junto con otras dificultades de la codificación de datos naturalistas analizadas por Fleet y Cambourne

[16] Participante o no y dentro o fuera del aula.

(1989) como la mutua exclusividad de las categorías, o el acuerdo entre investigadores que también han surgido en el transcurso del análisis hemos adoptado soluciones intuitivas, personales e interpretativas, según el método tipológico.

A pesar de todas las limitaciones mencionadas pensamos, junto con Goetz y LeCompte, que "las transcripciones palabra por palabra de las conversaciones de los participantes, las descripciones tomadas de las notas de campo u otros registros observacionales y formuladas lo más concreta y precisamente posible, así como otros datos brutos, como las citas directas de fuentes documentales, constituyen la evidencia principal para estimar la *validez* de un informe etnográfico" (Goetz y LeCompte, 1988, 223). La consulta de la totalidad de los diálogos de los profesores puede realizarse en el Apéndice Documental (Anexo Nº 6 del Volumen 111 de la presente investigación).

Por último, enumeramos algunas sugerencias para posibles trabajos a realizar en la línea del presente que han ido surgiendo en el transcurso de la presente investigación.

1.- Realizar contrastes y análisis cruzados de casos entre la visión de la enseñanza **con** televisión de profesores con y sin experiencia en el uso de programas televisivos en la práctica, en diversos:

- contextos (incidiendo especialmente en los centros que anticiparon
- la Reforma y en aquellos que disponen de proyectos de innovación y/o experimentación con medios didácticos y nuevas tecnologías), niveles (incluyendo Educación Infantil) y
- situaciones instructivas (repertorio completo de áreas y/o materias curriculares).

2.- Efectuar diversos análisis de contraste entre la visión de la enseñanza
sobre televisión de profesores de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria con experiencia docente, atendiendo a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de Comunicación audiovisual (AA.VV., 1994b).

3.- Ampliar el objeto de estudio a otros medios y materiales en distintos formatos y soportes (impresos, audiovisuales, informáticos, telecomunicaciones) que nos permitan analizar las relaciones entre

percepción de los medios por parte del profesional de la educación y desarrollo de innovaciones curriculares.

4.- Analizar los documentos elaborados por los centros en relación con los medios audiovisuales (localizando la atención en vídeo y televisión): Seguimiento del proceso de diseño: quién/quiénes, cuándo, cómo, por qué... Valoración de la coherencia entre lo escrito y la práctica: reflexión y contraste con implicación no sólo del profesor o equipo de profesores colaboradores sino de todos los participantes (otros profesores, alumnos y padres).

5.- Estudiar el uso de la televisión en el entorno escolar, en función de la diferenciación existente entre utilización para la enseñanza de contenidos curriculares conceptuales/actitudinales.

6.- Examinar variables organizativas específicas que influyen en la inserción del medio, entendiendo por "inserción" su utilización real. La dimensión "utilización" vendría dada no sólo por la mayor frecuencia de uso de los programas de televisión, sino también, y sobre todo, por el modo de utilización.

7.- Genéricamente, la investigación sobre televisión como medio educativo y de enseñanza debería combinar iniciativas personales e institucionales, privadas y públicas, universitarias y no universitarias con la documentación sobre las realizaciones en diferentes autonomías y países, de cara a la integración de esfuerzos en materia de investigación. La fragmentación y atomización de estudios y experiencias, quizás necesaria para la introducción de un medio como éste en el entorno escolar, debería reconvertirse para dar paso a realizaciones conjuntas, integradas y colaborativas en torno al desarrollo de materiales curriculares y la formación del profesorado en materia de comunicación audiovisual, claves del éxito de la introducción del análisis crítico de la programación televisiva en los centros educativos.

8.- En la medida en que se sigan investigaciones sobre medios, materiales y nuevas tecnologías desde un enfoque didáctico-curricular y se realicen análisis desde la perspectiva del profesor (Gallego, 1996), deberíamos diferenciar los estudios sobre (1) cuestiones actitudinales: opiniones y valoraciones; (2) cuestiones prácticas: decisiones sobre selección, uso y evaluación; (3) cuestiones formativas: formación inicial / desarrollo profesional; y (4) cuestiones organizativas: contextos de aplicación.

Para finalizar hemos de recomendar el desarrollo de estudios en la línea de investigación desde la perspectiva del receptor (IR),

localizada en el análisis de las visiones de profesores que ejercen en diferentes países y, por ello, influenciados por distintos elementos sociales y culturales. Es posible aplicar la estrategia de investigación basada en los procesos de recepción (Charles y Orozco, 1993) asimismo utilizando emisiones de televisiones educativas vía satélite.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

?? ABELMAN, R. (1 983). The ABCs of TV Literacy. *Televisión & Children, 6 (1),* 45-49.

?? ABELMAN, R. (1986). What about the Exceptional Child?. *Televisión and Families, 9* (2), 36-41.

?? ABELMAN, R. (1 987). Television Literacy for Gifted Children. *Roeper Review, 9* (3), 166-169.

?? AGUADED, M.C. (1 995). La influencia de la televisión en nuestros alumnos. *Comunicar, 4,* 103-105.

?? AGUADED, J.I. (1995a). "La educación en Medios de comunicación", más allá de la transversalidad. *Comunicar, 4,* 111-113.

?? AGUADED, J.I. (1 995b). La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. En AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano (pp.* 1 9-48). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (1995). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano.* Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? AGUADED, J.I. y FERIA, A. (Eds.) (1 *994). ¿Cómo enseñar y aprender la actualidacl?.* Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? AGUADED, J.I. y MONESCILLO, M. (1995). "Educación en Medios de Comunicación". Experiencias en España y Portugal. En AGUADED, J.I. y REIA, V. (Dirs.). *Educar sin fronteras, Educar sem fronteiras (pp.311*322). Huelva/Algarve: Departamento de Educación/Escola Superior de Educagao.

?? AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (1 *992). Enseñar y aprender con Prensa, Radio y Televisión.* Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? AGUADED, J. I. y PÉREZ, M.A. (1 995). La imagen de la imagen. *Comunicar,* 4,64-68.

?? AGUILAR, J. y DÍAZ BARRIGA, F. (1992). Proyecto de Educación para los Medios: Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica. *Tecnología y comunicación educativas@* 20, 9-27.

?? AGUILAR, J., CASTAÑEDA, L.M. y DÍAZ, F. (1992). Educación para los Medios: Análisis de algunas experiencias curriculares. *Tecnología y comunicación educativas, 20,* pp.49-62.

?? AKIYAMA, T. y KODAIRA, S.I. (1986). *The Role of Educational Broadcasts in Japanese Schools.* 2nd Edition. Japan Broadcasting Corp., Tokyo. Broadcasting Culture Research Inst. ERIC ED375312.

?? ALBERO, M. (1 992). El niño ante el televisor. *Cuademos de Pedagogía, 202,* pp.59-62.

?? ALBERO, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar, 6,* pp.129-139.

?? ALONSO, M. (1 991). Leer la televisión. Una propuesta práctica para analizar la televisión en la escuela. *Lectura de imágenes y medios audiovisuales: Propuestas nacionales e internacionales,* Avila, 9-12 Julio.

?? ALONSO, M. y MATILLA, L. (1 *990). Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa.* Madrid: Akal.

?? ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1986). *Los teleniños.* Barcelona: Laia.

?? ÁLVAREZ BERCIANO, R. (1995). Entre la información y el entretenimiento: *El reality show americano. Boletín de la FUNDESCO, 170,* pp. 1 5-16.

?? ÁLVAREZ MONZONCILLO, J.M. (1994). Perspectivas de la industria audiovisual española. *Telos, 39,* pp.101-110.

?? ANDERSON, B. (1982). Joining Forces: Television and Reading. *Reading Psychology, 3* (3), 265-270.

?? ANDERSON, B. *y otros (1986). Television: What Do National Assessment Results Tell* UsZ National Assessment of Educational Progress. Center for Statistics (OERI/ED). ERIC ED277072.

?? ANGUERA, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa *vs.* cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa, 3*(6), 127-144.

?? APARICI, R. (Coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid: Ediciones de la Torre.

?? APARICI, R. y DAVIS, B. (1992). *La educación en los medios de comunicación.* En European Conference about information technology in education: A critical insight, Vol.2, (pp.546-556). Barcelona: Congrés Europeu T.1.E.

?? APARICI, R., VALDIVIA, M. y GARCÍA, A. (1 987). *La imagen.* Madrid: UNED (2 vols).

?? AREA, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el curriculum escolar. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 4,* 5-19.

?? AREA, M. y CORREA, A.D. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes de¡ profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. *Qurriculum,* 4, pp.79-100.

?? ARENAS, A. (1995). La televisión como herramienta didáctica. *Comunicar, 4,* 57-60.

?? Asociaciones de emisión de televisiones educativas vía satélite. (1995).
?? *Pixel-Bít. Revísta de Medios y Educación, 5,*75-88.

?? AUSTIN, E.W. *y otros (1989). Influences of Family Communication on Children's Television Interpretation Processes.* Paper presentes at the Annual Meeting of the International Communication Association. San Francisco, May 25-29.

?? AA.VV. (1 *992). Medios audiovisuales para profesores.* ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva/CEPs de Huelva.

?? AA.VV. (1993). Protección de la infancia y juventud en la programación *televisiva. Educadores,* 35(1986), 171-176.

?? AA.VV. (1 993). Convenio MEC-CCAA-Cadenas de TV. *APUMA. Asociación de profesoreslas usuarios de medios audiovisuales, 3,* pp.8-9.

?? AA.VV. (1994a). El estado de los medios de comunicación. Monográfico del *Boletín de la FUNDESCO, 159,* pp.5-22.

?? AA.VV. (1994b). Contenidos, objetivos y criterios de evaluación de "Comunicación Audiovisual". *Paídeia, 27,* pp.391-397.

?? AA.VV. (1 *994c). HyperRESEARCH from Researchware: A Content Analysis Tool for the Qualitative Researcher.* Manual de¡ programa.

?? BALLESTA, J. (1 994). Los profesores y los medios de comunicación. En AGUADED, J.¡. y FERIA, A. (Eds.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualida&* (pp.42-47). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? BALLESTA, J. (1 995). Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel/*Bit Revista de Medios y Educación, 5,* 29-46.

?? BARDÍN, L. (1 986). *El análisis de contenido.* Madrid: Akal.

?? BARKER, B.O. y DICKSON, M.W. (1 *993). Mathematics Live: A Case Study Development of a Satellite Distance Education Program for Teacher Inservice.* Paper presentes at a National Conference, "Distance Education: Sharing the Experience". Portiand, October.

?? BARTOLOMÉ, D. y MARTÍNEZ, M.S. (1995). Investigaciones en prensa escrita, radio, televisión. *Comunicar, 4,* 128-129.

?? BATES, A. (1984). Towards better theoretical framework for studying and learning from educational television. *Instructional Science, 9,* pp.393415.

?? BAUER, K.L. (1994). TV Murder and Mayhem: How Do They Affect Our Kids?. *PTA Today, 19* (5), pp. 1 O- 1 1.

?? BAZALGETTE, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria. En APARICI, R. (Coord.). La *revolución de los medios audiovisuales* (pp.1 13-134). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? BEENTJES, J.W., KOOLSTRA, C.M. y VANDERVOORT, T.H. (1996). Combining Background Media with Doing Homework: Incidence of Background Media Use and Perceived Effects. *Communication Education, 45* (1), pp.59-72.

?? BEHERA, S.C. (1991). Impact of educational television on the competency of elementary school teachers. *Media and Technology for Human Resource Development, 4* (1), 65-75.

?? BERKMAN, D. (1992). The Promise of Early Radio and Television for Education: as Seen by the Nation's Periodical Press. *Educational Technology, 32* (12), pp.26-3 1.

?? BERLINER, D.C. (1986). *The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Research on Teacher Thinking Third* Conference on Teacher Thinking and Professional Action International Study Association on Teacher Thinking. Leuven. Belgium: Leuven University, October.

?? BERNABEU, N. (1994). Los medios de comunicación en educación. Plataformas institucionales en España. En AA.VV. *¿Cómo enseña ry aprenderla actualidad?* (pp.32-41). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? BERNABEU, N. (1995). La Educación en Materia de Comunicación. *Cuadernos de Pedagogía, 234,* pp-8-11.

?? BERUBE, B. (1990). *Leaming From a Distance: U-Maine & ESL Go Electroníc.* Paper presentes at the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education. Washington, January 912.

?? BÉVORT, E. (1994). ¿Cómo educar en la actualidad con los medios?. Panorama europeo de la educación en materia de comunicación. En AA.VV. *¿ Cómo enseñar y aprender la actualidad?*

(pp. 1 5-20). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? BÉVORT, E. (1995a). Formar lectores de imágenes. *Comunicar, 4,* 79-80.

?? B ÉVORT, E. (1 995b). La lectura de la imagen, tema transversal. *Comunicar,* 5, 60-62.

?? BIASUTTO, M.A. (1995a). Noticia y mensaje: lectura e interpretación en los *medios. Comunicar, 4,* 29-36.

?? BIASUTTO, M.A. (1995b). Desde el lenguaje publicitario hacia la acción *didáctica. Comunicar, 5,* 51-57.

?? BISQUERRA, R. (1 989). Transponer una matriz de datos mediante el SPSS*X. Revista de Investigación educatíva, 7*(4), pp.79-81.

?? BLANCO, L. De¡ (1 996). La televisión educativa: realidades y perspectivas. *Boletín de la FUNDESCO, 173,* pp.8-10.

?? BLÁZQUEZ, F. (1994). Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. En

?? BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp.257-268). Sevilla: Alfar.

?? BLINCO, P.N. (1988). *The Role of Television in Early Childhood Education in Japan.* Paper presentes at the Annual Meeting of the Comparative and Internacional Education Society. Atianta, March.

?? BLISS, J., MONK, M. y OGBORN, J. (1983). *Qualitative Data Analysis for Educational Research.* London: Croom Heim.

?? BOECKMANN, K. (1985). Media Education -a cal¡ for a change in teaching. *Joumal of Educational Television, 1*1 (1), pp.7-13.

?? BOHM, W. (1 987). La "imagen" de¡ maestro a través de la historia. *Revista de Educación, 284,* pp. 1 - 1 7.

?? BONDEBJERG, 1. (1996). Public Discourse Private Fascination: Hybridization in True Life Story Genres. *Media, Culture & Society, 18* (1), pp.27-45.

?? BORRÁS, 1. (1995). Diseño de materiales multimedia por educadores: un estudio cualitativo. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 227-234). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? BOTTERBUSCH, H. R. (1 991). Tune-in and turn on! Videos in the classroom. *Tech Trends, 36* (4), pp.22-24.

?? BOZH ENKO, L. F. (1 990). School Students' Leisure. *Soviet Education, 32 (5),* 88-92.

?? BRIANS, C.L. y WATTENBERG, M.P. (1996). Campaign Issue Knowiedge and Salience: Comparing Reception from TV Commercials, TV News, and Newspapers. *American Journal of Political Science, 40 (1),* pp.172-193.

?? BROOKS, D. y KOPP, T.W. (1990). Technology and teacher education. En HOUSTON, W.R. (Ed.). *Handbook of Research in Teacher Education* (pp.498-513). New York: Macmillan Publishing Company.

?? BURBANK, L. y PETT, D.W. (1983). Eight Dimensions of Visual Literacy. *Instructional Innovator, 28* (1), 25-27.

?? BURDEN, P.R. (1990). Teacher development. En HOUSTON, W.R. (Ed.). *Handbook of Research in Teacher Education* (pp.311-328). New York: Macmillan Publishing Company.

?? BURKE, M.A. (1981). Video Technology and Education: Genie in a Bottie or Pandora's Box?. *Technological Horizons in Education, 8* (5), 57-58.

?? B.O.E. (1991). Reales Decretos 134445/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, B.O.E., 220, 13/09/91.

?? B.O.J.A. (1992). Decretos 105-6-7/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, a la Educación Secundaria obligatoria y a la Educación Infantil en Andalucía, *B.O.J.A.,* 56, 20/06/1992.

?? CABERO, J. (1989). La formación de¡ profesorado en medios audiovisuales. *El Siglo que viene, 4-5,14-19.*

?? CABERO, J. (1994a). Retornando un medio: La Televisión Educativa. En *Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa* (pp.161-193). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? CABERO, J. (1 994b). La investigación en medios de enseñanza: propuestas para la reflexión en el aula. En AGUADED, J.¡. y FERIA, A. (Eds.). *¿Cómoenseñaryaprenderlaactualida&* (pp.109-116). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? CABERO, J. (1995a). Televisión: usos didácticos convencionales. En RODRÍGUEZ, J.L. y SÁENZ, 0. *(Dirs.). Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp.213-232). Alcoy: Marfil.

?? CABERO, J. (1995b). Medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y comunicación en el contexto hispano. En AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp.49-69). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? CABERO, J. (Dir.). (1 995). Predisposiciones hacia la televisión/video y libro: Su relación con algunas variables. *Pixel-Bít. Revista de Medios y Educación, 4,* 77-89.

?? CALDERHEAD, J. (1983). *Research into Teachersand Student Teachers, Cognitions: Exploring the Nature of Classroom Practice.* Paper presentes at the annual meeting of the A.E.R.A.. Montreal.

?? CALDERHEAD, J. (1986). *Developing a Framework for the Elicitation and Analysis of Teachers' Verbal Reports.* Paper presentes at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, April.

?? CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación de¡ conocimiento profesional de los profesores. En VILLAR, L.M. (Dir). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.21-37). Alcoy: Marfil.

?? CAMBRE, M.A. (1987). *A Reappraisal of Instructional Televísion. An Information Analysis Product* ERIC Clearinghouse on lnformation Resources. Office of Educational Research and lmprovement. ERIC ED296720.

?? CAMPS, V. (1 994). ¿Demandas de la audiencia o exigencias del mercado?. *Boletín de la Fundesco, 151,*5.

?? CAMPS, V. (1995). "Las funciones del Consejo de los Medios Audiovisuales estarán dirigidas a los contenidos" (Entrevista). *Boletín de la FUNDESCO, 170,* pp.8-9.

?? CAMPUZANO, A. (1992). Enseñanza de la comunicación AV. En *Tecnologías audiovisuales y educación.* Una visión desde la práctica (pp.65-80). Madrid: Akal.

?? CARLIN, T. *y otros (1992). The Perception of the Educational Value of Channel One among Secondary Level Teachers and Students.* Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology. ERIC ED347980.

?? CARPENTER, L. (1982). Critical Television Viewing Skilis: FittingThem into the Curriculum. *Catholic Library World, 53* (9), 386-390.

?? CARPINI, M.X. Delli y WILLIAMS, B.A. (1994). Methods, Metaphors, and Media Research: The Uses of Television in Political Conversation. *Communication Research, 21* (6), pp.782-812.

?? CASADO, J. M. (1 994). Canal Sur TV. Materiales para la educación andaluza. *En Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa* (pp.155-159). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? CASADO, J.M. y ARIZA, M.D. (1996). Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza. *Comunicar, 6,* pp.57-62.

?? CASTAÑO, C. (1 *992). Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

?? CASTAÑO, C. (1994). Perfiles tipo de profesores en relación con la utilización de medios de enseñanza. En BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp.268-277). Sevilla: Alfar.

?? CASTAÑO, C. (1995). El factor actitudinal en la integración de los recursos tecnológicos en el aula: la escala de actitud hacia los medios de enseñanza. En VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa* (pp.95-115). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

?? CATALÁN, C. y BRUNNER, J.J. (1995). Televisión, mercado y orden moral de la sociedad: Una tensión delicada e inevitable. *Boletín de la FUNDESCO, 170,* pp. 1 7-19.

?? CEBRIÁN, M. (1991). Revisión de las investigaciones sobre las interacciones entre el niño y la televisión. *Revista de Investigación Educativa, 9 (18),* pp.73-80.

?? CEBRIÁN, M. (1 992). *La televisión. Creer para ver.* La credibilidad infantil frente a la televisión: Una propuesta de intervención didáctica. Málaga: Clave Aynadamar.

?? CEBRIÁN, M. (1994). La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro de¡ aula. O@jetivos para un programa de¡ uso educativo de la televisión. En BLAZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). *Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp.148-156). Sevilla: Alfar.

?? CEBRIÁN, M. (1995). La televisión como recurso educativo en un contexto iberoamericano. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano (pp.* 1 21-132). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? CEBRIÁN, M. (1996). Los informativos de la televisión y su tratamiento didáctico. *Comunicar, 6,* pp.48-51.

?? CELANO, D. y NEUMAN, S.B. (1995). Channel One: Time for a TV Break. *Phi Delta Kappan, 76* (6) pp.444-446.

?? CELORRIO, R. (1 989). Influencia de la televisión en el rendimiento escolar, *Revista de Ciencias de la Educación, 138,* 79-94.

?? CENNAMO, K.S. (1 *993). Preconceptions of Mediated Instruction for Various* y *Domains of Leaming Outcomes.* Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology. New Orleans, Louisiana, January.

?? CLARK, R.E. y SALOMON, G. (1986). Media in Teaching. In Wittrock, M.C. *(Ed.). Handbook of Research on Teaching, Third. Ed.* (pp.464-477). New York: Macmillan.

?? CLARK, R.E. y SUGRUE, B.M. (1988). Research on instructional media, 1978-1988. En ELY, D. (Ed.). *Educational Media Yearbook, 1988.* Denver: Librairies Unlimited.

?? CLARK, R.E. y SUGRUE, B.M. (1990). North American disputes about research on learning from media. *International Joumal of Educational Research, 14* (6), pp.507-520.

?? CLOUGH, J. (1981). The Worid of Work via Television. *Momentum, 12* (3), 43-45.

?? COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

?? COLDEVIN, G.O. (1981). Experimenta¡ research in television Message Design: Implications for ETV. *Programmed Leaming and Educational Technology, 18* (2), pp.86-99.

?? COMSTOCK, G. (1982a). Mass media. En MITZEL, H.E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research, Vol.3* (pp. 1 149-1157). Nueva York: The Free Press, 2,1 ed.

?? COMSTOCK, G. (1982b). Education and Television: The Persistent Chalienge. *Televísion & Children, 5* (3), 9-13.

?? COMSTOCK, G. y PAIK, H.J. (1987). *Television and Children: A Review of Recent Research.* ERIC Clearinghouse on Information Resources. Office of Educational Research and Improvement. ED292466.

?? Comunicar (1 996). Descubriendo la caja mágica... La televisión en las aulas (Monográfico). Marzo, ng 6.

?? CONVERY, A. (1990). Using Television Programmes in the Classroom: a teacher's experience. *Joumal of Educational Television, 16* (3), pp. 1 51 162.

?? COOK, T. D. y REICHARDT, C.S. (1 986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

?? COOKE, M.B. (1993). Teacher to Teacher: A Videotaping Project to Explore the Multiplication of Integers. *Arithmetic Teacher, 41* (3), pp.170-171.

?? COROMINAS, A. (1994). Televisió i escola. Alguns apunts per a la reflexió. *Perspectiva Escolar, 188,* pp.31-36.

?? COROMINAS, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum.* Barcelona: Graó/ICE.

?? CORREA, R.¡. (1992). Los medios audiovisuales en el entorno escolar a partir de los diseños curriculares. En AAVV. *Medios audiovisuales para profesores* (pp.53-70). ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva/CEPs de Huelva.

?? CRESPO, V. (1990). La utilización de la televisión como estrategia para la enseñanza de actitudes y valores en la escuela. *Revista de Ciencias de la Educación, 144,* 475-487.

?? CRISCUOLO, N. (1 986). Use TV to Improve Your Chiid's Reading Skilis. *PTA Today, 12* (1), 23.

?? Cuadernos de Pedagogía (1995). Educación y medios de comunicación (Monográfico). Marzo, ng 234.

?? CURCIO, F.R. y McNEECE, J.L. (1993). The Case of Video Viewing, Reading, and Writing in Mathematics Class: Solving the Mystery. *Mathematics Teacher, 86* (8), pp.682-685.

?? CHARLES, M. y OROZCO, G. (1993). El proceso de la recepción y la educación para los medios: Una estrategia de investigación con público femenino. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.199-219). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? CHECA, A. (1 994). La televisión y nuestros hijos. En AA.VV. *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp.98-1 00). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? CHEN, M. *y otros (1988). KOED ITV. Case Studies of Exemplary Instructional Television Use.* Station KQED, San Francisco. ERIC ED322877.

?? CHOAT, E. *y otros (1987). Teachers & Television.* New York: Croom Helm Ltd.

?? D'IGNAZIO, F. y BLAU, Ch. (1992). Why shouid you teach with TV?. *Instructor, 101* (7), pp.40-42.

?? DAVIDSON, R.A. y HART, S.D. (1995). Managing the Adoption of New Technologies. *Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 12* (4), pp.268-275.

?? DÍAZ NOSTY, B. (1 995). Europa a través de las ópticas nacionales. *Boletín de la FUNDESCO, 169,* pp.8-1 0.

?? DILLARD, J. R y WILSON, B.J. (1 993). Communication and Affect: Thoughts, Feelings, and Issues for the Future. *Communication Research, 20* (5), pp.637-646.

?? DOLLAGHAN, C.A. *y otros (1* 990). Video Narration as a Language Sampling Context. *Joumal of Speech and Hearing Disorders, 55* (3), 582-590.

?? DOMÍNGUEZ, M.P. (1994). Perspectivas de¡ desarrollo de la tecnología educativa hacia el año 2000. *Revista Iberoamericana de Educación, 5,* pp.67-96.

?? DOMÍNGUEZ, P.M. (1995). Simplemente "Marlas". Una reflexión acerca de las materias social y académicamente infravaloradas. En AGUADED, J.¡. y REIA, V. (Dirs.). *Educar sin fronteras, Educar sem fronteiras* (pp.291-299). Huelva/Algarve: Departamento de Educación/Escola Superior de Educagao.

?? DORREGO, E. (1995). Investigación sobre los efectos de los eventos instruccionales en las estrategias de aprendizaje a través de los medios. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano (pp.*1 87-21 l). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? DOUGLAS, W. y OLSON, B.M. (1996). Subversion of theAmerican Famiiy: An Examination of Children and Parents in Television Families. *Communication Research, 23*(1), pp.73-99.

?? DREW, D.G. y REESE, S.D. (1984). Children's Learning from a Television Newscast. *Joumalism Quarterly, 61*(1), 83-88.

?? DUBY, A. (1 988). Early formative evaluation of educational television. *Joumal of Educational Television, 14*(1), pp.44-51.

?? DWYER, B. y WALSHE, B. (1 *984). Leaming to Read the Media: A Teachers Guide to Media Education.* Primary English Teaching Association, Rozelle (Australia). ERIC ED250651.

?? EHMAN, L. H. (1 *991). Using Channel One in Social Studies Classrooms: A First Look.* Paper presentes at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Washington, November.

?? EHMAN, L.H. (1993). *Channel One in Social Studies: Three Years Later.* Paper presentes at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Nashvilie, November.

?? El País Semanal, 17 de Septiembre, 1994. *Televisión por cable.*

?? ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skilis (1982). *Mass Communication: Abstracts of Doctoral Dissertations Published in "Dissertation Abstracts Intemational, " January through June 1982 (VoL 42 Nos. 7 a 12).* ERIC ED218699.

?? ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, 11* (pp. 1 95-301). Barcelona: Paidós.

?? ERON, L.D. (1986). Interventions to Mitigate the Psychological Effects of Media Violence on Aggressive Behavior. *Joumal of Social Issues, 42* (3), 155-169.

?? ESTEBAN, D. (1993). La televisión ¿interactiva?. *APUMA. Asociación de profesoreslas usuarios de medios audíovisuales, 2,* pp.23-24.

?? ESTEVE, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad de TV sobre los niños.* Madrid: Narcea.

?? ESTEVE, J.M. y FRANCCHIA, F.B.A. (1984). Uimage des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Joumal of Teacher Education, 7*(2), pp.203-209.

?? EVANS, R.H. (1 992). Teaching Moves to Prime Time. *Science and Children, 29* (4), pp.24-25.

?? FAIRCHILD, H.H. (1984). Creating, Producing and Evaluating Prosocial TV. *Joumal of Educational Television, 10*(3), 161-183.

?? FANDOS, M. y MARTÍNEZ, M.J. (1995). La publicidad: un nuevo escenario para la comunicación. *Comunicar, 5,* 15-20.

?? FEILITZEN, C. Von (1990). Tres tesis sobre los niños y los medios de comunicación (basadas en experiencias suecas). *Infancia y Socíedad,* 3, pp.31-47.

?? FEISTRITZER, P. (Ed.) (1984). *The Media Mirror. A Study Guide on Christian Values and Televisíon. Teachers Guide* National Catholic Educational Association. United States Catholic Conference, Washington. ERIC ED251359.

?? FERIA, A. (1994). Formación de¡ profesorado en medios de comunicación. En AA.VV. *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp.29-31). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? FERIA, A. (1995). Educación en valores y medios de comunicación. *Comunicar, 4,* 52-56.

?? FERIA, A. (1996). Televisión en el ámbito educativo. Emotividad y racionalidad. En *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa, 11* (pp.185-200). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MOLINA, E. (1996). Empleo de¡ videodisco en la formación de profesores: El ECCP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 6,* 49-54.

?? FERRERES, V.S. (1996). La innovación escolar y la utilización de los medios y materiales de la enseñanza. En *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa, /1* (pp.41-63). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? FERRÉS, J. (1 994a). *Televisión y educación.* Barcelona: Paidós.

?? FERRÉS, J. (1 994b). Niños y jóvenes ante la televisión. Propuestas para un análisis crítico. En AA.VV. *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* (pp.66-71). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? FERRÉS, J. (1994c). Televisión y escuela. En *Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa (pp.*1 13-124). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? FERRÉS, J. (1 995). Televisión, espectáculo y educación. *Comunicar, 4,* 3741.

?? FISCH, S.M. *y otros (1* 995). Integrating Research into Television Production: *Square One TV* and the case of "Pauline". *Joumal of Educational Television, 21* (3), pp. 1 43-155.

?? FLEET, A. y CAMBOURNE, B. (1989). The coding of naturalistic data. *Research in Education, 41,* 1-15.

?? FORSSLUND, T. (1991). Factors that Influence the Use and Impact of Educational Television in School. *Joumal of Educational Television, 17* (1), 15-30.

?? FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1989). *La televisión delmundo real.Estudios de recepción televisiva.* Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

?? GABELAS, A. (1 994). La televisión en la escuela. *Aula material, 22,* 2-18.

?? GABELAS, J.A. (1 995). El duende televisivo. *Comunicar, 5,* 29-35.

?? GALLEGO, M.J. (1 994a). Estrategias para promover la reflexión del profesor. *Documentos Técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, 2,*7-19.

?? GALLEGO, M.J. (1994b). Aportaciones conceptuales y estrategias para promover la reflexión del profesor sobre la práctica con medios didácticos. *Revista Española de Pedagogía, 197,*115-139.

?? GALLEGO, M.J. (1994c). El estudio de casos en la investigación sobre informática educativa: un método y un programa para el análisis de datos cualitativos. *Bordón, 46 (1),* 5-18.

?? GALLEGO, M.J. (Dir.) (1 994). *Los profesores ante el medio televisivo: Un estudio en desarrollo.* Comunicación presentada al 111 Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Comunicación y Educación. Granada, 17 a 19 de Noviembre.

?? GALLEGO, M.J. (1995a). Profesores y Publicidad en la Universidad. *Comunicar, 4,118-127.*

?? GALLEGO, M.J. (1995b). La formación en la cultura de la información y la comunicación: hacia una evaluación social de tecnologías. *Documentos Técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, 3,*17-27.

?? GALLEGO, M.J. (1995c). *Proyecto Docente de Tecnología Educativa.* Universidad de Granada. Texto inédito.

?? GALLEGO, M.J. (Dir.) (1995). Visión de los profesores sobre el medio televisivo *(1). Comunicar, 5,* 123-131.

?? GALLEGO, M.J. (1996). *La Tecnología Educativa en acción.* Granada: FORCE. Universidad de Granada.

?? GALLEGO, M.J. y CAMACHO, S. (1 99 l). Percepciones de los profesores en formación y en ejercicio sobre los recursos didácticos. En *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo* (pp.339-357). Granada: ICE de la Universidad de Granada.

?? GALLEGO, M.J. y GARCÍA, A.J. (1994). Medios de comunicación y curriculum. Prensa en Primaria. En *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación (pp.* 1 00-1 05). Huelva/Sevilla: "Prensa y Educación"/GIPDA.

?? GALLEGO, M.J. y GARCÍA, A.J. (1995). Integrar los massmedia en el curriculum a través del trabajo práctico con medios. *Aula Abierta, 66,* 153-166.

?? GALLEGO, M.J., MARTÍNEZ, M.C. y DENGRA, M.A. (En prensa). Los profesores ante el medio televisivo: Un estudio en desarrollo. En *Actas del/// Congreso "Educación y Sociedad"* Granada: Consejo Andaluz de CC.DD.LL.

?? GALLEGO, M.J., PEÑA, M.A. y GÓMEZ, J.C. (En prensa). Uso y visiones de los profesores sobre medios didácticos y nuevas tecnologías en la práctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.*

?? GALLEGO, D.J. y ALONSO, C.M. (1994). El profesor ante los medios de comunicación. *Vela Mayor. Revista Anaya de Educación, 4,* pp.53-60.

?? GANGULY, 1. (1993). *The Motivational Effect of Televised Instruction on* TeacherDirectedScienceLeaming.SelectedReadingsfromtheAnnual Conference of the International Visual Literacy Association. Rochester, New York, October.

?? GANG ULY, 1. (1 994). *Needs Assessment: A savvy way to secure ITV use.* Selected Readings from the Annual Conference of the Internacional Visual Literacy Association. Tempe, Arizona, October.

?? GARCÍA, R (1995). Educar con televisión. En AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp.133-141). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? GARCÍA GALINDO, J.A. (1994). Investigar con los medios de comunicación en la enseñanza. En AGUADED, J.¡. y FERIA, A. (Eds.). *¿Cómo enseñar y aprender la actualidacp* (pp.107-108). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? GARCÍA MATILLA, A. (1993). Los medios para la comunicación educativa. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.51-77). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? GASCÓN, M.C. (1995). Percibir, analizar, sentir, crear... desde la publicidad. *Comunicar, 5,* 41-46.

?? GIMENO, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 194, 10-15.*

?? GLAZMAN, R. *y otros* (1992). Proyecto de Educación para los Medios: Diagnóstico curricular en la educación básica. *Tecnología y comunicación educativas, 20,* pp.29-39.

?? GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

?? GÓMEZ, M. (1992). La comunicación audiovisual: una alfabetización necesaria. En AA.VV. *Medios audiovisuales para profesores (PP.119*121). ICE de la Universidad de Sevilla en Huelva y Centros de Profesores de Huelva.

?? GONZÁLEZ, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodemidad.* Madrid: Cátedra.

?? GRAHAM, T *y otros* (1994). A Study Examining the Use of Video in the British Mathematics Classroom. *Educational and Training Technology Intemational, 31*(3), pp.201-209.

?? GRAVES, B. (1990). ClassroomsTune In!. *SchootAdministrator, 47(3),* 8-11.

?? GREENAWAY, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.33-44). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? GROUNDWATER-SMITH, S. (1990). Educational Broadcasting: access and equity. *Joumal of Educational Television, 16*(3), pp.163-173.

?? GUBA, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.¡. (Eds.). *La enseñanza: su teoná y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.

?? GUBERN, R. (1 985). La Antropotrónica: nuevos modelos tecno culturales de la sociedad mass-mediática. En RISPA, R. (Ed.). *Nuevas Tecnologías en la Vida Cultural Española* (pp.29-35). Madrid: FUNDESCO.

?? GUNTER, B., FURNHAM, A. y LINETON, Z. (1995). Watching People Watching Television: what goes on in front of the TV set?. *Joumal of Educational Television, 21*(3), pp. 1 65-191.

?? GUTIÉRREZ, A. (1990). La televisión y los niños. ¿Una relación incomprendida?. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 5,*pp.25-29.

?? GUTIÉRREZ, A. (1993). Televisión educativa y televisión que educa. *APUMA. Asociación de profesoreslas usuarios de medios audiovisuales, 3,* pp. 1 3-15.

?? HARO TECGLEN, E. (1994). Una televisión sin angustia *Boletín de la FUNDESCO, 159,* pp.19-21.

?? HARRINGTON, H.L. (1992). *TheEssenceof TechnologyandtheEducation of Teachers.* Paper presentes at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

?? HART, A. (1992). Understanding Television Audiences. *Joumal of Educatíonal Television, 18*(1), pp.5-21.

?? HART, R.A. *y otros (1992). Establishing Rural ITFS Distance Education Programs: The Califomia State University, Fresno Experience.* Paper presentes at the Annual Conference of the Association for Educational Communications and Technology. Washington, February.

?? HASTINGS, G.B. y SCOTT, A.C. (1988). Advertising research: A new perspectiva for developing educational material. *Research in Education, 39,* pp.73-81.

?? HAVES, J. (1990). In Search of a Method: the problems of establishing an appropiate methodology and means of analysis in schooi-based practitioner research. *Cambridge Joumal of Education, 20* (2), 155-159.

?? HAWKER, J.F. (1986). Are Catholic Educators Responding to the Powerfui Presence of Television?. *Momentum, 17* (1), 22-23.

?? HAYES, D.S. y CASSEY, D.M. (1992). Young children and television: The retention of Emotional Reactions. *Child Development, 63* (3), pp. 1 4231436.

?? HEATH, L. y GILBERT, K. (1996). Mass-Media and Fear of Crime. *American Behavioral Scientist, 39* (4), pp.379-386.

?? HEDLEY, C. y ELLSWORTH, N. (1991). What's New in Educational Software?. Videocassettes for Classroom Learning. *Journal of Reading, Writing, and Leaming Disabilities Intemational, 7* (4), 407-413.

?? HEIDT, E.U. (1990). Diseño didáctico: selección de los medios de comunicación. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.). (1985). *The Intemational Encyclopedia of Education, Vol.3* (pp.1445-1449). Londres: Pergamon Press.

?? HENDERSON, R.W. y RANKIN, R.J. (1986). Preescholer viewing of instructional television. *Joumal of Educational Psychology, 78 (1),* pp.44-51.

?? HERMOSILLA, M.E. y FUENZALIDA, V. (1993). La recepción activa de televisión. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.261-284). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? HERNÁNDEZ, M. y ROBLES, M.A. (1995). Televisión y cultura. *Comunicar,* 4, 95-98.

?? HERNANDO, J.M. (1993). Corrupción y televisión. *Boletín del C.D.L., Mayo,* 34-35.

?? HEZEL, R.1 y DIRR, P.J. (1990). *Understanding Distance Education: Identifying Barriers to College Attendance.* Annenberg / CPB (Corporation for Public Broadcasting) Project, Washington. ERIC ED340335.

?? HINES, S. (1994). Creating Value for Students with Learning Difficulties. *Journal of Educational Television, 20*(4), pp.79-91.

?? HOBBS, V.M. *y otros (1* 993). *The School Administrators Primer on Distance Learning: Two-Way Interactive Television (I-TV) via FibeOptics.* Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington. ERIC ED364188.

?? HODGE, B. y TRIPP, D. (1988). *Los niños yla televisión.* Barcelona: Planeta (Nueva Paideia).

?? HOELSCHER, K. (1994). "Newton's appie" goes to school. *Computing Teacher, 22*(3), pp. 1 6,18-19.

?? HOOVERDEMPSEY, K.V. y SANDLER, H.M. (1995). Parental Involvement in Childrens Education: Why Does It Make a Difference. *Teachers College Record, 97*(2), pp.310-331.

?? HORNBECK, D.W. (1 *988). Every Child Can Succeed: Our Opportunity, Our Responsibility.* Agency for Instructional Technology, Bloomington. Council of Chief State SchoolOfficers, Washington.

?? HOUSDEN, T (1991). *Television Viewing Habits of San Juan Students Related to Achievement* San Juan Unified School District, Carmichael, Calif. ERIC ED345874.

?? HÜBER, G.L. (1 *991). Principios y manual delpaquete de programas AQUAD* 3.0. Ed. Marcelo, C., Sevilla.

?? HÜBER, G.L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (Eds.) *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (1). Conocimiento y teorías implícitas* (pp.23-40). Sevilla: S.P. Univ. de Sevilla.

?? HÜBER, G.L. y MARCELO, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda de¡ ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Bordón, 42* (4), 357-369.

?? HUIDEKOPER, P., Jr. (1982). "Hill Street Blues". About Us, Too. *English Joumal, 71* (4), 34-35.

?? HURST, P. (1981). The Utilization of Educational Broadcasts. *Educational Broadcasting Intemational, 14*(3), 104-107.

?? Informe (1995). Acuerdo de¡ Senado para crear un Consejo Superior de los medios audiovisuales. *Boletín de la FUNDESCO, 170,* pp.20-21.

?? INGLE H.T (1 986). New media, old media: The technologies of international development. *Internacional Review of Education, 32,* pp.251-267.

?? IRIART, C. (1995). Diseño y gestión de una videoteca. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunícación en el contexto iberoamericano* (pp.235-242). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? IWAKI, H. y HAMANO, Y. (1985). *Interface between Education and Communication: Japan. Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. Education and Polity 4.* United Nations Educational, Scientific, and Cultura¡ Organization, Bangkok (Thailand). Regional Office for Education in Asia and the Pacific. ERIC ED281517.

?? I.M.A. (1994). Los padres controlan lo que el 64% de los menores ve en la *televisión. Encuesta realizada por el Instituto de Medios y Audiencias.*

?? JANKOWSKI, G.F. (1986). *Television and Teachers: Educatng Each Other.* Remarks by the president of CBS/Broadcast Group presentes before the Annual Convention of the Broadcast Education Association. Dallas, April 12. ERIC ED268600.

?? JASPER, F. (1991). The relationship sound-image. *Intemational Joumal of Instructional Media, 18* (2), 161-174.

?? JOHNSTON, J. (1 986). A traveler's notes. *Tech Trends, 31* (2), pp.1 9-22.

?? JOHNSTON, J. (1 995). Channel One: The Dilemma of Teaching and Selling. *Phi Delta Kappan, 76* (6), pp.436-442.

?? JONES, P.E. (1984). *The 1983-84 Maryland ITV Utilization Study.* Towson State Coll. Maryiand State Dept. of Education. ERIC ED264854.

?? JONES, P.E. (1986). *The 1983-84 Maryland and ITV Utilization Study Summary Report.* Paper presentes at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology Las Vegas, January 16-21.

?? JONES, P. E y WALL, R. E. (1 *987). Curricular Applications of ITV in Matyland.* Paper presentes at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, April.

?? JUNTA DE ANDALUCÍA (1990). *Plan Zahara XXI (Propuesta de Debate).* Sevilla: Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma. Consejería de Educación y Ciencia.

?? JUNTA DE ANDALUCÍA (1996). *Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Educación.* Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Ciencia.

?? KAPLAN, D. (1985). The Worid According to Television. *Instructor, 94 (9),* 52-54,56.

?? KAPLAN, D. (1986). Television and Language Arts. *School Library Medía Activities Monthly, 2* (8), 24-27.

?? KASSIER, M.R. (1980). *Televised Models as Agents of Behavior Change: Inducing Pro-Social Interaction Among Severely Withdrawn Children.* Paper presentes at the Annual International Convention of The Council for Exceptional Children. New York, April, 12-17.

?? KELLER, P.F.G. y JOHNSON, K.A. (1982). *How Are ITV Users Differentz* Paper presentes at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Research and Theory Division. Dalias, May.

?? KELLEY, P. (1991). Failing our children?. The comprenhension of Younger viewers. *Joumal of Educational Television, 17*(3), 149-158.

?? KELLEY, P., GUNTER, B. y KELLEY, C. (1985). Teaching television in the classroom: results of a preliminary study. *Joumal of Educational Television, 11,* pp.57-63.

?? KERLINGER, F.N. (1983). *Investigación del comportamiento. México:* Interamericana.

?? KILL, B. y KING, L.S. (1983). Historical Trends in the Use of Television in Health Education. *Joumal of School Health, 53* (5), 312-315.

?? KLEMM, B. *y otros* (1995). Various Viewpoints on Violence. *Young Children, 50* (5), pp.53-63.

?? KNUPFER, N.N. (1 *993). Channel One: Reactions of Students, Teachers and Parents.* Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology. New Orleans, Louisiana, January.

?? KOUMI, J. (1991). Narrative screenwriting for educational television: a framework. *Joumal of Educational Television, 17* (3), 131-148.

?? KREN DL, K.A. y LAS KY, K. (1 987). *The Effects of Television: Views from the Next Generation.* Paper presentes at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Boston, November 5-8.

?? LACALLE, M.R. (1995). La *televerdaden* España: El acceso de¡ espectador a la televisión. *Boletín de la FUNDESCO, 170,* pp. 1 3-14.

?? LÁZARO, A.J. (1992). La formalización de indicadores de evaluación. *Bordón, 43* (4), 477-494.

?? LANG, A. y FRI ESTAD, M. (1 993). Emotion, Hemispheric Specialization, and Visual and Verbal Memory for Television Messages. *Communication Research, 20*(5), pp.647-670.

?? LARSON, M.S. (1 989). *An Analysis of Television Family Nutrition and Eating Habits.* Paper presentes at the Annual Meeting of the Central States Speech Association. Kansas City, MO, April 1316.

?? LAURILLARD, D. (1993). Balancing the media. *Joumal of Educational Television, 19*(2), pp.81-93.

?? LAURILLARD, D. y TAYLOR, J. (1994). Designing the Stepping Stones: an evaluation of interactive media in the classroom. *Joumal of Educational Television, 20*(3), pp. 1 69-184.

?? LEHR, F. (1986). *Television Viewing and Reading. ERIC Digest* ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Office of Educatíonal Research and Improvement. ED272855.

?? LINN, R.L. (1986). Quantitative Methods in Research on Teaching. En WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching,* Third Ed. (pp.92-118). New York: Macmillan.

?? LÓPEZ NOGUERO, F. (1994). ¿Por qué usar los medios en el quehacer docente?. En *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación* (pp.150-152). Huelva/Sevilla: "Prensa y Educación"/GIPDA.

?? LORENZO, M. (1 978). *El potencial educativo de la televisión.* Madrid: AN PE.

?? LORENZO, M. (1981). *El vocabulario televisivo.* Granada: ICE de la Univ.

?? LORENZO, M. (1996). La organización de los medios y recursos en los centros educativos. En *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa, 11*(pp.9-40). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? LOWYCK, J. (1 980). *A process Analysis of Teaching.* Report 21. Documento ERIC. ED 190 513.

?? LLOYD, D. (1 982). Teaching Students to Become Critica¡ Television Viewers. *Joumal of Educational Televísion, 8*(2), 99-108.

?? LLOYD, D. y TYNER, K. (1 *994). Aprender con los medios de comunicación.* Madrid: De la Torre.

?? MAC IAS, A. H. (1 993). Hide your TV and seek other Interests. *PTA Today, 18* (7), 10-11.

?? MALDONADO, N.S. (1992). Making TV Environmentally Safe for Children. *Childhood Education, 68* (4), pp.229-230.

?? MAQUINAY, A. (1995). Hablar de anuncios en la escuela. *Comunicar, 5,36*40.

?? MARCH, J.C. y PRIETO, M.A. (1995). Análisis de la televisión en la "Generación TV". *Comunicar, 4,* 19-28.

?? MARCELO, C. (1992). Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En IDEM (Coord.). *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos (pp.* 1 3-48). Irala: Cincel.

?? MARCELO, C. y PARRILLA, M.A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En AA.VV. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp.11-71). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

?? MARCHESI, A. (1 994). Educación y televisión. Encuentros y desencuentros. *La aventura del saber, 1,* pp.4-6.

?? MARGALEF, J.M. (1 *994). Guía para el uso de los medios de comunicación.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

?? MARTÍNEZ, E. (1995). Educación para la lectura crítica de la televisión. *Comunicar, 4,* 42-51.

?? MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1 992). Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales. En PABLOS, J. De y GORTARI, C.

(Eds.). *Las nuevas tecnologías de la información en la educación* (pp.77-99). Sevilla: Alfar.

?? MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994). ¿Existe la televisión educativa?. En *Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa* (pp.103-111). Sevilla: CMIDE y SAV.

?? MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995). La televisión, generadora de un nuevo espacio educativo. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano (pp.83-1* 0 l). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? MASTERMAN, L. (1993a). *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid: La Torre.

?? MASTERMAN, L. (1993b). La enseñanza de la publicidad. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.255-259). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? McANANY, E.G. y La PASTINA, A.C. (1994). Telenovela Audiences: A Review and Methodological Critique of Latín American Research. *Comunication Research, 21* (6), pp.828-849.

?? McDERMOTT, S.T *y otros (1* 989). Adolescents' Responses to Sports Figure Product Endorsement. *Southem Communication Journal, 54 (4),* 350-363.

?? McMANUS, J.H. (1992). What kind of commodity is news?. *Communication Research, 19* (6), pp.787-805.

?? MIFSUD, J. (1 994). "Mediamix": A Maltese Experience of Educational Media. *Joumal of Educational Television, 20* (1), pp. 1 5-25.

?? MILES, M.B. (1990). New methods for qualitative data collection and analysis: vignettes and pre-structured cases. *Qualitative Studies in Education, 3,* (1), 37-51.

?? MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* Beveriy Hilis: Sage.

?? MOLDSTAD, J.A. (1991). Utilización de los medios de comunicación en el aula. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.). (1985). *The Intemational Encyclopedia of Education, VoL 6*(pp.3847-1434). Londres: Pergamon Press.

?? MONESCILLO, M. (1995). Los mensajes unidireccionales de los medios. *Comunicar, 4,* 61-63.

?? MORAL, M.E. Del (1995). Incidencia de los dibujos animados de televisión en el aprendizaje sociocognitivo de los niños/as de Primaria. *Revista Española de Pedagogía, 202,*539-567.

?? MORÁN, M. (1993). ¿Por qué educar para la comunicación?. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales (pp.45-48).* Madrid: Ediciones de la Torre.

?? MORCILLO, R. (1992). Propuestas formativas en medios desde los Centros de Profesores. En *Enseñar y aprender con Prensa, Radio y Televisión* (pp.129-131). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? MORDUCHOWICZ, R. (1995). La lectura crítica de la prensa en el contexto iberoamericano. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp.71-82). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? MORILLA, M. (1994). Televisión escolar "Las montañas". *Comunicar, 3,* pp.35-42.

?? MOSCHIS, G.P. y MOORE, R.L. (1 983). *A Longitudinal Study of Consumer Socialization.* Paper presentes at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication. Corvallis, August 6-9.

?? R., GUNTER, B. y JONES, C. (1991). Teachers Using Television. *Joumal of Educational Television, 17*(2), 109-112.

?? MOSS, R., JONES, C. y GUNTER, B. (1 *991). Television in schools.* London: John Libbey & Co. Ltd.

?? MURRAY, J.F. (1988). New Technology and Educational Television. *Journal of Educational Television, 14*(1), pp.5-26.

?? M.E.C. (1992). *Decreto de Currículo. Primaria.* Madrid: Centro de Publicaciones.

?? M.E.C. (1994). *PlanAnualde Formación Permanente delprofesorado. Curso* 1994-95 (Documento para la Planificación). Febrero 1994.

?? NAVARRO, M.J. (1994). Medios de comunicación y medios de enseñanza. En BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp.170-174). Sevilla: Alfar.

?? NOLEN, RA., McCUTCHEN, D. y BERNINGER, V. (1990). Ensuring tomorrow's literacy: A shared responsability. *Joumal of Teacher Education, 41* (3), 63-72.

?? NÚÑEZ, T., LOSCERTALES, F. y SÁNCHEZ, G. (1994). La imagen de¡ profesor ¿Roles o estereotipos?. Un estudio a través de la prensa. En BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). *Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp.227-233). Sevilla: Alfar.

?? O'MALLEY, S. (1 992). *Video Tapestry: An Adult ESL Mini-Research Project.* Paper presentes at the Annual Conference of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Vancouver, British Columbia, Canadá, March.

?? O'NEIL, J. (1995). Teachers and Technology: Potential and Pitfalis. *Educational Leadership, 53*(2), pp. 1 0-1 1.

?? OLIVEIRA, 1. y Da FONSECA, T. (1995). Integración de los medios en la escuela portuguesa. *Comunicar, 4,* 86-88.

?? OLIVER, R. y GRANT, M. (1995). Interactive Broadcast Television in Australia. *Joumal of Educational Television, 21*(1), pp.37-51.

?? OROZCO, G. (1 992). La mediación en juego: televisión, cultura y audiencias. *Tecnología y comunicación educativas, 20,* pp. 1 11 - 1 1 8.

?? OROZCO, G. y CHARLES, M. (1992). Medios de comunicación, familia y escuela. *Tecnología y comunicación educativas, 20,* pp.63-76.

?? PABLOS, J.C. De (1988). Equipamiento y utilización de medios audiovisuales: Encuesta a profesores, *Revista de Educación, 286, 371* -392.

?? PABLOS, J. De (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Enseñanza, 8,* 9-18.

?? PARKER, D. y BENTON, L. (1 *992). South Carolina 2000.. Getting There with Instructional Television. A Correlation of South Carolinas Instructional Television Resources to the Natíonal Education Goals for the Year* 2000. South Carolina Educatonal Television Network Columbia. Off ice of Instructional Technology. ERIC ED354867.

?? PARKER, D., STRADLING, S.G. y MANSTEAD, A.S. (1996). Modifying Beliefs and Attitudes to Exceeding the Speed Limit. *Journal of Applied Social Psychology, 26 (1),* pp. 1 - 1 9.

?? PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods.* Beveriy Hills, California: Sage.

?? PERCEVAL, J.M. (1995). El guión educativo, ¿es posible?. *Comunicar, 5,* 120-122.

?? P ÉREZ GONZÁLEZ, E. (1 994). Los Profesores y la Pedagogía de los Medios de Comunicación Social. *Comunidad Educativa, 219,* pp.29-31.

?? PÉREZ TORNERO, J.M. (1992). Televisión educativa. La aventura del saber. *Comunicación y Pedagogía, 111*, pp.47-49.

?? PÉREZ TORNERO, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para* comprender y usar el medio. Barcelona: Paidós.

?? PÉREZ, M.A. y AGUADED, J.I. (1992). Propuestas para la producción de medios en la escuela. En *Enseñar y aprender con Prensa, Radio y Televisión* (pp.109-117). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? PÉREZ, J.M. y SAN MARTÍN, J. (1995). Publicidad y Educación en Valores. *Comunicar, 5,* 21-28.

?? PIMM, D. (1993). From Shouid to Could: Reflections on Possibilities of Mathematics Teacher Education. *For the Leaming of Mathematics, 13* (2), pp.27-32.

?? POLLARD, J.P. (1984). Adaptive Devices for Special Education: How Three Technological Devices Make Learning Easier for the Handicapped. *Electronic Leaming, 3* (5), 44-46.

?? PORTER, P. (1982). Matching Educational Television to the Learning Needs of Handicapped Children. *Joumal of Educational Television, 8 (1),* 7-1 1.

?? PRENDES, M.P. (1995). Educación, tecnología y redes de cable. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 4,* 35-49.

?? PRIETO, D. (1993). Apuntes sobre la productividad discursiva y el aprendizaje. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales (pp.93-1* 1 0). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? Proyecto "Medios de Comunicación y Educación" de la OEI (1994). Organización de Estados Iberoamericanos, Sevilla, 1994. *Comunicar,* 3, pp.105-107.

?? - PUNGENTE, J. (1993). La guía de alfabetización audiovisual. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.331-347). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? QUIN, R. (1993). Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: La enseñanza de los temas de representación de estereotipos. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.223-230). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? QUIN R. y McMAHON, B. (1993). Control de las pautas en la enseñanza audiovisual. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.153-169). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? RABIN, B.E. *y otros (1991). Childrens Perceived Realism of Family Television Series.* Paper presentes at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Seattie, April 18-20.

?? RAMOS, C. (1 995). Los medios de comunicación, agentes constructores de lo real. *Comunicar, 5,* 108-112.

?? REINKING, D. y WU, J.H. (1988). Research into Practice: Reading *vs.* Television: Will We Ever Have the Answer?. *Georgia Joumal of Reading, 13* (2), 34-4 1.

?? *Revista de Educación para la salud y formación del consumidor, 56.* 1995.

?? REYES, M.I (1 *986). Education of the Televiewer in Chile.* Paper presentes at the Internacional Tele/vision Studies Conference. London, England, July 10-12.

?? RHINER, P. (1983). The Many Pressures on Children in Today's World. *PTA Today, 8* (4), 5-8.

?? RICO, L. (1992). *La televisión, fábrica de mentiras. Las manipulaciones de nuestros hijos.* Madrid: Espasa Calpe.

?? RICO, L. (1995). La familia y la escuela en la educación para la imagen. *Comunicar, 4,* 15-18.

?? RICCOBONO, J.A. (1985). *School Utilization Study: Availability, Use, and Support of Instructional Media. 198283. Final Report.* Corporation for Public Broadcasting. ERIC ED256292.

?? RICHERI, G. (1995). La calidad de la televisión. *Boletín de la FUNDESCO,* 170, pp.6-7.

?? ROBINSON, M.J. (1984). How the Networks Cover Education: Schools Are not the Media's Pet. *American Educator. The Professional Joumal of the American Federation of Teachers, 8*(1), 18-21.

?? ROCKMAN, S. y BURKE, R. (1 993). Utilización de la televisión en el aula. En HUSEN, T y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.). (1985). *The*

Intemational Encyclopedia of Education, Vol.9 (pp.5426-5434). Londres: Pergamon Press.

?? RODA, F.J. y BELTRÁN, R. (1 *988). Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica.* Barcelona: Gustavo Gil¡.

?? RODRÍGUEZ, J.L. (1983). Comunicación y Tecnología Educativa.*1 Congreso de Tecnología Educativa.* Madrid, 7-9 Abril.

?? RODRÍGUEZ, J.L. (Comp.) (1 *988). Educación y comunicación.* Barcelona: Paidós.

?? RODRÍGUEZ, G. *y otros* (1995). El tratamiento de la información en la investigación educativa (Una propuesta informatizada en entorno PC). *Pixel-Bit. Revista de Medíos y Educación, 5,* 55-73.

?? RODRíGUEZ, G. *y otros (1 995). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. AQUAD y NUDIST.* Barcelona: PPU.

?? RODRÍGUEZ, G., GARCÍA, E. y GIL, J. (1996). Recursos tecnológicos en la investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 6,* 55-75.

?? ROE, K. y SALOMONSSON, K. (1983). *The Uses and Effects of Video Viewing among Swedish Adolescents. An Ethnographic Study of Adolescent Video Users. Media Panel Report N9 31.* Lund Univ. (Sweden). Dept. of Sociology. ERIC ED257421.

?? ROMERO, P. (1995). Gestión informática de una videoteca. En AGUADED, J.¡. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp.243-251). Huelva: Universidad Internacional de Andaluda. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? ROMERO, R., DUARTE, A. y CABERO, J. (1995). Los medios de comunicación en el ámbito curricular. En VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa* (pp.75-93). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

?? ROSA, B. De La (1994). El profesor ante los "media" en la sociedad postindustrial. En AA.VV. *Enseñar y aprender la actualidad con los medíos de comunicación* (pp.153-160). Huelva: Grupo Pedagógico

Andaluz "Prensa y Educación" y Grupo de Investigación "GIPDA" de la Univ. de Sevilla.

?? ROSNICK, P. (1994). Empowering Students with "The Math Connection." *Aríthmetic Teacher, 41* (9), pp.513-517.

?? ROSS, J.A. (1995). Strategies for Enhancing Teachers Beliefs in Their Effectiveness. *Tachers College Record, 97* (2), pp.227-251.

?? RTVA (1 *994). Canal Sur Radio - Televisión. Haciendo Futuro.*

?? SABORIT, J. (1 988). *La imagen publicitaria en televisión.* Madrid: Cátedra.

?? SALINAS, J. (1995a). Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa* (pp.61-73). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

?? SALINAS, J.M. (1995b). La producción universitaria de televisión y vídeo educativos: entre la coproducción y la cooperación. En AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp.103-119). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.

?? SALINAS, J. (1996). Satélites, cable, redes: un nuevo panorama para la producción de televisión Educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 6,* 41-48.

?? SAN MARTÍN, A. (199la). Cultura audiovisual y curriculum escolar. *Investigación en la escuela, 14,* pp.9-18.

?? SAN MARTÍN, A. (1991b). La formación de¡ profesorado y el componente audiovisual en el curriculum. En CEBRIÁN, M. (Coord.). *Medios y recursos didácticos* (pp.137-149). Málaga: Secretariado de Publicaciones.

?? SÁNCHEZ CARRIÓN, J.I. (1988). *Introducción al análisis de datos con SPSSIPC+.* Madrid: Alianza Universidad.

?? SCHLUDERMANN, W. (1987). Media Education: a pedagogical chalienge to the teacher. *Joumal of Educational Television, 13* (1), pp.21-28.

?? SCHNEIDER, J. *y otros (1987). Square One TV.- Season One Content Analysis and Show Rundowns.* Children's Television Workshop, New York. ERIC ED283682.

?? SCHNELLER, R. (1982). Training for critical TV viewing. *Educational Research, 24,* pp.99-106.

?? SEIBERT, W.F. y ULLMER, E.J. (1982). Media use in education. En MITZEL, H.E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research, Vol.3* (pp.11901202). Nueva York: The Free Press, 2,1 ed.

?? SEITER, D.M. (1988). Television and the Social Studies. *Social Education, 52* (5), 372-383.

?? SELL, M.A., RAY, G.E. y LOVELACE, L. (1995). Preschool Children's Comprehension a *Sesame Street* Video Tape: The Effects of Repeated Viewing and Previewing Instructions. *Educational Technology Research and Development, 43*(3), pp.49-60.

?? SEVILLANO, M.L. (1990a). Los medios en el currículum. En *DidácticaAdaptación.* Madrid: UNED.

?? SEVILLANO, M.L. (1990b). La televisión y la radio como medios didácticos. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (Coords.). *Didáctica-Adaptación. VoL 2* (pp.213-256). Madrid: UNED.

?? SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1991). *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma.* Madrid: Sanz y Torres.

?? SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994a). La televisión educativa: claves para su uso docente. En AA.VV.*¿Cómo enseñar y aprender la actualidad? (pp.* 1 33-138). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

?? SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994b). Análisis de una modalidad de televisión educativa: "La Aventura de¡ Saber". *Comunicación y Pedagogía, 125,*6-12.

?? SHARP, D.L. *y otros* (1995). Dynamic Visual Support for Story Comprehension. and Mental Model Building by Young, at Risk Children. *Educational Technology Research and Development, 43* (4), pp.25-42.

?? SHEPHERD, R. (1993). Raíces: Origen y desarrollo de los profesores de medios. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.135-151). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M.C. (Ed.). *La Investigación de la enseñanza, 1(991)* Barcelona: Paidós.

?? SILVERNAIL, D.L. y JOHNSON, J.L. (1992). The Impact of Interactive Televised Instruction on Student Evaluations of Their Instructors. *Educational Technologyl 32* (6), pp.47-50.

?? SMITH, W. y FLINT, E. (1991). *Modem Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects.* The ACTFL Foreign Language Education Series. Chicago: National Textbook Company.

?? SOLER, Li. (1988). *La televisión: una metodología para su aprendizaje.* Barcelona: Gustavo Gili.

?? STEIN, J.W. (1983). Shotgun Wedding: Television and the Schools. *USA Today, 112* (2462), 57-59.

?? STOTZ, G. (1985). On the Relationship between Media Didactics and Media Education. *Joumal of Educational Television, 11* (1), pp.15-21.

?? STUCCHI, G. (1994). Innovación tecnológica y mercado audiovisual en Europa. *Telos, 39,* 79-87.

?? SUMNER, H. (1991). BBC Education: the effectiveness and evaluation of educational broadcasting. *Joumal of Educational Television, 17* (3), 159-172.

?? TAYLOR, S.J. y BOG DAN, R. (1 *986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

?? THOMPSON, M.E. *y otros (1992). Channel One News in the Classroom: Does ft Make a Difference@* Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology. ERIC ED348032.

?? TIENE, D. (1985). Japanese Educational Television: An Intriguing Case Study. *Media ín Education and Development, 18* (3), 133-137.

?? TIENE, D. y WHITMORE, E. (1995). Beyond "Chane¡ One": How Schools Are Using Their Schoolwide Television Networks. *Educational Technology, 35* (3), May-June, pp.38-42.

?? TITSWORTH, TR. y BAUM, J. (1993). *Home Improvement, 11: Using Television in Skill Development* Paper presentes at the American Vocational Association Convention. Nashville, December.

?? TOM, A.R. y VALLI, L. (1990). Professional knowiedge for teachers. En HOUSTON, W.R. (Ed.). *Handbook of Research in Teacher Education* (pp.373-392). New York: Macmillan Publishing Company.

?? TORRES, M.R. (1985). *Pilot Study for the Active TV Viewer Scholar Education. Final Repori. Years 19841985.* ERIC ED310758.

?? TORRI, G.J., Jr. (1 *994). Using Video Technology as an Instructional Strategy within the Elementary Science Curriculum.* Ed.D. Practicum, Nova Southeastern University.

?? TYNER, K. (1993a). Conceptos clave de la alfabetización audiovisual. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.29-31). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? TYNER, K. (1993b). Alfabetización audiovisual: El desafío de fin de siglo. En APARICI, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.171-197). Madrid: Ediciones de la Torre.

?? ULLMER, E.J. (1994). Media and Learning. Are There Two Kinds of Truth? *Educatíonal Technology Research and Development, 42*(1), pp.21-32.

?? UNESCO (1984). *Impacto de la televisión educativa en la infancia.* París: UNESCO.

?? UNGERLEIDER, Ch.S. (1983). Seeing Ourselves: Television and the Study of Society. *History and Social Science Teacher, 18* (3), 148-151.

?? Van-HORN, C. y DORIS, A. (1 *993). Technology and the Future of Education.* Paper presentes at the National Conference of the CSU Instituto for Teaching and Learning on College Teaching and Learning Exchange: Quaiity, Creativity, and Renewal. San Jose, CA, October.

?? VERA, J. (1 995). La educación y el sistema publicidad/moda. *Bordón, 4 7 (1),* pp.79-86.

?? VILCHES, L. (1989). *Manipulación de la información televisiva.* Barcelona: Paidós.

?? VILCHES, L. (1 992). *La televisión. Los efectos del bien y del mal.* Barcelona: Paidós.

?? VILCHES, L. (1995). ¿Nueva televisión o nuevo espectador?. *Boletín de la FUNDESCO, 170,* pp.10-12.

?? VILLAR, L.M. (1994). La formación del profesorado en nuevas tecnologías. En BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación* (pp.370-396). Sevilla: Alfar.

?? VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.) (1995). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa.* Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

?? VILLAR, L.M. *y otros (1* 995). Evaluación e indicadores de calidad formativa. En VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa* (pp.249-271). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

?? VILORIA, G. (1995). Franja de programas universitarios de la televisión educativa iberoamericana. *Pixel-Bit. Revísta de Medios y Educación, 4,* 21-33.

?? VOOIJS, M.W. y Van-Der-VOORT, T. (1993). Teaching Children to Evaluate Television Violence Critically: The Impact of a Dutch Schools Television Project. *Joumal of Educational Television, 19* (3), pp. 1 39-152.

?? VOOIJS, M.W., Van-Der-VOORT, T y HOOGEWEIJ, J. (1995). Critica¡ Viewing of Television News: The impact of a Dutch schools television project. *Joumal of Educational Television, 21* (1), pp.23-35.

?? WAGNER, F. (1972). *La televisión.* Barcelona: Labor.

?? WARD, B. *y otros (1983). The Relationship of Students' Academic Achievement to Television Watching, Leisure Time Reading and Homework.* Education Commission of the States, Denver, Colorado. National Assessment of Educational Progress. National Inst. of Education, Washington.

?? WASS, H. (1983). *Death Education in the Home and at SchooL ERIC* ED233253.

?? WATSON, N. (1994). La investigación audiovisual en Europa. *Telos, 39,* pp.97-1 00.

?? WATTS, M. y BENTLEY, D. (1988). Down the Tubes - Viewers'Opinions of Science Education Television in the Classroom. *School Science Review, 69* (248), 451-459.

?? WEASENFORTH, D.L. (1994). *Closed Captioning: Students' Responses.* Paper presentes at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Baltimore, March.

?? WEBSTER, J. y TREVINO, L.K. (1995). Rational and Social Theories as Complementary Explanations of Communication Media Choices- 2 Poiicy- Capturing Studies. *Academy of Management Joumal, 38 (6),* pp.1544-1572.

?? WILLIAMS, TM. *y otros (1 988). Messages about Education in TV Programs Popular with Children and Teenagers. Final Report.* British Columbia Univ., Vancouver. Dept. of Psychology. ERIC ED296405.

?? WOBER, J.M. (1991). Light and Heavy Television Viewers: their pictures in the public mind. *Joumal of Educational Television, 17* (2), pp. 1 0 1 - 1 09.

?? WOBER, J.M. (1992). Text in a Texture of Television: Children's Homework Experience. *Journal of Educational Television, 18* (1), 23-34.

?? WOODS, P. (1985). Conversations with Teachers: some aspects of ¡¡fe-history method. *British Educational Research Joumal, 11* (1), 13-26.

?? WOODS, P. (1 987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

?? YEAGER, E.A. Y PANDISCIO, E.A. (1993). Newscasts in the Classroom. *Educational Leadership, 50* (8), pp.52-53.

?? YOUNIS, J.A. (1994). *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cuftura audiovisual.* Las Palmas: Nogal.

?? ZIELINSKA, I.D. y CHAMBERS, B. (1995). Using Group Viewing of Television to Teach Preschool Children Social Skilis. *Joumal of Educational Television, 21* (2), pp.85-99.

?? ZIELKE, A. (1991). Report from Washington: How You Can lmprove Children's TV Programming. *PTA Today, 17* (1), 20-21.

?? ZIMILES, H. (1982). *The Changing American Child: The Perspective of Educators.* Paper presentes at a Meeting of the National Commission on Excellence in Education. New York. ERIC ED227099.

?? ZUCKER, A.A. y ESTY, E.T (1993). *Promoting Discourse in Mathematics Classrooms Using a New Video Series for Middle Schools.* Paper presentes at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, April.

?? ZUGN ER, L.C. (1 987). *A Reappraisal of Instructional Television. ERIC Digest* ERIC Clearinghouse on lnformation Resources. ED294569.

?? ZUKOWSKI, A.A. (1 986). Vision or Fear?. Teacher Response to Educational Technology. *Momentum, 17* (1), 13-16.